

CURRÍCULOS E PROGRAMAS

LICENCIATURA EM MATEMÁTICA



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 Matemática
Currículos e Programas

Cieusa Maria Calou e Pereira
Josemeire Medeiros Silveira de Melo

Fortaleza, CE
2010

CRÉDITOS

Presidente

Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário da SEED

Carlos Eduardo Bielschowsky

Diretor de Educação a Distância

Celso Costa

Reitor do IFCE

Cláudio Ricardo Gomes de Lima

Pró-Reitor de Ensino

Gilmar Lopes Ribeiro

Diretora de EAD/IFCE e Coordenadora UAB/IFCE

Cassandra Ribeiro Joye

Vice-Coordenadora UAB

Régia Talina Silva Araújo

Coordenador do Curso de Tecnologia em Hotelaria

José Solon Sales e Silva

Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática

Zelalber Gondim Guimarães

Elaboração do conteúdo

Cieusa Maria Calou e Pereira

Josemeire Medeiros Silveira de Melo

Colaboradora

Cristiane Borges Braga

Equipe Pedagógica e Design Instrucional

Ana Cláudia Uchôa Araújo

Andréa Maria Rocha Rodrigues

Cristiane Borges Braga

Eliana Moreira de Oliveira

Gina Maria Porto de Aguiar Vieira

Jane Fontes Guedes

Jivago Silva Araújo

Karine Nascimento Portela

Lívia Maria de Lima Santiago

Luciana Andrade Rodrigues

Maria Irene Silva de Moura

Maria Vanda Silvino da Silva

Marília Maia Moreira

Regina Santos Young

Equipe Arte, Criação e Produção Visual

Ábner Di Cavalcanti Medeiros

Benghson da Silveira Dantas

Davi Jucimon Monteiro

Diemano Bruno Lima Nóbrega

Germano José Barros Pinheiro

Gilvandenys Leite Sales Júnior

Hommel Almeida de Barros Lima

José Albério Beserra

José Stelio Sampaio Bastos Neto

Larissa Miranda Cunha

Marco Augusto M. Oliveira Júnior

Navar de Medeiros Mendonça e Nascimento

Roland Gabriel Nogueira Molina

Equipe Web

Aline Mariana Bispo de Lima

Benghson da Silveira Dantas

Fabrice Marc Joye

Igor Flávio Simões de Sousa

Luiz Alfredo Pereira Lima

Lucas do Amaral Saboya

Marcos do Nascimento Portela

Ricardo Werlang

Samantha Onofre Lóssio

Tibério Bezerra Soares

Thuan Saraiva Nabuco

Revisão Conteúdo

Jane Fontes Guedes

Luciana Andrade Rodrigues

Regina Santos Young

Revisão Textual

Aurea Suely Zavam

Nukácia Meyre Araújo de Almeida

Revisão Web

Débora Liberato Arruda Hissa

Saulo Garcia

Logística

Francisco Roberto Dias de Aguiar

Virgínia Ferreira Moreira

Secretários

Breno Giovanni Silva Araújo

Francisca Venâncio da Silva

Auxiliar

Bernardo Matias de Carvalho

Carla Anaile Moreira de Oliveira

Maria Tatiana Gomes da Silva

Wagner Souto Fernandes

Zuila Sâmea Vieira de Araújo



Catálogo na Fonte: Etelvina Marques (CRB 3 – Nº 615)

P426c Pereira, Cieusa Maria Calou e

Currículos e programas/ Cieusa Maria Calou e Pereira; Josemeire Medeiros Silveira de Melo; Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - Fortaleza: UAB/IFCE, 2010.
65 p.: il.; 27 cm.

ISBN 978-85-63953-70-4

1. CURRÍCULOS E PROGRAMAS; 2. TEORIAS DO CURRÍCULO; 3. PROGRAMAS DE ENSINO. I. Joye, Cassandra Ribeiro. (Coord.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE III. Universidade Aberta do Brasil IV. Título

CDD – 375

Apresentação 6

Referências 62

Currículo 64

SUMÁRIO

AULA 1 **Relações entre currículo, escola e sociedade 7**

- Tópico 1 Origens e concepções do currículo 8
- Tópico 2 Currículo e escola 15

AULA 2 **Teorias do currículo 19**

- Tópico 1 As teorias tradicionais 20
- Tópico 2 Teorias críticas do currículo 23
- Tópico 3 As teorias pós-críticas 28

AULA 3 **O pensamento curricular no Brasil 32**

- Tópico 1 Origens do currículo no Brasil 33
- Tópico 2 As principais contribuições dos pioneiros da escola nova 36
- Tópico 3 Contribuições do INEP e do PABAEE para o campo do currículo no Brasil. 40
- Tópico 4 O desenvolvimento curricular nos anos 60 e 70 42

AULA 4 **Currículos e programas: questões atuais 46**

- Tópico 1 Currículo após a ditadura militar 47
- Tópico 2 Teoria curricular crítica 50
- Tópico 3 Currículo e formação de professores 53
- Tópico 4 Programas de ensino 57

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) aluno(a)!

É com muita satisfação que iniciamos a disciplina Currículos e Programas. Estudaremos sobre a teoria e a prática curricular, considerando os aspectos conceituais, históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais.

Teremos a oportunidade de refletir sobre diferentes concepções de currículo, conhecer o processo histórico do currículo no Brasil, analisar e propor alguns Programas de ensino.

A nossa intenção é superar a dicotomia entre teoria e prática curricular, ou seja, proporcionar momentos de estudo que concretizem a relação e valorização entre o que pensamos, sentimos e fazemos.

Leia, realize as atividades propostas, dê sua opinião, interaja com seus colegas e tutores. Lembre-se de que somos seres pensantes, capazes de apreender o meio e também transformá-lo.

Estaremos juntos aprofundando conhecimentos; refletindo acerca dos pontos apresentados; questionando e sugerindo novas formas de organização do conteúdo, atividades e experiências escolares; realizando pesquisas e compreendendo a importância deste estudo para a formação do professor de matemática.

Prontos para iniciar? Então vamos lá!

Profa. Cieusa Calou e Josemeire Medeiros

AULA 1

Relações entre currículo, escola e sociedade

Nesta aula, realizaremos um estudo exploratório acerca dos conceitos de currículo, suas origens e sua relação com a escola e a sociedade. O estudo desse tema reveste-se de relevância na formação de professores, visto que discute questões essenciais como O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Essas questões estão no centro do processo de ensino e aprendizagem.

A história do currículo nos mostra que seu significado foi sendo modificado no decorrer do tempo e do contexto histórico, tendo sido influenciado por diferentes teorias. A essas teorias subjazem questões ideológicas e políticas, implícitas ou explícitas, e conseqüentemente a concepção de educação que se defende. Nesse sentido, fazem parte de uma discussão complexa e delicada, que deve ser constantemente problematizada pela comunidade educativa. Essa discussão diz respeito a todos que estão envolvidos com o cotidiano escolar, e não somente aos dirigentes e gestores das instituições.

Vamos começar?!

Objetivos

- Conhecer as origens e concepções do currículo
- Compreender as relações entre currículo, escola e sociedade

TÓPICO 1

Origens e concepções do currículo

OBJETIVOS

- Discutir o surgimento do currículo e sua consolidação como campo de conhecimento da educação
- Conhecer diferentes concepções sobre currículo

Para compreendermos as discussões sobre currículo e a forma como é visto atualmente, é necessário buscarmos suas origens históricas, pois este foi se constituindo de forma processual e não de forma estática, por meio de construções, modificações e reconstruções nos diferentes contextos e períodos históricos.

A origem do currículo se deu no contexto da Reforma Protestante. Conforme apresenta Silva (2006, p. 21),

Datam do século XVI, os registros históricos de quando, e em que circunstância, aparece, pela primeira vez, a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais. Tais registros evidenciam que currículo esteve ligado à ideia de “ordem como estrutura” e “ordem como sequência”, em função de determinada eficiência social.

Nessa concepção, ainda inicial, a ideia de currículo não está definida como área de estudo especializada, conforme vista atualmente. Embora de forma restrita, já trazia a ideia de “ordem” do percurso educacional em que deveria se desenvolver.

Os estudos sistemáticos sobre currículo e sua definição como campo de conhecimento somente tiveram início nos anos vinte, do século passado, nos Estados Unidos, como consequência do contexto social da época, que tinha como características a intensificação do processo de industrialização, a imigração e a expansão do ensino. Nesse cenário, a escola tinha a função de preparar o trabalhador para o mercado de trabalho que estava surgindo. Segundo Moreira e Silva (2008, p.11):

Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse momento, a preocupação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência.



SAIBA MAIS!

No século XVI, surge o movimento da **Reforma Protestante**, que lutava contra o caráter elitista da educação, até então apenas direcionada à nobreza. Seu maior expoente foi Lutero, que defendia que a educação deveria ser universal, portanto uma atribuição do Estado.

Para maior aprofundamento, leia o texto: “As concepções educacionais de Martinho Lutero”, de Luciane Ribeiro Barbosa, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a11v33n1.pdf>.

Os gestores da educação buscaram uma forma de racionalizar os processos educativos nos moldes das fábricas. Um dos expoentes desse modelo foi Bobbitt, que apresentou, em seu livro *The curriculum*, publicado em 1918, sua ideia sobre currículo. A concepção de Bobbitt foi inspirada no taylorismo, que considerava o currículo como “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2002, p.12).

O taylorismo foi uma abordagem teórica desenvolvida por Frederick Taylor (1856-1915), que buscava racionalização da produção por meio de um método científico. Seu objetivo era aumentar a produtividade com base na economia

do tempo de forma a extrair do trabalhador o máximo possível de sua capacidade de trabalho. Segundo Aranha (1996, p. 24),

[...] o taylorismo pretende ser uma forma racional do trabalho porque permite melhor previsão e controle de todas as fases da produção, para tanto, o setor de planejamento se desenvolve, tendo em vista a necessidade de se estabelecer os diversos passos para a execução do trabalho.

Decorre dessa definição a ideia de rigidez curricular, que valorizava o conhecimento técnico, a ordenação, a estrutura, a forma padronizada e a organização do saber dissociada do contexto social, político, econômico e cultural em que a instituição de ensino estava inserida. Surge, assim, na primeira metade do século XX, o currículo como campo de estudo especializado.

Em sua primeira concepção sistematizada, o currículo passa a ser considerado como um plano a ser seguido, em que os conteúdos se organizam em forma de estrutura ou programa, para que se consiga alcançar determinados objetivos. Segundo Pacheco (2005, p. 31), o currículo, nessa perspectiva,

[...] representa, com efeito, algo de muito planejado e que depois será implementado na base do cumprimento das intenções previstas, constituindo os objetivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar os aspectos fundamentais para sua definição.

Os estudos sobre currículos nessa época não se restringiram à perspectiva economicista defendida por Bobbitt; outros autores trouxeram contribuições para o campo do currículo, por meio de diferentes abordagens. O movimento de “Escolanovismo” foi bastante difundido e influenciou o campo do currículo, bem como outras áreas da educação. Esse movimento

[...] surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem educá-lo para a realização de sua essência verdadeira. A pedagogia da existência se volta para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico (ARANHA, 1996, p. 167).

Este movimento tinha como fundamentos as teorias progressistas norte-americanas e em Dewey um dos seus principais expoentes. Nessa concepção, o currículo deveria ser baseado nas experiências dos alunos para nortear seu processo de ensino e aprendizagem, diferentemente das ideias de Bobbitt, que tinha uma função prescritiva e baseava-se numa perspectiva que ficou conhecida como “tecnicista”, pois centrava seu enfoque na seleção dos conteúdos e nos métodos e técnicas de transmissão. De acordo com Aranha (1996, p. 175),



SAIBA MAIS

Currículo deriva do termo latino *currere*, [...] que significa movimento progressivo ou carreira, para indicar uma entidade educativa que denotava uma totalidade estrutural e uma integridade sequencial, constituindo-se num todo unitário, que devia não apenas ser seguido mas também acabado. [...] A ideia de currículo faz-se logo acompanhar pelas de ordem (no sentido de sequência interna) e de disciplina (no sentido de coerência estrutural) – como elementos de qualquer curso (SAVIANI, 2006, p. 25).

A partir da década de 60 surgem propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria eficaz se adotasse o modelo empresarial. Isso significa aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de reprodução capitalista.



SAIBA MAIS!

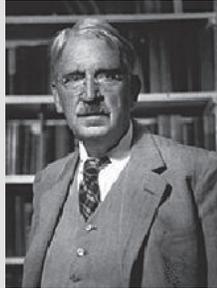


Figura 1– John Dewey (1859-1952)

John Dewey (1859-1952) nasceu nos Estados Unidos e foi um filósofo que trouxe importantes contribuições para educação no Brasil, influenciando o movimento da escola nova. Para Dewey, o aluno tem um importante papel no seu aprendizado, enquanto sujeito que deve ser ativo em suas experiências. Assim, vida, experiência e aprendizagem estão intrinsecamente relacionadas. É nesse sentido que para Dewey a educação “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão

para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (ARANHA, 1996, p. 170).

Para ampliar seus conhecimentos sobre a influência de Dewey na educação brasileira, leia os textos disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos:

<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>

<http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>

As abordagens tecnicistas e escolanovistas convivem até hoje com novas concepções sobre o currículo, as quais, após os anos 60, foram radicalmente criticadas em consequência da articulação e reivindicações dos movimentos sociais que ocorreram no mundo inteiro. A seguir, abordaremos o contexto social pós-60 e as influências advindas das mudanças ocorridas nesse contexto.

1.1 NOVAS PERSPECTIVAS PARA O CURRÍCULO PÓS-ANOS 60

Por volta da segunda metade do século XX, no período após as duas guerras mundiais (a primeira guerra mundial ocorreu no período de 1914 a 1918, e a segunda, no período de 1930 a 1945), iniciou-se um processo de questionamento e de resistência aos fundamentos da sociedade que estava posta, em que se levantavam questões como: por que, diante de tantas conquistas tecnológicas e

científicas, ainda persistem tantos problemas sociais básicos, como a fome, a falta de moradia e as guerras? Por que o meio ambiente vem sendo crescentemente dizimado, apesar dos alertas e provas constantes da comunidade científica? Por que o modelo de ciência moderna não consegue ajudar a resolver os problemas latentes da sociedade?

Questionamentos desse tipo resultaram numa reação dos intelectuais diante do cenário contemporâneo, que também foi visivelmente marcado pelas mudanças de ordem econômica, social e tecnológica. A respeito dessas transformações, Castells (1999, p. 40) afirma:

No fim do segundo milênio da Era Cristã, acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado

Um marco nesse processo foram manifestações organizadas pelos movimentos sociais da década 1960. Segundo Silva (2002, p. 29),

[...] 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 da contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil. [...] Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e estrutura educacionais tradicionais.

Nesse cenário complexo, caberia à escola rever seu papel, concebido por alguns movimentos como instituição tradicional que contribuía para o aumento das injustiças, desigualdades sociais e manutenção do *status quo*. Estudiosos e militantes, indignados com esta situação, buscaram apoio em teorias críticas desenvolvidas na Europa.

Na década de 70, estudiosos avançaram nos estudos curriculares se contrapondo fortemente à visão dominante. Os esforços empreendidos e fundamentados por teorias sociológicas defendiam uma visão de currículo vinculada a uma construção cultural, a questões de poder. Nessa visão, o currículo não é concebido somente como um processo técnico para planejar o ato educativo, mas, além disso, é também um artefato cultural construído pelos homens para atingir determinados objetivos.

Nascia, assim, um movimento que pretendia “reconceitualizar” o currículo. De acordo com Silva e Moreira (2008), as teorias que tiveram maior relevância foram duas correntes principais: a primeira, baseada na teoria neomarxista e na teoria crítica, tinha como principais representantes Michael Apple e Henry Giroux; e a segunda, fundamentada nas ideias humanistas e na hermenêutica, tinha como principal representante William Pinar. Apresentaremos maiores detalhes sobre essas teorias e seus representantes na aula 2, que tratará das Teorias do Currículo.

A década de 70 foi um marco para os estudos curriculares, pois foi nessa época que se começou a desnaturalizar o currículo, visto até então como algo neutro e desinteressado, vinculado a questões técnicas e burocráticas do ambiente escolar. Passa, assim, a ser relacionado ao contexto, aos problemas, à cultura, ao poder e à ideologia de uma determinada sociedade. O foco volta-se para:

[...] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução das desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e resistências presentes no processo, buscando-se formas para desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA E SILVA, 2008, p.17).

Para tanto, foi necessário considerar não só o currículo formal, que diz respeito ao currículo organizado e sistematizado pela instituição educacional, mas também o currículo em ação e o currículo oculto. O primeiro se constitui no conjunto de conhecimentos que vão se integrando ao indivíduo durante o processo de aprendizagem e o segundo refere-se às experiências vivenciadas.

1.2 CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Vejamos agora algumas concepções sobre currículo por meio da visão de diferentes estudiosos.

Segundo Pacheco (1996, p. 20), o currículo:

[...] define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível de plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Para Nereide Saviani (2003, p.1), currículo:

[...] diz respeito a seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc. dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. Há quem o considere mera transposição dos saberes/fazer de referência para a sala de aula, mas é sabido que o modo como os elementos culturais são organizados em situações escolares apresenta certa singularidade, que constitui um tipo peculiar de saber – o saber escolar. Na prática, o currículo tem se revelado uma espécie de reinvenção da cultura. Estudos sobre a história do currículo e a história das disciplinas escolares demonstram que a produção e veiculação do saber escolar seguem trajetórias sinuosas e tumultuadas, num processo de lutas de diversas dimensões.

Na concepção de Tancredo Lobo (2005, p. 38-39), o currículo é visto:

Para além de um conjunto de disciplinas, envolvendo todas as atividades formais e informais que possam acontecer na escola, é um conjunto de ações e relações que se estabelecem na instituição escolar a partir da seleção de conhecimentos tidos como desejáveis. Por isso, currículo aqui é entendido como um dos elementos constituintes da identidade pessoal, profissional e cidadã do sujeito.

É importante destacar que, com os estudos desenvolvidos na área do currículo, não podemos afirmar que existe uma única concepção como verdadeira, mas diferentes concepções que convivem, que se contrapõem ou mesmo que se complementam tentando “dar conta” de um elemento ambíguo e sempre problemático que é o currículo, assim como a própria realidade social e educativa.

Nesse tópico, verificamos que o currículo sofreu modificações ao longo de sua história. Em suas origens, trazia a preocupação com questões supostamente técnicas, que interessavam somente aos gestores da educação. Estes deveriam decidir “o que ensinar” e “como ensinar”, preocupações de ordem técnica e burocrática. Com as mudanças sociais e com as contribuições de áreas do conhecimento, como a Filosofia e a Sociologia, o currículo passa a ser questionado e denunciado como “instrumento” de reprodução das desigualdades sociais. Sua importância é explicitada, assim como sua intencionalidade; de elemento “neutro” passa a elemento “tendencioso”, que pode ser usado para reproduzir ou para modificar o que está posto. No tópico a seguir, iremos contextualizar o currículo na escola.

TÓPICO 2

Currículo e escola

OBJETIVO

- Discutir a relação entre currículo, escola e sociedade

No tópico anterior, destacamos que o currículo apresenta diferentes concepções, baseadas em diferentes fundamentos. Inicialmente o currículo era compreendido como o plano e programa a ser seguido pelas instituições escolares, e trazia os objetivos, conteúdos e métodos instrucionais. Com a contribuição da Sociologia, passou a ser visto como um processo intencional que engloba os planos e programas, mas não se limita a isso, envolve as experiências vivenciadas na escola e as decisões política, econômica, ideológica, estética e histórica e abrange o currículo formal, o currículo oculto e o currículo na ação. Segundo Pacheco (2005, p. 41),

[...] a resposta à questão “o que se entende por currículo?” é uma missão, por um lado, complexa porque existe uma grande diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberação tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico.

Diante de sua importância, o currículo escolar desperta grande interesse por parte da sociedade de forma geral. O governo, por meio do Ministério da Educação e da política educacional, interfere na definição do currículo, por meio de parâmetros, bem como na sua normatização e regulamentação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são um exemplo dessa realidade, pois buscam definir

um referencial de qualidade para as instituições de ensino. São organizados pela Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação – MEC/SEF. Os PCNs para o Ensino Fundamental têm como função

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.13).

Os PCNs apresentam orientações, para cada nível de ensino, em relação ao conteúdo, objetivos e avaliação. Essas orientações, no âmbito governamental, exemplificam a ideia de que o currículo envolve seleção e escolha baseada na estratégia e intenção dos grupos que estão no poder em cada época e contexto. Em relação à discussão sobre os PCNs, Saviani (2006, p.35) alerta que “a definição, pelo MEC, dos PCNs para o ensino fundamental, tanto nos objetivos declarados, quanto no processo de elaboração e no produto apresentado, reflete o autoritarismo da visão “científico-racional”.

Nesse sentido, é no cotidiano escolar que o currículo se desenvolve concretamente levando em conta não somente as orientações e normatizações governamentais, mas também os sujeitos que estão no centro do processo educativo. Dessa forma, para a elaboração do currículo escolar, toda a comunidade educativa deve ter participação e não somente os gestores e especialistas que ficam em seus escritórios longe da realidade vivida no dia-a-dia das salas de aulas. O currículo é, então, compreendido como instrumento que liga escola, sociedade e cultura, trazendo todas as problemáticas e contradições existentes nessa relação.

No currículo escolar, parte da cultura de uma sociedade é selecionada e transformada em saberes escolares, mas não de forma consensual, há sempre uma correlação de forças na disputa pela definição dos saberes que devem ser ensinados nas escolas. Dessa forma, devemos questionar sobre “Que tipo de homem formar?” “Para que tipo de sociedade?” “Quais finalidades da educação?”.

A seguir, iremos conhecer um pouco mais da nossa história buscando identificar, nos diferentes contextos sociais, as finalidades da educação.

Na Antiguidade, buscava-se desenvolver no homem toda sua essência e potencialidade. Acreditava-se em uma natureza imutável existente em cada sujeito que precisava ser desenvolvida por meio da educação. Essa concepção era chamada



SAIBA MAIS!

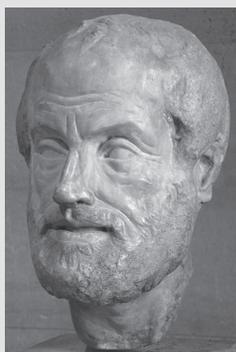


Figura 2 - Aristóteles (384-322 a.C)

Como leitura para aprofundamento, sugerimos o texto disponível no site: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/filosofia/aristoteles.htm>.

Aristóteles foi um importante filósofo e professor grego que influenciou o pensamento ocidental. Em suas obras, destacam-se estudos sobre lógica, física, ética, política, entre outros. É considerado o pai da metafísica.

de metafísica. A concepção metafísica de homem está na base das mais antigas teorias pedagógicas – desde Platão e Aristóteles, passando pela Idade Média e influenciando a escola tradicional que surge na Idade Moderna. Nela a educação é compreendida como um processo de aperfeiçoamento em que o indivíduo é levado a “realizar suas potencialidades” (ARANHA, 1996, p. 112).

Na Idade Média, a educação era função da Igreja e da família. A igreja católica unia o ensino dos conteúdos escolares com seu processo de evangelização e inculcação dos valores religiosos. A educação de cunho humanista era voltada somente para atender a nobreza e o clero. Em seu currículo,

[...] privilegiam a tradição clássica, preferem o ensino do latim às línguas vernáculas e, indiferentes às críticas feitas à filosofia medieval, permanecem fiéis ao pensamento filosófico de Aristóteles e São Tomás de Aquino. [...] Dão pouca importância à história, à geografia e à matemática, enfatizam a retórica e os exercício de erudição (ARANHA, 1996, p. 159).

Na sociedade moderna, em que a educação passa a ser preocupação do Estado, busca-se formar a “massa” da população para atender as necessidades da sociedade industrial que estava surgindo. Com a contribuição das novas descobertas científicas e o desenvolvimento de novas áreas do conhecimento, como a Psicologia, novas tendências educativas emergem. A educação tradicional vinculada à igreja católica é criticada como uma pedagogia que não atendia as necessidades da sociedade capitalista que estava posta. Que homem formar para sociedade que estava emergindo? Quais os conhecimentos e saberes necessários ao currículo escolar num momento histórico em que a escola busca a atender toda a população?

Na atualidade, a educação proposta na LDB 9394/96, em seu artigo 2º, orienta que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, a LDB entende que é necessário que a educação formal englobe uma formação integral do sujeito, dividindo com a família a responsabilidade pela educação formal.

Nesse contexto, os questionamentos filosóficos sobre “Que homem formar?”, “Que sociedade atender?” são pertinentes, pois o currículo, como processo, diz respeito à formação e construção das subjetividades e identidades, conforme destaca Tomaz Tadeu da Silva (2002, p.15):

[...] Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos apenas em conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Como importante instrumento e processo que serve como orientação para a ação de professores e alunos, o currículo envolve não somente o conteúdo programático que compõe a conhecida “grade curricular”, mas os valores, atitudes, saberes, rituais, símbolos, entre outros aspectos que são organizados didaticamente com fim de aprendizagem. Todo o conteúdo curricular é selecionado e parte de uma determinada cultura. Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que, na sociedade atual, estamos imersos num contexto de diversidade cultural e de muitas visões de mundo, que resulta na dificuldade em definir um currículo que atenda a todos os sujeitos sociais. Há uma discussão contundente sobre a ideia de um currículo comum que consiga dar conta da pluralidade cultural. Sobre essa questão, Saviani (2006, p.10) defende que a visão atual, “opondo-se à concepção de Currículo Mínimo, prevê a definição de elementos básicos comuns, a partir de ampla discussão, com a participação, e elaboração conjunta, de todos os interessados no assunto, através de suas organizações”.

A comunidade educativa precisa pensar constantemente sobre o que pretende alcançar com o currículo adotado, do ponto de vista político e pedagógico, pois estamos inseridos dentro de um contexto social, que, como vimos, envolve a luta pelo poder e por interesses de grupos. Diante da complexidade que envolve a definição do currículo, estudaremos, de forma mais aprofundada na Aula 2, as principais teorias que hoje envolvem as discussões curriculares.

AULA 2

Teorias do currículo

Caro(a) aluno(a),

Na aula 1, tivemos a oportunidade de estudar o processo histórico do currículo. Vimos que o conceito de currículo surgiu no final do século XVI e consistia basicamente na organização e sistematização do conteúdo escolar. Percebemos também que o currículo é um instrumento político, intencional, flexível e mutável, e é construído de acordo com os anseios e necessidades da sociedade em que está inserido, ou seja, resulta da construção histórica e cultural de um povo.

Nesta aula, conheceremos as principais teorias do currículo, classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas, que sistematizam as discussões sobre currículo escolar, a fim de que possamos compreender e identificar as diferentes visões que essas teorias enfatizam. Utilizaremos como embasamento para esta aula a discussão proposta por Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, por se constituir em uma das obras mais conceituadas na área de currículo no Brasil e vista como referência.

As teorias do currículo abarcam contribuições de várias áreas do conhecimento e de importantes teóricos, e assim trazem reflexões imprescindíveis para a compreensão da educação e do currículo escolar de forma crítica e reflexiva.

Objetivo

- Conhecer as três grandes tendências presentes no processo histórico do currículo: as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas

TÓPICO 1

As teorias tradicionais

OBJETIVO

- Compreender em que consistem as teorias tradicionais do currículo

No processo histórico do currículo, podemos identificar três grandes tendências: teoria tradicional, crítica e pós-crítica, as quais foram sendo desenvolvidas a partir de diferentes visões sobre a educação e a sociedade. Neste tópico, detalharemos a tendência tradicional, que compreende as primeiras teorizações da área de currículo.

A teoria tradicional do currículo valoriza os aspectos técnico-pedagógicos, tais como o planejamento (objetivos, conteúdos, métodos, avaliação) e organização didática. Defende a neutralidade do processo de ensino e aprendizagem e assim despreza a influência que as dimensões política, social, cultural e ideológica exercem sobre a educação. Essa abordagem é defendida por Franklin Bobbitt e Ralph Tyler. Segundo Silva (1999, p. 24):

O modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas. Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento.

O ensino, por exemplo, da disciplina de Matemática definido por este tipo de currículo manifesta-se pelo estudo dissociado dos condicionantes políticos, econômicos e culturais. Há a valorização da memorização (principalmente de fórmulas e conceitos previamente estabelecidos nos livros didáticos) de forma

descontextualizada (sem menção ao tempo e espaço). A ênfase reside na transmissão e apreensão do conhecimento científico, menosprezando a análise crítica. Não há preocupação com a utilidade ou se o assunto faz sentido para o educando. O que importa é cumprir o cronograma elaborado no início do curso. É nesse sentido que, de acordo com Silva (1999, p. 25):

[...] o currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: 1. “Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?”; 2. “Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?”; 3. “Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?”; 4. “Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?”. As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução (2 e 3)” e “avaliação (4)”.

Além do enfoque técnico do currículo, que verificamos em Bobbitt e Tyler, a teoria tradicional também encontrou suporte em concepções progressistas, como a de John Dewey, que entendia que a educação tinha como objetivo preparar as crianças para a vida democrática. Para isso, o currículo, fundamentado na ideia de que o aluno deveria ser o centro do processo educativo, deveria permitir experiências que cumprissem esse objetivo, enfocando os interesses de crianças e jovens.

As teorias tradicionais do currículo foram predominantes até a década de 70, quando então, começaram a surgir questionamentos acerca da importância do conhecimento adquirido na escola. A sociedade precisava de sujeitos críticos e criativos para retomar o desenvolvimento científico e tecnológico. Havia muita insatisfação também, devido ao caráter elitista dos conteúdos, que contemplavam basicamente a cultura das classes sociais mais favorecidas. O mundo tratado nas salas de aula não era o mesmo vivenciado pelos educandos da classe baixa.

Essa situação contribuiu para o surgimento da teoria crítica do currículo, que negava a neutralidade e defendia a influência da ideologia e do poder na educação. Preocupava-se com relações de exploração, classe social, reprodução cultural, relações de trabalho e produção, emancipação e libertação. Propunha



SAIBA MAIS

Para aprofundamento da discussão sobre Currículo proposta por Bobbitt, leia a resenha de seu livro: “Currículo”, disponível no link: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/83/2679>

a valorização do conhecimento informal, adquirido nas relações do dia-a-dia (currículo oculto). A ênfase recaía no “por quê” e “para quê” ensinar determinado assunto (ao contrário da teoria tradicional que se preocupava fundamentalmente com o que ensinar). No tópico seguinte, conheceremos detalhadamente as teorias críticas do currículo.

TÓPICO 2

Teorias críticas do currículo

OBJETIVO

- Discutir as teorias críticas sobre o currículo

As teorias críticas do currículo começaram a se desenvolver diante das contradições sociais que se desdobraram em questionamentos e críticas diante dos problemas e mazelas sociais, como a pobreza, a desigualdade social, entre outras. Nesse contexto, a escola recebeu forte crítica, pois passou a ser considerada não mais como instituição “neutra” responsável pela socialização do conhecimento produzido culturalmente, mas como instrumento social que contribuía para o quadro social de desigualdade social que se constatava.

Na prática, o cotidiano da escola passou a apresentar contradições entre o discurso do professor e os textos presentes nos livros didáticos. Os métodos de ensino também se caracterizavam pelo modelo tradicional. Nesse contexto, teóricos como Althusser, Bourdieu e Passeron consideraram a relação entre educação e sistema capitalista, denunciando as diversas formas de exploração por meio de forças repressivas e ideológicas, e entendendo a escola como espaço de reprodução das desigualdades sociais. De acordo com Silva (1999, p. 30):



SAIBA MAIS

Os filósofos Horkheimer e Adorno deram início à teoria crítica a partir de críticas feitas à sociedade de sua época e à forma tradicional de compreensão da sociedade. Para aprofundamento dessa discussão sobre a teoria crítica no contexto educativo, leia o texto: Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação, de autoria de Sueli Soares dos Santos Batista, disponível no link: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400012&lng=en&nrm=iso

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo em contraste começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

Para Althusser, a escola consistia num Aparelho Ideológico de Estado (AIE), servindo aos interesses da classe que estava no poder. Para o autor, a escola atuava na dominação ideológica dos alunos, sendo responsável pela reprodução das relações existentes. Segundo Silva (1999, p. 31), para Althusser, “a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis.”



SAIBA MAIS

Para aprofundamento sobre Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), leia o artigo “Althusser: Ideologia e aparelhos de estado – velhas e novas Questões”, de Ester Vaisman, disponível no link: <http://revistas.pucsp.br/revph>

Segundo essa teoria, a disciplina de Matemática, por exemplo, deveria ser organizada e praticada considerando as relações de trabalho capitalista e a luta de classes. O conhecimento deveria ser concebido como instrumento indispensável para a transformação política, econômica e social. Para tanto, precisava ser analisado cuidadosamente, para desmistificar as ideologias da classe dominante, veiculadas no processo de ensino e aprendizagem.

Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron contribuíram para uma crítica importante em relação à educação e à escola. Na visão dos autores, a instituição escolar era responsável pela reprodução social por meio da disseminação de uma determinada cultura como sendo a única válida e necessária. Os autores utilizavam o termo capital cultural para sua argumentação. Segundo Silva (1999, p. 34):

É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que as pessoas obtenham vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural.

Outra teoria que surgiu em contraposição à teoria tradicional do currículo foi a fenomenológica. Criada por Edmund Husserl, que defendia a “essência” educacional, foi considerada a teoria mais radical. Na perspectiva fenomenológica, o currículo:

Não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de investigação e questionamento da experiência. [...] são primeiramente as próprias categorias das perspectivas tradicionais sobre currículo, pedagogia e ensino que são submetidos à suspensão e à redução fenomenológicas. (SILVA, 1999, p.40)

Tanto a teoria fenomenológica quanto a teoria marxista, da qual falaremos a seguir, predominaram no decorrer da I Conferência sobre Currículo, realizada na Universidade de Rochester, em Nova York, em 1973. Os estudiosos defenderam a democratização do saber e enfatizaram os significados subjetivos dados pelas pessoas às suas experiências pedagógicas e curriculares. Iniciava-se assim um movimento conhecido como “re-conceptualização”, que, segundo Silva (1999, p. 37- 38), tinha outra compreensão de currículo:

Do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, mediação e avaliação nada tinham a ver com os significados no “mundo da vida” através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência. De acordo com a perspectiva fenomenológica, essas categorias tinham que ser “postas entre parênteses”, questionadas, para se chegar à essência da vida, da educação e do currículo. Do ponto de vista marxista, para tomar outro exemplo, a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia



SAIBA MAIS

Para o aprofundamento da obra de Bourdieu, sugerimos a leitura dos artigos de Catani e Almeida, intitulado: “A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras)”, disponível nos links: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1291/1343>.
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a05v2378.pdf>



SAIBA MAIS

Os filósofos Horkheimer e Adorno deram início à teoria crítica a partir de críticas feitas à sociedade de sua época e à forma tradicional de compreensão da sociedade. Para aprofundamento da dessa discussão sobre a teoria crítica no contexto educativo, leia o texto: Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação, de autoria de Sueli Soares dos Santos Batista, disponível no link: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000400012&lng=en&nrm=iso.

a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe.



SAIBA MAIS

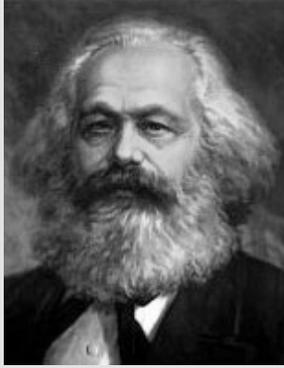


Figura 3– Karl Marx

A teoria marxista teve origem na teoria de Karl Marx e Friedrich Engels sobre a sociedade capitalista. Para esses filósofos, que desenvolveram estudos aprofundados sobre a sociedade de sua época, a lógica que regulava a sociedade capitalista era desumana e perversa, pois permitia a exploração do homem pelo próprio homem, além de tirar do homem o direito de usufruir do seu próprio trabalho quando este vendia-o nas indústrias. Para Marx e Engels, só haveria uma solução para que a sociedade pudesse

viver dignamente: “o regime socialista”. Para aprofundamento sobre o tema, indicamos os seguintes textos:

“O Manifesto Comunista”, de Karl Marx e Friedrich Engels, disponível no material web.

“Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação”, que apresenta algumas reflexões sobre as ideias de Marx e a educação, disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art07_19.pdf

Para a contextualização da vida e obra de Marx, indicamos o site:

<https://novaescola.org.br/conteudo/1716/karl-marx-o-filosofo-da-revolucao>

No final da década de 70, os norte-americanos Michael Apple e Henry Giroux contribuíram com as teorias críticas, destacando a relação dinâmica entre o currículo e a organização da economia. Os autores valorizavam a cultura como condição necessária para a produção e criação de significados sociais.

Antes, no início da mesma década de 70, surgiu na Inglaterra a Nova Sociologia da Educação, proposta por Michael Young. O sociólogo britânico lançou ideias sobre a sociologia do currículo, que compreendia o estudo sobre o “[...] caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (SILVA, 1999, p. 66). Essa forma de pensar o currículo visava a reflexão sobre “as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas

dos grupos dominantes” (SILVA, 1999, p. 69). Autor do livro “Conhecimento e Controle”, publicado em 1971, Young propõe a análise do currículo a partir da relação entre poder, ideologia, controle social e a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e tratados pela escola. Esta organização dos conteúdos escolares determinaria a manutenção das desigualdades sociais.

Os autores e as teorias apresentadas neste tópico são apenas parte do que existe na literatura, apenas um começo, já que tratam de teorias sociais amplas e complexas. Justamente por isso necessitam maior aprofundamento alcançado por meio de leituras, não só as indicadas. Não podemos deixar de reconhecer a rica contribuição das teorias críticas para a compreensão do currículo na atualidade, pois trouxeram para a discussão curricular o caráter extremamente intencional e carregado de interesses de classe e de grupos que o currículo apresenta. Na escola, professores e instituições estão contribuindo amplamente para a formação das identidades dos alunos e para a construção da sociedade. Assim, é importante que as instituições revelem seus interesses e tenham clareza sobre “para que tipo de sociedade está trabalhando”, se “para manter a sociedade que está posta ou para uma transformação social”

No tópico a seguir, discutiremos novas contribuições para a teoria do currículo. Se nas teorias críticas tivemos contribuições da teoria marxista e da fenomenológica, as teorias pós-críticas problematizam muitas discussões que nas instituições escolares são ignoradas ou negligenciadas, pois trazem dificuldades de abordagem pela comunidade educativa. Tais questões abordam temas como multiculturalismo, homossexualidade, feminismo, entre outros.

TÓPICO 3

As teorias pós-críticas

OBJETIVO

- Conhecer as teorias pós-críticas do currículo

As teorias críticas tinham uma forte tendência à discussão em torno da sociedade de classes, da estrutura econômica e suas contradições, principalmente em torno das fundamentações de cunho marxista. A teoria pós-crítica coloca em evidência diferentes críticas e reflexões que perpassam as salas de aulas e muitas vezes passam despercebidas pelos sujeitos que nelas estão envolvidos. Para melhor compreender as teorias pós-críticas do currículo, iremos contextualizar alguns aspectos essenciais que as influenciaram e permitiram sua origem.

A sociedade contemporânea vem passando por modificações históricas que trazem consequências para a vida das pessoas, seja no trabalho, na educação, na família. Algumas dessas modificações devem-se ao desenvolvimento tecnológico e científico que proporcionou a aproximação entre os países devido ao desenvolvimento de meios de transporte e de diferentes formas de comunicação; à interdependência econômica e política entre as nações; à destruição dos recursos naturais; entre outras causas. Atualmente, alguns autores utilizam a expressão “aldeia global” para nomear a sociedade que estamos vivendo (IANNI, 1998).

A aproximação entre os países não ocorre de forma simples e, como dissemos, traz consequências para a cultura e as relações sociais. Percebemos situações que antes aconteciam somente localmente e que agora passam a acontecer globalmente. Desse modo, a cultura, os modos de vida, as línguas, as religiões passam a conviver e a gerar tensões e conflitos. Além disso, as questões de opressão e intolerância com o “diferente” também são colocadas em evidência. Nesse contexto, os referenciais

da sociedade moderna são postos à prova e denunciados por teorias e movimentos sociais, que influenciam a educação e o currículo, entre elas destacam-se:

O multiculturalismo foi um movimento que surgiu para se contrapor à valorização social de uma só cultura dentro de uma sociedade formada por diferentes raças e etnias, como a dos Estados Unidos. De acordo com Silva (1999, p. 88):

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo originou-se exatamente como uma questão educacional e curricular. Os grupos subordinados - as mulheres, os negros, as mulheres e os homens homossexuais - iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, européia, heterossexual. O cânon do currículo universitário fazia passar por “cultura comum” uma cultura bastante particular - a cultura dos grupos culturalmente e socialmente dominantes. Na perspectiva dos grupos dominados, o currículo universitário deveria incluir amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas.

O movimento feminista também trouxe grande contribuição para as teorias pós-críticas do currículo ao denunciar os privilégios dos homens em relação às mulheres, quer fossem no trabalho, quer nas relações sociais de forma geral. Nesse contexto, as questões de “gênero” emergem nas discussões curriculares, quando o currículo passa a ser visto como “aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual.” (SILVA, 1999, p. 91).

Um dos campos de conhecimento que vem contribuindo com as discussões dos currículos numa perspectiva pós-crítica são os estudos culturais. Esses estudos criticam a visão elitista de cultura segundo a qual somente as grandes obras literárias de pouco acesso à população eram considerados como cultura. Nesse sentido, os estudos culturais valorizam a cultura a partir de um ponto de vista mais amplo e democrático, reconhecendo a cultura das grandes massas e a cultura popular. Essa compreensão de cultura tem forte influência sobre as questões curriculares e sobre a seleção e organização dos saberes escolares. Para Silva (1999, p. 133):



SAIBA MAIS

Para aprofundamento sobre multiculturalismo, indicamos o artigo: “Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso”, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300006&lng=pt&nrm=iso

[...] os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição de identidade cultural e social dos diferentes grupos.

Nas teorias pós-críticas, o currículo passa a ser entendido como artefato cultural, socialmente produzido. A preocupação central passa a ser examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. A questão não é saber se algo é verdadeiro, mas, sim, saber por que esse algo se tornou verdadeiro. Silva (1999, p. 71) lembra que:

A ruptura com a Teoria Crítica do Currículo se dá no campo do entendimento de que o poder não se limita às classes sociais, mas encontra-se pulverizado, ou seja, mesmo nas classes oprimidas, um homem branco pode mais (tem mais poder) que uma mulher, por sua vez, uma mulher branca pode mais que uma mulher negra. Portanto, dependendo do gênero, orientação sexual, raça ou etnia, as relações de poder acontecem de forma multifacetada, desencadeando múltiplos processos de hierarquias de poder.



SAIBA MAIS

Para aprofundamento sobre a relação entre cultura e educação, indicamos o texto: “Estudos culturais, educação e pedagogia”, disponível no link: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso.

As teorias pós-críticas sugerem uma nova metodologia crítica, analítica, multidisciplinar. Com o advento da globalização e o investimento econômico em empresas transnacionais, o sistema capitalista tem fomentado, cada vez mais, a competição e o individualismo. No currículo, este fato se expressa, fundamentalmente, no aprendizado de conhecimentos de maneira fragmentada, bem como no menosprezo ao desenvolvimento e fortalecimento de relações afetivas. O que as teorias

pós-críticas propõem é o resgate à atividade coletiva como condição indispensável para a transformação da realidade e para a conquista da liberdade individual.

Com base nessas teorias, o ensino da Matemática, por exemplo, amplia as possibilidades para explicações, recorrendo a outras áreas do saber, entre elas a Geografia, a Antropologia, a Filosofia, a Biologia, a Química, a Sociologia, a História e a Física. A Matemática – compreendendo linguagem, códigos e regras específicas –

também se faz presente em diversos campos do conhecimento humano. Enfim, uma educação matemática situada no tempo e no espaço, com objeto de estudo próprio, mas em contínua interdependência com as dimensões didático-pedagógicas, sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais.

Vale ressaltar que o currículo exerce poder na medida em que seleciona e privilegia determinados conhecimentos, que podem ser questionados e revistos, de acordo com a necessidade e anseios sociais. Então ele não é neutro. Ele é imbuído de intencionalidade. Ele expressa visões particulares que poderão influenciar identidades individuais e sociais. Eis porque é fundamental analisá-lo criticamente, coletivamente e continuamente, observando o que, por que, para quem e para que está sendo proposto, bem como participar da sua reconstrução. Para tanto, é crucial ter bem clara a ideia do tipo de homem e sociedade que se pretende atingir.

AULA 3

O pensamento curricular no Brasil

Nas aulas anteriores, estudamos as diferentes concepções de currículo e a contribuição das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas para os estudos curriculares. Nesta aula, discutiremos o processo histórico do currículo no Brasil, buscando identificar a contribuição dos pioneiros da educação nova; a influência dos órgãos educacionais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE); bem como a estruturação e organização curricular decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de (LDB) de 1961.

Objetivos

- Compreender as origens do currículo no Brasil
- Conhecer o processo histórico do currículo no Brasil, desde a vinda dos jesuítas até a atualidade
- Discutir a contribuição dos pioneiros da Escola Nova e das instituições INEP e PABAE para o campo do currículo
- Caracterizar a discussão curricular nos anos 60 e 70 no Brasil

TÓPICO 1

Origens do currículo no Brasil

OBJETIVO

- Conhecer a trajetória do currículo no Brasil

Nesse tópico discutiremos os principais eventos que marcaram a origem dos estudos curriculares no Brasil, desde o período que iniciou a educação formal no país.

A educação escolar no Brasil iniciou-se com a vinda da Companhia de Jesus, que tinha o objetivo de instruir e catequizar os indígenas. De acordo com Ghiraldelli Junior (2006, p.25):

Aos jesuítas coube, praticamente, o monopólio do ensino escolar no Brasil durante um tempo razoável. Algo em torno de duzentos anos. Durante esse tempo, eles fundaram vários colégios com vistas à formação de religiosos. Ainda que os filhos da elite da colônia não quisessem, todos eles, se tornar padres, tinham de se submeter a tal ensino. Eram os únicos colégios existentes.

No entanto, a educação como dever do Estado consolidou-se somente após a promulgação da Constituição de 1934, no governo Vargas, que instituiu a escola primária de 4 anos, como direito e obrigação do Estado. Nesse período foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Se considerarmos o currículo como um conjunto de pressupostos e processos que constitui o ato educativo, podemos afirmar, então, que ele existiu desde os primórdios da educação escolar com os jesuítas, pois, desde aquela época, já se organizavam as ações educativas com conteúdos a serem ensinados, com objetivos e intencionalidades definidas, mas sem a compreensão do conceito e significado de currículo como campo de conhecimento. Sua evolução somente ocorreu com o

desenvolvimento da educação sistemática escolar em poder do Estado.

Sabe-se que a semente do pensamento curricular pode ser identificada nos anos 20 e 30 do século passado em virtude das transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas que ocorriam em nosso país. A literatura pedagógica do momento era influenciada por autores americanos que defendiam as ideias progressistas de educação, como John Dewey. Com base em tais ideias, os pioneiros da Escola Nova buscaram superar o ensino jesuítico, como também a tradição enciclopédica, propondo um sistema educacional consistente com o novo contexto (MOREIRA, 2007).



SAIBA MAIS

Escola Nova era um grupo formado por intelectuais que possuíam ideias divergentes, mas que compartilhava a visão de que a educação precisava ser renovada, pois não conseguia atender as necessidades da sociedade que estava se delineando, com o desenvolvimento científico, econômico e social. Os pioneiros redigiram um documento intitulado “Manifesto dos pioneiros da educação”, no ano de 1932. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006, p.42) “O manifesto de 32 foi redigido por Fernando de Azevedo e, apesar de representar tendências diversas do pensamento – como as do filósofo John Dewey e as do filósofo francês Émile Durkheim entre outros –, compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até as formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional.”

Para saber mais sobre a Educação Nova e seus pioneiros, acesse o site: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>

Ainda de acordo com Moreira (2007), o que inicialmente forneceu subsídios para o campo do currículo foram essas reformas, promovidas pelos pioneiros nos estados, das quais se destacam as ocorridas na década de 20 na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal. Tais reformas apresentavam sugestões referentes à organização de currículos e programas e constituíram, no Brasil, o primeiro esforço de sistematização do processo curricular.

No campo institucional, a base curricular foi promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE). Vale ressaltar, como lembra

Moreira (2007), que o conhecimento que fundamentou tanto as reformas quanto o direcionamento dado ao currículo desenvolvido pelo INEP foi embasado nas ideias progressistas. Por outro lado, no PABAAEE, o tecnicismo caracterizou as posturas nos temas curriculares. Essas instituições desenvolveram pesquisas, organizaram cursos e patrocinaram a publicação de livros-texto sobre currículos.

Conheceremos a seguir a contribuição dos pioneiros da Escola Nova para o pensamento emergente do campo do currículo no Brasil. Devemos lembrar que o discurso curricular emergente foi predominantemente baseado nos princípios da tendência progressista, apesar da influência de elementos tecnicistas no final do período.



SAIBA MAIS

Saiba mais sobre a história do INEP e suas atuais atribuições no site:

<http://www.inep.gov.br>



SAIBA MAIS

Leia mais sobre o PABAAEE no texto “PABAAEE: o ensino primário com assistência internacional”, disponível no site: <http://www.eduff.uff.br/index.php/livros/343-pabaaee-1956-1964-a-americanizacao-do-ensino-elementar-no-brasil>

TÓPICO 2

As principais contribuições dos pioneiros da escola nova

OBJETIVO

- Compreender a contribuição dos pioneiros da Escola Nova para o campo do currículo

Na história do currículo como campo de estudo no Brasil, o movimento dos pioneiros da educação nova se constituiu em um marco, pois tinha o objetivo de modificar profundamente a educação que estava posta e que tinha como base a Pedagogia Tradicional. Segundo Moreira (2007), embora os pioneiros tenham adotado reformas nos sistemas educacionais em alguns estados brasileiros, não existia uma proposta sistemática para o currículo. Por outro lado, já existiam conhecimentos curriculares fundamentados em uma base filosófica que combinava os princípios positivistas e tradicionais. As tendências curriculares no Brasil que caracterizaram a educação secundária foram abordadas com ênfase em disciplinas literárias e acadêmicas, marcando o enciclopedismo e a divisão entre trabalho manual e intelectual. Segundo Ghiraldelli Junior. (2006, p. 33):

A pedagogia ensinada até então, quase sem muita consciência, através da observação do comportamento do professor e repetida posteriormente pelos alunos ao se tornarem professores, era uma fusão da pedagogia formalizada pelo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) com a pedagogia que vigorou no passado com a Companhia de Jesus, que se mantinha forte até então (através dos princípios do Ratio Studiorum). Somado a isso passamos a ler, também, livros de autores norte-americanos e europeus em geral, e, depois, livros ligados ao “movimento da educação nova”. Em meados da década de 1920, os intelectuais interessados em educação puderam ler, entre outros autores, o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). Foi ele quem, em

1986, nos Estados Unidos, criou a Universidade de Chicago como um campo experimental da “educação nova” ou, ainda, a “pedagogia da escola nova” (o que gerou entre nós o termo escolanovismo, para identificar a doutrina dessa experiência entre outras, semelhantes ou não).

Vale mencionar que, na primeira metade do século XIX, o caráter elitista do ensino e do currículo é questionado em virtude da importância da alfabetização da classe trabalhadora para o mercado de trabalho industrial que emergia. Como consequência a sociedade começa a exigir a expansão do sistema educacional.

No contexto político, segundo Moreira (2007), a burguesia industrial emergente, interessa-se pela educação das massas como estratégia para mudanças no contexto político, pois a grande maioria da população era analfabeta (cerca de 85% da população brasileira) e, como consequência disso, impedida de votar. Era preciso, então, alfabetizar minimamente essa massa para que pudesse mudar a situação que estava posta, na qual o poder político era dominado pelas oligarquias rurais, por meio do voto.

Ainda segundo Moreira (2007), é importante contextualizar os anos 20, quando os pioneiros iniciavam as reformas, por ser um período de tensões e conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização e pelo fenômeno de imigração. Além disso, outros acontecimentos contribuíam para o quadro caótico e contraditório da década, tais como: a difusão de ideias liberais, anarquistas, socialistas e comunistas; a repressão governamental e a reação de setores conservadores contra ideias “subversivas”, como as do Tenentismo e do Modernismo, entre outras. Tudo isso caracterizava a tentativa de mudança na estrutura do poder, a redefinição das funções do Estado, o estabelecimento dos rumos a serem seguidos no processo de industrialização e a reorganização da educação.



SAIBA MAIS



Figura 1– Luís Carlos Prestes (líder do Movimento Tenentista)

O Movimento Tenentista surgiu com a articulação entre os militares inconformados com a situação do País no fim da República Velha. Foi nomeado dessa forma, pois era composto por militares de baixa e média patente.

Leia mais sobre o tema no site: <http://www.brasilecola.com/historiab/tenentismo.htm>

Quanto ao contexto pedagógico, a influência americana na América Latina fez se notar, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural, e as teorias progressistas, formuladas por americanos e europeus, começaram a exercer considerável influência nos educadores e teóricos brasileiros. Essas ideias permearam as que apresentaremos a seguir, de acordo com o referencial proposto por Moreira (2007):

a) Reforma ocorrida na Bahia organizada por Anísio Teixeira: as disciplinas foram consideradas estratégias não só para alcance do conhecimento, mas, também, como forma de capacitar os alunos para a vida em sociedade, dando ênfase não somente ao crescimento intelectual, mas também ao desenvolvimento social, moral, emocional e físico. O currículo, no entanto, foi ainda centrado em disciplinas, mas buscava trazer a contextualização da realidade baiana da época. Nesse sentido, a reforma, mesmo voltada para os interesses individuais, pretendeu atender as necessidades sociais, ou seja, evidenciou a intenção de que os currículos escolares se adaptassem ao ambiente social;

b) Reforma em Minas Gerais organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta: modificou a função da escola elementar, que deveria não somente servir como modelo para reprodução da sociedade, mas também como instrumento de modificação social. Além disso, trouxe uma nova concepção de criança, considerando-a em sua especificidade e não como um adulto em miniatura. Nesse contexto, a criança passa a ser vista como um ser que necessita de cuidados e atividades direcionadas para a fase que está vivendo. Segundo Moreira (2007, p. 89):

O currículo e os programas, segundo o texto da reforma, eram concebidos como instrumentos para desenvolver na criança as habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir. O texto também sugeria que professores especialistas se preocupassem, na construção de programas, não com quantidade, mas sim com a qualidade de conhecimento a ser apreendido;

c) Reforma do Distrito Federal, em 1927, elaborada por Fernando de Azevedo: tinha como objetivo mudanças que tivessem em consonância com uma sociedade moderna, para tanto, tinha que romper com os pressupostos tradicionais; foi assim, considerada a mais diferenciada por valorizar a relação entre escola e sociedade, entre outras questões.

As ideias defendidas pelos pioneiros da Escola Nova representaram

significativas transformações em relação à escola tradicional e refletiam a preocupação em reorganizar o currículo e propor mudanças na relação professor e aluno. Apesar da tentativa dos pioneiros em transformar a educação a partir de seus manifestos e ideias progressistas, os esforços não foram suficientes para uma mudança pedagógica profunda e revolucionária como queriam os pioneiros. Limitaram-se a inserção de novos métodos e técnicas pedagógicas. Segundo Moreira (2007, p. 92):

No que se refere especificamente a currículo, embora as reformas não tenham chegado a propor procedimentos detalhados de planejamento curricular, a ênfase na metodologia de ensino compensava essa falta e oferecia diretrizes para a prática curricular. Faz sentido, assim, localizarmos as origens do campo do currículo nas reformas dos pioneiros, o que situa as raízes do pensamento curricular brasileiro nas ideias progressistas.

Neste tópico, verificamos a contribuição dos pioneiros da Educação Nova que trouxeram novas ideias e propostas para a pedagogia, de uma forma geral, e acabaram influenciando os estudos curriculares. No tópico seguinte, estudaremos a contribuição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAEE).

TÓPICO 3

Contribuições do INEP e do PABAE para o campo do currículo no Brasil

OBJETIVOS

- Refletir sobre a contribuição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para o desenvolvimento do currículo
- Conhecer o Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE)

O INEP foi criado pelo Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1938, com a finalidade de servir como centro de estudos referentes às questões educacionais. Segundo Moreira (2007), entre outras funções, deveria organizar documentos pedagógicos, promover inquéritos e pesquisas educacionais e intercâmbio com instituições educacionais nacionais e internacionais. Teve como primeiro diretor Lourenço Filho. Em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos começou a ser publicada sob o patrocínio do INEP. Em relação especificamente ao campo curricular, destacamos o artigo intitulado “Programa Mínimo”, de autoria de Lourenço Filho, que enfatizou a importância da elaboração de currículos e programas, realçando-lhes os objetivos e as estratégias.

Em 1952, na gestão de Anísio Teixeira, o INEP promoveu um importante trabalho, que consistiu no levantamento de todo o sistema educacional brasileiro, sob

o título de Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Dentre as principais contribuições do INEP, destacamos:

- i) Lançou, em 1955, o livro-texto sobre currículo - Introdução ao estudo da escola primária, de João Roberto Moreira. Esse importante documento serviu para sistematizar a teoria curricular que fundamentava as discussões propostas pelo INEP;
- ii) Criou o Centro Brasileiro de Pesquisas



SAIBA MAIS

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos existe até hoje. É possível acessar seus conteúdos no formato digital por meio do site: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/index>.

Educacionais (CBPE), que promoveu cursos sobre currículo.

A teoria sobre currículo exposta no livro-texto que fundamentava a visão do INEP, segundo Moreira (2007, p. 104), era “uma teoria curricular inconsistente. Ideias das tendências tecnicistas e progressistas são combinadas com elementos de tradição católica, o que forma um estranho mosaico de princípios e técnicas”.

No que se refere ao Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), este consistiu em um acordo entre Brasil e Estados Unidos, firmado no ano de 1956, e referia-se especificamente a currículos e programas. Tinha como objetivo, entre outros, treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores. Assim, o programa de cunho instrumental trazia a visão de currículo tecnicista norte-americano que era transmitido aos professores brasileiros por meio dos treinamentos. De acordo com Moreira (2007, p. 111), foram criados 8 departamentos, entre eles “(...) o departamento de currículo e supervisão era responsável pela organização de cursos sobre currículo, bem como pela assistência técnica. (...) Dentre as disciplinas oferecidas pelo departamento, currículo na escola elementar tinha como propósito ajudar o aluno a compreender o papel do currículo como instrumento de educação da criança.”

Essa visão de currículo que foi trazido para o Brasil, por meio do programa PABAE, mostrava que este era visto somente como uma questão técnica e metodológica com base científica; assim, era possível ser desenvolvido em qualquer contexto. Pode-se perceber, ainda, que as questões ideológicas e políticas, denunciadas pelas teorias críticas e pós-críticas do currículo, são postas de lado. Nesse contexto, o currículo é visto, então, com base nas teorias tradicionais, conforme estudamos na Aula 2.

As duas iniciativas apresentadas (INEP e PABAE) neste tópico nos permitem visualizar a importância que o campo curricular no Brasil vinha ganhando a partir da década de 50. Apesar de focar basicamente nas teorias tecnicista e clássica da educação, abriram um espaço bastante válido e amplo para a discussão curricular no Brasil. Com base em uma visão crítica, Moreira (2007, p. 120) destaca que “desejava-se um currículo que contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse à necessidade industrial emergente”. No próximo tópico, iremos estudar o desenvolvimento curricular nos anos seguintes.

TÓPICO 4

O desenvolvimento curricular nos anos 60 e 70

OBJETIVO

- Discutir as questões curriculares no contexto dos anos 60 e 70

Neste tópico, estudaremos o desenvolvimento do currículo no contexto social dos anos 60 e 70 no Brasil, um período importante para a definição e o fortalecimento do currículo como campo de estudo específico, pois foi, a partir desse período, que o currículo passou a ser incluído como disciplina nas faculdades de educação do País.

A disciplina “Currículos e Programas” teve sua inserção nos cursos de formação de professores no início dos anos 60, sendo uma disciplina eletiva. Somente no final dos anos 60, passou a ser disciplina obrigatória na formação de supervisores escolares. De acordo com Moreira (2007, p. 122), alguns fatores contribuíram para essa mudança:

As condições estruturais no início dos anos sessenta favoreceram o surgimento de teorias e práticas pedagógicas críticas e, além disso, a cominação inconsistente de orientações divergentes; b) após o golpe de 1964, as transformações políticas, econômicas e ideológicas, juntamente com a influência internacional, contribuíram para a adoção e a predominância da tendência tecnicista; c) a Reforma Universitária em 1968 e a reorganização do curso de Pedagogia em 1969 ofereceram as condições para que a base institucional universitária do campo do currículo se consolidasse de fato; d) apesar da dominação da tendência tecnicista durante a maior parte do período, ideias progressivistas estiveram também presentes no pensamento curricular brasileiro.



SAIBA MAIS

No governo de João Goulart (1964 -1985), os militares deram um golpe e tomaram o poder, iniciando um grande período de autoritarismo que durou mais 21 anos.

A década de 60 foi um período de efervescência política, econômica e ideológica que influenciou a educação e as questões curriculares. A influência internacional, principalmente americana, por meio do USAID (United States Agency for International Development), e a ditadura militar iniciada em 1964 marcaram o período e trouxeram a influência do enfoque tecnicista de educação, focando o modelo de eficiência e de racionalidade.

No âmbito social, os movimentos sociais e grupos ligados à igreja católica, buscavam um ideal de educação que valorizasse os valores culturais nacionais baseados em perspectivas sociológicas da educação. Nesse contexto, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi um forte aliado nessa luta, pois se constituía num espaço em que os intelectuais progressistas difundiam seus ideais, mesmo vinculados ao segmento governamental.

Nesse período ditatorial, o pensamento do educador Paulo Freire exerceu importante influência no âmbito educacional, pois discutia a educação sob uma perspectiva crítica e ainda o nacionalismo. Essa nova forma de pensar a educação ficou conhecida como educação libertadora.

Na perspectiva de Paulo Freire, a educação deveria conscientizar os alunos em relação a seu contexto social e à transformação de sua realidade. Para o autor, educação e política deveriam estar intrinsecamente relacionadas. Especificamente no contexto brasileiro em que a população tinha pouca instrução e o analfabetismo abrangia a maior parte da população, Paulo Freire defendia que o conteúdo curricular deveria abordar as questões existenciais

dos sujeitos, deveria ter vinculação direta com sua vida e seus interesses sociais dos alunos.

Outro importante marco na década de 60 foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4024/61, que permitiu o surgimento da disciplina Currículos e Programas. Na visão de Moreira (2007, p. 125):

Currículos e programas foi listada como uma das disciplinas eletivas. Foi vista como uma disciplina especializada, que deveria favorecer uma abordagem mais profunda e teoricamente fundamentada, nas escolas, de questões curriculares.



SAIBA MAIS

No artigo: “Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950”, você poderá aprender mais sobre a importância do ISEB para o pensamento educacional desde seu surgimento em 1955.

A disciplina seria, diz o parecer, necessária quando os especialistas em educação se tornassem figuras realmente presentes em nossas instituições de ensino.

A LDB/61 também proporcionou um enfoque maior no âmbito institucional, quando abriu espaço para que houvesse uma preocupação com a organização do currículo na formação de professores.

A década de 60 foi muito importante para o desenvolvimento do campo curricular, principalmente com as ideias de intelectuais progressistas, como Paulo Freire. No entanto, com o Golpe de Estado de 1964, todos os movimentos e ideias progressistas foram silenciados, e a valorização dos fundamentos tecnicistas para a educação e o currículo passou, então, a predominar.

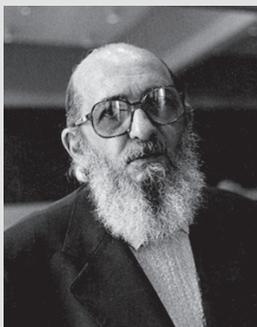
O contexto social após a ditadura passa a ser determinado por mudanças na economia e na política. As empresas estrangeiras passam a exercer influência no País, principalmente por meio de pactos com a elite militar. Assim, as multinacionais se ampliam no Brasil no contexto dos anos 70, trazendo influências para o mercado de trabalho e para educação. A ideia de modernização e de desenvolvimento econômico é vista como necessária pelos dirigentes. Nesse cenário, a ideologia dominante tinha como princípios a ordem e a racionalização, que funcionavam como bandeira para a segurança militar. Na educação, a preocupação volta-se para adequar educação e mercado de trabalho, conforme destaca Ghiraldelli Junior (2005, p. 112):

O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “educação e desenvolvimento econômico”, procurou demonstrar a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho. Sugeriu um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do ensino superior não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil (vivia-se, realmente, uma movimentação mundial, em geral, comandada pelos jovens, tanto no mundo ocidental quanto no leste) daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho.



SAIBA MAIS

Na Biblioteca Digital Paulo Freire, disponível no site: <http://bibliotecauergs.blogspot.com/2011/05/livros-de-paulo-freire-disponiveis-para.html>, é possível acessar as principais obras de Paulo Freire e outros materiais audiovisuais.



http://upload.wikimedia.org/.../Paulo_Freire.jpg

Figura 2 - Paulo Freire

Nesse trecho, percebemos claramente a preocupação com uma educação que preparasse os alunos para atender ao mercado que estava em expansão, restringindo-se a esse objetivo. Defendia-se, assim, uma educação “neutra”, que não estimulasse a relação crítica entre escola e sociedade. Os acordos desenvolvidos entre MEC-USAID contribuíram sobremaneira com os objetivos do então ministro na área de educação.

A disciplina Currículos e Programas foi introduzida em nossas faculdades após a Reforma Universitária, Lei nº 5540/68, apoiada no processo de desenvolvimento. Após a mencionada lei, a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi transformada em faculdade de educação, responsável pelo treinamento de professores e de especialistas em administrar e planejar sistemas educacionais. Dessa forma, a racionalidade tecnológica permeava o contexto mais amplo da época, que refletia no modelo universitário, inclusive na organização do curso de Pedagogia.(MOREIRA, 2007, p.134).

Na década de 70, emergiram também estudos progressistas que se combinavam com as tendências tecnicistas. Tais estudos se preocupavam com a prática educativa e as questões sociais, mas não traziam mudanças efetivas em relação ao currículo, pois tinham a preocupação de manter a função social da escola como uma forma de adequação e não transformação. Assim, apesar da influência tecnicista americana nos estudos curriculares, não podemos concluir que tenha havido uma transferência por si só no campo curricular, mas uma adequação ao contexto brasileiro.

Nesta aula, estudamos diferentes momentos da história do currículo no Brasil, revendo suas origens e desenvolvimento, mais especificamente no período compreendido entre a década de 20 a década de 70. Verificamos que o pensamento curricular brasileiro sofreu influência externa e se constituiu como um instrumento de organização e controle, baseado em uma visão tecnicista. Nesse período, o regime militar ditou as regras e propôs acordos com agências internacionais que trouxeram tecnologias no campo curricular bastante especializadas e que foram adequadas pelos estudiosos brasileiros. Conforme destaca Moreira (2007, p.150), “a dominância da tendência tecnicista não foi imediata nem exclusiva; pelo contrário, foi somente gradualmente que as ideias tecnicistas encontraram seu lugar no pensamento curricular brasileiro”.

Na aula 4, iremos discutir as questões curriculares que tiveram início após o fim da ditadura militar no Brasil, ocorrido nos anos 80. A abertura política possibilitou o florescimento de ideias de diferentes autores, as quais contribuíram para que diferentes concepções e teorias curriculares pudessem ser viabilizadas em nosso país.

AULA 4

Currículos e programas: questões atuais

Caro(a) aluno(a),

Na aula 3, tivemos a oportunidade de discutir as origens do currículo e seu desenvolvimento no Brasil. Vimos também, nas aulas anteriores, que não existe uma única concepção de currículo. Na verdade, o currículo foi se modificando com estudos na área da sociologia, filosofia, entre outras. Nesta aula, voltaremos nossa atenção para questões atuais que permeiam o pensamento curricular, procurando estabelecer um vínculo com o cotidiano escolar e com os desafios vividos pelos professores. No tópico final, abordaremos os elementos que fazem parte da elaboração do currículo, com o objetivo de contribuir para compreensão do seu planejamento e organização.

Objetivos

- Analisar o pensamento curricular nos anos 80
- Reconhecer as principais questões que envolvem o campo curricular na atualidade
- Discutir questões curriculares na formação docente
- Refletir sobre a elaboração do currículo e seus elementos

TÓPICO 1

Currículo após a ditadura militar

OBJETIVO

- Analisar o desenvolvimento do pensamento curricular no contexto histórico brasileiro após a ditadura militar

O Brasil, durante 21 anos (1964-1985), viveu a ditadura militar, que foi finalizada com a eleição de Tancredo Neves. Devido a problemas de saúde, Tancredo Neves, eleito em 1985, não pôde tomar posse, sendo substituído por seu vice-presidente, José Sarney. O contexto social da época, que permitiu a abertura para democracia, surgiu, entre outras questões, devido à crise que assolava o país, principalmente com a alta inflação e a dependência econômica. Sobre os problemas pelos quais o Brasil passava, Moreira (2007, p. 155) lembra:

[...] O período de 1979 a 1987, em termos econômicos, caracterizou-se pelo fim do *boom* econômico e por altíssimos índices de inflação. A crise do capitalismo dependente brasileiro agravou-se. Ocorreram cisões nas camadas dominantes e rompeu-se a aliança da classe média com o regime militar, que acabou perdendo a legitimidade.

Diante desse quadro caótico, os movimentos sindicais, em diversas áreas, organizavam-se e se fortaleciam na luta por direitos sociais e pelo enfrentamento das dificuldades coletivas. No contexto da educação, Moreira (2007, p.158) destaca que:

[...] há uma mobilização de profissionais e intelectuais pela melhoria da educação que atendesse as necessidades da sociedade com qualidade. Os olhares se voltam para uma educação básica universal, o ensino de primeiro grau é colocado em evidência, como educação mínima necessária para mudanças sociais e para sociedade que se encontrava em crise. Nesse contexto, a LDB/71 não atendia os interesses da população e de uma sociedade democrática, sendo

urgente a discussão para a elaboração de uma nova Legislação para a educação brasileira.

Com a abertura política, consequência do fim da ditadura militar, os estudos de autores marxistas e outras correntes europeias passaram a influenciar os estudos sobre currículo, principalmente os que tinham fundamentos sociológicos e vinculavam educação e política. A crítica em relação à influência tecnicista é fortemente enfatizada, e autores como Michael Apple e Henry Giroux têm destaque nos estudos brasileiros. De acordo com Lopes e Macedo (2002, p. 14):

Essa influência não mais se fazia por processos oficinas de transferência, mas sim subsidiadas pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico. Esse processo menos direcionado de integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitia o aparecimento de outras influências, tanto da literatura em língua francesa quanto teóricos do Marxismo Europeu.

O currículo escolar, a partir da década de 80, deixa de ser visto de forma predominante como um instrumento técnico, vinculado ao fazer educativo, e passa a ser visto como um instrumento social e processual, que envolve a prática educativa e tem repercussão na vida dos sujeitos que estão em formação. Um instrumento que possui intencionalidade política em favor de uma determinada visão de homem e de sociedade.

Os estudos sobre currículo nesse período estavam voltados para o ensino de primeiro grau, visto que este não atendia as necessidades dos alunos carentes das diferentes regiões do País. De acordo com Moreira (2007, p. 162):

A política educacional do governo Sarney encontra-se no documento Educação para todos (1985), cujo título já sugere a preocupação com a universalização da escolarização ainda inatingida. Enfatiza-se, no documento, compromisso com a construção da democracia e da justiça social e com a garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos. Ao caráter técnico do processo educativo acrescenta-se o caráter sócio-político. Realça-se, além disso, a importância do conteúdo currículo.



SAIBA MAIS

Mesmo com toda a repressão que caracterizou o período de ditadura militar, muitas pessoas saíram às ruas para manifestar repúdio à falta de liberdade. A passeata dos cem mil, por exemplo, ocorreu em junho de 68, no Rio de Janeiro. Ficou conhecida por esse nome porque dela participaram aproximadamente 100 mil pessoas, as quais tinham como objetivo protestar contra a ditadura militar.

Leia mais sobre a passeata em: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=314>



SAIBA MAIS

O ensino de primeiro grau foi organizado pela LDB de 1971, que trazia, em seu texto, obrigatoriedade, objetivos, carga-horária, entre outras questões. Para aprofundamento sobre essa lei, acesse o site: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

O currículo que até então predominava precisava ser reformulado, já que os estudos apontavam para a construção de uma proposta que levasse em conta o universo e as experiências de vida dos alunos. Além disso, a preocupação com o acesso de classes menos privilegiadas ao ensino de primeiro grau também estava vinculada ao atendimento ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento econômico do País. Assim, a educação formal era vista como a estratégia para melhoria de vida e para o exercício da cidadania. Essas questões são destaque na Constituição de 1988, conforme enfatiza

Ghiraldelli Junior (2006, p. 169):

Na carta Magna de 1988, a Educação não veio acompanhada apenas no seu lugar próprio, no tópico específico destinada a ela, mas apareceu também espalhada em outros tópicos. Assim, no título sobre os direitos e garantias fundamentais, a Educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção a maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (artigo 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a educação foi incluída. A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação aos outros direitos.



SAIBA MAIS

Para leitura integral do texto da Constituição Federal de 1988, visite o site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm

Após a Constituição Federal de 1988 mudanças substanciais ocorreram em todas as dimensões da educação formal, abrangendo a organização, o financiamento e a responsabilidade dos entes federados em relação à educação. Também orientou a elaboração da LDB 9394/96. Nesse contexto de mudanças, veremos a seguir a Teoria Curricular Crítica no Brasil, que esteve em evidência a partir dos anos 80.

TÓPICO 2

Teoria curricular crítica

OBJETIVO

- Compreender a teoria crítica dos conteúdos e sua contribuição para os estudos curriculares



SAIBA MAIS

Demerval Saviani é filósofo e professor. Atualmente trabalha na Unicamp e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, e atua principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação.

A Teoria Crítica dos Conteúdos (TCC) foi desenvolvida no Brasil e teve como principais representantes Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, entre outros. Os textos desses autores buscaram focar o contexto social brasileiro nos estudos curriculares.

Essa corrente defendia que a principal função social da escola seria a apropriação do conhecimento, e, por esse motivo, os conteúdos curriculares deveriam ser a dimensão principal a ser considerada pela escola. No entanto, por influência de diferentes correntes pedagógicas, como a escola nova, a tecnicista, a educação popular e a teoria reprodutivista, essa função estava sendo desconsiderada ou subvalorizada. Devido

ao enfoque e à valorização dos conteúdos escolares, esses autores ficaram comumente conhecidos como “conteudistas”.

Abordaremos, de forma resumida, as principais críticas que os teóricos conteudistas elaboraram sobre as diferentes tendências que influenciaram o currículo no Brasil.

Em relação à escola nova, os conteudistas criticaram a valorização do método e da técnica em detrimento do conteúdo; a supervalorização do processo psicológico de aprendizagem; o uso excessivo de dinâmicas de grupo na sala de aula, entre outras questões.

Em relação à influência tecnicista, argumentavam que esta corrente supervalorizava as técnicas e métodos no processo de ensino e aprendizagem em detrimento das questões político-sociais. Para os conteudistas, deveria haver uma articulação entre as duas dimensões, visto que ambas são importantes no processo educativo.

A crítica sobre as teorias reprodutivistas voltava-se para as análises pessimistas sobre os problemas educacionais, sem apresentar opções ou possíveis soluções para os problemas. Suas análises se reduziam a crítica por si só.

No que diz respeito à educação popular, os teóricos conteudistas argumentavam que essa corrente somente valorizava os conteúdos voltados ao universo cultural dos alunos e não valorizavam os conteúdos em sala de aula. Para os conteudistas, era necessário existir um currículo comum e universal para toda a população, e, por esse motivo, descartavam os conhecimentos e conteúdos específicos e de cultura local. Esse currículo comum daria condições para que os alunos desenvolvessem suas capacidades e os prepararia para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho.

Pelas críticas apresentadas a outras correntes pedagógicas, a própria teoria sócio-crítica dos conteúdos foi alvo de julgamento. Seus opositores questionavam a valorização excessiva dos conteúdos em relação às outras dimensões do processo educativo, conforme aponta Moreira (2007, p.170):

Fica também claro que os conteudistas subordinam os demais elementos do processo curricular – objetivos, metodologia, avaliação – aos conteúdos, principalmente ao conhecimento objetivo e sistematizado pela escola. Não se chega a um enfoque mais integrado dos diversos elementos: a ênfase é claramente no conhecimento que a escola tem que socializar. Pouca preocupação parece haver, porém, com os aspectos simbólicos implícitos que tenham sido incorporados nesse conhecimento e que sejam característicos de uma vida cultural e intelectual específica (cf. Donald e Grealy, 1983). A crença em um saber objetivo universal sobrepõe-se, assim, a considerações mais profundas do caráter ideológico do conhecimento e de seus vínculos com questões de poder. Como não há maior empenho em desvelar a dinâmica de poder e o controle subjacente ao conhecimento, a pedagogia crítico-social dos conteúdos termina por assumir uma postura acrítica em relação ao conhecimento.

Apesar da crítica feita à teoria crítica dos conteúdos, suas contribuições foram importantes, pois permitiram uma compreensão dos problemas existentes em diferentes correntes que influenciavam os estudos curriculares. Além disso, a TCC buscava a valorização dos conteúdos curriculares que estavam sendo desvalorizados por essas correntes.

Outra crítica feita aos conteudistas diz respeito à definição do currículo comum que traria somente a visão e valorização de uma classe social, a classe dominante.

No entanto, os teóricos conteudistas se defendiam argumentando que, diante de um currículo comum, caberia ao professor lidar com seus alunos de acordo com a realidade de cada um. Assim, “cabe ao professor ser o portador de mediações” e “guiar os alunos na descoberta das implicações entre o saber sistematizado e a sua experiência social concreta” (LIBÂNEO, 2002, p. 52).

A teoria sociocrítica dos conteúdos continua permeando os debates em torno do currículo. No entanto, outros estudos vêm se constituindo e complementando o debate acerca da necessidade de um currículo que abarque tanto conhecimentos comuns em todo o País quanto conteúdos locais e culturais que envolvam a diversidade do povo brasileiro.

Diante desse debate complexo, nos posicionamos a favor de um currículo que considere os diferentes elementos do processo educativo – conteúdo, objetivos, métodos e avaliação bem como a coerência entre eles, pois evitaremos, dessa forma, reducionismos e dicotomização entre “transmissão do saber X produção do saber; aquisição do saber X conscientização; saber erudito X saber popular” (MOREIRA, 2007, p.181).

No próximo item, discutiremos a formação do professor para lidar com as questões curriculares.



SAIBA MAIS

Complemente a leitura sobre a teoria crítico-social dos conteúdos, acessando o site <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/pedagogia/32706>

TÓPICO 3

Currículo e formação de professores

OBJETIVO

- Perceber a relação entre currículo e formação de professores, compreendendo a importância do educador como mediador do processo de ensino e aprendizagem

Vimos anteriormente que o estudo sobre currículo diz respeito ao saber escolar, aos processos que envolvem os conteúdos, os objetivos, as metodologias e a avaliação dentro do contexto educativo, por isso sua elaboração e seu planejamento perpassam por decisões no âmbito governamental, no da gestão escolar, até chegar a sua concretização na sala de aula. Esse percurso por que passa o processo do currículo escolar não ocorre de forma linear e sequencial, pois depende do contexto em que se realiza. Assim, os professores podem ter maior ou menor influência nas decisões curriculares, pois sua participação dependerá da gestão escolar de que faz parte.

De uma forma ou de outra, mesmo que o professor receba o currículo planejado e prescrito, durante a concretização na sala de aula, este pode ser re-elaborado e modificado pelas condições e contexto, passando pelas decisões e apreciações do professor. Diante disso, verificamos que cabe ao professor compreender todo esse percurso de elaboração curricular bem como a importância dentro do contexto educativo, para que sua prática seja contextualizada e crítica, conforme argumenta Saviani (2003, p. 36):

Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a elaboração e a implementação do currículo resultam de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas. E, como tenho insistido, a principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando professores/as redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada

turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos/as) para desenvolvê-la e vão frequentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem.

A participação dos docentes nas discussões curriculares deve ser incentivada e perseguida pelos órgãos gestores da educação e pelos próprios professores, para que essa importante questão não seja entregue a burocratas e/ou pessoas que desconhecem o cotidiano das escolas e utilizam o currículo escolar como um instrumento ou estratégia de controle e poder. No entanto, para que seja possível essa participação dos professores nas decisões curriculares, é necessário que estes sejam formados e compreendam todas as dimensões que envolvem as decisões curriculares, em suas dimensões político-pedagógicas, técnicas e sociais.

A formação do professor sobre o currículo é importante também para que ele tenha condições de enfrentar de forma consciente e crítica os desafios que permeiam sua prática cotidiana, na sociedade global e complexa. Questões como a diversidade, a inclusão e a interdisciplinaridade, entre outras, as quais, muitas vezes, o professor não se encontra preparado para enfrentar, mas que existem teoricamente nos discursos e documentos oficiais.

Nesse processo contínuo, evidencia-se a negação da postura massificadora e fragmentada do currículo, defendida pela educação tradicional, em contraposição à valorização dos saberes científico e cultural, compreendidos de forma distinta, mas interdependente.

Segundo Connel (*apud* LEITE, 2005, p.8),

um currículo contra-hegemônico deve incluir a parte generalizável do currículo tradicional e garantir a todos os estudantes o acesso a métodos e conhecimentos científicos, ou seja, corresponde a uma escolarização comum mas que incorpora a diversidade; [...] para que as crianças assimilem componentes culturais que não faziam parte das suas culturas de origem, mas sem precisarem, no entanto, de abandonar as suas identidades culturais.

Esse envolvimento intercultural só é possível com a participação de todos os que fazem parte do processo educativo. Assim, a construção e a organização do currículo admitem os conhecimentos e experiências do grupo envolvido, possibilitando tomadas de decisão amparadas por valores éticos e democráticos, em que cada integrante assume postura de sujeito desse processo histórico, manifestando seus anseios, dificuldades e propondo alternativas e soluções. A

interação entre as pessoas é possível porque se trata da contribuição mútua entre “culturas incompletas”. É possível perceber claramente, nesse contexto, a relação entre as dimensões individual e coletiva.

Já foi dito que a dimensão social da educação, na atualidade, visa à democracia e ao respeito à multiculturalidade. Daí porque ela não pode ser entendida como neutra; ela é intencional e tem caráter político. Assim, a apreensão do saber precisa ser imbuída de sentido, capaz de promover uma melhor interpretação das relações sociais e de possibilitar o exercício consciente da cidadania.

De acordo com Leite (2005, p. 10), para que

[...] as respostas educativas à multiculturalidade sejam positivas, é preciso que o currículo escolar e os professores, quando olham os alunos de uma escola ou de uma mesma turma, não os vejam como um grupo homogêneo que pode ser ensinado e formado recorrendo às mesmas estratégias e lançando mão dos mesmos recursos e das mesmas experiências. Pelo contrário, é preciso que o currículo incorpore essa diversidade e que os professores reconheçam as especificidades desses alunos, lhes dêem lugar com voz e delas partam para a construção de um conhecimento científico e para o desenvolvimento de uma formação pessoal e social que permita a cada um/a imergir na multidão e tornar-se pessoa.

A visão de currículo hoje (reflexiva e emancipadora) privilegia o todo em contraposição à estrutura fragmentada dos conteúdos das disciplinas, defendida pela “educação bancária”, tradicional e conservadora.

O educador reflexivo deve saber articular o que, o como, o com o que e o com quem para desenvolver sua prática pedagógica, percebendo-a como contínuo processo de construção e reconstrução. Rodrigues (2006, p. 02) ressalta que

Ao profissional de educação, é necessário dar-se tempo e oportunidade de familiarização com os eixos de uma renovação curricular e com as novas tecnologias educativas; possibilitar-lhe condições de reflexão sobre o tipo de educação e de currículo a ser desenvolvido, em função do universo social de alunos e professores. Sempre que pensamos criticamente nossa ação educativa, entramos também no domínio da ética, além do domínio das dimensões da ciência, da técnica e da política.

O trabalho desenvolvido pelo professor é árduo. Dele se exige que tenha consciência crítica e reflexiva acerca da realidade, que seja capaz de compreender a importância e estabelecer relação entre os diferentes tipos de conhecimento:

humano, técnico, científico, pedagógico, social, político e econômico. Para tanto, precisa desenvolver competências, entre elas as referentes à compreensão dos alunos, empatia, clareza de comunicação, conhecimento e domínio científico e tecnológico, criatividade e consciência crítica de sua cultura de origem. Eis o argumento de Leite (2005, p. 10) a respeito desse assunto:

[...] tenho sustentado que educadores/as e professores/as devem agir no sentido de implementarem reformas curriculares multiculturais que permitam não só a compreensão das culturas em presença mas também a aquisição de uma competência geradora de uma emancipação cultural. Por outro lado, essa formação de professores implica que decorra num ambiente de confronto de opiniões e de partilha de pontos de vista, isto é, que permita a criação de comunidades de aprendizagem pessoal e profissional.

Na verdade, além de adquirir conhecimentos socioculturais, o educador precisa também desenvolver o senso crítico para perceber a interveniência das dimensões econômica e política no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo a importância da escola como ambiente formador de sujeitos capazes de intervir na realidade em que estão inseridos. Essa postura exige um contínuo estudo e análise dos anseios, necessidades, conquistas e transformações históricas da comunidade escolar.

Para Sanches (*apud* LEITE, 2005, p. 12),

[...] é necessário que os futuros professores sejam preparados não apenas para identificar e compreender os processos de exclusão social e cultural, mas também para agir em conformidade com o diagnóstico e caracterização das situações.

Neste tópico, pretendemos chamar a atenção para a grande responsabilidade do educador, como agente de transformação social, com capacidade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade cultural, contextualizando o processo educativo para atender às expectativas dos educandos e da comunidade como um todo.

TÓPICO 4

Programas de ensino

OBJETIVOS

- Compreender a importância do planejamento e dos planos educacionais, como condição indispensável para a realização de um trabalho pedagógico comprometido com a socialização do saber e as transformações sociais
- Identificar os conceitos e tipos de plano e planejamento de ensino, de modo a reconhecer a adequada utilização de cada um deles
- Estabelecer relação entre currículo, planejamento e planos educacionais

Neste tópico, apresentaremos os conceitos e tipos de planejamento e planos educacionais, para que você, aluno (a), perceba a proximidade entre eles e o currículo. Afinal, a organização curricular é um processo decorrente de planejamento, não é mesmo? Então vamos começar.

O ato de planejar decorre da necessidade de organizar ideias para a realização de atividades. O planejamento educacional é de suma importância porque possibilita a programação e o direcionamento do trabalho didático-pedagógico. Entende-se por planejamento o processo racional de elaboração e sistematização das ideias visando a uma tomada de decisão. De acordo com Padilha (*apud* BAFFI, 2002), planejar envolve

[...] a previsão do uso de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações. [...] é um processo que visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja.

O planejamento educacional caracteriza-se como sendo um processo contínuo, que visa estabelecer objetivos e meios a partir da realidade atual, para atingir finalidades que atendam aos anseios e necessidades individuais e sociais.

O Ministério da Educação e Cultura, no portal Domínio Público (on-line) apresenta as tarefas do processo de planejamento, a saber: 1ª) Identificação das necessidades da comunidade; 2ª) Estudo e elaboração do plano de ação; 3ª) Execução do plano; e 4ª) Avaliação e controle contínuo do processo e resultados da aplicação do plano. Essas etapas de cunho técnico devem apresentar flexibilidade e coerência com o contexto social em que estão sendo trabalhadas. Precisam, também, ser revistas e avaliadas a cada momento, para que se façam as modificações necessárias ao longo de sua aplicação.

Há vários tipos de níveis de planejamento e planos educacionais, que irão variar de acordo com as intenções e dimensão da proposta. É imprescindível que o educador tenha conhecimento dessa diversidade para que utilize a maneira mais adequada para atingir os propósitos da comunidade escolar.

Dentre os tipos de planejamento, merecem destaque: 1) o planejamento do sistema de educação; 2) o planejamento curricular; 3) o planejamento de ensino; e 4) o planejamento escolar.

Vasconcellos (*apud* BAFFI, 2002, s/n) tece as seguintes considerações acerca do planejamento do sistema de educação e do planejamento curricular:

[...] o planejamento do sistema de educação é o de maior abrangência (entre os níveis do planejamento na educação escolar), correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal, incorporando as políticas educacionais.

Planejamento Curricular é o “processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno”. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares.

O planejamento de ensino é centralizado no trabalho pedagógico cotidiano em sala de aula e envolve professor e alunos, com intenção de promover melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao educador participar com os demais colegas desse momento, considerando as características do grupo de

alunos e da comunidade escolar (quem), bem como as finalidades, objetivos (para que), conteúdos (o que), metodologia (como) e avaliação (se o que foi ensinado, foi aprendido) para a construção e desenvolvimento da sua proposta educacional.

O planejamento escolar diz respeito a toda a comunidade escolar, notadamente professores, alunos, pais e gestores. Possui a intenção de promover ações que viabilizem a concretização dos objetivos e finalidades institucionais. Para Libâneo (*apud* BAFFI, 2002, s/n), o planejamento escolar “[...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto”.

Percebam que a diferença existente entre esses tipos de planejamento apresentados diz respeito, basicamente, à dimensão e à área de atuação. Vamos agora estudar o conceito de plano e algumas denominações que podem receber, de acordo com sua função.

PLANO EDUCACIONAL

Plano é um documento decorrente do planejamento, contendo informações sistematizadas sobre objetivos, finalidades, conteúdos, métodos, recursos, cronograma e público-alvo. Para Fusari (BAFFI, 2002, s/n):

Plano é um guia e tem a função de orientar a prática, partindo da própria prática e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto. Ele é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar que, por sua vez, envolve desafios e contradições.

Há vários tipos de plano educacional, entre eles: 1) Plano Nacional de Educação; 2) Plano Escolar; 3) Plano de Curso; 4) Plano de Ensino; 5) Projeto; e 6) Programa.

No Plano Nacional de Educação, encontra-se a política educacional de um povo, inserida no contexto político, econômico, social, histórico e cultural. Esse plano estabelece metas para serem cumpridas a curto, médio e longo prazo.

O Plano Escolar é o documento no qual se encontram as diretrizes pedagógicas da instituição de ensino. Segundo Libâneo (*apud* BAFFI, 2002, p.3), “é o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos”.

Como Plano de Curso entenda-se a sistematização do processo de ensino e aprendizagem, durante a vigência do curso. Para Vasconcellos (*apud* BAFFI, 2002, p. 3),

esse tipo de plano é a “sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade”.

Santanna (*apud* BAFFI, 2002, p.3) define Plano de Ensino como o conjunto “de disciplinas, unidades e experiências propostas pela escola, professores, alunos ou pela comunidade”. É responsável pela definição e operacionalização do trabalho didático-pedagógico previsto no plano curricular da escola.

Projeto, como o próprio nome sugere, está mais voltado para “projetar”, lançar ideias no presente para serem concretizadas no futuro. Para Baffi (2002, p.4), projetar “significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente”.

Vale ressaltar que entre os projetos elaborados e desenvolvidos pela instituição de ensino, o Projeto Político-Pedagógico da escola merece destaque, porque ele fundamenta a proposta de formação integral do educando, para o exercício da cidadania.

Programa de Ensino diz respeito ao conjunto de projetos que se encontram sob a responsabilidade de determinada instituição educacional, por um determinado tempo. Para Gandin (*apud* BAFFI, 2002, p. 5), o Programa de Ensino deve apresentar os seguintes aspectos: “as ações concretas a realizar, as orientações para toda a ação (atitudes, comportamentos), as determinações gerais e as atividades permanentes”.

Em suma, planejamento e planos educacionais são significativos quando resultam da participação de toda a comunidade envolvida na proposta. A palavra participação deriva do latim “participatio” (pars + in + actio), que significa ter parte na ação. Nesse processo é fundamental considerar o conhecimento (didático-pedagógico, social e científico); a sensibilidade (capacidade de trabalhar os sentimentos e provocar a pessoa para que sinta prazer e vontade de se envolver com determinada proposta); e a ação (tomada de decisão, construção e execução dos planos).

Veja como é complexa e necessária a tarefa de planejar e elaborar planos! O educador comprometido precisa articular nesse momento os conhecimentos sociais, históricos, culturais, científicos e tecnológicos, questões afetivas intrapessoais e interpessoais, e saber como agir para transformar a realidade.

A disciplina de Currículos e Programas nos deu condições para compreender melhor a educação atual, que defende a valorização e o equilíbrio entre o conhecimento científico e o vivencial, a sensibilização, a inter-relação com o outro e a ação.

Também pudemos perceber a necessidade de planejar e organizar o processo de ensino e aprendizagem, admitindo as variações histórico-culturais de cada comunidade. Seja um educador comprometido: estude e estabeleça relação entre o que você lê com a realidade vivenciada. Assim você estará dando significado e utilidade ao saber e a aprendizagem ocorrerá, de fato, em sua plenitude.

Pense no currículo como um dos caminhos para a promoção da socialização do saber!

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **O planejamento em educação**: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em Foco*, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: set. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva. São Paulo: Vozes, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

COIMBRA, Ivanê Dantas. Educação contemporânea e currículo escolar: alguns desafios. Salvador – BA: Candombá – **Revista Virtual**, v. 2, n. 2, p. 67–71, jul – dez 2006. Disponível em: <<http://www.fja.edu.br/candomba/2006-v2n2/pdfs/IvaneDantasCoimbra2006v2n2.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

LEITE, Carlinda. O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade: implicações para a formação de professores. Recife-PE: **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org.br/Textos/Conferencia%20de%20Carlinda%20Leite.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOBO, J. T. **Currículo & identidade na educação**. Fortaleza: livro técnico, 2005.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Um modelo de planejamento curricular**: natureza, pressupostos e formas de execução. MEC/Departamento de Ensino Médio. Brasília, 1979. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002384.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

_____. **Currículo: teoria e prática**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1996.

RODRIGUES, Marianela C. F. Ferreira. Currículo escolar e cidadania. **Gestão Universitária**, 2006. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php/edicoes/77-111/367-curriculo-escolar-e-cidadania.html>>. Acesso em: 30 set. 2009.

SAVIANI, Nereide. Currículo – um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, n. 16. São Paulo: 2003.

_____. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Maria Aparecida. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **Anais**. Uberlândia: EDUFU, 2006. V. 1.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CURRÍCULO

Cieusa Maria Calou e Pereira

Doutora em Geografia, área Organização do Espaço, pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP - Campus de Rio Claro -SP (2013). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará (2005). Possui curso de especialização em Ecologia pela UFC e especialização na Educação de Jovens e Adultos - PROEJA pelo IFCE; Graduada em Ciências Exatas e Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (1985) e Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (1993), Atualmente é professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnológica do Ceará- IFCE. Campus Juazeiro do Norte. Tem experiência na área de Educação e Meio Ambiente com disciplinas de Biologia, Educação Ambiental, controle ambiental, Saúde e Meio Ambiente. Também trabalha disciplinas Pedagógicas na Educação a Distancia - EAD.

Josemeire Medeiros Silveira de Melo

Licenciada em Pedagogia (UFC), especialista em Metodologia da Compreensão Existencial (UFC) e mestre em Educação (UFC). É técnico-administrativa/cargo Pedagoga do IFCE/ Campus de Juazeiro do Norte desde 2006. Professora de cursos de especialização da área de educação das Faculdades Integradas de Patos – FIP. Atuou como professora dos cursos de Licenciatura da Universidade Regional do Cariri (Urca) e professora efetiva dos cursos de Licenciatura em Música e Filosofia da Universidade Federal do Ceará/Campus Cariri.

