

... **Coleção UAB-UFSCar**

..... **Pedagogia**

..... **Escola e Currículos 1**

: **Patrícia Maria Fragelli**  
: **Luciana Cristina Cardoso**

: **Currículo(s) e educação infantil**  
:  
: retrospectiva e perspectivas de trabalho





# **Currículo(s) e educação infantil**

retrospectiva e perspectivas de trabalho



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

**Vice-Reitor**

Pedro Manoel Galetti Junior

**Pró-Reitora de Graduação**

Emília Freitas de Lima

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**Coordenação UAB-UFSCar**

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

**Coordenadora do Curso de Pedagogia**

Maria Iolanda Monteiro

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

[www.uab.ufscar.br](http://www.uab.ufscar.br)

[uab@ufscar.br](mailto:uab@ufscar.br)



**EdUFSCar**

**Conselho Editorial**

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

**Secretária Executiva**

Fernanda do Nascimento

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

[www.editora.ufscar.br](http://www.editora.ufscar.br)

[edufscar@ufscar.br](mailto:edufscar@ufscar.br)

**Patricia Maria Fragelli  
Luciana Cristina Cardoso**

# **Currículo(s) e educação infantil**

retrospectiva e perspectivas de trabalho

São Carlos



**EdUFSCar**

2013

© 2011, Patricia Maria Fragelli e Luciana Cristina Cardoso

## **Concepção Pedagógica**

Daniel Mill

## **Supervisão**

Douglas Henrique Perez Pino

## **Equipe de Revisão Linguística**

Ana Luiza Menezes Baldin  
Clarissa Neves Conti  
Daniela Silva Guanais Costa  
Francimeire Leme Coelho  
Jorge Ialanji Filholini  
Letícia Moreira Clares  
Luciana Rugoni Sousa  
Paula Sayuri Yanagiwara  
Priscilla Del Fiori  
Sara Naime Vidal Vital

## **Equipe de Editoração Eletrônica**

Christiano Henrique Menezes de Ávila Peres  
Izis Cavalcanti  
Rodrigo Rosalis da Silva

## **Equipe de Ilustração**

Jorge Luís Alves de Oliveira  
Lígia Borba Cerqueira de Oliveira  
Priscila Martins de Alexandre

## **Capa e Projeto Gráfico**

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

### **Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F811c	Fragelli, Patricia Maria. Currículo(s) e educação infantil : retrospectiva e perspectivas de trabalho / Patricia Maria Fragelli, Luciana Cristina Cardoso. -- São Carlos : EdUFSCar, 2011. 81 p. – (Coleção UAB-UFSCar).
	ISBN – 978-85-7600-239-0
	1. Currículos. 2. Educação infantil. 3. Conhecimento. 4. Sociedade. I. Título.
	CDD – 375 (20ª) CDU – 371.214.1

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
---------------------------	---

## **UNIDADE 1: Escola e sociedade: as relações entre currículo, conhecimento e cultura**

1.1 Primeiras palavras .....	11
1.2 Problematizando o tema .....	11
1.3 Conhecimento, escola e currículo .....	12
1.3.1 Percurso histórico sobre o conceito de currículo .....	14
1.3.2 O saber organizado socialmente: contribuições europeias .....	15
1.3.3 A Nova Sociologia da Educação e o currículo .....	18
1.3.4 Mudanças sociais e educacionais: o currículo na realidade brasileira .....	22
1.3.5 Escola e currículo .....	24
1.3.6 Relação entre Pedagogia e Cultura Popular .....	28
1.3.7 Curiosidade .....	29
1.4 Considerações finais .....	30
1.5 Estudos complementares .....	30
1.5.1 Saiba mais .....	31
1.5.2 Outras referências .....	31

## **UNIDADE 2: Currículo: concepções, possibilidades e limitações**

2.1 Primeiras palavras .....	35
2.2 Problematizando o tema .....	35

2.3	Texto básico para estudo	36
2.3.1	Concepções sobre o currículo	36
2.3.2	O currículo como teoria crítica do aprendizado	40
2.3.2.1	A estruturação curricular e as teorias relacionadas ao processo de aprendizagem	44
2.3.3	Currículo: limites, possibilidades e interpretações	48
2.4	Considerações finais	51
2.5	Estudos complementares	52
2.5.1	Saiba mais	52
2.5.2	Outras referências	53

### **UNIDADE 3: Propostas curriculares para a Educação Infantil**

3.1	Primeiras palavras	57
3.2	Problematizando o tema	57
3.3	Educação Infantil: qual é a sua identidade?	57
3.3.1	Primeiros passos: os pedagogos da infância	57
3.3.2	A Educação Infantil no contexto brasileiro: algumas propostas curriculares	65
3.4	Considerações finais	76
3.5	Estudos complementares	76
3.5.1	Saiba mais	77
3.5.2	Outras referências	77

<b>REFERÊNCIAS</b>		<b>79</b>
--------------------	--	-----------

## APRESENTAÇÃO

Neste material, temos por objetivo discorrer sobre os conceitos de currículo, procurando abordá-los dentro dos contextos relacionados à sociedade, cultura, escola e conhecimento. Não há como compreendermos o currículo como um componente neutro, isento de influências externas relacionadas ao tempo (época) e espaço (local). Por se tratar de um assunto amplo, complexo e extremamente necessário, contemplamos, neste texto, apenas as questões curriculares relacionadas ao contexto da Educação Infantil.

O material está dividido em três unidades assim distribuídas:

Na Unidade 1, abordamos os conceitos de currículo, escola, cultura, conhecimento e sociedade. Nesse momento, é esperado que os leitores reflitam sobre as concepções prévias que possuem sobre o currículo e avancem para concepções mais elaboradas, pautadas nas leituras e discussões propostas.

Na Unidade 2, discorreremos sobre os diferentes tipos de currículo: currículo formal, que se apresenta por meio do que está escrito, explícito e determinado; currículo-em-ação, que se traduz na prática, ou seja, os descompassos entre o que está previsto – currículo formal – e o que de fato ocorre; e currículo oculto, que se manifesta e se concretiza por meio de ações, gestos, falas e outros aspectos pertinentes à prática e conduta dos profissionais que atuam na escola.

Na Unidade 3, por fim, apresentamos o pensamento de alguns estudiosos que influenciaram positivamente o surgimento e consolidação das escolas de Educação Infantil, bem como contribuíram para a estruturação de propostas curriculares para esse segmento de ensino, entre eles: Froebel, Montessori e Freinet. Há, nesse sentido, a análise de algumas propostas curriculares atuais estabelecidas para a Educação Infantil, entre elas o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Nessa unidade, apresentamos ainda a Pedagogia de Projetos como uma prática possível e necessária na Educação Infantil diante das questões curriculares.

Este é um material que pode favorecer possibilidades de aprendizagem para professores, alunos e educadores em geral, oferecendo boas contribuições no que se refere ao currículo no contexto da escola de Educação Infantil. É uma satisfação apresentá-lo e compartilhar esta leitura com todos interessados, favorecendo os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nas escolas de Educação Infantil.





# **UNIDADE 1**

Escola e sociedade: as relações entre currículo,  
conhecimento e cultura



## 1.1 Primeiras palavras

A relação entre escola e sociedade estende suas características ao contexto escolar, concepções de currículo, conhecimento e cultura. Essa relação não ocorre de maneira estática nem unilateral e, em alguns momentos, assume características antidialógicas e invasivas.

Para Paulo Freire,

toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo; é o espaço onde ele parte para penetrar outro espaço cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são 'pensados' por aquele (PAULO FREIRE, 1970, p. 41-42).

A sociedade determina o funcionamento escolar? A educação “invade” a sociedade? A escola invade a vida e o pensamento do aluno?

## 1.2 Problematizando o tema

De acordo com os estudos apresentados por Delors (1999), cabe à educação o papel de apresentar ao indivíduo o mundo real, incluindo suas complexidades e agitações, assim como indicar caminhos e recursos para percorrer e reconhecer esse mundo.

A sociedade de hoje vive uma situação paradoxal, pois o mesmo sistema político que luta por uma sociedade justa, igualitária e inclusiva reproduz mecanismos que favorecem a exclusão, dificultando o acesso e a permanência do aluno no ambiente escolar, assim como não lhe proporcionam a possibilidade de construção do seu próprio conhecimento.

Moreno & Cubero (1995) indicam que, nas sociedades industriais desenvolvidas, as escolas têm o papel de transmitir conteúdos e conhecimentos acumulados e considerados necessários para que os alunos venham a exercer, na vida adulta, um papel ativo e produtivo nas estruturas sociais já estabelecidas.

De acordo com as citações acima, reproduzidas por meio de discurso indireto, a escola configura-se como uma agência socializadora e de transmissão de conhecimentos. Ela faz parte de um contexto maior, denominado sociedade,

e atua de acordo com a cultura na qual está inserida, respeitando as questões de tempo e espaço.

Qual é a função da escola? Quem define essa função? Qual conhecimento deve ser abordado dentro das escolas? Quem seleciona esse conhecimento? O conteúdo trabalhado nas escolas do sertão nordestino deve ser o mesmo que o trabalhado na capital paulista? A escola deve transmitir conteúdos ou preparar para a vida? O que é preparar para a vida?

### **1.3 Conhecimento, escola e currículo**

A escola pode ser considerada como um espaço onde ocorrem o ensino e a aprendizagem de algum tipo de saber. No entanto, não há uma definição única na literatura sobre qual seja esse saber e sobre como e quando ele deve ser elaborado, o que facilita ou prejudica sua transmissão e assimilação. Nesse sentido, a escola pode configurar-se como um espaço de ensino e aprendizagem, de conflitos, tensões e manifestações, e como um espaço onde o conteúdo e o método são constantemente evidenciados: o que e como ensinar. Nessa movimentação, ora o conteúdo pode ganhar um espaço e um reconhecimento maior, tornando a escola conteudista, ora o método, favorecendo a concepção de uma postura mais tecnicista.

A relação conteúdo-método pressupõe também uma relação entre o sujeito e o objeto, uma vez que o sujeito – aluno ou professor – estabelece contato direto com o conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto e entendido como o conteúdo a que o sujeito terá acesso. A forma como esse conteúdo será abordado em sala de aula, e como ele será apropriado pelos sujeitos, passa pelo método, e pelas diversificadas estratégias elaboradas e desenvolvidas para facilitar essa apropriação.

Dentro dessa perspectiva, as questões curriculares devem ser analisadas reconhecendo a existência das relações de poder. O currículo não é neutro. Ele é elaborado a partir de interesses e determinado de acordo com aspectos político-sociais. O conteúdo estabelecido no currículo é previamente determinado e nem sempre atende aos interesses e necessidades dos alunos e professores que o contemplam por meio do processo de ensino-aprendizagem. Questionamentos como “quem define qual conteúdo deve ser ministrado, em qual série e com qual enfoque ou profundidade?”, “qual saber é considerado como válido?”, “por quê?”, entre outros, devem fazer parte de uma proposta dialética e reflexiva do trabalho educacional.

O que se espera é que a escola consiga equilibrar o conteúdo e o método. Ou seja, definir qual saber será ministrado e qual a melhor maneira de fazê-lo.

Além disso, é necessário também refletir sobre por que, para que e para quem ensinar. De acordo com essa perspectiva, é possível pensar em uma relação coesa e objetiva entre os meios – o que e como – e os fins – para que – da educação escolar.

A escola deve, por excelência, ser um espaço de conhecimento. Cabe a ela abordar e favorecer a assimilação de determinados conteúdos que sejam significativos. Ou seja, cabe a ela cumprir a função de possibilitar ao aluno a aquisição de conhecimentos que lhe sejam significativos e contribuam para a sua inserção e participação social. É necessário reconhecer a escola como um espaço de conhecimento, mas convém questionar que tipo de conhecimento, quem define qual conhecimento deverá ser abordado, enfim, o que é conhecimento. A resposta a essas questões remete ao entendimento de que, na escola, se traduzem práticas de poder e controle. O saber adquirido pelos indivíduos ocasiona mudanças em seus aspectos sociais, podendo aumentar ou diminuir o *status* e a possibilidade de inserção social.

A escola é um espaço onde o saber científico, acumulado socialmente e eleito como o que deve ser ensinado/transmitido e perpetuado, transforma-se em saber escolar. Essa transposição ocorre em função dos diversos fatores de ordem histórica, psicológica e social. Por maior que seja a intenção em transpor o conhecimento científico, tal qual ele é posto no meio acadêmico, essa prática torna-se quase inviável, pois necessita passar pela compreensão do professor – que deve dominar o conteúdo de ensino –, pelo método a partir do qual o assunto poderá tornar-se/fazer-se “ensinável” e também pela capacidade individual e intransferível de cada aluno em compreendê-lo. No ambiente escolar, as relações se dão dentro de um espaço e de um tempo e envolvem seres humanos, cada qual com suas especificidades. Portanto, o saber presente na escola é o saber escolar.

Nos dias atuais, os estudos relacionados ao currículo deixaram de focar apenas as questões ligadas ao método, ao como fazer, e, embora continuem reconhecendo a importância e a necessidade desses aspectos, cederam espaço a outras reflexões igualmente pertinentes: o porquê e para quem.

As funções básicas da escola, entendida como instituição de ensino e aprendizagem, ocorrem em decorrência do seu currículo, e é ele também que expressa os princípios culturais ou princípios intelectuais dela.

A relação escola, conteúdo, método e conhecimento mostra-se complexa, possibilitando opiniões diversas e, em certos casos, contraditórias. Em termos gerais, não é tão simples alcançar um consenso sobre essa relação. As múltiplas interpretações passam pelas definições de escola, conhecimento, sociedade e cultura.

Você já parou para pensar sobre quais são suas concepções sobre os conceitos de escola, conhecimento e currículo?

### 1.3.1 Percurso histórico sobre o conceito de currículo

Estudos relacionados ao conceito de currículo são recentes, não são simples de serem abordados e exigem uma análise ampla e profunda. Para Grundy (1987), o currículo não deve ser concebido como um conceito, mas sim como algo que se constrói culturalmente. Ele não é alheio, anterior ou posterior às experiências do homem; ao contrário: se constrói e se consolida no decorrer das mesmas. Portanto, o currículo não é algo abstrato ou algo distante do sistema educativo, mas sim parte inerente a ele.

Utilizando a definição oferecida por Sacristán sobre “o conceito de currículo como construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações” (SACRISTÁN, 2000, p. 20), não é possível tentar entendê-lo desvinculado dos contextos nos quais se insere. Ele pode ser compreendido como mecanismo por meio do qual o conhecimento é distribuído socialmente. Muitas vezes, é por meio do currículo que se define qual conhecimento é considerado válido socialmente. Diante de tal afirmação, evidenciam-se as questões de poder pertinentes às questões curriculares.

Os estudos de Saviani (1998) indicam ter ocorrido mudanças nos significados atribuídos ao currículo, as quais devem ser consideradas no estudo da história do currículo ou dos saberes escolares, pois podem representar significados distintos dependendo da época a que se reportam. Analisar determinada situação ou época educacional sem levar em conta essas alterações pode provocar uma interpretação equivocada de determinado fato, uma vez que se corre o risco de avaliar/interpretar o passado a partir de referências ou de concepções da atualidade, dando a falsa impressão de regularidade/estabilidade e continuidade quando, na verdade, o que ocorre é um processo dinâmico, irregular e instável.

Os primeiros dados sobre o conceito de currículo se reportam ao século XVI e trazem a ideia de organização, sequenciação e programação eficiente. O método seria a maneira mais prática e eficiente para garantir a aprendizagem dos saberes programados por meio do currículo. Nessa concepção, o aluno tinha um *curriculum vitae* – termo em latim – que traduzia toda sua trajetória acadêmica e profissional.

Com o passar dos tempos, o termo “currículo” começa a ser usado com maior frequência, representando a organização das disciplinas escolares, os

conteúdos a serem ministrados, a estrutura pedagógica e as sequências de planos de ensino. No entanto, é no final da década de 1960 e início da década de 1970 que os estudos voltados a conceito, estruturas e implicações do currículo ganham força.

As questões relacionadas ao aspecto formal do currículo, como organização, sequência, seleção de conteúdos, sistematização e implantação, dão espaço às discussões pertinentes à sua efetivação. Ou seja, como o currículo formal se concretiza na prática docente? Como questões pessoais, emocionais, políticas ou econômicas podem alterar a concretização do currículo dependendo do contexto e da época em que está inserido? Nessa perspectiva, os estudos se direcionam tanto ao chamado currículo formal quanto ao currículo-em-ação – termos que serão discutidos na Unidade 2.

### 1.3.2 O saber organizado socialmente: contribuições europeias

Na Inglaterra e no País de Gales, os debates políticos sobre educação basearam-se na igualdade de oportunidade, na organização e seleção de alunos para a educação secundária e no currículo. Vários relatórios foram elaborados no período de 1950 a 1970 mostrando o “desperdício” educacional e as diferenças nas oportunidades educacionais. Os governos usaram essas informações para ampliar a educação secundária e superior. Também foi motivo de debate a extinção da chamada escola de elite, *Grammar School*, a qual não aproveitava, por exemplo, as crianças talentosas vindas da classe trabalhadora. O debate atingiu o grupo privilegiado da sociedade, inconformado com a perda de privilégios. Só a partir de 1960 é que o debate se centrou no conteúdo da educação, isto é, no currículo.

Na época, percebeu-se que havia um certo abandono do estudo das ciências nas escolas secundárias. Os governos se preocuparam com isso, tentando uma reviravolta dessa situação. No entanto, estudos revelaram que as mudanças só poderiam acontecer se houvesse mudança no ensino. Também se propôs que houvesse o acréscimo de mais um ano na vida escolar, e novamente o problema resvalou na questão do conteúdo. Melhor seria privilegiar o conteúdo e não o tempo. Por sugestão do governo, muitas escolas de elite se fundiram às escolas de alunos menos elitizados. Assim, os professores que se habituaram a obter resultados elevados com os estudantes de elite tiveram de se defrontar com resultados inferiores de alunos menos capacitados.

Na Inglaterra, nos anos 1960, a esquerda reclamava que os currículos enganavam os alunos, fragmentavam o saber e negavam-lhes o entendimento da sociedade em sua totalidade. A direita, em contrapartida, reclamava dos



métodos progressistas de ensino. No fim daquela década, o debate acerca do currículo incluiu também as ideias dos filósofos da educação. Segundo eles, os currículos integrados e baseados em tópicos prejudicavam as formas de conhecimento.

Segundo os sociólogos, a educação é um conjunto de escolhas conscientes e inconscientes. A partir dos anos 1960, a Sociologia da Educação começa a ter destaque nas escolas de formação de professores. Só então é que houve a preocupação de ver a educação pela classe social, pela relação entre educação e economia, pela estrutura ocupacional e pela família. Nos EUA, a preocupação estava voltada para a socialização das pessoas e para a organização do saber nos currículos.

De uma forma geral, houve uma certa negligência em termos de currículo nos anos 1960. Após esse período, houve uma mudança na postura em relação ao currículo como saber socialmente organizado. Verificou-se que há sempre uma relação entre o poder e o conteúdo dos currículos: alguns grupos têm poder para definir o que se deve aceitar como saber valorizado, sempre relacionado às ideias dominantes; para definir o conteúdo dos currículos de forma diferente para diferentes grupos; e, finalmente, para definir as relações entre as próprias áreas do saber, isolando-as ou conectando-as.

Os saberes do passado eram estratificados e isolados. No entanto, ainda na atualidade, o currículo na Inglaterra premia a estratificação do saber. Quando o saber é estratificado, o currículo define com maior clareza que conhecimentos devem ser incluídos ou excluídos, com maior definição da hierarquia entre os que sabem mais e os que sabem menos. Os currículos do futuro, no entanto, tendem a ser conectores, com menor poder de estratificação, oferecendo maior igualdade de saber a todos. Entretanto, é provável que uma proposta de currículo que atenda a todos de forma mais igualitária esbarre nos interesses de alguns grupos econômicos, políticos e até mesmo educacionais. Também a aproximação entre as áreas do saber encontrará resistência, pois isso implicará prováveis perdas de privilégios para muitos indivíduos. É difícil estabelecer os critérios que a sociedade poderia usar para que o indivíduo possa compreendê-la e compreender o mundo físico que o rodeia. Se imaginarmos o saber como algo estratificado, será difícil criar um currículo diferenciado.

A concepção de um currículo mais conectivo, no entanto, só poderia ser aplicada a alunos com baixa capacitação, como aqueles que abandonam a escola. Uma proposta de simplificação da Matemática para esses alunos não funcionou. Eles rejeitaram a simplicidade e exigiram o ensino de uma Matemática mais profunda.

A estratificação não obedece a nenhum critério universal. Ela é resultado de formas de organização social, política e econômica. Isso explica por que os

currículos diferem em diversas partes do mundo, por que sofrem alterações ou por que sofrem resistência às suas alterações. Essas características normalmente são determinadas por aqueles que detêm o poder, porque eles é que decidem qual tipo de saber é importante. Assim, pode haver uma descontinuidade entre os saberes trazidos de casa e da família, então considerados inúteis.

Nessas circunstâncias, o aluno é levado basicamente a ler e escrever, que são atividades solitárias e individualizantes. Pelo que se observa, enfatiza-se mais a escrita e não a comunicação oral, valoriza-se o individualismo e não o trabalho em grupo, dá-se importância à abstração e relegam-se os conhecimentos anteriores não escolares do aluno. Weber (1952) sugeriu que a sociedade moderna considera como conhecimento apenas aquilo que pode ser avaliado.

Os currículos acadêmicos, de alto *status*, tornam-se abstratos, já que desprezam o conhecimento não escolar de cada indivíduo. Em oposição, os currículos de baixo *status* valorizam toda a experiência anterior do aluno e as atividades em grupo. Estes são os currículos dos cursos profissionalizantes. Essa dicotomia comprova a estratificação do saber e as desigualdades sociais.

A existência desses currículos acadêmicos remonta à educação de massa da sociedade industrial. Para salvaguardar interesses e privilégios, os grupos dominantes estabeleceram currículos diferenciados como forma de separar os indivíduos em classes sociais diferentes. Um currículo semelhante, conectivo, implicaria uma revisão da distribuição de rendas, de prestígio e poder, o que não interessava a esse grupo. Assim, um currículo de alto *status* sustentaria as diferenças e as vantagens e manteria a rotulação de sucesso ou de fracasso educativos. Entretanto, não é tão simples definir um currículo de alto *status*. Não estão em jogo apenas critérios sociais; mas também as maneiras de disponibilizar o conhecimento. É a forma de avaliar o conhecimento que dificulta a elaboração de um currículo comum. Nem sempre se avalia o conhecimento abstrato, mas a maneira de lidar com ele.

Em suma, o estudo dos currículos visa auxiliar na discussão do assunto da transmissão dos conhecimentos. Há currículos que privilegiam as classes sociais dominantes, as divisões em castas, em grupos sociais diferenciados. Em contrapartida, há currículos que tendem a equiparar os indivíduos dentro do grupo social, atribuindo a todos os mesmos direitos e privilégios.

Segundo os estudos de Moreira & Silva (2006), o currículo ganha força como um novo campo de estudos nos EUA após a Guerra Civil e o processo de industrialização – e conseqüentemente de urbanização –, em função do grande movimento que levou pessoas da zona rural para a urbana. Essas mudanças tornaram necessário formar essas pessoas segundo interesses maiores, ou seja, instrumentalizá-las para a mão de obra no mercado de trabalho. O mesmo

processo também ocorreu com os filhos de imigrantes, que eram muitos na época. Nesse caso, em função da industrialização, faz-se necessário e urgente formar pessoas que saibam trabalhar em máquinas e com produção em série em muitos casos e que entendam a nova dinâmica social, econômica e política. Dentro dessa perspectiva, cabe à escola e ao currículo o papel de agente formador. Daí o aumento dos estudos relacionados ao currículo: por reconhecê-lo como um caminho possível para favorecer as adaptações à nova estrutura social.

Posteriormente, várias discussões são feitas visando identificar, enaltecer ou neutralizar as questões curriculares. Por um tempo, há a valorização da formação técnica, exata, voltada ao mercado de trabalho. Reconhecendo ser esta uma concepção limitada, o currículo passa a se voltar para a formação de conteúdos e conhecimentos reconhecidos como científicos. Há ainda uma tentativa de buscar uma escola mais “humana”, onde os valores, hábitos e atitudes sejam considerados. Diante dessas múltiplas vertentes, algumas questões começam a ganhar força: qual a finalidade da escola? e o que deve ser ensinado?

Até a década de 1970, evidencia-se que muitas divergências ocorriam no campo dos estudos e da finalidade do currículo: científico ou não; técnico ou humanista; teórico ou instrumental, etc. Nos EUA, nessa época, as pesquisas voltam-se para uma análise sociológica do currículo e ganham força com os estudos realizados por professores do Departamento de Currículo e Instrução, ao passo que, na Inglaterra, esses estudos são elaborados por profissionais da Sociologia da Educação.

### 1.3.3 A Nova Sociologia da Educação e o currículo<sup>1</sup>

A partir de 1988, houve muitas mudanças tanto nas políticas quanto nas práticas educacionais no Reino Unido, produzindo alguns questionamentos. Um deles é a intervenção do governo nas práticas educativas e nas reformas que ele vem implementando. Outro questionamento é o aumento da responsabilidade das escolas nas despesas, contratação e treinamento de pessoal. Dessa forma, o papel das universidades ficou diminuído quanto ao treinamento dos profissionais. Todas essas mudanças ocorrem num momento em que o governo solicita corte das despesas e aumento nos padrões, e o mercado começa a exigir funcionários mais qualificados. É o período em que desaparecem vários programas de pesquisas e ensino e aumentam as parcerias entre escolas e colégios. Daí surgem duas questões. A primeira é se a Sociologia da Educação continuaria existindo no futuro. Com a crescente intervenção do governo no sistema educacional, a

---

1 Nova Sociologia da Educação (NSE) – estuda o conhecimento escolar – saberes escolares. A NSE passa a ser reconhecida como Sociologia do Currículo (MOREIRA & SILVA, 2006).

Sociologia passa a ter pouca importância nas práticas educativas. Essa crise pode ter surgido a partir do momento em que a Sociologia da Educação passou a mostrar uma visão desatualizada da especialização do saber. Por exemplo: um currículo de formação especializada de professores em seis ou sete disciplinas não pode ser considerado bom. Por isso, é preciso reexaminar o conceito de especialização. Aí sim a Sociologia poderia entrar de forma mais profunda e mais integrada. A segunda questão é sobre o futuro dos estudos educacionais. A Sociologia da Educação, no final dos anos 1960, definiu-se como a disciplina que realizava pesquisas críticas e que lutava para acabar com as divisões e desigualdades nas propostas governamentais. Essa oposição ao governo acabou sendo o ponto forte da chamada liberdade acadêmica, passando esta pelas ideias do liberalismo, libertarismo, marxismo e pós-modernismo. A partir da década de 1980, o pós-modernismo incorporou as ideias feministas e antirracistas. O que essa liberdade acadêmica propunha era a realização de críticas, mas não havia propostas. Achavam seus seguidores que outros, baseados nas críticas, teriam de fazer as mudanças. Embora distintas, as críticas e a implementação de políticas estão relacionadas. A pesquisa só terá valor se ajudar a transformar a prática.

A Nova Sociologia da Educação surgiu e desapareceu nos anos 1970 e 1980. Seus seguidores se valeram de questões relativas ao radicalismo político e cultural da época para incluir no currículo questões sobre a distribuição de poder e outras questões sociais. Essa sociologia teve vida muito curta. Uma das causas de seu fracasso foi assumir uma postura mais populista, seguindo ideias veiculadas por tabloides, mas sem qualquer questionamento. Já o currículo atual tem bases históricas. No século XIX, a escolarização de massa não foi igual para todos: foi dividida. Daí, como resultado, as diversas matérias escolares. Na verdade, não é necessário que haja um currículo de senso comum. É importante que se discutam as várias possibilidades de explorar o saber e como elas poderão relacionar-se com o senso comum e a sabedoria popular. Ocorre que surgiram novos modos de produção do conhecimento e a Nova Sociologia da Educação se distanciou do seu verdadeiro papel. É o que vem ocorrendo, por exemplo, nos EUA. As empresas estão direcionando menos seus recursos para as universidades, porque não acreditam na sua produção de saber. Os recursos são destinados a instituições que produzem conhecimento fora dos padrões universitários, mais interessantes para as empresas consumidoras dessa mão de obra mais especializada. Portanto, estamos diante de uma situação em que é necessário reavaliar a questão do saber nos currículos.

A Nova Sociologia da Educação relaciona-se, principalmente, a dois eventos importantes. O primeiro foi o início do curso de Sociologia da Educação em 1971, na *Open University*, em que todos os alunos eram obrigados a adquirir o

livro *Knowledge and control*, que difundia essas ideias. O segundo evento, ocorrido em 1973, mostrava a necessidade de fazer a ligação entre a análise sociológica da educação e o papel do professor como agente transformador nessas mudanças. Esse fato mostrou a tendência de distanciar o currículo dos moldes anteriores, de estratificação. Assim, a Nova Sociologia da Educação deveria ver como processos sociais tanto o currículo como a pedagogia. Dentro dessa visão é que se começaram a valorizar mais os processos de educação. Essa preocupação é que norteou os processos da Nova Sociologia da Educação.

As propostas da Nova Sociologia da Educação provocaram reações da direita e da esquerda. A direita, na década de 1970, sem representatividade respeitosa e sem influência no campo educacional, afirmava que os professores iam às escolas preparar os alunos para um golpe de Estado trotskista. No período, vários filósofos, liberais e conservadores, também alertaram para o perigo das transformações que se evidenciavam. A história registra muitas situações de restrição ao conhecimento. No século XIX, as igrejas restringiam o estudo da Geologia, temendo que os jovens perdessem a fé em Deus. Na década de 1970, o problema era a perda da crença na civilização ocidental. Ao combater o currículo elaborado pelas elites, a Nova Sociologia da Educação provocou na classe detentora do poder o medo de perder privilégios.

A esquerda também reagiu às novas propostas. Alguns radicais acreditavam que haviam lutado por uma proposta que oferecesse melhores oportunidades aos filhos de operários e que, no entanto, não viam isso. Atacavam a Nova Sociologia da Educação acusando-a de segregadora educacional e de estar preparando os filhos dos operários simplesmente para serem escravos. Mas alguns professores acreditavam que as novas propostas vinham ao encontro de seus anseios e provocavam mudanças em suas vidas.

A Nova Sociologia da Educação não pode ser isolada da crítica à construção do currículo como forma de dominação das elites, tampouco pode ser esquecida quanto às propostas de alterações no modo de transmitir os conhecimentos, de aproveitar as experiências escolares e não escolares. O currículo acadêmico, em 1976, foi responsabilizado pelo desvio de estudantes competentes de atividades de alta tecnologia na indústria britânica e pelo impedimento de outros alunos, mais lentos, de conseguirem o conhecimento necessário para seu sucesso. Como resultado dessas críticas, surgiram as ideias dos currículos negociados, centrados no aluno, para atender aos jovens pouco capacitados e desempregados. Porém, essas propostas acabavam impedindo os jovens de progredir nos seus estudos.

Segundo Young (2000), foi esse choque entre seguidores e opositores que motivou uma análise mais crítica das propostas da Nova Sociologia da Educação.

Esta trazia como novidade a questão das desigualdades sociais, a prioridade dada ao currículo como tópico para a Sociologia da Educação e a ênfase dada aos professores e educadores de professores como agentes de mudanças progressistas.

Há uma semelhança entre as preocupações políticas dos que defendiam as novas ideias e as preocupações dos que a ela criticavam. Ambos os grupos acreditavam que o principal problema eram as desigualdades de classe social. Os critérios adotados para diferir os membros da classe média e os da operária também seguiam as mesmas ideias de sociólogos mais antigos. E foi em cima dessas observações que surgiram as propostas da Nova Sociologia da Educação. Era nova e importante a ideia de que poderia haver interação entre professor e aluno em sala de aula e na sociedade mais ampla. Entretanto, falhou ao não fazer alianças com os pesquisadores anteriores, que poderiam ter sustentado as novas propostas. Os pesquisadores anteriores afirmavam que os políticos e administradores educacionais eram competentes e tinham a preocupação de eliminar as desigualdades. A Nova Sociologia não acreditou nisso, não analisou essas informações e simplesmente trocou um agente, o Estado, por outro, o professor. Sequer analisou se o professor estava suficientemente preparado para essa importante função.

O fracasso dos estudantes da classe operária levou os teóricos da Nova Sociologia a centralizar sua ação unicamente no currículo. A sociologia mais antiga acreditava que o fracasso advinha de históricos culturais desses estudantes e que seu currículo propunha soluções de expansão e compensação, desprezando a forma cultural de preparação educacional. Ao mesmo tempo, fazia crer que os estudantes que não obtinham êxito eram ineducáveis. A Nova Sociologia via nesse currículo, com matérias separadas, apenas um instrumento de exclusão.

Um dos problemas da Nova Sociologia foi ver o currículo acadêmico como se só tivesse valor ideológico, isto é, o currículo servia apenas como elemento para estabelecer as desigualdades. Vários sociólogos tentaram resolver o impasse entre ideologia e cultura, tentando elaborar um currículo para a classe operária, com conhecimentos que pudessem ser verdadeiramente úteis a ela. Essa ideia de conhecimentos úteis fez algum sentido por um tempo limitado. Com as rápidas mudanças no mundo, ela desapareceu.

Segundo Young (2000), três situações causaram o fracasso da chamada Nova Sociologia da Educação: a ausência de análise política do trabalho acadêmico na educação; a crença de que os currículos acadêmicos perpetuavam as desigualdades e a autonomia enganosa dada aos professores como agentes da educação; e, finalmente, o fracasso na definição do poder ideológico dos currículos e ausência de alternativas curriculares.

A Nova Sociologia da Educação surgiu num período com problemas que permanecem atuais ainda hoje, por exemplo o de como fazer educação numa sociedade industrial moderna. No entanto, não conseguiu concretizar as propostas que visualizou e que a sociedade esperava. Por exemplo: conseguir uma maior igualdade sem grandes mudanças nos currículos.

De acordo com Young (2000), a Nova Sociologia da Educação acabou, mas deixou implicações profundas tanto para os estudos pedagógicos quanto para o currículo. Em sua análise, o autor tentou ligar o saber às estruturas de poder e aos processos de interação e percebeu que as duas ideias entravam em choque. Percebeu também que as ideias estruturalistas e construtivistas eram unidas no começo, mas depois foram isoladas.

Os conceitos podem ser elaborados para propósitos específicos e em determinadas situações particulares, no entanto eles não perdem a sua validade.

Há necessidade de novas teorias educacionais, e é preciso saber como elas se relacionarão com as universidades e os locais de política e prática. Nos locais de prática é que a teoria se confirma válida ou não.

#### 1.3.4 Mudanças sociais e educacionais: o currículo na realidade brasileira

Muitas mudanças ocorreram na sociedade brasileira ao longo do último século, mudanças ancoradas e estimuladas pelos avanços tecnológicos, científicos e educacionais. Ocorreram transformações também no que diz respeito ao processo de urbanização, industrialização, democratização do ensino e ampliação das desigualdades sociais. Será que a escola acompanhou ou favoreceu tais mudanças? Qual sua atuação/interferência diante das mesmas? Como o currículo acompanhou e acompanha esse processo?

Até 1930, a maioria das pessoas ocupava a zona rural, e não havia grandes preocupações com o processo de escolarização. Estudavam até a quarta série. Após essa década, com o processo de industrialização, as pessoas vêm para a cidade e há a necessidade de profissionais mais capacitados. A escola fornece o acesso, mas não garante a permanência. No entanto, há toda uma tentativa política de garantir o acesso e a permanência à educação.

Entre 1960 e 1970, o governo, visando formar profissionais para o mercado de trabalho, estabelece o ensino de segundo grau profissionalizante. Depois de duas décadas, o mercado não necessita mais de tantos profissionais e tal medida é deixada de lado.

Atualmente, o Ensino Médio não é mais profissionalizante, e torna-se necessário o acesso ao Ensino Superior para oficializar a profissionalização. No entanto, o mercado não absorve mais todos aqueles que se formam. Então surge a dúvida: Formar para quê? Formar para a vida? Mas o que é formar para a vida? O que de fato cabe à escola: ensinar conteúdos ou passar valores?

1. Cabe à educação pública, gratuita, democrática e de qualidade contribuir com o processo de transformação social e resgate da cidadania para muitos brasileiros;
2. Cidadania implica garantir acesso e utilização de bens materiais e culturais: a) moradia; b) saúde; c) transporte; d) educação e e) lazer. “A gente não quer só comida” (ANTUNES, FROMER & BRITO, 1986);
3. Como alcançar uma educação básica de qualidade? Caminho longo e complexo que passa por questões econômicas, políticas e educacionais;
4. Uma educação transformadora, voltada para a formação do cidadão pleno – crítico, consciente e reflexivo – que possa e saiba exercer sua cidadania de forma digna passa por: profissionais bem formados, salários adequados, ensino de qualidade, ética nas relações, etc.;
5. A educação tem de resgatar/buscar sua condição de laica, pública, obrigatória e de qualidade.

Muitas discussões têm ocorrido mundialmente pensando nas reestruturações possíveis para o currículo. Em geral, aceita-se o princípio de que o mesmo é permeado por questões de poder e traduz um princípio de dominação. Aceita-se também a ideia de que o currículo contribui para a definição da imagem da escola. A estruturação curricular pode dar importantes indícios sobre as características, interesses e propósitos de uma escola.

### Para pensar...

Conflitos e paradoxos: de um lado, temos uma sociedade altamente tecnológica com computadores, e-mails, celulares, webconferências, mundo virtual, etc.; de outro, pessoas em condições miseráveis, à margem da sociedade e sem acesso aos bens culturais e sociais primários: alimentação, moradia, saúde, transporte e educação.



Segundo Delors (1999), cabe à educação fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar por meio dele.

Para você, o que cabe à escola? Cumprir a transmissão de conhecimentos socialmente acumulados ou preparar para a vida, formando valores e habilidades?

### 1.3.5 Escola e currículo

A escola, segundo Althusser (1974), pode ser considerada como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), uma vez que lida com situações de conflito, relações de poder e ideologias, reforçando, negando ou ignorando-as. Portanto, o currículo não pode ser visto como neutro e desprovido de interesses. Seguindo esse raciocínio, Moreira & Silva (2006) indicam o cuidado necessário em analisar o currículo sob a perspectiva da Teoria Crítica e associá-lo à ideologia ou à cultura e ao poder.

#### **Algumas (in)definições**

**Ideologia:** o primeiro passo é a dificuldade enfrentada para definir o termo, uma vez que existem múltiplas vertentes e interpretações em relação ao tema. No entanto, todas têm em comum as noções de interesse e poder. A questão relacionada à ideologia não é reconhecer se ela contempla conhecimentos considerados falsos ou verdadeiros, mas sim compreender que os mesmos atendem aos interesses de alguém ou de algum grupo que, na maior parte das vezes, representa uma condição de dominação. Aspectos a serem considerados: 1) A ideologia não é algo totalmente “imposto”. De alguma maneira as pessoas a aceitam; 2) Não é homogênea, pelo contrário, é composta por fragmentos, rupturas e ajustes; 3) É interpretada de diversas formas, dependendo da época, local, pessoas e interesses. E, por não ser aceita passivamente, sofre resistências.

**Cultura:** na concepção crítica sobre o currículo, a cultura não é algo que vem de fora para dentro, considerada como determinada e oficialmente correta, mas construída no desenvolver das relações. O currículo é ao mesmo tempo produtor de cultura e contestador da mesma. Ou seja, assume posturas ambíguas e contraditórias. Na concepção tradicional, existe uma cultura considerada como a dominante, única e homogênea, o que reforça as relações de poder presentes na suposta transposição desta para o ambiente educacional. Esse aspecto é questionado pela concepção crítica que entende o currículo como “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes

funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA & SILVA, 2006, p. 28). As desigualdades sociais costumam ser refletidas na cultura e no currículo.

**Poder:** “na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc.” (MOREIRA & SILVA, 2006, p. 29). O currículo não só sofre influências das relações de poder, mas também as cria. Ele se manifesta por meio do Estado – educação estatal – e das relações entre as pessoas que compõem a escola ou a própria sala de aula.

A escola é um espaço que não só transmite conhecimento – pauta-se no conhecimento científico e o traduz em conhecimento escolar –, mas também o produz. Apple (2006) teoriza sobre esses conhecimentos vinculando-os às questões ideológicas de controle e poder. Quem define qual conhecimento é válido? Por que ele é válido? O que é validado? A quem ele beneficia? Por que o conhecimento produzido pela escola é praticamente ignorado? Essas questões não são necessariamente passíveis de respostas, mas certamente devem promover algum tipo de inquietação aos que almejam a uma educação – e também uma sociedade – mais justa, mais democrática e mais participativa. De acordo com as concepções do autor sobre escola, currículo, ideologia e relações de poder, os interesses políticos e de mercado de trabalho são refletidos na educação escolar, que tem se mostrado muito mais como um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais do que como uma agência de transformação. Dentro dessa perspectiva, a escola assume um papel que se configura na preparação para o mercado de trabalho e acaba por seguir as mesmas influências e regras que permeiam o espaço competitivo do mercado livre. Assim, há os que são formados para serem os empresários (dominantes), geralmente formados em instituições de ensino particular, e os que são formados para serem os funcionários – dominados e excluídos –, na maior parte ex-alunos de escolas públicas.

Apple (2006) sinaliza ainda que o conhecimento não é neutro. O simples fato de existir uma seleção do que deve ser ensinado pressupõe que “alguém” ou “um grupo” tenha feito essa seleção a partir de interesses específicos. Definir o que será ensinado, quando, como e por quem são decisões que evidenciam poder, controle e interesses.

São complexas as relações que se estabelecem entre o capital econômico – condição financeira, *status*, bens materiais, etc. – e o capital cultural – conhecimento, informação, saberes, cultura, etc. –, existindo uma certa tendência em considerar como válida, ou melhor, a cultura proveniente dos meios em que o capital econômico é mais elevado. Ou seja, as classes mais abastadas financeiramente tendem a determinar o que as classes menos favorecidas devem seguir.

Seguindo essa linha de pensamento, as classes menos favorecidas em termos de remuneração financeira ou os pobres e miseráveis precisam “consumir” a reconhecida cultura (dominante) para serem incorporados à sociedade. Nesse caso, convém questionar: Será que essas pessoas não possuem conhecimentos, experiências ou práticas dignas de serem reconhecidas socialmente? A quem cabe a resposta dessa questão? Possivelmente aos que detêm o controle e o poder para afirmar que cultura e conhecimentos válidos são os dos mais abastados economicamente.

Nos EUA, há um esforço para estabelecer como prática o modelo do Currículo Nacional, como fez a Inglaterra – e como o Brasil veladamente ou não tenta estabelecer por meio da divulgação de materiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, reforçados por práticas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que procuram averiguar se o conteúdo foi ministrado com eficiência, certificando ou não as escolas.

Na Inglaterra o Currículo Nacional estabelece metas claras e únicas para todo o país, assim como os objetivos a serem alcançados e níveis para avaliações padronizadas – 7, 11, 14 e 16 anos. As matérias de ensino contemplam Matemática, Ciências, Tecnologia, Artes, Música, Educação Física e uma Língua Estrangeira Moderna. Todas as escolas devem trabalhar visando atingir os mesmos objetivos e, ao final de um ciclo, são submetidas a uma avaliação elaborada pelo Governo, conforme mencionado acima. Sobre essa prática do Currículo Nacional, Apple (2006) questiona quem, de fato, o determina: o Governo ou o mercado de livros didáticos?

Um Currículo Nacional força professores e alunos a assumirem uma postura ativa. O professor precisa ter domínio sobre o conteúdo para poder ministrar as disciplinas com profundidade, e os alunos necessitam aprendê-las da melhor maneira possível, pois serão avaliados por meio de um processo padronizado, cujo resultado torna pública a “qualidade” do trabalho realizado. Essa exigência leva a outra mudança necessária: reestruturar os cursos de nível superior, visando preparar os futuros professores para essa nova realidade. Ou seja, o Currículo Nacional leva à necessidade das avaliações padronizadas, que, por sua vez, podem certificar a escola com o “selo de qualidade”. Assim, o mercado de trabalho escolhe qual profissional ele quer a partir da nota que sua escola teve nesses exames. O livre mercado se estende à área da educação.

Vale destacar que, no Brasil, a realidade não tem sido muito diferente da apresentada, na qual as instituições particulares lutam por obter boas notas nos exames nacionais e reforçar, a partir desses dados, a excelência do ensino por

elas ministrado. A nota obtida nessas avaliações, quando alta, torna-se motivo de propaganda. É como se a instituição fosse premiada com o “selo de qualidade” e quem a frequentar poderá ter mais facilidade para ingressar no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o mercado livre se estende à área da educação.

A avaliação padronizada também pode servir como uma prestação de contas aos pais e à comunidade, bem como um meio para classificar as escolas e, conseqüentemente, os alunos em bons, fracos, fortes, ruins...

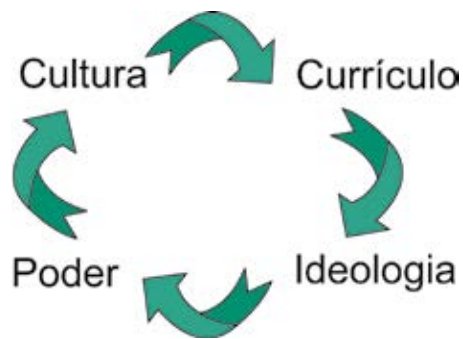
O Currículo Nacional pode ser entendido como um mecanismo para o controle político do conhecimento, uma vez que a seleção, organização e manutenção do que é considerado “válido” torna-se ainda mais evidente.

Convém questionar: Como ter um Currículo Nacional em uma sociedade marcada por tantas desigualdades? Não será este um mecanismo em que a divisão de classes é reforçada?

No livro *Currículo, cultura e sociedade* (2006), organizado por Moreira & Silva, há um artigo de Apple em que o autor pontua a diversidade em que um mesmo currículo é interpretado e assimilado por diferentes sujeitos. Para tanto, ele se reporta à citação literal de Richard Johnson, que diz

esta nostalgia de ‘coesão’ é interessante, mas a grande ilusão está em supor que todos os educandos – pretos e brancos, classe operária, pobres, classe média, meninos e meninas – receberão o currículo da mesma maneira. Na verdade ele será lido de diferentes modos, de acordo com a posição desses educandos nas relações sociais e na cultura. Um currículo unificado numa sociedade heterogênea não é receita para ‘coesão’, e sim para resistências e novas divisões. Uma vez que ele sempre se baseia em fundamentos culturais próprios, qualificará os educandos não pelo critério de ‘capacidade’, mas de acordo com a classificação de suas respectivas comunidades culturais segundo os assim considerados ‘critérios-padrão’. Um currículo que não seja ‘auto-explicativo’, irônico ou autocrítico sempre causará esse efeito (RICHARD JOHNSON apud APPLE, 2006, p. 76).

Duas posturas evidenciam-se nos EUA na década de 1980: uma que deixa a escola com o papel de qualificar para o mercado de trabalho e outra que a coloca como capaz de perpetuar/divulgar a cultura ocidental. Assim, a escola teria o papel de legitimar interesses políticos e econômicos ou a cultura da classe dominante (GIROUX & SIMON, 2006). Em ambos os casos, as vozes dos sujeitos históricos neles presentes – alunos, professores, funcionários, famílias, etc. – são silenciadas, ignoradas e, em alguns casos, negadas.



### 1.3.6 Relação entre Pedagogia e Cultura Popular

A Pedagogia é voltada aos valores da “cultura dominante”, tem um caráter instrumental e valida as vozes dos adultos. A Cultura Popular está mais voltada ao cotidiano, reconhece e valoriza a voz dos alunos, organizando-se em torno do prazer e da diversão. A força entre as duas pode favorecer a compreensão da educação como um meio para tornar o pedagógico mais político e vice-versa.

A Pedagogia pode ser entendida como um mecanismo por meio do qual se produz conhecimento.

Objetivo: buscar uma pedagogia crítica que questione e reflita sobre os interesses e necessidades destes e de outros conhecimentos.

O Estado e as classes dominantes na realidade educacional norte-americana rejeitam e criticam a cultura popular, considerando-a como “um terreno marginal e perigoso, contra o qual se deve ser imunizado” (GIROUX & SIMON, 2006, p. 104).

A Cultura Popular tem um valor que deve ser considerado, em especial quando se toma por base a análise das questões educacionais sob o prisma da concepção crítica. Mas também exige questionamento e reflexão, possibilitando compreensões e avanços acerca dos mecanismos sobre os quais essas relações ocorrem. A Cultura Popular pode ser o ponto de partida para a discussão e a análise do “conhecimento”, mas não deve ter um fim em si mesma.

Essa cultura possui suas contradições: reflete aspectos políticos e ideológicos e, ao mesmo tempo em que se refere aos grupos “dominados”, também incorpora aspectos dos dominantes. Em alguns casos, o chamado “grupo de elite”, cuja cultura é considerada formal e adequada, encontra espaço para ganhar força por meio de manifestações culturais populares e vice-versa. No entanto, ele exerce – ou deveria exercer – um papel de resistência, ou seja, essa incorporação não ocorre conscientemente.

Giroux & McLaren (2006) refletem sobre as questões pertinentes à concepção crítica e aos aspectos da cultura popular e pontuam a necessidade de formar professores que sejam críticos e reflexivos o suficiente para compreender as condições estabelecidas nos ambientes escolares. Os autores sinalizam que os cursos de formação docente não têm trabalhado ou favorecido a criticidade e reflexão. Portanto, faz-se necessário rever o processo pelo qual os professores têm sido formados, visando oportunizar: trocas entre teorias e práticas pessoais e discussão de questões culturais, políticas e de poder. Os professores, durante seus cursos de formação básica, também estão submetidos aos aspectos curriculares e, portanto, às relações de poder.

### 1.3.7 Curiosidade

Em seu livro *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot* (2003), Peter Burke procura apresentar como o conhecimento considerado formal foi sendo selecionado, organizado e sistematizado ao longo da história da humanidade. De acordo com seus estudos, a sistematização e organização do conhecimento ganham força com as grandes navegações.

Durante a Antiguidade e início da Idade Média, os livros eram manuscritos, sem exemplares copiados e divulgados mundialmente, ou seja, pelas várias regiões, manualmente. Com o avanço das grandes navegações, em torno dos séculos XII e XV, passa a existir a possibilidade de conhecer mais e melhor a paisagem, cultura e curiosidades sobre terras distantes. Sendo assim, a Igreja ou, em casos mais raros, estudiosos, contratavam pessoas para ficarem nos portos e registrarem as informações necessárias e oportunas sempre que os navios chegassem. Já nessa ocasião, verifica-se que quem detém o conhecimento tem mais poder sobre os outros.

Essas pessoas faziam suas anotações e levavam a quem as tinham contratado. A junção dessas informações foi sendo analisada, estudada e organizada por grupos de “intelectuais” que acabaram por selecionar e sistematizar o conhecimento considerado como pertinente e necessário para compor a primeira “enciclopédia”. Com o surgimento da imprensa, o conhecimento antes restrito a poucos pôde ser generalizado e divulgado em grande escala.

Diante do exposto, convém ressaltar que o conhecimento, antes de tornar-se mais acessível às pessoas, foi selecionado e adequado por um grupo.

O que faz com que um tipo de conhecimento seja considerado mais significativo do que outros? Quem define qual tipo de conhecimento é válido?

## 1.4 Considerações finais

Nesta primeira unidade, discorreremos um pouco sobre os conceitos de escola, currículo e conhecimento, evidenciando várias possibilidades de compreensão sobre os mesmos. Optar por uma única definição do que seja escola, currículo ou conhecimento nos colocaria numa posição fechada e, até certo ponto, radical, pois não nos permitiria a reflexão sobre suas contradições, limitações e possibilidades.

Cabe agora ao leitor verificar qual definição se aproxima mais da sua realidade e do seu momento profissional.

Discorreremos também a respeito do percurso histórico sobre os estudos relacionados ao currículo, visando evidenciar suas transformações e seus conflitos. Nesse aspecto, ressaltamos também que a educação e os estudos sobre o currículo sofrem, no Brasil, fortes influências das concepções curriculares das realidades norte-americana e europeia.

É preciso entender a educação como um processo histórico e dinâmico, que se faz e se refaz diariamente. É possível que, daqui a algumas décadas, esses estudos tenham evoluído, avançado ou retrocedido, dependendo do contexto. Podem, inclusive, tornar-se obsoletos. Mas isso também faz parte desse processo.

## 1.5 Estudos complementares

Leitor, se tiver interesse em saber um pouco mais sobre essa temática, sugiro que assista ao documentário brasileiro *Pro dia nascer feliz* (2005), que traz relatos e situações de jovens entre 14 e 17 anos no ambiente escolar. Na produção, são apresentadas situações de sala de aula, de sala de professores, conversas de corredores, entre outras, em diferentes contextos do sistema educacional brasileiro.

O livro *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas* (2002), tendo como organizadora Vera Candau, também traz grandes contribuições no que se refere à compreensão da nossa diversidade cultural e de quanto a sociedade brasileira é marcada por diferentes realidades. É certo que o livro todo merece uma leitura cuidadosa, mas, neste momento, sugiro atenção especial ao capítulo 1, *Nas teias da globalização: cultura e educação*, que trata das diferentes concepções sobre a globalização e sobre seus efeitos na área educacional brasileira, e ao capítulo 8, *Escola dá samba? O que dizem os compositores de samba do bairro de Oswaldo Cruz e da Portela*, que mostra o quanto as questões culturais se fazem presentes nas manifestações carnavalescas, em particular nas escolas de samba.

## 1.5.1 Saiba mais

Para conhecer um pouco mais sobre esse assunto, acesse sites confiáveis e de qualidade, que discorrem sobre inúmeros aspectos da educação, entre eles:

<<http://www.scielo.br>>

<<http://www.educacaoonline.pro.br>>

## 1.5.2 Outras referências

CANDAU, V. M. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.





# **UNIDADE 2**

Currículo: concepções, possibilidades e limitações



## 2.1 Primeiras palavras

Nesta unidade, veremos como o currículo tem se configurado nas práticas escolares. Discorreremos também sobre os conceitos de currículo formal, currículo-em-ação e currículo oculto. Mais uma vez nos reportaremos aos estudos e experiências apresentados em países como Inglaterra e EUA por reconhecermos a influência que os mesmos têm na realidade brasileira.

## 2.2 Problematizando o tema

Estudiosos e pesquisadores que denominam nossa época como a era da pós-modernidade afirmam não existir verdade absoluta, pois a sociedade e o conhecimento vivem em constante transformação. Conceitos, conhecimentos e verdades são redescobertos diariamente, portanto, seguindo essa linha de pensamento, faz-se necessário sempre estabelecer um ponto de referência ao que está sendo dito ou pensado. Por exemplo: essa casa é pequena se comparada àquele prédio, essa criança é muito esperta em relação ao grupo em que está inserida, essas pessoas são miseráveis em comparação às que vivem naquele outro contexto, hoje há mais vacinas em comparação a anos atrás, etc.

Há ainda a possibilidade de analisar uma mesma situação de várias maneiras, dependendo da posição ocupada. Por exemplo: um aluno tira zero na prova. Para o professor, pode ser que ele não conseguiu nota melhor porque não se esforçou. Para o aluno, pode ser que ele não tenha entendido o conteúdo da prova. Para a família, pode ser que o professor não tenha ensinado. Para o coordenador pedagógico, pode ser que o acúmulo de avaliações num mesmo dia tenha afetado a concentração do aluno. Essas múltiplas interpretações podem ter suas fundamentações e se mostrarem pertinentes para discussão e reflexão.

O mesmo ocorre no caso do currículo: ele sempre precisa ser pensado dentro de um contexto, de um tempo, e analisado em relação aos mesmos. Além disso, dependendo da concepção que for seguida, poderá assumir um caráter de transformação ou de manutenção.

Vamos pensar no seguinte caso:

O professor recém formado assume aulas em uma escola de periferia. Antes de iniciar seu exercício docente, estuda o plano escolar e sua unidade de ensino, analisa o programa de sua disciplina, faz um levantamento dos conteúdos necessários para aquela série, elabora seu plano de trabalho respeitando a proposta curricular e pedagógica da escola e verifica que a mesma se aproxima do seu pensamento, ou seja, acredita que o seu papel como professor seja o de promover condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos básicos de sua disciplina.

Esse professor prepara seu plano de ensino com todo rigor metodológico exigido, cumprindo os conteúdos estabelecidos previamente, mas, ao entrar em sala de aula, verifica que os alunos ainda não dominam conhecimentos prévios e necessários para que ele avance com o conteúdo. Além disso, constata uma diversidade no perfil dos alunos: alguns interessados, outros alheios, outros ainda com postura provocativa. De forma geral, o professor percebe que esses alunos não demonstram perceber significado no ensino que recebem.

Diante desse contexto, o professor procura dinamizar suas aulas modificando – inesperadamente – seu plano, introduzindo conversas com os alunos sobre o que já conhecem, o que consideram necessário, por que estudam, o que esperam da escola...

Por ser jovem, sincero e assumir uma postura muito aberta, porém firme diante do grupo, conseguiu abrir um espaço para que uma relação harmoniosa entre professor e aluno se estabelecesse.

No caso citado, vemos que o professor procurou seguir o currículo formal, mas o transformou em ação quando foi para a sala de aula. Essa será uma exclusividade do professor desse caso?

Será possível transpor literalmente o que está previsto para a prática pedagógica? O que faz com que alguns professores ensinem até o que não é falado? O exemplo e a postura do professor também são fontes de aprendizagem? O que vale mais: o conteúdo ou a forma?

## **2.3 Texto básico para estudo**

### **2.3.1 Concepções sobre o currículo**

Segundo os estudos de Saviani (1998), análises feitas por historiadores demonstram que, de forma geral: a) a noção de currículo vincula-se às questões de controle e poder; b) as disciplinas escolares, apresentadas no chamado currículo formal, são estipuladas a partir de negociações tensas e conflituosas e nem sempre consensuais; c) o currículo apresenta relação direta com a cultura e, em essência, deveria abordar e transmitir os “saberes culturalmente acumulados”. No entanto, quando os mesmos são postos em prática, por meio da transposição didática, sofrem modificações e transformam-se em saberes escolares; e d) currículos ditados por Estados-Nações dominantes têm servido de modelos para outros países, o que tem ocasionado a standardização curricular. Ou seja, em termos mundiais, os currículos têm se aproximado de modelos estabelecidos por países dominantes, o que, mais uma vez, coloca em evidência o “poder” presente no currículo.

A concepção crítica dos estudos relacionados ao currículo, que tem como base a educação popular, busca evidenciar as limitações dessa postura dependente e padronizada, defendendo ideais vinculados à emancipação do saber e conseqüentemente dos indivíduos. Essa corrente tem princípios que se enraízam no pensamento de Paulo Freire no que se refere à necessidade de conscientização sobre o que ocorre no ambiente escolar. Dentro dessa perspectiva, questões como o que, como e por que sempre se fazem presentes, derrubando a ideia de que o saber é algo pronto, inquestionável e passível de transmissão neutra.

A teoria crítica defende a ideia de que, por serem construídos e reconstruídos constantemente, os saberes curriculares sofrem mutações constantes, dependendo da época e do local onde são abordados. Defende ainda a escola como um espaço que deve lutar contra a alienação e passividade perante a sociedade, constituindo-se como um espaço emancipatório, no qual o cotidiano e a realidade presentes devem servir de base para reflexões e questionamentos.

O saber significativo, aquele que se relaciona com o cotidiano das pessoas, não pode ser algo distante dos alunos, sem sentido ou aplicação teórico-prática. Esse tipo de conhecimento pode e deve ser contemplado por fazer parte do saber erudito, mas não deve ser o único reconhecido como verdadeiro. Afinal, a escola como um local que atende pessoas – alunos, professores, família, funcionários, etc. – apresenta uma diversidade enorme de situações, tensões, conflitos, interesses, resistências, parcerias, etc. que pode ser traduzida em saberes ou ao menos alicerçar a discussão, reflexão e assimilação dos conhecimentos transmitidos.

Ainda na perspectiva da teoria crítica do currículo, há a busca da não fragmentação dos conteúdos, divididos em disciplinas estanques e isoladas. Busca-se um trabalho mais abrangente e participativo por meio da interdisciplinaridade.

Nesse sentido, para a Educação Infantil, há a proposta – e tendência – de se trabalhar por meio da Pedagogia de Projetos, uma vez que a mesma pode possibilitar o uso de um currículo em espiral. Ou seja, um mesmo conteúdo pode ser visto várias vezes ao longo dos anos – ou de uma mesma série –, mas o enfoque recebido se altera conforme a situação. Não há amarras fragmentando as disciplinas, mas sim a interdisciplinaridade. Esse assunto será melhor discutido na Unidade 3.

A perspectiva histórico-crítica, cuja base encontra-se na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (LIBÂNEO, 1990), reconhece a escola como um espaço de ensino e aprendizagem e valoriza as questões relacionadas à chamada cultura popular apresentada na concepção de currículo como ciência crítica, mas apresenta uma concepção mais dinâmica em relação à mesma.

A escola, nessa concepção, deve resgatar sua função de ensino, mediando de maneira adequada e eficiente a relação que se dá entre o saber erudito,

sistematizado e organizado, para o chamado saber escolar. Nessa concepção, a escola deve cumprir seu papel de agência que possibilitará às camadas populares o acesso ao conhecimento sistematizado e científico, favorecendo, assim, o processo de formação crítica e reflexiva dos indivíduos. Nesse caso, há o reconhecimento da escola como um espaço político e não neutro, e o mesmo se estende ao conhecimento que nela é contemplado por meio do currículo.

Na perspectiva histórico-crítica, a escola é um lugar onde as desigualdades sociais podem ser amenizadas graças a um ensino de qualidade, que possibilita aos menos favorecidos o acesso ao conhecimento acumulado. Nesse caso, o currículo não se restringe a conteúdos e métodos, mas os amplia e reconhece como função primeira da escola o ensino.

O conhecimento se estabelece nas relações entre o sujeito e a realidade e sofre alterações, adaptações, interpretações, bem como as provoca. Não é neutro; pelo contrário: é histórica e socialmente determinado. Sujeito e objeto (conhecimento) determinam-se reciprocamente.

Segundo Silva,

a pedagogia crítico-social dos conteúdos considera importante a existência de um currículo comum básico entendido como um conjunto sistematizado de conhecimentos propostos para subsidiar o trabalho das escolas e professores de um determinado sistema escolar. Os conteúdos devem ser estabelecidos em função de sua relevância social e selecionados a partir do acervo cultural disponível e convertidos em saber escolar, isto é, seqüenciados e dosados segundo as finalidades de cada nível de ensino, as características de cada matéria, os aspectos bio-psico-sócio culturais de desenvolvimento cognitivo do aluno, visando à compreensão reflexiva e crítica da realidade e à produção de novos conhecimentos (SILVA apud SAVIANI, 1998, p. 48).

Diante dessa perspectiva, o professor tem de ter conhecimento e segurança sobre o conteúdo a ser ministrado, assim como domínio sobre as técnicas para transmiti-lo.

A concepção marxista sobre o currículo tem seus estudos enraizados no pensamento de Marx, Makarento, Vygotsky, Luria, Leontiev e outros. Na área educacional, essa concepção é refletida na Pedagogia Socialista, cujas exigências estão voltadas para a formação do homem moderno, contemporâneo. O objetivo da educação escolar volta-se para a preparação dos indivíduos para as tarefas que os esperam, ou seja, é uma educação voltada para o futuro.

Nessa perspectiva, são reconhecidos vários aspectos que influenciam a escola e suas relações, sendo eles:

- interesses e motivações pessoais x interesses e ideologias públicas ou institucionais;

- novas tarefas apresentadas aos alunos x formas e condutas que eles já possuem;
- exigências externas x aspirações dos educandos;
- conhecimento x hábitos sociais x convicções (SAVIANI, 1998, p. 51);
- diversas influências educativas (escola/família).

Na Pedagogia Socialista, a ciência encontra um respaldo grande em função do reconhecimento da mesma como possibilidade de transformação social. Para tanto, pontua-se: 1) a necessidade constante de articular ciência e prática; e 2) a reorganização do processo de ensino, uma vez que mudanças rápidas têm ocorrido sobre os dados científicos – não há mais verdade absoluta.

A escola, nessa concepção, deve ensinar o aluno a buscar informações necessárias ao seu desenvolvimento. Não basta só transmitir conhecimentos, mas também mostrar aos alunos como conseguir avançar por iniciativa própria em seu processo de desenvolvimento profissional e intelectual. A educação básica deve assumir um caráter de formação geral.

O ensino deve ser visto como um processo, precisa ter claras suas finalidades educacionais e relacionar-se dialeticamente com a aprendizagem. Não basta só a preocupação com o conteúdo e o método, mas também com a seleção e organização do mesmo.

“O ensino deve ultrapassar a mente e alcançar a alma e o sentimento” (SAVIANI, 1998, p. 54). É preciso buscar indivíduos que reconheçam a realidade em que vivem e que também saibam atuar na mesma e, se possível, transformá-la.

Nessa concepção, o conhecimento é definido como um processo que se inicia na percepção das propriedades externas ao objeto – reconhecido como o conhecimento sensorial. Por meio de ajustes internos, auxiliados pela linguagem, essa percepção sai do nível sensorial e avança para o racional. Ou seja, a princípio o conhecimento é um processo que se inicia em uma percepção concreta e avança até alcançar um nível mais abstrato, reconhecido como racional.

É esperado que a escola seja organizada e planeje suas atividades e objetivos, visando à superação das contradições presentes nela e na sociedade: trabalho x intelecto; concepção x execução e; teoria x prática. Para que isso ocorra, segundo a Pedagogia Socialista, o indivíduo necessita perceber a estrutura do sistema capitalista em suas múltiplas facetas e buscar superá-lo. O homem precisa sair da condição estabelecida pelo conhecimento espontâneo e atingir o conhecimento científico para poder atuar na sociedade de maneira crítica e reflexiva, buscando sua transformação.



### Para pensar...

Os três enfoques apresentam críticas à visão simplista de que a escola, em sua relação com a sociedade, pode por si só transformá-la. É reconhecido, pelos três, que a escola, em muitos momentos, serve como agência de manutenção da realidade social estabelecida.

Não seria ingênuo acreditar que essa relação escola/sociedade ocorra sem resistência ou passivamente?

### 2.3.2 O currículo como teoria crítica do aprendizado

A produção de novos conhecimentos exige um diálogo entre os pesquisadores e os responsáveis pela política e pelas práticas educacionais. Portanto, os debates referentes às ciências educacionais refletem as diferenças, os conflitos e os dilemas vivenciados pelos envolvidos nessa prática. Embora haja diferenças, e elas pareçam prejudicar a pesquisa educacional, acabam, na verdade, sendo um elemento de apoio. Observe que os pesquisadores precisam recorrer aos dados, às teorias alternativas e aos próprios responsáveis e praticantes dessas políticas. Além disso, esses pesquisadores educacionais e sociais vivenciam as experiências nas escolas em que trabalham.

A Sociologia da Educação acabou enfrentando dificuldades em sua relação com as escolas. No Reino Unido, fracassou a ideia de uma educação igualitária, de uma educação para todos. Alguns dos motivos da crise foram: tentativa de ignorar os conhecimentos adquiridos pelos pesquisadores anteriores; transferência de responsabilidades que eram do Estado para os professores, sem capacitá-los previamente. Talvez esses motivos sejam a causa de sua crise atual.

A crescente demanda por recursos – por parte das escolas, colégios e universidades – para a produção de conhecimentos diferenciados acabou provocando o surgimento da Sociologia da Educação. Ela analisou o papel das instituições educativas das sociedades industriais, bem como trabalhou a questão ideológica da educação pública, estratégias pedagógicas e como as instituições reagiram às culturas não escolares. Entretanto, ela continuou dominada pela educação formal e aceitou plenamente a diferenciação da educação em instituições mais especializadas. É exatamente esse processo de expansão, diferenciação e desvalorização do aprendizado informal que está sendo contestado agora. O temor pelo aumento dos custos da educação tem levado os governos a transferir esse ônus, incentivando a busca por cursos de informática,

por exemplo, em instituições particulares. No entanto, as exigências do mercado são mais amplas. Ao procedimento de transferência da responsabilidade se dá o nome de desdiferenciação, processo que pode ser observado sob várias formas. A primeira é a tendência à privatização de instituições educacionais ou a introdução nestas de princípios empresariais ou de mercado. Comprova essa afirmação a tendência de comparar atividades e resultados da escola com os das empresas. Essa tese também está evidente nos programas de aproximação empresa-escola, bastante presente nos currículos das escolas americanas. Mas as atividades escolares e as empresariais são diferentes e não podem ser simplesmente comparadas. Essa atitude não encontra respaldo na prática. Outra forma em que aparece a desdiferenciação está na tendência de afirmar que as empresas bem-sucedidas se tornaram “organizações de aprendizado”, e as escolas foram incentivadas a copiar suas atividades. Outra desdiferenciação aparece também no fechamento de hospitais psiquiátricos e sua transformação nos chamados tratamentos comunitários. Essa política acabou criando outras desigualdades. Aceitar simplesmente essa situação equivale a aceitar sem questionamento a expansão das escolas de massa.

Do final da década de 1960 até o início da década de 1980, a Sociologia teve um período de ascensão, desafiando aquilo que se entendia como concepção de educação na época. Acreditou-se que ela teria o papel de facilitadora da expansão da educação em todos os níveis. Entretanto, vista como um elemento capaz de mostrar o funcionamento objetivo da educação, ela se mostrou limitada e não conseguiu auxiliar a pesquisa. No entanto, se imaginássemos que os professores seriam um fator importante no funcionamento da educação, a Sociologia passaria a ser vista de forma positiva. Na verdade, a Sociologia tinha a oportunidade de relacionar a teoria à prática. Mas as teorias de que se valeu eram fracas. As possibilidades de junção da crítica com a educação de massa caíram na descrença, no pessimismo. Essa junção não conseguiu ser a transformação educacional esperada. Na década de 1980, com o surgimento de propostas mais práticas e de abordagens mais voltadas para as habilidades, a Sociologia da Educação acabou sendo abandonada.

A Sociologia da Educação teve rápida ascensão nas décadas de 1960 e 1970 devido à expansão das Ciências Sociais num ambiente dominado pelas relações de classe social. Dois enfoques podem ser observados nesse período: o primeiro é o contextual, que via os professores como os principais agentes da transformação educativa, e o segundo é o social, com ligação marxista, que valorizava as lutas de classe. A valorização excessiva dos professores perdeu força na medida em que deixou de lado os orientadores, administradores e diretores, os quais reforçariam o elo com as forças políticas mais amplas. A tendência marxista se perdeu acreditando que o capitalismo ruiria apenas por suas contradições.

Os sociólogos, na década de 1970, adotaram uma postura mais “intelectualista”, isto é, valorizavam mais as questões sociológicas da aprendizagem e deixavam de lado as questões “politicistas”. Essas posturas acabaram limitando os debates sobre a política e a prática na educação.

A escola pública no Reino Unido continua vivendo uma série de contradições ligadas à educação de massa, desde o saber curricular até questões relacionadas a gênero e raça. O que mudou foram apenas as circunstâncias em que isso ocorre. Hoje são questionados os valores implícitos em educação de massa, que perduram desde o século XIX, bem como o próprio papel da educação de massa. Houve redução considerável nos investimentos em educação pública, inclusive pelos governos trabalhistas. O bem (conhecimento) que ultrapassa um mínimo estabelecido deve ser procurado e pago pelos interessados.

Para que a Sociologia da Educação tenha papel decisivo na modernização da educação e solução dessa crise, ela deve se posicionar já com uma atitude crítica. Aí entra a desdiferenciação, que pode apresentar o surgimento de dois caminhos. Um, o da escola pública, com um ensino inferior; o outro, o da escola particular, oferecendo um ensino de mais qualidade. Essa situação é a base para novas formas de estratificação.

A crescente demanda da população por educação em instituições não educacionais (empresas) representa uma grande mudança nas sociedades industriais a curto e a longo prazo. A curto prazo, essa demanda mostra a busca de meios para a redução dos custos. A longo prazo, mostra como as inovações ocorrem mais rapidamente – o saber que as acompanha passou a ter vida mais curta. A educação formal produz conhecimento de forma muito lenta. Por isso, os cientistas disciplinares estão fazendo parcerias com as empresas para produzirem conhecimentos relacionados a problemas específicos. Houve, então, a criação do chamado saber transdisciplinar, que, por sua vez, provocou alguns conflitos entre conservadores e modernizadores. Os conservadores querem preservar a forma antiga de produção de conhecimento, e os modernizadores querem direcionar os conhecimentos para fins industriais e comerciais. Aqui deveria entrar a Sociologia da Educação, eliminando os pontos fracos de cada um dos grupos e propondo ações que pudessem produzir resultados positivos para todos. O correto seria unir o que há de melhor no saber disciplinar, no transdisciplinar e no não disciplinar.

A maior parte dos programas de ensino universitário mudou pouco, ficando estática no tempo. Isso criou vários problemas. O primeiro é que as universidades abandonaram as condições sociais do aprendizado e procuraram selecionar alunos que elas julgam ter bons resultados. O segundo problema relaciona-se à própria instituição. Ela é especializada na produção de conhecimentos, mas nem sempre os proporciona aos seus professores e funcionários. O terceiro refere-se ao

próprio isolamento do meio em que está inserida. Nem sempre seus ex-alunos têm habilidades ou motivação para continuar a aprender. O quarto problema é que apenas aquilo que é considerado pesquisa resultaria em conhecimento. Não há recursos para o desenvolvimento de ensino e aprendizado.

Os sociólogos da educação normalmente não se interessam pelas questões ligadas ao aprendizado. O aprendizado não está necessariamente ligado à escola. Ele pode ocorrer em qualquer situação, embora a pedagogia e os currículos organizados auxiliem muito. Para diversos estudiosos sobre o assunto, o aprendizado ocorre como uma forma de participação social. O mais importante nessa questão é explorar as diversas formas de como pode ocorrer o aprendizado.

Nas décadas de 1960 e 1970, houve um aumento no número de professores que buscaram atualização e melhoria profissional. Os estudantes eram incentivados a se tornarem críticos e profissionais competentes. No entanto, isso acabou. Provavelmente porque houve um ataque do governo denunciando que esses profissionais formavam um grupo de interesses e, posteriormente, porque se percebeu que os estudantes não estavam desenvolvendo as habilidades e conhecimentos necessários ao exercício da profissão e a seus novos desafios. Em suma, as universidades desenvolveram mais a questão crítica e menos a questão das habilidades. O fim do saber disciplinar estava relacionado ao tipo de saber produzido pelas universidades e outras escolas. A solução do problema, portanto, está relacionada à criação de oportunidades para que esse tipo de conhecimento seja questionado e para que teoria e prática mantenham um diálogo constante. As escolas terão de oferecer uma formação mais ampla aos seus professores.

A Sociologia da Educação teve seu período áureo com a crítica às formas de ação da educação de massa, e seu declínio ocorreu na década de 1980, com o clima político desfavorável. Na década de 1990, as mudanças globais e a desdiferenciação das instituições criaram vários problemas, para os quais as disciplinas educacionais e as instituições não tinham preparo para resolver. Imaginando-se o aprendizado como uma estrutura ligada à produção do saber, concluímos que há algumas formas de aprendizado que só ocorrem em instituições especializadas e que estas acabam se unindo a outras instituições não especializadas. Daí surge uma teoria do futuro contemplando os seguintes quesitos: conceito de futuro com a visão de sociedade do futuro, maior aproximação entre as disciplinas educacionais, destaque para as questões de aprendizado e produção de conhecimentos, realização do potencial emancipador do aprendizado para todos e postura crítica em relação à escolaridade de massa e educação formal em geral.

Os desafios educacionais enfrentados pelo Reino Unido hoje são mais complexos do que os enfrentados pela primeira Sociologia da Educação. São desafios deste momento:

o desenvolvimento de critérios para articular as perspectivas de diferentes abordagens disciplinares do aprendizado; a identificação das possíveis conseqüências de mudanças de política que passe da expansão das oportunidades de aprendizado formal para as novas formas de estratificação que elas podem provocar; a incorporação dos conceitos de 'aprendizado' como 'participação social' e de 'comunidade de prática' nas escolas e universidades, e suas relações com outros tipos de organizações onde o aprendizado tem lugar; o exame das diferentes maneiras como o aprendizado escolar e não escolar e o saber disciplinar e não disciplinar podem ser relacionados e como eles podem melhorar uns aos outros (YOUNG, 2000, p. 258).

Essa é uma proposta considerável, pois os problemas educacionais continuam sendo problemas consideráveis de todos.

#### 2.3.2.1 A estruturação curricular e as teorias relacionadas ao processo de aprendizagem

Este item será brevemente apresentado, visando relacioná-lo com as questões do conhecimento e do currículo, uma vez que a elaboração das propostas curriculares visa favorecer a aprendizagem dos alunos. Daí a importância de conhecer os estudos que indicam como o aluno aprende.

Dando continuidade aos seus estudos, Saviani (1998) procura apresentar quais as influências e possíveis contribuições das teorias sobre desenvolvimento cognitivo em relação à elaboração do currículo. Seus estudos focaram os pensamentos de Piaget, psicólogos soviéticos – Vygotsky e Rubinstein – e Ausubel. Há a preocupação em reconhecer a importância dos aspectos de ordem biológica ou de ordem social na apropriação de novos conhecimentos. Parece lógico pensar que, assim como a escola e o professor sofrem influências do tempo, local e interesses maiores de onde estão inseridos, o processo de aquisição do conhecimento por parte do aluno também sofre tais influências. Ele é reconhecido como um sujeito em fase de desenvolvimento e em constante relação com o mundo externo. É a partir dessas interações internas e externas que ocorre a aprendizagem. Essa dinâmica tem influenciado as estruturações curriculares, visando favorecer o processo de ensino e aprendizagem e trazer contribuições que possam se efetivar na prática escolar.

Os estudos de Piaget valorizam os estágios do desenvolvimento, como os que seguem:

- Sensório-motor
- Pré-operacional
- Operacional concreto
- Operações formais

Para Chakur (apud SAVIANI, 1998), a interpretação e a aplicação dos estudos de Piaget têm assumido duas vertentes não tão adequadas à estruturação curricular: ora aceitam os estágios do desenvolvimento como naturais e, portanto, assumem uma característica espontaneísta do ensino; ora entendem que os estágios ocorrem em suas etapas rigorosamente marcadas e que, portanto, necessitam ser criteriosamente estimulados. Nesse caso, o ensino deve ser organizado e planejado detalhadamente, o que lhe dá um aspecto rígido e estático.

Ambas as perspectivas deveriam ser superadas, oferecendo lugar a uma postura que valoriza as contribuições de Piaget e promovendo uma estruturação curricular que respeita as fases do desenvolvimento sem torná-las uma camisa de força, que apresenta conteúdos progressivamente, possibilitando um tempo para assimilação e acomodação e que, finalmente, promove situações para que o próprio aluno tenha condições de construir seu conhecimento e avançar gradativamente em relação ao mesmo.

Sob a influência dessa concepção, as matérias de ensino – também chamadas componentes curriculares – assumem uma sequência gradativa, passando do mais simples ao mais complexo, do concreto ao abstrato. Os estudos de Saviani (1998) indicam que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/71, de certa forma, foi influenciada por esses princípios, uma vez que estabeleceu uma organização curricular com atividades – nas séries iniciais –, áreas de estudo – a partir da quinta série do primeiro grau – e disciplinas – no segundo grau ou colegial. Ainda seguindo essa perspectiva, é possível pensar que a concepção crítica, que tem por base a cultura popular, também esteja pautada pelos princípios da teoria do desenvolvimento da aprendizagem segundo Piaget. Isso se reflete na preocupação explícita em partir de um conhecimento prévio, já existente e reconhecido, ou seja, partir da cultura popular (concreto) para, a partir daí, poder avançar para conhecimentos mais elaborados, como o científico (abstrato).

O risco que essa tendência corre é o de não conseguir proporcionar avanços na apropriação do conhecimento científico, ficando restrita ao conhecimento popular. Ou seja, pode partir da realidade dos alunos, da escola e da comunidade, mas não conseguir avançar em relação à mesma. Esse é um cuidado que deve ser tomado.

Os estudos de Vygotsky e Rubinstein, assim como os de Piaget, trazem grandes contribuições no que se refere às teorias do desenvolvimento cognitivo.

Para Vygotsky e Rubinstein, o indivíduo precisa exercitar as funções psíquicas superiores e buscar a aquisição e progressão do conhecimento por meio da interação com o meio. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender que a aprendizagem não é necessariamente natural e espontânea e, portanto, reclama planejamento e organização curricular, contemplando conteúdos e métodos que favorecem esse processo. Busca-se também articular possibilidades de relacionamento entre o particular e o geral, o comum e o específico, o simples e o complexo, o abstrato e o concreto.

Esses mecanismos não podem ser interpretados segundo uma única via ou ser vistos como estanques. Pelo contrário, devem ser considerados dinamicamente em suas múltiplas possibilidades.

Nesse caso, as disciplinas curriculares assumem um caráter de organização e sequenciação. Busca-se articular o que o aluno já sabe com o que ele supostamente deva saber. Essa preocupação em promover o avanço do conhecimento popular para o científico faz com que seja definido e explicitado qual será esse conhecimento do qual o aluno deverá se apropriar. Portanto, é necessário selecionar o conteúdo, determinar a sequência que será seguida, quais disciplinas serão ministradas, com que carga horária, entre outros. É necessário pensar que isso é definido por alguém ou por um grupo, nesse caso, os que têm maior poder de decisão. É graças a essa organização de conteúdos, acompanhada de métodos eficientes, que o aluno poderá transitar e avançar da cultura popular para o conhecimento científico.

Os estudos de Saviani (1998) apresentam a educação como possuidora de uma natureza e especificidade próprias. À escola cabe o papel de cumprir sua função de instituição de ensino, proporcionando aos alunos a aprendizagem das “ferramentas básicas” para sua inserção e participação social. Nessa perspectiva, o aluno deve aprender a ler, escrever, compreender, contar e reconhecer aspectos sociais e de natureza científica. A escola deve fornecer-lhe as “ferramentas básicas” para que ele saiba avançar em seu conhecimento e tenha também uma inserção social que lhe possibilite analisar, refletir, criticar e transformar. Uma vez tendo dado conta de contemplar sua função de ensino, a escola poderá também abordar as questões relacionadas com as habilidades, socialização, valores, etc. Mas não pode, em nome disso, deixar para segundo plano o ensino, que lhe é específico por natureza.

Os estudos de Ausubel trazem contribuições, pois evidenciam a necessidade da aprendizagem significativa. Esse conceito traz implícita a necessidade de selecionar adequadamente os conteúdos que serão abordados, definindo qual a

melhor maneira para ministrá-los, visando alcançar a apropriação dos mesmos, e quais os melhores critérios para avaliar/acompanhar tal processo.

A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno consegue se apropriar do conhecimento trabalhado e aplicá-lo em diferentes contextos ou situações. Nessa perspectiva, a memorização pode até ocorrer como uma das etapas da apropriação do saber, mas o processo é estabilizado com a apropriação/acomodação do conhecimento. O aluno interioriza o que foi ensinado, de tal forma que essa aprendizagem se mantém em outros momentos ou contextos. Sendo assim, é possível dizer que, quando ocorre a aprendizagem significativa, ocorre também o entendimento do que é aquele conhecimento e por que ele é importante. Para que ocorra a aprendizagem significativa, faz-se necessário que as matérias de ensino sejam estruturadas de maneira significativa. Para Saviani (1998, p. 96), com base em Moreira & Mazini (1982),

tal estruturação implica a relação e a hierarquização dos conceitos de cada disciplina, a organização de corpos conceituais ligados a conjuntos de disciplinas ou áreas de conhecimento, além de adequados métodos, técnicas e recursos de ensino e sistemas de avaliação condizentes com a programação do conteúdo.

## Resumindo:

### **Teoria do desenvolvimento segundo Piaget**

Teoria Crítica: conteúdos dos mais simples aos mais complexos.

### **Vygotsky e Rubinstein**

Teoria Histórico-Crítica: organização dos conteúdos, possibilitando o avanço da cultura popular para o conhecimento científico.

### **Ausubel**

Teoria Marxista: elaboração dos conteúdos visando à aprendizagem significativa.



### 2.3.3 Currículo: limites, possibilidades e interpretações

Este texto trata mais das concepções paralelas às diferentes concepções de currículo do que das suas particularidades. A questão agora é mais de interpretação do currículo e menos de sua construção. Nesse sentido, podemos ter dois tipos de currículo: currículo como fato e currículo como prática. O currículo como fato foi criticado por educadores como Paulo Freire (1971), que via nele uma construção feita por homens, mas com experiências não vividas por eles. Os dois tipos de currículos podem apresentar deficiências. O currículo de fato parece ter vida própria, mas não contempla os contextos sociais do aluno e não permite modificações. Já o currículo como prática, se limitado apenas à sala de aula, deixa esvair-se, faz perder sua noção histórica e tolhe a possibilidade de alterações.

Normalmente, o currículo é visto mais como uma realidade externa e menos como uma realidade social. Para alunos de alto desempenho, o currículo se torna algo a ser preservado ou atualizado. Nesse sentido, o conhecimento é algo a ser transmitido e aprendido tal como ele se apresenta. Para alunos de baixo rendimento, é algo a ser modificado ou tornado mais relevante para a realidade deles. Para alunos com especialização precoce, deve ser ampliado ou integrado. Mas há teorias propondo que o currículo seja algo a ser estudado, analisado e reorganizado. Paralelamente, a Sociologia propõe a integração das áreas de saber, e a Psicologia propõe o desenvolvimento mental e o estudo das fases de aprendizado. Mas a separação entre as áreas de saber tornam-se problemas ainda não resolvidos.

As relações sociais são tratadas no currículo como um conjunto de crenças a respeito do mundo, como se fossem de interesse nacional, por exemplo. Essa visão é mascarada, distorcida pela linguagem teórica dos currículos. Esse tipo de currículo é adotado largamente e apresenta resultados desfavoráveis. É preciso questionar a ideia de educação e do que vale a pena ensinar. Um mau aprendizado é resultado de um mau ensino ou de deficiências sociais e psicológicas dos alunos.

Como o currículo representaria teoricamente a porta de entrada para o mundo adulto, é por ele que os alunos teriam de buscar o seu próprio caminho. Apesar de o currículo provocar essa busca, não envolve necessariamente o aluno no processo de integração. Quando rejeitam o choque entre os conhecimentos do currículo e os seus próprios, os alunos são considerados menos capazes.

O currículo como fato não facilita as propostas de mudanças e ignora as relações sociais entre os elementos envolvidos no processo educacional. Volta-se para a individualização, enquanto o currículo como prática utiliza o conhecimento produzido por pessoas dentro de uma ação coletiva. Nesse caso, os

conhecimentos não são exteriores aos alunos, mas fazem parte de suas vivências, de suas experiências. É dentro dessa perspectiva que os professores agem e descobrem as capacidades dos alunos. Por isso mesmo, os professores entendem melhor as propostas de mudanças. No entanto, essa dedução pode não ser verdadeira, pois essa aparente autonomia de mudanças pode também camuflar histórias de fracassos.

No currículo como prática, o saber é algo realizado numa colaboração entre os agentes educativos. Isso pode ser interessante para uns e assustador para outros, pois continua sendo apenas teoria. Na elaboração do currículo, acabam entrando interesses diversos, entre eles os de familiares e empregadores. Uma mudança de currículo poderia provocar choques entre os diversos grupos de professores, por pensarem diferente; ou entre empregadores e pais, por terem expectativas diferentes do que deve ser ensinado.

Para demonstrar algumas limitações ou incoerências do currículo formal diante de contextos que valorizam o saber prático, citamos os dois exemplos seguintes. Nos anos 1970, surgiu o movimento Ciência das Coisas Comuns, que valorizava as experiências domésticas dos alunos, transformando-as em base para a elaboração do currículo. Houve, no entanto, um forte movimento contrário, que temia que os estudantes fossem levados a pensar mais criticamente nas atividades econômicas de que a região se ocupava, a indústria do algodão, e que isso pudesse gerar algum conflito. Outro exemplo contrário ao currículo como prática vem do aluno que desejou estudar a aerodinâmica dos barcos. A prática era construir o barco, mas, para isso, precisou conhecer a viscosidade, que era parte do saber imposto, matéria oficial. Para a prática, o aluno dedicava apenas uma tarde, porque tinha valor menor na avaliação, e, para o estudo da viscosidade e de outros conhecimentos impostos, dedicava o restante da semana, porque tinha valor maior na avaliação.

Nas sociedades industriais avançadas, a organização do conhecimento em matérias é, em certo sentido, necessária, e os professores não conseguem construir o currículo ao desenvolvê-la. Nesse sentido, é como se abandonassem a história passada, que produziu o presente, e imaginassem o presente como algo infindável. Por isso, os professores não conseguem modificar o currículo e acaba aí o seu papel construtivo. Por essas razões, o currículo como fato torna-se a base da organização educacional.

As possibilidades de mudanças não se firmam nem na teoria do currículo como fato nem na teoria do currículo como prática. O currículo como fato nega aos professores as possibilidades de mudança, atribuindo-lhes apenas o papel de distribuidores de conhecimento. O currículo como prática vê o professor como agente de mudança e ressalta as possibilidades humanas. Mas, ao agir assim,

torna-se abstrato em relação às experiências e à capacidade dos professores como agentes transformadores. É necessário um estudo mais aprofundado da situação dos currículos como resultado de ações coletivas e históricas. Ambos os currículos têm origem nos setores conservadores, afastados das práticas educativas. Muitos professores aderiram às ideias do currículo de fato porque simplesmente queriam justificar o que faziam. Mas ficou apenas nisso. Da mesma forma, as propostas do currículo como prática não ajudaram devidamente os outros professores nas suas práticas. O melhor caminho para resolver essa situação seria a parceria universidade-escola, com a criação de comunidades de prática, unindo professores e acadêmicos e desenvolvendo teorias com base prática e práticas com base teórica.

Às vezes, o aprendizado escolar é feito como se estivesse isolado dos outros tipos de aprendizado, e as teorias educacionais quase não mostram essa falha. Nesse processo é preciso considerar os locais onde ocorre o aprendizado, pois as práticas escolares não podem ser limitadas às práticas dos professores e suas atividades em sala de aula. É necessário que a elaboração do currículo contemple tanto a interferência de pessoas fora do âmbito escolar como atividades consideradas não escolares. Assim, os alunos viverão uma experiência libertadora.

De acordo com os princípios da Teoria Crítica, as disciplinas escolares deveriam ser revistas na elaboração do currículo. Quem define as disciplinas? Como elas são elaboradas? Há integração entre os conceitos e/ou conteúdos? Outro aspecto que é foco de preocupação e questionamento nessa perspectiva refere-se à necessidade de o currículo acompanhar e reconhecer a agilidade das mudanças sociais, tecnológicas e científicas, assim como de reconhecer a influência da televisão, música, jornais e *video games* na formação das crianças e jovens. Ou seja, abordar a cultura popular e sua capacidade de construção e reconstrução contínua.

Retomando os estudos apresentados em *Matrizes teóricas do pensamento pedagógico II*, apoiados nas pesquisas de Grande (1998), Elenice Onofre (2008, p. 27-28) indica que o currículo pode ser:

**Nulo:** diz respeito ao currículo que a escola não ensina. Trata-se da ausência de oportunidade de aprender os conteúdos. Essa ausência é tão significativa como a presença de outros conteúdos.

**Explícito ou manifesto:** é o conjunto de conteúdos culturais explicitamente declarados nos guias curriculares, materiais de ensino, etc., tais como leitura, escrita, História, Ciências, Matemática...

**Não explícito ou oculto:** é o conjunto de situações escolares não publicamente declaradas, ou seja, aquilo que os alunos aprendem no cotidiano escolar, mas que não é intencionalmente ensinado pela escola.

Para Apple (2006), o currículo oculto refere-se ao conjunto de experiências, vivências, atividades ou situações não explícitas no currículo formal. São hábitos, valores, atitudes que se sobrepõem ao conteúdo. É necessário reconhecer a influência e capacidade de perpetuação de atividades pertinentes ao currículo oculto; mas, em nome disso, não passar a olhar ingenuamente o currículo formal, que continua mantendo seu papel na produção e reprodução social. Reconhecê-lo sim, mas não lhe transferir toda a responsabilidade de reproduzir as relações de poder e desigualdade social.

## 2.4 Considerações finais

O estudo sobre o currículo possibilita entender características e especificidades sobre a relação escola e sociedade, que se mostram necessárias à prática docente crítica e reflexiva. Compreender as relações de poder presentes no âmbito escolar retira o profissional da educação da condição de espectador do processo educacional, colocando-o na condição de autor e ator desse processo dinâmico e complexo.

Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, voltados para a área da Psicologia, trazem grandes contribuições à análise curricular e suas possibilidades. Uma vez que a escola tenha definido qual vertente psicológica será seguida no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, tanto mais fácil será compreender como se dará sua concepção curricular. No entanto, faz-se necessário romper com a visão ingênua de que essas relações ocorrem tranquila ou passivamente. É válido lembrar que o currículo traz consigo os conceitos de poder e ideologia (APPLE, 2006).

Finalizando, podemos analisar o currículo reconhecendo suas múltiplas possibilidades: em-ação, nulo, oculto, explícito ou manifesto, como prática, como fato e formal.

## 2.5 Estudos complementares

Leitor, se tiver interesse e oportunidade em conhecer um pouco mais sobre os temas percorridos nesta unidade, sugiro que leia o prefácio à edição de 25º aniversário – terceira edição – do livro *Ideologia e currículo* (2006), de Michael Apple. Nesse pequeno texto, Apple coloca em evidência a realidade educacional e política de Porto Alegre, evidenciando-a como um modelo que deu certo e que tem funcionado positivamente na superação de uma postura educacional centralizadora e dominadora, dando espaço para uma atuação democrática e efetivamente participativa.

Alguns filmes, comumente disponíveis em locadoras convencionais, também podem contribuir com os estudos aqui apresentados. São eles:

- *Mentes perigosas* (1995): Michelle Pfeiffer interpreta o papel de uma professora do Ensino Médio, e ex-fuzileira naval, em uma escola com alunos com comportamento altamente comprometido – drogas, gravidez e violência – e consegue demonstrar o quanto a educação pode trazer de contribuição para a vida das pessoas.
- *Escritores da liberdade* (2007): Hilary Swank interpreta uma professora novata atuando com alunos considerados problemáticos. Ela busca, além do conteúdo, inspirar seus alunos a se perceberem como sujeitos com identidades próprias. Esta é uma luta que envolve a tolerância, respeito e autoconhecimento.

### 2.5.1 Saiba mais

Leitor, caso tenha interesse em saber um pouco mais sobre esse assunto, acesse os artigos:

- *Guias curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado?* Disponível em:  
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/aticle/viewFile/180/>>;
- *Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?*, escrito por José Augusto Pacheco. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4211.pdf>>;
- *Educação na sociedade da informação*, escrito por Rosa Maria Torres. Disponível em:  
<<http://www.vecan.org/article644.html>>.

## 2.5.2 Outras referências

COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiars do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VEIGA, I. P. A. *Educação Básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).



# **UNIDADE 3**

Propostas curriculares para a Educação Infantil





### **3.1 Primeiras palavras**

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possui uma trajetória histórica que merece ser conhecida e estudada por aqueles que pretendem atuar em tal nível de ensino. Compreender esse processo histórico nos ajuda a identificar quais são as características específicas da escola de Educação Infantil e, mais do que isso, as diferentes concepções de criança, escola e educação.

### **3.2 Problematizando o tema**

Ao longo do tempo, a Educação Infantil assumiu diferentes papéis, sobretudo aqueles relacionados ao assistencialismo e à preparação para a escola de Ensino Fundamental. Os estudos sobre esse nível de ensino, tanto elaborados por psicólogos quanto por educadores, confirmam que a escola de Educação Infantil, além de cuidar e educar, deve se preocupar em fazer essas duas coisas ao mesmo tempo. Para tais estudos, o cuidar e o educar são duas faces de uma mesma moeda, pois implicam uma determinada concepção de indivíduo, infância e educação de uma maneira geral.

O texto a seguir foi escrito tendo como preocupação não apenas apresentar a trajetória histórica do currículo da escola de Educação Infantil. Mais do que isso, a nossa preocupação esteve em buscar a sua identidade, aquilo que faz dessa escola uma escola com características próprias.

### **3.3 Educação Infantil: qual é a sua identidade?**

Nesta Unidade, você poderá conhecer um pouco mais sobre o contexto da Educação Infantil. Para tanto, faz-se necessário entender um pouco quais são os grandes pensadores que influenciaram e continuam influenciando a prática pedagógica das escolas infantis. Neste tópico, iremos refletir um pouco mais sobre o que cabe ao professor de Educação Infantil: cuidar, brincar, educar? Essas atividades podem ocorrer isoladamente ou se complementam?

#### **3.3.1 Primeiros passos: os pedagogos da infância**

Inicialmente, o cuidado e a educação da criança pequena foram assumidos pela família como algo natural, que fazia parte da vida até que esta se tornasse, de certa forma, independente. Ao longo da história, essa concepção mudou. A infância deixou de ser vista como uma fase “restrita”, compreendida apenas como

o tempo que ia do nascimento até o momento em que a criança ainda não tinha condições físicas e biológicas de se manter, passando a criança a ser vista como um indivíduo com necessidades que vão além dos cuidados físicos ou biológicos (ÀRIES, 1981).

Esse novo olhar sobre a criança pode ser situado no movimento da expansão mercantilista, momento em que nascem o pensamento pedagógico moderno e as primeiras escolas para crianças pequenas, as *petty schools* ou *écoles petites*, por volta do século XVII.

Não podemos esquecer, entretanto, que Comenius já havia tratado da educação das crianças menores de seis anos, pautando-se na educação dos sentidos, proposta em seu livro *The school of infancy*, publicado em 1628. Além de Comenius, outros pensadores se preocuparam com a educação das crianças pequenas, como Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori, decorrendo daí os primeiros estudos sobre as especificidades do trabalho com a criança pequena.

No presente texto, destacaremos três grandes pensadores que influenciaram fortemente a concepção de Educação Infantil que temos hoje: Froebel, Montessori e Freinet.

Froebel (1782-1852), denominado como o “pedagogo da infância”, influenciado pelo liberalismo e nacionalismo de seu tempo, criou os primeiros *kindergartens*, ou jardins de infância. Para ele, todos guardamos dentro de nós a semente do que poderemos ser, e a educação precisa oferecer condições para que isso ocorra. Condições para manifestar nossas expressões, necessidades e desejos individuais.

Froebel foi considerado um educador progressista, porque respeitou o conhecimento próprio de cada idade e considerou a educação como um processo gradual, no qual o indivíduo caminha e desenvolve a sua condição essencialmente humana, que é a autoconsciência. A educação é, sem dúvida alguma, um processo de humanização na medida em que faz com que o indivíduo se conheça e, ao se conhecer, avance no convívio social mais amplo e harmonioso com a natureza e a sociedade.

A criança é, para ele, um ser repleto de potencialidades. A escola precisa oferecer condições para o desenvolvimento dessas potencialidades para que a criança se conheça em essência. Essas condições se pautam na livre expressão e na atividade autogeradora. Os princípios fundamentais de sua proposta se baseiam, basicamente, na autorrealização. A atividade – espontânea ou construtiva – é considerada a força propulsora interior, pois dela podem surgir espontaneamente novos interesses e conhecimentos denominados por Froebel como “complexos de interesses”.

As atividades espontâneas, como o próprio nome sugere, surgem do interesse espontâneo da criança. Já as atividades construtivas estão ligadas à orientação que a criança recebe, partindo sempre das partes, nas quais as explorações física e mental estão presentes, para o todo, do concreto ao abstrato.

A finalidade maior da educação é, para ele, a realização plena de suas potencialidades, de seu eu interior. Para isso, é necessário empenho para trabalhar na formação de um ser livre, independente e disciplinado. Livre está associado ao ato de tomar consciência do seu próprio ser interior, estimulando, assim, a autoconfiança na tentativa de fugir ao servilismo e tornar-se cada vez mais independente.

Ao contrário do que se pensa ou se pode imaginar, Froebel não propõe a ausência de regras, e sim a definição clara dos materiais, atividades e desenvolvimento determinados por leis e regras para a condução do indivíduo no seu processo de formação.

Na proposta de Froebel, o ambiente ganha destaque. Para ele, é preciso oferecer ambientes abertos, onde as crianças entrem em contato com a natureza, pois tais ambientes estimulam e atraem grande parte dos interesses das crianças. Na sala de aula, destaca o círculo pintado no chão enfatizando a necessidade de momentos coletivos, de atividades cooperadas.

A partir das observações das crianças, Froebel criou materiais denominados dons e ocupações que poderiam favorecer o desenvolvimento das crianças a partir de suas observações da vida, seus fenômenos, suas partes, da natureza e todos os seus fenômenos vitais.

Os dons estavam vinculados a materiais que produziam sons, ruídos, blocos de montar de madeira, cantos, cubos, entre outros. Já as ocupações, caracterizadas pela ordenação didática, estimulavam a concentração e se tratavam de atividades como: trançado, dobradura, recorte e colagem e entrelaçado. Utilizavam-se areia, argila e materiais próprios para a criação de animais e plantas.

As salas froebelianas mantinham juntas as crianças de três a seis anos com o intuito de as mais velhas auxiliarem as mais novas. Além do círculo – linha pintada no chão também utilizada por Montessori –, um de seus procedimentos básicos para a aula coletiva foi o *mother play*, constituído por três momentos. No primeiro momento, a professora demonstrava o que deveria ser feito. No segundo momento, as crianças reproduziam a atividade realizada pela professora para, no terceiro momento, após terem o “domínio” da técnica, se expressarem livremente.

O currículo da proposta froebeliana se baseia, portanto, em atividades sequenciadas de natureza infantil, nas quais as crianças aprendem fazendo. Para

Froebel, a aprendizagem da criança é o resultado de sua vida ativa. O método intuitivo é um dos princípios dessa teoria, pois a aprendizagem ocorre a partir das experiências físicas (sensoriais) juntamente com seus processos mentais. Destaca-se também o papel do desenho e do brincar como atividades autoexpressivas, pois revelam a essência das crianças.

Dentro desses princípios, a avaliação ocorre de duas maneiras interligadas e complementares: a adaptação, que pode ser verificada por meio da observação da criança em relação ao “domínio” das atividades, e a utilização que a criança faz desses conhecimentos por meio da livre expressão. Nesse sentido, vale destacar que a observação atenta e constante que o professor faz das crianças terá grande importância para a percepção dos seus interesses, necessidades, condutas e desenvolvimento, orientando as atividades para que as crianças avancem.

A relação professor-aluno, nessa concepção, pode ser comparada à da jardineira, que cuidadosamente cultiva a semente, ou à da mãe zelosa, que observa atentamente o desenvolvimento do filho. É, basicamente, uma relação construtiva, humana, justa, amiga e afetuosa. Para isso, a professora froebeliana precisa ter uma grande capacidade de observação, ser uma pessoa ativa, clara em suas colocações e ter o conhecimento de como se processa o desenvolvimento infantil. Froebel destaca a mulher como uma educadora por profissão, dotada do instinto materno que propiciará uma relação de amor e afeto entre ela e o aluno tal qual entre a mãe e o filho.

Muitos anos nos separam da estruturação dessa teoria, mas até hoje somos influenciados por ela. O princípio da *mother play* faz parte do dia a dia de muitas escolas infantis. Somos fortemente ligados a esse modelo, porque ele perdurou por muito tempo. Fomos educados por professores que seguiram alguns desses princípios.

A imagem da professora de Educação Infantil como uma mãe substituta ainda é muito forte, sobretudo nas instituições em que as crianças permanecem por tempo integral. Essas crianças e as professoras criam involuntariamente uma relação de apego, cuidado e amor.

A questão aqui posta não é se esse tipo de relação é adequada ou não, mas destacar o papel das professoras na vida das crianças. Os relatos de mães sobre o poder do discurso das professoras frente às crianças são inúmeros: “É só dizer que vou contar para a professora que ela corre tomar banho!”. Assim, aos poucos, a relação afetuosa e justa, num instante, pode se transformar em relação de poder, e, facilmente, a ideologia da professora torna-se a da criança.

Além de Froebel, somos também influenciados pela teoria de Montessori (1870-1952), uma médica que se pautou na educação para a vida na formulação

de sua teoria educativa. Assim como Froebel, advoga em defesa da livre expressão do ser, e a escola é vista como espaço propício para a estimulação desse desenvolvimento espontâneo. A educação é também vista como autoeducação, para que o indivíduo, conhecendo suas forças interiores, possa agir na procura da coletividade, buscando a paz e a unidade com Deus.

Para ela, a primeira infância é marcada pela busca do equilíbrio entre os conhecimentos que a criança tem e a sua necessidade de se movimentar. Esse período foi denominado “idade sensível” ou “idade do amor”.

Para Angotti (2003), ao definir esse conceito de criança, Montessori evidencia a necessidade de condições adequadas e devidamente preparadas para que a criança encontre o seu caminho e se conheça. Isso só é possível devido ao caráter explorador e curioso da criança, para quem tudo é novidade.

Montessori acredita no ensino intuitivo e, por isso, preocupa-se com a educação das sensações para que a inteligência ocorra. Segundo ela, há “períodos sensíveis”, nos quais as crianças são dotadas de grandes interesses que impulsionam a aprendizagem, e esses “períodos sensíveis” estão presentes, sobretudo, na fase pré-escolar. Além disso, Montessori destaca a importância do silêncio, que leva a criança a uma introspecção maior, gerando o seu autocontrole. No entanto, ao contrário do que se poderia imaginar, ela defende a garantia da liberdade para que a criança possa construir a sua personalidade.

Assim como Froebel, Montessori defende o princípio da cooperação a partir das classes heterogêneas ou mistas, nas quais a ajuda mútua se faz necessária. Partindo do princípio da preparação adequada do ambiente, ou seja, de materiais próprios para a criança, ela também defende a livre escolha, pois, observando atentamente, o professor poderia identificar as tendências e necessidades da criança. Além disso, ela defende um único tipo de castigo: o isolamento temporário da criança do grupo para que ela possa observar outras crianças trabalhando, repensar seu comportamento e sentir vontade de fazer parte daquele grupo respeitando as regras estabelecidas.

Montessori propõe duas grandes finalidades para a educação sensorial: a) a educação dos movimentos, que é a atividade de representação espontânea da criança; e b) a formação da personalidade infantil manifesta nesse movimento. Ambas são reconhecidas como aspectos indissociáveis para a estruturação da inteligência.

Em relação ao ambiente, Montessori preocupou-se com todos os detalhes para que as crianças o pudessem de fato explorar de forma ampla. Foi ela quem se preocupou com a adaptação proporcional do mobiliário escolar ao tamanho das crianças e dos brinquedos – materiais similares aos dos adultos em miniaturas –, organizados em cantos para que elas pudessem escolher e trabalhar,

responsabilizando-se por seu uso e sua organização. Alguns desses cantos criados por Montessori foram: canto da beleza, da leitura, casinha de boneca e canto do teatro.

Apesar da preocupação minuciosa com a organização do ambiente, concorda com Froebel na importância da criança vivenciar experiências ao ar livre, em contato com a natureza.

As disciplinas a serem trabalhadas, ou o currículo, como dizemos hoje, definidas por Montessori, eram: desenho, escrita, leitura e aritmética. Para isso, ela criou uma linha de materiais próprios que, segundo Angotti (2003), podem ser classificados da seguinte maneira:

- a) Material de desenvolvimento destinado à educação sensorial;
- b) Material de desenvolvimento para as atividades de vida prática;
- c) Material de desenvolvimento para aquisição da cultura – ensino dos números e iniciação à aritmética e aos métodos da leitura e escrita.

Não cabe, neste momento, detalhar todos os materiais elaborados por Montessori, mas eles foram muito difundidos, e provavelmente muitos de nós já nos deparamos com alguns deles sem saber que foram criados por ela, como o material dourado, a escala cuisenaire, os blocos lógicos, o alfabeto móvel e os alinhavos de modo geral. O treino motor e o traçado das letras e números também decorrem dessa teoria.

Os procedimentos adotados são compostos por lições previamente organizadas e que envolvem a pesquisa, ou seja, a exploração livre das crianças.

Além disso, Montessori enfatiza o papel da repetição das atividades para que se atinja a perfeição, o domínio da técnica. Diferentemente de Froebel, que pregava a livre expressão, inclusive nos desenhos, Montessori, apesar de considerar a educação como autoeducação, criou materiais para o momento do desenho, não permitindo a autoexpressão das crianças.

Do mesmo modo que Froebel e Montessori, Freinet (1896-1966) se dedicou à educação infantil. Sua proposta pedagógica também se baseou nos princípios libertários e na educação para a vida. Para ele, assim como para os outros dois educadores, a criança é a esperança viva de um mundo melhor, capaz de transformar a sociedade. Por ser curiosa e observadora, poderá interessar-se naturalmente por temas de estudo, transformando e organizando esse conhecimento por meio de sua livre expressão.

Sua grande preocupação estava em libertar o indivíduo da ordem social preestabelecida, criando uma pedagogia humanista, que priorizou a formação do indivíduo em defesa de si mesmo.

Seguidor dos estudos de Decroly, acreditava na capacidade da criança de se conduzir e em seu potencial para aprender a partir daquilo que lhe despertava interesse. Para isso, propõe, assim como Froebel, os centros de interesse como recurso metodológico. Defende a pesquisa livre, que denominou de “tatear experimental”, como ferramenta para que a criança conheça, tasteie e experimente o mundo ao seu redor. Além disso, destaca o trabalho cooperativo, a disciplina escolar e a autoridade do professor.

O trabalho cooperativo é fortemente estimulado pelos procedimentos adotados por essa pedagogia: o texto livre, o livro da vida, o jornal escolar e a correspondência motivada. O professor dá voz ao grupo e o estimula na pesquisa dos assuntos que lhes parecem interessantes.

Na pedagogia de Freinet, a criança é convidada a expressar sua verdadeira opinião, e um exemplo disso é o quadro chamado “jornal de parede”, no qual podem ser expressas as opiniões das crianças sobre as atividades realizadas no dia de acordo com as categorias: eu critico, eu proponho e eu felicito.

Freinet valoriza a produção própria da criança e estimula suas diversas manifestações – desenho, pintura e textos produzidos pelo grupo, tendo o professor o papel de escriba.

Baseando-se nos interesses espontâneos da criança, as atividades precisam promover satisfação em sua realização. Um exemplo de atividade muito conhecida em sua proposta é a “aula-passeio”, momento no qual as crianças entram em contato com a natureza e exploram esse universo pelo tatear experimental. Ao retornarem, podem escolher o modo mais apropriado para registrar o conhecimento apreendido na vivência com o mundo natural.

Diferentemente de Montessori, Freinet não oferece modelos prontos, pois crê na capacidade de livre expressão das crianças. Além disso, elas exercitam a autonomia nas escolhas que fazem das atividades e, ao mesmo tempo, a responsabilidade para cumprir aquilo que foi escolhido pelo grupo no início do dia. A ordem das atividades não importa, desde que todas sejam cumpridas, o que difere Freinet radicalmente de Montessori.

Da mesma forma que a educação deve libertar o homem, a avaliação é para ela autoavaliação, e a disciplina é mantida pela autoanálise e autocorreção, visualizada pela criança nos planos de trabalho – aquilo que o grupo se propôs a fazer no dia.



Ao professor, cabe analisar o desempenho individual da criança, isto é, o quanto ela organizou seu trabalho e sua apresentação. O grupo também auxilia o indivíduo em seu crescimento intelectual e social, sinalizando, na avaliação coletiva, elementos para o avanço necessário. Esse processo de avaliação é feito num ambiente em que não há comparações nem a preocupação em eleger o melhor aluno, mas há sim a intenção de que todos avancem a partir da crítica construtiva.

A relação professor-aluno, assim como das crianças entre si, é baseada no respeito mútuo, amizade, cooperação e fraternidade para que cresçam como indivíduos e seres humanos que buscam a coletividade. A autoridade do professor não se estabelece pelo medo, mas pela admiração por alguém que os respeita, estimula e valoriza em suas individualidades.

Assim como Froebel e Montessori, o professor freinetiano deve ser um bom observador. Além disso, é necessário ter um discurso claro, simples e, sobretudo, coerente com os princípios que norteiam essa proposta.

As contribuições desses estudiosos para a compreensão da infância e educação das crianças pequenas foram inúmeras, sobretudo por serem os primeiros a dedicar tempo ao estudo de propostas metodológicas específicas para a Educação Infantil.

Foram esses estudiosos que, pautados nos estudos dos reformadores escolásticos do século XV, trouxeram à luz questões até então esquecidas sobre a educação de crianças, pois, num primeiro momento, a escola de Educação Infantil restringiu-se ao aspecto do cuidado das crianças e não em como educá-las, conforme abordaremos no tópico seguinte.

A partir da discussão trazida por tais autores, que evidenciavam as especificidades da educação de crianças pequenas, é que surgiu a preocupação de conciliar os cuidados necessários a essa faixa etária com atividades que favorecessem a aprendizagem de conceitos. Mudou-se, portanto, todo o enfoque da educação de crianças e conseqüentemente o papel da escola.

**Quadro 1** Propostas pedagógicas de Froebel, Montessori e Freinet.

FROEBEL	MONTESSORI	FREINET
Elaborou a primeira proposta pedagógica para escolas de Educação Infantil. Criou os jardins de infância. Pertence à tendência romântica, concebendo a criança como uma flor e a professora como a responsável por regá-la – transmitir-lhe conhecimentos – e favorecer seu desenvolvimento moral e intelectual. Valoriza tanto o exercício manual quanto o intelectual. Criou os “dons”, materiais concretos para a manipulação e aprendizagem. Criou também o sistema de rotina para o trabalho com as crianças, marcando o que deveria ser feito por meio de canções.	Deu continuidade aos avanços promovidos por Froebel. Buscava um ensino científico, por meio da observação e experimentação. Criou materiais utilizados até hoje, como os blocos lógicos e a caixa de sensações. Acreditava no potencial cognitivo das crianças, mas também valorizava a aprendizagem de atividades manuais e práticas, como aprender a cozinhar, bordar, pintar, trabalhar com marcenaria e tecelagem. Pertence à tendência romântica.	Assume uma postura mais crítica em relação ao trabalho com crianças pequenas, colocando-as na condição de sujeitos históricos e sociais. Criou a imprensa dentro da escola, assim como defendeu os princípios das aulas-passeios, do diário de vida e dos álbuns de estudos. Acredita que, mais do que o material disponível, é preciso investir na forma como se dá a relação entre professor e aluno e entre o ensino e a aprendizagem. Pertence à tendência crítica.

### 3.3.2 A Educação Infantil no contexto brasileiro: algumas propostas curriculares

Vimos, no tópico anterior, que as contribuições de alguns estudiosos para a compreensão da infância e educação das crianças pequenas foram inúmeras, sobretudo por serem os primeiros a dedicar tempo ao estudo de propostas metodológicas específicas para a Educação Infantil, pois não custa destacar que as primeiras escolas infantis foram criadas como solução para problemas de maus-tratos e abandono pelos quais passavam as crianças, já que, na época, as fábricas, fundições e minas eram os locais de trabalho dos pais, ficando as crianças sozinhas por longos períodos do dia.

Quando se pensa no contexto brasileiro, a educação passou a ser encarada como dever do Estado e direito dos cidadãos a partir de 1971, com

a Lei 5.692, na qual a Educação Básica passou a ser obrigatória para a faixa etária dos 7 aos 14 anos. Vale dizer que ser obrigatória não implica a permanência dessas crianças na escola nem a aprendizagem, haja vista o alto índice de evasão escolar ainda existente quando se consideram áreas mais desfavorecidas do país (KRAMER, 1995).

Em relação à Educação Infantil, a situação é ainda mais grave, pois além de não ser obrigatória, foi, durante muito tempo, vista simplesmente por seu caráter assistencial. Não queremos, com isso, negar o assistencialismo da escola infantil, mesmo porque isso seria impossível. Cuidar e educar são duas faces de uma mesma moeda.<sup>2</sup> Entretanto, a escola infantil assumiu, há algum tempo, desde a década de 1970, outro papel que não apenas o de cuidar: o papel de também educar.

Com isso, outros impasses surgem: então, a escola infantil, inicialmente chamada de pré-escola, tem a função de preparar as crianças para o Ensino Fundamental? O que cabe à escola infantil ensinar?

A antiga denominação pré-escola deixava implícita a ideia de que a Educação Infantil ocorria antes da escola propriamente dita, e isso sempre esteve muito presente na transposição do pré para a primeira série. Com grande frequência, ouvimos pais dizendo aos seus filhos, no final da Educação Infantil, na classe denominada antigamente de pré 2, “Aproveita, que logo a escola de verdade começa! Aí sim é pra valer!”, referindo-se à antiga primeira série.

Angotti (2003) relata como as crianças, no início da década de 1990, eram estimuladas no sentido de obterem sucesso no ingresso ao Ensino Fundamental, denominado na época como “séries iniciais do primeiro grau”. Segundo a autora, as crianças eram preparadas para atender às expectativas futuras e corresponder ao modelo de aluno ideal criado pela escola de Ensino Fundamental.

É preciso ter em mente que a função da escola infantil não é exclusivamente a de preparar a criança para frequentar o Ensino Fundamental, mas a de compreender que o trabalho pedagógico com as crianças de zero a seis anos favorece o desenvolvimento infantil, e isso sim traz contribuições para que ela chegue no Ensino Fundamental diferente daquela que não passou pela Educação Infantil.

Da mesma maneira que o atendimento exclusivamente assistencialista pode deixar a desejar em relação ao processo de aquisição do conhecimento, a educação baseada em atividades descontextualizadas do universo infantil e, muitas vezes, inadequadas para a faixa etária das crianças pode ser igualmente prejudicial, pois se pauta em estratégias que quase sempre priorizam o aspecto

---

2 Quando dizemos assistencialismo, nos referimos exclusivamente ao aspecto do cuidado, da higiene e da alimentação, o que ocorre tanto em escolas de níveis econômicos mais elevados quanto em escolas menos favorecidas.

intelectual em detrimento do corporal, musical e plástico, tão importantes nessa fase da vida.

Segundo Kramer (1995), para que a função da escola de Educação Infantil se efetive na prática, as crianças precisam ser consideradas como indivíduos que pertencem a uma determinada sociedade (cidadãos). Para isso, precisamos considerar os diferentes contextos sociais, étnicos e econômicos, promovendo uma prática pedagógica que não ignora as diferenças nem faz delas ferramentas de exclusão.

Kramer (1995) defende a organização de um currículo que leve em conta o modo como o desenvolvimento infantil se processa, bem como a sua realidade social e as condições de vida a que está exposta a criança. A autora preconiza que o currículo pode ser considerado como um material que permite a organização da escola, mas destaca que ele não deve estar pautado em atividades isoladas, e sim em atividades significativas organizadas a partir de temas geradores.

Ainda segundo Kramer, os temas geradores podem surgir do interesse declarado das crianças, propostos pelos professores ou detectados pela observação das próprias crianças em diferentes momentos. Nessa proposta, não há mais espaço para aulas expositivas, pois a autora envolve a pesquisa e considera como aspecto central o entusiasmo da descoberta.

Com o intuito de auxiliar na organização de um plano de trabalho anual, Kramer sugere que os temas sejam definidos a partir dos temas cíclicos ou dos temas contextualizados. Os temas cíclicos estão relacionados às comemorações, festas ou aos eventos como: Carnaval, Páscoa, Dia do Índio, entre outros. Já os temas contextualizados nascem da realidade da criança e surgem de situações presentes no dia a dia, acontecimentos especiais ou em dificuldades geradas pelo contexto socioeconômico em que vivem.

Os professores podem identificar o interesse das crianças por determinado tema a partir de sua observação em diferentes momentos, do relato dos pais ou da socialização de experiências entre os próprios educadores da escola.

No livro *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil* (1995), Kramer apresenta um quadro que sintetiza a organização curricular por ela proposta. Vale a pena conhecê-lo.

A partir de 1996, com a promulgação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação das crianças de zero a seis anos passou a ser denominada como Educação Infantil e não mais como Pré-escola, ficando dividida da seguinte maneira:

- Creche: zero a três anos
- Pré-escola: quatro a seis anos

Com essa mudança no corpo da lei e com a publicação, em 1998, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, essa etapa da educação de zero a seis anos passou a ser vista em suas peculiaridades e a ser analisada levando em conta a necessidade de considerar o desenvolvimento pleno da criança e não apenas o assistencial, tampouco somente o intelectual.

Na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação inter-pessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Atualmente, podemos observar a tentativa cada vez maior de manter equilibrados esses binômios de modo que a criança seja estimulada visando ao seu desenvolvimento pleno.

É exatamente o que discute, entre outras coisas, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, para o qual se tornou uma necessidade a incorporação, de maneira integrada, por parte das instituições de Educação Infantil, das funções de cuidar e educar, estando as mesmas associadas a padrões de qualidade. Tal documento também destaca que as atividades que oferecem aprendizagens ocorram por meio de brincadeiras, orientadas por adultos, e respeitando o processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998).

Discorrer sobre o significado do cuidar quando se trata de crianças pode parecer algo óbvio. No entanto, quando esse cuidado está vinculado à esfera da instituição de Educação Infantil é preciso compreendê-lo como parte integrante da educação.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver

capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 24).

Após o estudo da infância e a leitura do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, atentamos para o fato de que, quando falamos sobre o cuidar e o educar na esfera da Educação Infantil, é preciso ter em mente os aspectos acima destacados e também ter sensibilidade para saber, ou ao menos procurar saber, o que a criança sente, pensa sobre si mesma e sobre o mundo, pois estes podem ser indícios da qualidade do trabalho que a ela é dedicado.

Elaborado com o intuito de ser uma referência para o trabalho do professor, tal documento define algumas áreas de conhecimento que podem ser também consideradas como elementos de composição de um currículo, sendo elas:

- Movimento
- Música
- Artes visuais
- Linguagem oral e escrita
- Natureza e sociedade
- Matemática

Não temos o intuito de detalhar como o Referencial considera cada uma das áreas de conhecimento. Abordaremos somente a ideia central de cada eixo, até porque a leitura completa do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é uma leitura essencial e necessária para aquele que se dedica à docência dessa fase do desenvolvimento humano.

Na perspectiva do Referencial, o movimento possui destaque no que tange ao desenvolvimento humano, afinal é uma das primeiras maneiras de exploração do mundo.

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p. 15).

Influenciados pelos pedagogos da infância, muitos professores ainda exigem das crianças a cultura do silêncio e do corpo estático, como se elas já

tivessem controle sobre isso. Ao contrário, o que o Referencial indica é a diversidade de movimentos, respeitando e valorizando a cultura local. As mais variadas maneiras de movimentação e expressão das crianças precisam ser compreendidas como uma manifestação natural, a partir do recurso que elas têm em mãos, e não como desordem ou como dispersão.

Entre as diversas orientações didáticas propostas no documento do MEC (Ministério da Educação), estão: atividades de observação do próprio corpo diante do espelho, músicas e danças envolvendo o esquema corporal, brincadeiras que movimentam as diversas partes do corpo exigindo o controle corporal por parte da criança, atividades que exploram a imagem que têm de si mesmas, os desenhos de si mesmas e a observação de algumas regularidades no esquema corporal.

Assim como o movimento, a música é algo muito presente no universo infantil. A criança identifica, desde a vida intrauterina, a voz da mãe e, depois de nascer, aprecia cantigas de ninar que acalmam e relaxam. Ao chegar à escola, é preciso que a criança encontre, nesse espaço, um ambiente que preserve a música como linguagem humana. Ela precisa ser estimulada e valorizada no contexto educativo e, assim como o movimento, priorizar aspectos culturais locais.

Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p. 45).

O conhecimento musical envolve três momentos distintos e complementares entre si: produção, apreciação e reflexão. Na produção, a criança tem a oportunidade de testar diferentes objetos e materiais, observando os sons que produzem. A apreciação envolve a escuta de músicas ou de instrumentos musicais, desenvolvendo a habilidade de análise e reconhecimento. Na reflexão, ela cria, a partir do conhecimento adquirido, diferentes sons, produzindo o fazer musical.

Para isso, o ambiente escolar precisa favorecer esses momentos por meio da exploração de músicas variadas: com texto, sem texto e com instrumentos acústicos para que percebam, de fato, o som produzido. Além disso, o professor não deve se limitar ao repertório dito infantil, já que, muitas vezes, é composto por arranjos padronizados e envolve o consumo de outros produtos a ele associados, como sandálias e relógios de determinada cantora ou cantor infantil.

Uma outra recomendação do Referencial é a construção de instrumentos utilizando os mais diversos materiais: sucata, grãos e o próprio corpo. Assim,

não são necessários recursos caros e eletrônicos para que a música esteja presente na Educação Infantil, mas é preciso criatividade e conhecimento por parte do professor para permitir momentos em que essa linguagem esteja presente no dia a dia das crianças.

Além do movimento e da música, as artes visuais se configuram como uma outra linguagem comumente utilizada pelas crianças para se expressar na infância. Em seu documento, o MEC critica a prática corrente da utilização das artes visuais como passatempo ou decoração da escola. As artes visuais envolvem, além das habilidades manuais para colar, recortar e pintar, a apreciação de diferentes obras de arte e o processo criativo. Assim como na música, estão presentes, nas artes visuais, os três processos descritos anteriormente: fazer artístico, apreciação e reflexão.

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças (BRASIL, 1998, p. 91).

Entre as atividades propostas em tal documento, estão aquelas nas quais as crianças manuseiam diferentes materiais e texturas, confeccionam objetos, massas e tintas, desenham livremente, desenham a partir do que é proposto pelo professor, apreciam obras de arte, dialogam sobre elas e fazem a releitura daquelas que foram estudadas. Além disso, há grande destaque na valorização dos trabalhos das crianças, ficando os mesmos expostos na escola, e no respeito à produção do outro, não sendo uma exigência a produção idêntica de todos os envolvidos em determinada atividade de criação artística.

A linguagem oral e escrita, mais um eixo de conhecimento apresentado pelo Referencial, propõe a ampliação da expressão da criança e sua capacidade de comunicação com o mundo.

A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio do trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p. 117).

Em relação à aprendizagem da língua escrita, o Referencial critica a abordagem da escrita como um sistema de codificação, no qual as crianças caminham



sobre letras traçadas no chão e copiam essas letras num primeiro momento para, só depois, poder escrevê-las livremente.

Algumas pesquisas têm demonstrado novos caminhos em relação à aquisição da língua escrita, principalmente aqueles que consideram o contexto social e econômico no qual a criança está inserida e compreendem esse processo como letramento tanto no discurso oral quanto no escrito. Não detalharemos o conceito de letramento no presente material, mas, em linhas gerais, se trata do processo de apropriação do mundo escrito e falado por meio de materiais impressos – revistas, jornais, receitas, rótulos, etc. É a leitura do mundo real, daquilo que realmente tem significado na vida das crianças e não o ensino das vogais por meio de cartilhas ultrapassadas e desconectadas do universo infantil.

Assim como nas outras áreas de conhecimento, é imprescindível que o ambiente escolar favoreça a vivência de situações envolvendo a fala e a escrita, desde que considerando as hipóteses das crianças sobre como se processa essa aquisição. As rodas de conversa, relatos de vivências, diálogos livres entre as crianças, cantigas e canções, parlendas, escrita de textos coletivos – escritos pelo professor, mas elaborados pelas crianças –, receitas e bilhetes se configuram como possibilidades, entre muitas outras, de exploração da linguagem oral e escrita.

As crianças precisam estar em contato constante com esse universo, e tendo na leitura feita pelo professor mais um exemplo de comunicação e ampliação não só do vocabulário, mas também de novas experiências e conhecimentos.

O Referencial aborda, num único eixo, os conteúdos que envolvem o conhecimento das ciências naturais e sociais. Tal fato decorre do interesse frequente das crianças por determinados assuntos relacionados a essas áreas e também da necessidade desses dois temas serem trabalhados de maneira integrada.

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimento sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 1998, p. 163).

Nesse eixo, a preocupação está não na reprodução de estereótipos culturais, mas no tratamento da informação e riqueza de experiências oferecidas às crianças. Não se deve apresentar uma única explicação para um determinado

fenômeno, mas instigar nas crianças a curiosidade pela busca e análise das mais diferentes explicações.

Ao longo de todos os eixos, o Referencial sugere a elaboração de projetos; mas, nesse eixo, isso se faz mais do que necessário, pois os fatos não ocorrem isoladamente, eles estão sempre interligados, e isso representa, para o professor, uma grande oportunidade para levantar hipóteses com as crianças sobre determinado fenômeno, trabalhar com as pesquisas feitas com a participação das famílias, registrar coletiva ou individualmente aquilo que foi mais significativo para o grupo, utilizando, para isso, as diversas linguagens de que a criança pode fazer uso: corporal, plástica, escrita, matemática, etc.

Por diferentes motivos, durante algum período, podemos dizer que, em alguns casos, até bem pouco tempo, o ensino-aprendizagem da Matemática ocorria de maneira repetitiva e pela memorização, bem de acordo com a ideia de como as crianças aprendem e como deve ocorrer a transposição dos conhecimentos matemáticos dos adultos para as crianças pequenas. É possível encontrar pessoas que relatam, como suas primeiras experiências com a Matemática, a cobertura do pontilhado de numerais ou mesmo a memorização da escrita e nome dos números por uma analogia com bichos ou lhes dando aspectos humanos.

O avanço e a divulgação das pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil têm contribuído muito para que concepções e práticas baseadas na repetição sejam questionadas. No entanto, envergando completamente a vara, corremos o risco de cair no espontaneísmo pedagógico gerado por interpretações equivocadas do que vem a ser a proposta construtivista de aprendizagem.

Um exemplo dessa incompreensão é a ideia de que a exploração de objetos concretos, por si só, faz com que a criança desenvolva conceitos matemáticos. O equívoco decorre da dissociação entre a ação física – abstração empírica – e a ação intelectual – abstração reflexiva –, justamente o que não ocorre do ponto de vista do sujeito que explora determinado objeto.

Há tempos, educadores e psicólogos vêm pesquisando e incentivando o uso de jogos, brincadeiras, literatura infantil, entre outros, como recursos metodológicos para o ensino da Matemática. Os jogos e brincadeiras têm ganhado cada vez mais espaço nas escolas de Educação Infantil, o que pode ser observado por meio da participação ativa da criança pequena e seu envolvimento natural com essas propostas. Isso, por um lado, não deixa de ser relevante, mas, por outro lado, é preciso lembrar que essas atividades, por si só, não fazem com que a criança construa noções matemáticas específicas. É preciso, como foi dito, intencionalidade educativa.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem contribuíram também para compreender que a Matemática deveria ser explorada na escola como o era em sua origem, ou seja, a partir da resolução de problemas. Quanto a esse aspecto, o universo da escola infantil se constitui espaço propício para propor situações-problemas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento matemático.

Na aprendizagem da matemática o problema adquire um sentido muito mais preciso. Não se trata de situações que permitam 'aplicar' o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já se tem e em interação com novos desafios (BRASIL, 1998, p. 211).

Nessa perspectiva, jogos e brincadeiras têm o seu papel ainda mais valorizado, visto que podem ser percebidos e utilizados como situações-problemas que consideram os conhecimentos prévios das crianças como ponto de partida para o enfrentamento de novos desafios.

Ainda segundo o Referencial, o trabalho com resolução de problemas faz com que as crianças desenvolvam suas capacidades de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipóteses, refletir e argumentar, o que vai ao encontro da finalidade da Matemática na Educação Infantil: favorecer o desenvolvimento da capacidade de

- reconhecer e valorizar os números, operações numéricas, contagens orais e noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problemas relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- ter confiança em suas próprias estratégias e em sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

A concepção exposta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil segue no sentido de que

aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências e ações que fazem, desde cedo, sobre elementos de seu ambiente físico e sociocultural (BRASIL, 1998, p. 217).

A leitura do Referencial, imprescindível para a prática docente daquele que atua na Educação Infantil, considera as mais variadas manifestações das crianças e sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Além do Referencial, uma outra possibilidade para a estruturação do currículo da Educação Infantil é a Pedagogia de Projetos.

Essa proposta, que teve origem na região de Reggio Emília, na Itália, parte do princípio de que os temas de estudo podem ser centrados nos interesses das crianças. Assim, ao professor cabe a tarefa de conciliar esses interesses ou de explorá-los em pequenos grupos, oferecendo momentos oportunos para a socialização daquilo que é aprendido.

Nessa perspectiva, os problemas ganham outro significado, o de algo que precisa ser estudado, conhecido, para que se possa encontrar uma solução. Sendo assim, o contexto cultural e social no qual vivem as crianças e no qual a própria escola está inserida ganha destaque.

O primeiro passo é identificar os problemas enfrentados pela escola de modo geral ou por uma determinada sala, por exemplo. Feito isso, é necessário buscar alternativas para solucioná-los.

Transpondo esse conceito para o trabalho direto com as crianças, podemos dizer que o professor deixa de ser aquele que detém todo o saber e se torna um mediador da construção do conhecimento. Identificando uma curiosidade do grupo ou uma dificuldade a ser superada, cabe ao professor apresentar as ferramentas necessárias para que as próprias crianças construam conceitos e se apropriem do conhecimento já produzido pela humanidade.

O trabalho com os projetos estimula diversas atitudes necessárias para o indivíduo atual: superar dificuldades, lidar com o imprevisto, buscar conhecimentos, lidar com a frustração, satisfazer a própria curiosidade, questionar, levantar hipóteses e considerar o ponto de vista do outro. Além disso, no trabalho com os projetos, o grupo se fortalece e passa a considerar atitudes como: respeito, tolerância, amizade, cooperação, solidariedade, entre outros (HARRIS & BENEKE, 2005, p. 19).

Entre os mais variados assuntos que envolvem a Educação Infantil, a proposta da Pedagogia de Projetos tem ganhado força e voz, afinal os estudos sobre esse tema são muitos, e a leitura deles imprescindível.

Não cabe a nós neste material esgotar a temática em questão, mas instigá-los na busca do referencial teórico que aborda todo esse assunto em profundidade.

### 3.4 Considerações finais

No texto apresentado, procuramos abordar as especificidades da escola de Educação Infantil. Partimos de sua trajetória histórica com as três grandes tendências pedagógicas: romântica, crítica e cognitiva. Perpassamos a questão do cuidar x educar e apresentamos algumas das propostas curriculares mais difundidas nesse nível de ensino: temas geradores, as áreas de conhecimento apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Pedagogia de Projetos.

Esperamos, com isso, ter propiciado momentos de reflexão e compreensão das dimensões de: infância, escola, currículo e aprendizagem.

O texto, síntese de tudo o que já estudamos sobre o assunto, representa pouco diante de tudo aquilo que o leitor pode buscar, seja utilizando materiais impressos ou *on-line*. Ser professor implica uma permanente busca pelo conhecimento, não acomodação e principalmente criação de sentido para aquilo que se faz em sala de aula, no contato direto com as crianças.

### 3.5 Estudos complementares

Para complementar seu conhecimento sobre esse assunto, sugerimos o acesso à página do MEC. Entre em Secretaria de Educação Básica/Educação Infantil e analise os vários documentos disponibilizados pelo governo no que se refere à Educação Infantil:

- Prêmio Professores do Brasil (2005)
- Prêmio Qualidade na Educação Infantil (2004)
- Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação
- A Revista Criança
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil

- Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino – Um estudo de caso

### 3.5.1 Saiba mais

Leitor, se quiser saber mais sobre o assunto, sugerimos que pesquise nos livros:

ARRIBAS, T. L. et al. *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Tradução de Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### 3.5.2 Outras referências

BONDIOLI, A.; MATOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – Uma abordagem reflexiva*. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Tradução de Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1974.
- ANGOTTI, M. *O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Thomson Learning, 2003.
- ANTUNES, A.; FROMER, M.; BRITO, S. *Comida*. Intérprete: Titãs. In: \_\_\_\_\_. *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*. Warner Music Brasil, 1986.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ÀRIES, P. *A História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 1999. (Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a Unesco).
- ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Estados Unidos, 2007. 122 min, drama.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- GIROUX, H.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2006.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GRUNDY, S. *Curriculum: Product or Praxis?* London: Famer Press, 1987.
- HARRIS, J.; BENEKE, S. (Orgs.). *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- KRAMER, S. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente*. São Paulo: PUC/SP, 1990.
- MENTES perigosas. Direção: John Smith. Estados Unidos, 1995. 99 min, drama.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MOREIRA, M. A.; MAZINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.



- MORENO, M. C.; CUBERO, R. Relações sociais nos anos escolares: família, escola e colegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- ONOFRE, E. *Matrizes teóricas do pensamento pedagógico II*. São Carlos: UAB-UFSCar, 2008. (Livro destinado ao curso de Licenciatura em Pedagogia UAB-UFSCar, EaD (Educação a distância)).
- PRO DIA nascer feliz. Direção: João Jardim. Brasil, 2005. 88 min, documentário.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).
- WEBER, M. *Essays in Sociology*. Tradução de H. Gerth e C. W. Mills. Londres: Routledge, 1952.
- YOUNG, M. F. D. *O currículo do futuro: da Nova Sociologia da Educação a uma teoria crítica do aprendizado*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

## **SOBRE AS AUTORAS**

### **Patricia Maria Fragelli**

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com mestrado e doutorado voltados para a área de formação docente. Na ocasião, investigou a prática docente de professoras da educação infantil no que se refere às questões relacionadas à disciplina e indisciplina dentro da sala de aula.

Dando continuidade aos estudos relacionados à formação docente, no doutorado investigou como as propostas de inclusão educacional têm se efetivado na prática dos professores. Atua na área da educação há 18 anos e tem os seus estudos e vivências direcionadas à Educação Infantil.

No momento, atua como professora do ensino superior, onde ministra a disciplina de fundamentos e práticas da educação infantil, coordena um curso de pós-graduação também voltado para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Trabalha como coordenadora pedagógica, dentro de uma escola regular, na qual coordena o trabalho direcionado aos alunos de educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental.

### **Luciana Cristina Cardoso**

Formada em Pedagogia pela Unesp de Araraquara, com mestrado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e especialização em educação infantil pela Unicep. Atua como professora das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

