



**ESTUDO DE DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS E SUAS IMPLICAÇÕES
PARA CONSTRUÇÃO DA DIFERENCIAÇÃO/FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR
(1998-2008)**

**A STUDY OF LOCAL CURRICULUM DOCUMENTS AND THEIR IMPLICATIONS
FOR THE CONSTRUCTION OF CURRICULAR
DIFFERENTIATION/FLEXIBILIZATION
(1998-2008)**

SILVA, FABIANY DE CASSIA TAVARES

Doutora em Educação

Professora-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar

e-mail: fabiany@uol.com.br





RESUMO

Este texto apresenta análises de pesquisa, que visa mapear as estruturas de gestão do currículo necessárias para a efetivação da diferenciação/flexibilização, principalmente aquelas que apontam quer para o progresso qualitativo da aprendizagem escolar, quer para a identificação e a resposta positiva às necessidades específicas de alunos com deficiências. Entendemos a diferenciação/flexibilidade curricular, nos limites deste estudo, na proposição de construção de percursos curriculares alternativos, isto é, alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função das ofertas escolares e das necessidades educativas dos alunos, aqui especificamente os com deficiência. Ainda que iniciais, as análises apontam que os documentos curriculares parecem ter sido concebidos unicamente como guias, orientadores do trabalho docente, frequentemente menosprezando o debate do “por que fazer” em virtude da valorização do “como fazer”. Contudo, tais documentos professam a idéia de progresso e pretendem-se inovadores e instituidores de uma nova lógica de organização da escola e do acesso ao conhecimento escolar.

Palavras-chave: Currículo - Documentos Curriculares - Diferenciação Curricular

ABSTRACT

The paper presents research analyses, aiming to map the curriculum management structures that are necessary for the effectiveness of differentiation/flexibilization, especially the ones related to the qualitative progress of school learning, as well as to the identification and a positive response to the specific needs of disabled pupils. Curriculum differentiation/flexibilization, within the limits of this study, is understood as the possibility of proposing the construction of alternative curricular paths, thus changing objectives, course contents, activities and evaluation, based on the school offers and the educational needs of pupils, specifically disabled pupils. Although the analyses are still at the initial stage, they indicate that curricular documents seem to have been proposed as guidelines only, designed to guide the teachers' work, often leaving aside the debate on “why to do”, by emphasizing “how to do”. The documents, however, profess the idea of progress and intend to be the innovative proposers of a new logic to organize both school and the access to school knowledge.

Keywords: Curriculum - Curriculum Documents - Curriculum Differentiaton





1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este texto apresenta análises iniciais de pesquisa, que visa mapear as estruturas de gestão do currículo necessárias para a efetivação da diferenciação/flexibilização, principalmente aquelas que apontam quer para o progresso qualitativo da aprendizagem escolar, quer para a identificação e a resposta positiva às necessidades específicas de alunos com deficiências. Entendemos a diferenciação/flexibilidade curricular, nos limites deste estudo, na proposição de construção de percursos curriculares alternativos, isto é, alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função das ofertas escolares e das necessidades educativas dos alunos, aqui especificamente os com deficiência.

Diante disso, estudamos documentos curriculares locais apresentados às escolas e aos professores pela Secretaria da Educação de um estado brasileiro e Secretaria Municipal da capital desse mesmo estado, no período de 1998 a 2008. Tal período se justifica pela publicação em âmbito nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), PCN – Adaptações Curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais) e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), formulados no contexto da política curricular implementada em finais da década de 1990, cumprindo uma exigência contida no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, qual seja: a fixação de conteúdos mínimos para esses níveis de ensino, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Como expressão local dessa política, nas redes de ensino, acima referida, foi publicado a saber: dois documentos curriculares estaduais (Fundamentos do Currículo ou Caderno Temático da Série Constituinte Escolar, 2000; e Referencial Curricular da Educação Básica, 2008) e; três documentos curriculares municipais (Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, 2003a; Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, 2003a; e Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º, 2008).

Nosso estudo orienta-se pelo cruzamento de duas frentes metodológicas, a pesquisa bibliográfico-documental e o estudo comparado. Esse cruzamento permite buscar as diferenças e as semelhanças entre as proposições para os sistemas de ensino, a partir da identificação dos processos histórico-sociais macros (definição do que conta ou não como conhecimento e das suas funções; a sua demarcação e hierarquização em termos de prestígio





social e a legitimação de superioridade; as possibilidades de acesso aos vários patamares sociais do conhecimento), ou micros (culturas de classe, *habitus*, as subsistências, as deficiências, as associações, as interações, os jogos, as defesas, as explorações, as aprendizagens...).

2. A DIFERENCIAÇÃO/FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NOS DOCUMENTOS CURRICULARES: DOS FUNDAMENTOS ÀS PROPOSIÇÕES

não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada

Jean-Claude Forquin

Quando às escolas estão propostas as incorporações de alunos para os quais as previsões ordinárias do currículo resultam insuficientes e, em alguns casos, inadequadas, tem se tornado necessário prever atuações dirigidas que facilitariam o sucesso escolar. Essas atuações se materializam, inicialmente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que orientam a construção de estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais, as quais deveriam constituir, de certa forma, a agenda de preocupações do professores e gestores escolares. Esse PCN se traduz, também, como proposta para uma escola inclusiva¹, que deve garantir respostas às necessidades pedagógicas de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência.

Para estas essas respostas devem ser realizadas no mesmo contexto, ou melhor, junto aos alunos sem deficiência por meio de atividades comuns, embora diferenciadas. Partes de suas prescrições estão orientadas para a diferenciação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com deficiências.

Destinado, portanto, a conseguir um equilíbrio entre o maior grau possível de normalidade na resposta educativa e a maior eficácia na promoção dos processos de *ensinoaprendizagem*. Processos esses fundamentados em uma proposição que abrange tanto concepções psicológicas, como o construtivismo, quanto concepções mais políticas, culturais e sociais, sempre colocando em ênfase o seu aspecto produtivo. Tal psicologização tende a prescrever uma visão irreal e parcial das necessidades específicas dos alunos com deficiência,





da prática educativa, não conseguindo atingir seu objetivo último, qual seja: contemplar a diversidade e individualidade existente em cada realidade cultural.

Essa fundamentação toma forma na proposição de estratégias diferenciações/flexibilizações instrumentalizadas por meio projeto educativo como organização do conjunto de oportunidades de aprendizagens que a escola irá oferecer, bem como os processos que colocará em curso; do currículo desenvolvido na sala de aula e do plano individual de acesso ao currículo.

No que diz respeito aos planos individuais escolhidos para facilitar a atuação da escola, a partir das necessidades dos alunos, as diferenciações/flexibilizações curriculares são operadas em dois níveis. O primeiro refere-se às diferenciações/flexibilizações não significativas do currículo, isto é, as organizações didática, espacial, procedimental, metodológica, avaliativa e temporal da sala de aula; o segundo ligado na eliminação e na introdução de objetivos, de conteúdos, de metodologias e de recursos específicos.

As não significativas parecem ser pensadas para afetar mais os procedimentos do que os conteúdos e as atividades oferecidas ao grupo. É certo que se faz necessário prestar uma atenção especial aos procedimentos que sustentam as relações que as necessidades estabelecem com/para a interiorização do conhecimento, contextualizado em comportamentos esperados, em propósitos predeterminados e em conjuntos de saber-fazer. Contudo, a preocupação apenas com as modificações desses procedimentos pode significar uma singular relação com a informação acadêmica construída a partir da identificação das necessidades, isto é, tornarem-se apenas medidas de acessibilidade e socialização.

Não estamos aqui secundarizando a importância da construção dessas medidas, mas indicando que a depender do desenho, elas singularizam as possibilidades dos alunos com necessidades específicas serem objetivamente incorporados aos processos educativos. Estamos a falar das medidas de acessibilidade, que nascem limitadas a não dissociação da necessidade específica em si da limitação que produz. Exemplo disso, quando um aluno experimenta limitações intelectuais importantes e, junto a elas, dificuldades para aceder aos conhecimentos que adquirem os alunos de sua idade, isso porque os objetivos que orientam as atividades em aula, fixados ao nível do currículo prescrito, seriam os mesmos para todos os alunos.





Já as medidas de socialização, quando apenas ligadas à facilitação da integração entre os alunos, isto é, circunscrita aos marcos da aula e excedentes a ela, podem resultar no seu oposto. Todo aluno experimenta o valor que tem para os demais com quem, em certo sentido, também se compara. Diante disso, os intercâmbios entre eles devem ser pensados e estruturados pela procura de respostas às necessidades impostas pelas atividades e, não apenas, aos conteúdos dessas necessidades.

No segundo grupo de diferenciações/flexibilizações, isto é, aquele ancorado na eliminação e na introdução de objetivos, de conteúdos, de metodologias e de recursos específicos em relação ao “currículo geral”, forja-se a ideia de fixação das condições básicas para dar forma ao processo de escolaridade. Essa fixação alimentada pela previsão das necessárias alterações que permitam seguir um currículo muito parecido ao que segue os demais alunos, que implica em domínio de habilidades e de níveis de desempenho.

Para tanto algumas eliminações de referentes globais do currículo apresentados, por exemplo, na premissa de que ao final de um ano letivo sejam dominados determinados níveis de leitura e escrita, são operados na perspectiva de contemplar os limites impostos por dificuldades sensoriais, motoras, de caráter temporário ou permanente.

Parte dos conteúdos distribuídos pelo currículo, pelos níveis de escolarização e escolaridade, pode não ter a mesma significação para os alunos dado o alcance das limitações. Contudo, singularizá-los, para que alguns alunos dêem conta do processo, pode significar, mais do que uma diferenciação/flexibilização, uma análise equivocada da função, senão do contexto, da necessidade daquele conteúdo de conhecimento. Todo o conhecimento escolar funciona na base de um código disciplinar, segundo Bernstein, isto é, a presença de uma racionalidade técnica que se afasta cada vez mais da mera aquisição de ideias.

Todo conteúdo de aprendizagem, independente do indivíduo que estará diante dele, tende a proporcionar graus diferenciados de domínio, de precisão e de exatidão, a partir do sentido que adquirem. Em consequência todo conteúdo é contextual, baseado no reconhecimento e nas associações. Dessa forma, nenhum conteúdo pode ser *a priori* considerado sem sentido em uma relação de apropriação de conhecimento, em virtude da caracterização imposta às necessidades educativas.





Esse *a priori* construído por *habitus*, tal como o define Bourdieu (1997), “espécie de sentido prático do que se deve fazer numa situação dada” (p. 26). E é precisamente o sentido de ação que está na base não só da institucionalização de uma apropriação diferenciada de conhecimento em um currículo diferenciado com fins sociais demarcados.

Enfim, as estratégias de diferenciações/flexibilizações nos documentos curriculares têm nos permitido apenas valorar a viabilidade dos referentes curriculares básicos dessa escola em relação aos indivíduos com necessidades educativas, esgotando suas possibilidades e reduzindo às suas necessidades a um currículo totalmente diferenciado do que serve de referencia para os demais. Neste sentido, essas estratégias convertidas em (pseudo)inovações das reformas curriculares, colocadas em curso em finais da década de 1990 e propostas à escola para todos, parecem ser produzidas diretamente pela relação deficiência e eficiência escolar.

3. DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS: ESBOÇOS DE UMA ANÁLISE SOBRE A DIFERENCIAÇÃO/FLEXIBILIZAÇÃO

Nossos estudos tomam forma com o documento apresentado às escolas da rede estadual de ensino, em 2000, ano que marca o início de reorientação político-pedagógica, parte de um projeto de administração do Partido dos Trabalhadores, para a qual há todo um delineamento teórico-metodológico para educação escolar.

O objetivo desse documento, além de instituir uma política curricular, foi de modificar a política educacional, valorizando os profissionais da educação, democratizando o ensino e por meio dele formar cidadãos autônomos e críticos, tendo em vista que o discurso que o instituíra afirmava que seria na escola que se socializariam o conhecimento necessário para alcançar a finalidade citada como fator fundamental da proposta, “cabe a escola propiciar o domínio dos conceitos que, a partir das pratica humana, são socialmente elaborados e permitem compreender as coisas, os dados, os fatos e processos da realidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p.25)

A escola era representada como um instrumento social capaz de oferecer aos alunos a formação desejada, definida pelo documento como uma “[...] instância organizada pela sociedade como especificamente destinada à transmissão do conhecimento específico”





(MATO GROSSO DO SUL, 2000, p.17). Portanto, sendo o local onde ocorreria a socialização do conhecimento, a escola deveria então ganhar uma nova forma de garantir esse acesso de maneira que possibilitasse aos educandos participarem criticamente das práticas sociais.

Essa crítica seria construída nas/pelas condições de relacionar o conhecimento científico ao social, de forma que o aluno pudesse fazer a co-relação dos mesmos, contribuindo desta maneira para a construção de uma sociedade democrática. Ao definir o conhecimento uma como prática social defendia que não houvesse separação entre o cotidiano e o ensino escolar, para que o mesmo não se tornasse um instrumento de domínio entre classes sociais.

Bernstein (1996) afirma que a escola coloca em situação desvantajosa as crianças oriundas de determinados grupos sociais e criticava-a porque, ao usar preferencialmente um "código elaborado"ⁱⁱⁱ, condicionava fortemente o que se aprende e como se aprende, favorecendo apenas as crianças cujo ambiente e cultura familiares estão próximas deste código e penalizando aquelas que não o dominam porque pertencem a classes com "códigos linguísticos restritos".

O possível enfrentamento dessa situação parecia circunscrever-se na ideia de aprendizagem, que era traduzida como “um processo que respeitaria as diferenças nas necessidades dos educandos para aprender, auxiliando-os a progredir em níveis cada vez mais elevados de compreensão da realidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p.10). Tal compreensão da realidade seria alcançada a partir da “totalidade”, que estava delineada pelo trabalho “(...) com os fundamentos de uma unidade de conteúdo, explicitando as formas particulares como esses fundamentos ou princípios aparecem na situação tomada como estudo.” (MATO GROSSO DO SUL - SED, 2000, p.57)

A “totalidade” visou uma ruptura com as práticas de ensino fragmentado, dando ao ensino a condição de perda de seu caráter de repetição monótona, adquirindo sentido prático e atendendo ao propósito de respeitar as diferenças individuais de ritmos de aprendizagem. (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p.08)

De fato, a existência nas redes de ensino de uma mentalidade curricular, entendida enquanto consciência do sistema em que se está inserido e das opções que o orientam, bem





como do modelo que se veicula no qual se fundam as ações que se realizam, acaba por institucionalizar como nos diz Nóvoa, “vários elementos por vezes contraditórios” (1991, p. 52), isto é, aspectos que conduzem a um reforço do poder estatal e, simultaneamente, “uma tecnologia que mediatiza a distribuição do poder” (1991, p. 53).

Essa contradição pode ser legitimada por uma suposta estabilidade social e ideológica traduzidas pelos documentos curriculares como vividas pelos sujeitos históricos. A ordem social criada e mantida por um sistema desigual, que parece estar se produzindo e reproduzindo por meio da transmissão cultural, acaba por manter uma relação dialética entre o acesso ao poder e a oportunidade de legitimação de alguns conhecimentos vistos como dominantes.

Em 2007, essa mesma rede de ensino, publica o Referencial Curricular da Educação Básica na perspectiva de “garantir a unidade da rede, fazendo-a emergir da diversidade e impulsionando-a (p. 25). Para tal garantia [...] é necessário que a escola tenha uma atenção especial e apóie as ações desenvolvidas nas áreas de Educação Especial, Educação para o Campo, Educação Escola Indígena, Educação Ambiental e outros programas específicos, que visam atender a diversidade, respeitando as diferenças e garantindo o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos, independente do lugar que ele esteja. (p. 17)

À essa mesma escola aberta às diferenças, também é endereçada a necessidade da consideração das competências e habilidades. “As competências são apresentadas como mobilização de esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas e efetivas para problemas novos e; as habilidades associadas ao saber-fazer, ou seja, área física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim sendo, as habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 25).

“Diante dessa tarefa, a educação precisa ser, cada vez mais, de dedicação, de criatividade e compromisso com um ensino que prepare o educando a aprender a aprender, pois só a educação liberta para a vida e constrói a verdadeira cidadania” (2007, p.05). E esse ensino é praticado no princípio de que as sequências educativas são importantes no ato de ensinar e aprender e, elas devem ocorrer e decorrer de uma prática criativa de sentido de novos significados para o mundo, não apenas um acréscimo de informações. (p.12)





Essa prática foi assegurada por “componente curricular, seqüência dos conteúdos, competências, habilidades e referências bibliográficas”, que visavam assegurar aos educandos “a linearidade curricular, evitando assim, a fragmentação, a descontextualização de conteúdos, bem como as imparcialidades e as desigualdades.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 5)

O capital cultural que é distribuído pelos documentos curriculares depende diretamente da divisão do trabalho e do poder de uma sociedade, o que será ministrado nas escolas pode contribuir tacitamente para uma desigualdade, não apenas institucionalizada pela escola, mas esta desigualdade pode estar presente também fora das instituições educacionais.

Ainda que em análise inicial desses documentos (2000 e 2007), apontamos que suas diferenças estão circunscritas aos modos pretendidos para o acesso e distribuição do conhecimento. A razão de ser desses modos, contudo, parece residir na relação, de algum modo tributária, desses conhecimentos com as escolas, que é resultado de subjacentes negociações, que em diferentes momentos conseguem certa estabilidade consensual.

Para Apple; King (1985) o conhecimento curricular está, assim, dominado por um consenso ideológico em que tanto a experiência diária como o conhecimento curricular promovem mensagens de consenso normativo e cognoscitivo.

Já as semelhanças dizem respeito a proposta de se apresentarem revestidos da noção de prática, fundada na pessoa de supostos alunos e professores, que por meio de seus conhecimentos, das suas formas de pensar e das suas práticas influenciam decisivamente o processo de desenvolvimento do currículo.

O primeiro documento curricular publicado pela rede municipal intitulou-se Sequência Didática (2000) e apresentava o currículo como um território prático sobre o qual se podia discutir, investigar, mas, primeiro de tudo, no qual era preciso intervir. Essa intervenção estava ancorada no estabelecimento de habilidades e de competências possíveis de serem desenvolvidas e ampliadas no transcorrer dos níveis, das séries e das diferentes disciplinas propostas. Com isso fortalecia a perspectiva de integração entre as modalidades: educação infantil, primeira e segunda séries do ensino fundamental, considerando os conteúdos mínimos como “únicos”, oportunizando a cada professor adequações, aprofundamentos, respeitando-se a realidade escolar.





Tratava-se de um documento que identificou a escola como “espaço da produção do conhecimento sistematizado e, sem perder de vista sua contextualização histórica e cultural, atuaria como coadjuvante da transformação social” (CAMPO GRANDE, 2000, p.7). Para tanto, apontava “a necessidade de respeito pelas formas de expressão oral trazida pelos alunos, de suas comunidades...”, sendo fundamental esclarecer que a apropriação da variedade culta não deveria menosprezar nem reforçar a trazida por eles.

Em Bourdieu; Passeron (1992) encontramos a ideia de que a escola é um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferência de capitais, o legado econômico de cada agente, dentro da escola é transformado em legado cultural. O que parecia interessar a esse desenho de escola era saber o que os alunos já possuíam de conhecimento, ou seja, aquilo que aprenderam com a família. Neste espaço, portanto, havia um julgamento das habilidades trazidas pelos alunos de sua convivência familiar, colocando em desvantagem aquele aluno que não possuísse os códigos necessários para conviver neste espaço-escola. Isto reduzia essa escola a um lugar em que os mecanismos de reprodução da desigualdade se perpetuariam.

Quanto à distribuição dos conhecimentos instalava um alinhamento direto à necessidade do conteúdo e tal determinava a escolha metodológica, para que houvesse maiores e melhores possibilidades da sua construção e aquisição. Para fazer um exame daquilo que era tido como um conhecimento oficial era necessário rever todo conjunto de valores, ações e crenças que se encontravam fora da escola, criando uma articulação entre a ordem social e o lugar da escola neste processo de maximização da igualdade econômica, social e cultural.

Em 2003, essa mesma rede, publicava o documento intitulado Diretrizes Curriculares, na perspectiva de incrementar a proposta das escolas inclusivas. “A Educação da Inclusão se faria mediante a valorização de todo ser humano com direitos e deveres igualitários, através de ações que a escola faria na conscientização de toda comunidade. Os pais e demais profissionais envolvidos deveriam engajar-se nesse propósito da inclusão social de crianças deficientes com necessidades especiais” (CAMPO GRANDE, 2003a, p.16).

O papel e a função da escola permaneciam os mesmos, isto é, já descritos no documento de 2000. O que se apresentou inovador foi a introdução de um papel e função para





a educação infantil, com o objetivo de “superação das dicotomias creche/pré-escola com caráter assistencialista” (CAMPO GRANDE, 2003a, p.15).

A entrada da educação infantil neste cenário não alterou substancialmente a proposta de tomada do contexto e dos conhecimentos prévios dos alunos. A partir dessa tomada os “professores poderiam intervir com novos conteúdos na aprendizagem, visando sempre à ampliação do conhecimento numa prática de construção apropriada e de acordo com o objetivo que se propõe, sendo que o grande compromisso da escola eficaz é garantir o sucesso do aluno” (CAMPO GRANDE, 2003b, p.170). Contudo, esses novos conteúdos seriam selecionados e subsidiados por temas geradores. As atividades desenvolvidas de forma lúdica, desafiadora e, que proporcionassem às crianças prazer e vontade de estarem na escola.

O ensino devia estar “baseado nas experiências e na capacidade inerente às crianças de observar os processos científicos, fazendo uso de experiências práticas, pelas quais testam sua compreensão com o entendimento de si mesmas, do meio e do outro” (CAMPO GRANDE, 2003b, p. 32).

Já em 2008 apresentava um novo documento, que se encontra em uso na rede, com o objetivo de dar apoio ao trabalho pedagógico e ao plano de ensino dos professores, e melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Tais objetivos davam forma a uma educação que “valorize a potencialidade de todos os alunos, a capacidade que eles têm de aprender e (re)elaborar conhecimento, de ver na sociedade o que se passa, mesmo que pelo olhar sincrético do senso comum” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 23).

Nesse sentido, essa educação desenhada a partir de específica leitura do ideário marxista, para o qual

a sociedade atual traz necessidades materiais e espirituais resultantes do modo de organização de produção da sociedade, que, em seu movimento de reprodução do capital produz simultaneamente, a miséria humana, como condição da própria sobrevivência do capital. Essa questão impõe aos educadores novas formas de pensar a educação por meio da formação humanística – científica que busca a construção de uma sociedade mais humana. Essa responsabilidade implica um trabalho de equipe formada por pesquisadores, administradores e professores como articuladores e executores da formação humana (CAMPO GRANDE, 2008, p. 24).

Diante dessa fundamentação instava ao trabalho com os chamados “eixos formadores do cidadão”, que foram apresentados como promotores da mediação entre os conteúdos das





diferentes áreas do conhecimento e a vida em sociedade. Às diferentes áreas do conhecimento, em que pesem sua vinculação ao conteúdo científico, a vida e a sociedade, estavam delineadas ideias de formação geral, que envolveriam conhecimento do ser humano como um todo, em suas relações com a sociedade e, com a natureza e consigo mesmo.

Dessa forma, estavam requeridos dos professores conhecimentos construídos na mediação com os conhecimentos produzidos pela/na filosofia, história, sociologia e psicologia. Já no campo dessas ciências mereceriam destaque leitura sobre a sociedade, a ética, a política, a economia, a tecnologia, a estética e a natureza, entre outras.

Voltando a leitura marxista que pretendeu dar unidade a esse documento, “a ciência e cultura formam a matriz impulsionadora da integração horizontal e vertical do currículo do ensino fundamental, numa relação intrínseca entre educação e sociedade. Assim, o fundamento que dá unidade a este currículo é a concepção de que a humanização do ser humano é o princípio e o fim da sociedade, produzida historicamente” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 29).

Em que pesem as diferenças entre os documentos da rede municipal, no que tange as suas fundamentações e proposições teórico-metodológicas, foi possível percebermos semelhanças na interpretação e consolidação da necessidade de um documento curricular. Interpretação que se assenta na ideia de que eles, independentemente dos anos de sua produção e das condições concretas de existência do processo de escolarização e escolaridade, estruturam e refletem o conhecimento oficial que intencionalmente deve garantir uma determinada funcionalidade das escolas, uma determinada regulação social.

Os conhecimentos e as disciplinas que os estruturam e distribuem parecem surgir assegurados por meio de um conjunto de “instrumentos pedagógicos”, entre os quais podemos destacar a noção de aluno, a relação entre esse e o professor, os objetivos, traduzindo desejos e aspirações que fundamentam seu tom ideológico.

4. NOTAS FINAIS

Os documentos curriculares criam e recriam lugares, criando um mundo educacional, econômico e social através de um conjunto organizado de significados e práticas que estão relacionados a um processo central, efetivo e dominante desses significados, desses valores e





dessas ações que são vividas no e pelo acesso ao conhecimento. E é através deste conjunto de significados e práticas que torna possível o controle econômico e cultural desigual das escolas, as escolas também são responsáveis pela preparação do conhecimento, legitimando aquilo que deve ser ensinado, desempenhando uma função ideológica e cultural de uma tradição que é seletiva.

Ainda que iniciais, as análises apontam que os documentos curriculares parecem ter sido concebidos unicamente como guias, orientadores do trabalho docente, frequentemente menosprezando o debate do “por que fazer” em virtude da valorização do “como fazer”. Contudo, tais documentos professam a idéia de progresso e pretendem-se inovadores e instituidores de uma nova lógica de organização da escola e do acesso ao conhecimento escolar.

As discussões que interrogam a elaboração curricular permitem que se pense no currículo como embate e negociação política que se dá não num espaço de elaboração consensual, mas de projetos em disputas por uma hegemonia, ainda que provisória ou instável; numa luta incessante para a fixação de sentidos.

No que diz respeito ao objeto maior desse estudo, isto é, as possibilidades de diferenciação/flexibilização, nos documentos analisados, parecem estar relegadas ao domínio da planificação, como um processo permanente de tomada de decisão por parte dos professores, revelando todo um conjunto de aspectos que induz às experiências, conhecimentos, ideias, valores, intenções, propósitos e fins na ordem da “pessoalidade”. E nessa ordem não se trata apenas de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.; KING, N. Qué enseñan las escuelas? In: Gimeno-Sacristán. J; Pérez-Gómez. **La Enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1985, 37-53p.

BERNSTEIN, B. Das Pedagogias aos Conhecimentos. **Educação, Sociedade e Culturas**, Portugal, volume 15, 9-17p, 2001.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.





BOURDIEU, P. **Razões práticas. Sobre a teoria da acção.** Portugal, Oeiras: Celta, 1997.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc . Acesso em 2011.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Seqüência Didática.** Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental.** Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2003a.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2003b.

_____. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano.** Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos do Currículo. Caderno Temático da Série Constituinte Escolar.** Campo Grande: SED, 2000.

_____. **Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental).** Campo Grande: SED, 2007.

NÓVOA, Antonio. As ciências da educação e os processos de mudanças. **Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação,** Lisboa, Ciências da Educação e Mudança, 1991, 17-67p.





Artigo recebido em 17/01/2011
Aceito para publicação em 6/3/2012

ⁱ As bases interpretativas do movimento da inclusão escolar estão desenhadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394, de dezembro de 1996, especificamente no Capítulo que trata da Educação Especial.

ⁱⁱ Segundo Bernstein, a estrutura social gera formas linguísticas, ou códigos de fala distintos, que ele classifica em: código restrito e código elaborado. O primeiro, código restrito, aparece em relações sociais que privilegiam o "nós" sobre o "eu" e caracteriza-se pela utilização da expressão numa ordem muito simples e breve, onde predomina um simbolismo descritivo e concreto que traduz pensamentos próximos da realidade. Pelo contrário, no código elaborado há um alto nível de organização sintática e de seleção léxica que permite ao falante recorrer a um elevado número de alternativas. Nesta perspectiva sociológica dos códigos, estes referem-se à realização e execução linguística e não à competência intelectual, não se podendo, também, identificar com os dialetos.

