



CURRÍCULO ESCOLAR: UM RESGATE

Francinaldo Soares de Paula¹
Maura Sousa da Silva de Paula²
Gilda Aparecida Nascimento Nunes³

RESUMO

O termo currículo é encontrado em registros do século XVII, sempre relacionado a um projeto de controle do ensino e da aprendizagem, ou seja, da atividade prática da escola. Desde os seus primórdios, currículo envolvia uma associação entre o conceito de ordem e método, caracterizando-se como um instrumento facilitador da administração escolar. No presente texto, serão apresentadas as duas grandes vertentes do campo do currículo neste século: a primeira, cuja preocupação central é a construção de modelos de desenvolvimento curricular; e a segunda, na qual a ênfase recai na compreensão do currículo escolar como espaço conflitivo de interesses e culturas diversos. Várias definições foram atribuídas a currículo por autores como Bobbitt (1971), Maclaren (1977), Kelly (1981), Sacristán (1995), Stenhouse (1995), Forquin (1996), Anastasiou (1998), cada um deles com enfoque próprio. Tyler (1979) acrescenta ainda a importância da avaliação no sentido de se verificar se os objetivos constantes no planejamento curricular foram alcançados. Coll (1996) estabelece uma forma de se desenvolver o currículo de forma planejada e sequenciada a fim de se obter maior eficiência na aprendizagem. Assim temos uma concepção de currículo com base nas características culturais e adequadas ao modelo social vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Escolar; Concepções de Currículo, Educação.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é resgatar algumas compreensões sobre o termo currículo com utilizando autores que fundamentam a base dos estudos sobre currículo na compreender alguns aspectos no desenvolvimento curricular.

¹ Mestre em Administração. Atuando como professor e coordenador de práticas e estágios no curso de Administração da Faculdade Evangélica de Rubiataba. professorfrancinaldo@live.com

² Mestra em Administração. Atuando como professora e coordenador de curso de Administração da Faculdade Evangélica de Rubiataba. professoramaura@live.com

³ Mestra em Educação. Curso de Administração da Faculdade Evangélica de Rubiataba. gildagnascimento@gmail.com



Dessa forma, a reflexão sobre currículo procura levar em consideração os elementos internos veiculados em sua concepção em relação aos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. O currículo moderno pode e deve ser alterado caso os objetivos não estejam sendo alcançados, se transformando assim em um processo contínuo de possíveis modificações, o currículo não é estático. O modelo de desenvolvimento curricular é processado em ciclos, temporalização e sequenciação, além da concretização.

Com relação ao modo como se desenvolver o currículo é necessário levar em consideração os diversos fatores que venham a interferir no processo e tentando ao máximo atingir os objetivos constantes no planejamento. Dessa forma deve-se considerar a definição das áreas de estudos para seleção dos conteúdos, orientações didáticas aos professores a sequenciação e temporalização deles, de maneira integrada e com prosseguimento de forma lógica obedecendo aos requisitos para se desenvolver gradativamente os conteúdos.

De maneira coordenada é possível planejar e executar políticas curriculares eficazes. Tomando como referência os fatores acima citados e sem se esquecer do fator determinante na eficiência das políticas curriculares que é o multiculturalismo existente em nosso país. Não é possível termos profissionais eficientes na prática se não considerarmos a realidade e dificuldades enfrentadas em cada região do Brasil. Devemos formar cidadãos mais críticos e capazes de pesquisar formas de resolução dos problemas locais. Dessa forma os objetivos constantes no currículo no aspecto de melhoria e progresso social, econômico, político e cultural podem ser alcançados.

SOBRE O TÍTULO

Currículo, diz Bobbitt (1971, p.43) apud Pedra, (1997, p.26), é “aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta”. Para Stenhouse (1995, p.5), apud Pedra (1997, p.26), “o currículo é um intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa de tal forma que fique aberta ao exame crítico e possa ser traduzida efetivamente para a prática”.

O “Currículo” é, antes de qualquer coisa, um campo de reflexão e, ao mesmo tempo, uma noção complexa. Currículo (caminho, percurso, movimento, viagem, processo, vida, história, história de vida pessoal e institucional, autobiografia...) é uma relação tanto intercultural como transcultural. Segundo Kelly (1981):



o tipo de definição mais útil que podemos adotar é o que seja neutro em termos de valor e que abranja todas as atividades planejadas da escola. Depois examinamos alguns pontos salientados sobre a lógica do planejamento curricular, e bem assim alguns modelos teóricos que têm sido apresentados, observados, em particular, a sugestão de que devemos conhecer a importância da inter-relação existente entre os objetivos, o conteúdo, os processos e os dados proporcionados pelos processos de avaliação no início do planejamento do currículo. (KELLY, 1981, P. 16)

É preciso distinguir as orientações do currículo como conteúdo de um assunto ou área de estudo particular, referindo-se ao programa total de uma instituição de ensino sendo o currículo total. Também encontramos o chamado currículo oculto definido por Kelly (1981), ou seja, aquele conjunto de aprendizagens que o aluno adquire e que não foi planejado pelos professores ou coordenadores, embora já se considere que, como esse produto não foi planejado não se trata de currículo e sim de um subproduto do currículo. Currículo é texto, discurso, documento, documento de identidade da escola, da Secretaria, das pessoas. Currículo é parâmetro, diretriz, política. Currículo é conteúdo programático, área de conhecimento. Implica uma teoria do conhecimento (uma teoria do currículo).

Discutir o currículo é discutir um projeto ético-político-pedagógico; é discutir a própria educação que queremos, a nossa educação como sujeitos. O currículo é inseparável do projeto; é inseparável do processo educativo, é inseparável do projeto de ser humano e de sociedade. A escola é um território de produção, circulação e consolidação de sentido e significado, espaço da cultura (como conjunto de práticas). Cultura é o que fazemos. Somos o que fazemos e nós fazemos na ação-reflexão. O currículo é a expressão do que fazemos. Ele é essencialmente cultural (ANASTASIOU, 1998).

A sociedade está em constante mudança nos mais diversos aspectos, sociais, econômicos, políticos, tecnológicos etc. A educação precisa acompanhar estas mudanças e evoluir de forma a atender as necessidades sociais. A forma mais eficiente de se tentar acompanhar as constantes mudanças é entender o currículo como fator essencial no sentido de se poder moldá-lo de acordo com a realidade atual.

Segundo Kelly (1981):

Todas as atividades racionais se caracterizam por ter seus propósitos e processos, objetivos ou metas e dispositivos para alcançar esses objetivos ou metas. O planejamento curricular como atividade racional não faz exceção a isso. Portanto, nenhuma tentativa de planejar currículo será provavelmente proveitosa se não incluir a consideração tanto dos objetivos da atividade como dos meios pelos quais se espera que esses objetivos sejam realizados. Na verdade, sugeriu-se



(TYLER 1949; HIRST 1969) que o currículo devesse ser encarado como consistente de pelo menos três elementos, e o planejamento curricular, portanto, como tendo no mínimo três dimensões – objetivos, conteúdo ou matéria e métodos ou processos. Em suma, precisamos distinguir em nosso planejamento do currículo aquilo que esperamos atingir, a área que planejamos cobrir para atingi-lo e os tipos de atividade que consideramos suscetíveis de ser mais eficazes para nos ajudar a prosseguir no sentido de realizar nossas metas. (*apud* KELLY, 1981 p.07)

A esse contexto Tyler (1979) ainda sugere o acréscimo da avaliação para poder constatar se os objetivos planejados foram alcançados. Os resultados dos processos de avaliação devem ser usados para novos planejamentos curriculares sendo assim um processo cíclico. Os quatro elementos do planejamento curricular devem estar sempre interligados e um influenciando o outro constantemente. Sendo assim temos um currículo com possibilidade de mudanças a qualquer tempo de acordo com as constatações feitas no decorrer do curso.

Um dos textos mais conhecidos e utilizados no Brasil para a organização curricular é o clássico "Princípios Básicos de Currículo e Ensino", que, embora datado do final da década de 40, fundamentou a construção de propostas curriculares por várias décadas.

Segundo Tyler (1979) se propõe a:

desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional fundamenta-se em quatro questões que, uma vez respondidas, permitem a elaboração de qualquer currículo ou plano de ensino: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1979, p.37).

Essa base racional para a elaboração de programas de ensino não se preocupava com a organização do sistema, pressupondo-a como dada. Por exemplo, se utilizamos o modelo de Tyler para organizar o currículo de uma escola de ensino fundamental, não temos informações sobre como dividirmos os anos ou os ciclos escolares, sobre se organizamos a escolarização por disciplinas ou por núcleos temáticos, sobre como selecionar as disciplinas que deveriam constar do currículo. Essas decisões precedem, para o autor, o processo de elaboração curricular.



Ainda hoje, as questões formuladas por Tyler (1979) tendem a servir de guias para a maioria dos projetos curriculares elaborados por administradores ou supervisores dos sistemas educacionais. É verdade, também, que nem sempre as respostas apontam os mesmos caminhos trilhados pelo autor, cuja matriz básica era o comportamentalismo. Se observarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo MEC, verificamos que, a despeito da matriz construtivista, a organização do material segue uma racionalidade que em muito pouco difere daquela enunciada por Tyler (1979). Todos os documentos apresentam a mesma estrutura básica com objetivos, conteúdo, critérios de avaliação e orientações didáticas. A primeira pergunta de Tyler (1979), encaminha a resposta aos dois primeiros elementos dessa estrutura: objetivos e conteúdos; a segunda e a terceira nos permitem definir orientações didáticas e ordená-las seguindo os princípios de coerência horizontal e vertical; e a quarta, aponta para os procedimentos de avaliação dos programas implementados. O modelo curricular sobre o qual se assentam os PCN foi elaborado pelo psicólogo espanhol Cesar Coll e tem uma lógica muito próxima das preocupações de Tyler (1979).

O modelo de Coll (1996) parte de uma estrutura básica, que se torna diferenciada nos estágios subsequentes. A visão de conjunto dos componentes curriculares do ensino obrigatório parte do âmbito legal, passando pelas finalidades do sistema educacional, definidas na LDB 9394/96, com o objetivo de definir as unidades de tempo do currículo (ciclos) e as áreas nas quais esse currículo está organizado. No desdobramento do modelo, no entanto, o autor não define os critérios que seriam utilizados para a determinação dos ciclos ou das áreas. Um segundo aspecto que sobressai no modelo apresentado diz respeito às fontes do currículo. Segundo Coll (1996),

A elaboração curricular deve ter em conta a análise da realidade, operada com referenciais específicos: socioantropológico, que considera os diferentes aspectos da realidade social em que o currículo será aplicado; psicológica, que se volta para o desenvolvimento cognitivo do aluno; epistemológica, que se fixa nas características próprias das diversas áreas do saber tratadas pelo currículo; pedagógica, que se apropria do conhecimento gerado na sala de aula em experiências prévias.(COLL, 1996, p.45)

O modelo apresenta uma visão de conjunto da estrutura do projeto curricular. Observa-se que, para cada área curricular, Coll (1996) propõe que sejam definidos objetivos finais, blocos de conteúdo e orientações didáticas para as atividades de ensino e avaliação. Os blocos de conteúdo serão, então, sequenciados e a programação das atividades elaborada segundo critérios estabelecidos pela proposta pedagógica em vigor no sistema escolar ou nas escolas.



Os componentes curriculares apresentados por Coll (1996), introduz a ideia de níveis de concretização. Os níveis de concretização são níveis decisórios acerca das questões curriculares. O 1º nível de concretização é aquele em que são definidos desde os objetivos gerais do ciclo até as orientações didáticas para os professores, passando pela definição de áreas, pela formulação de objetivos para essas áreas e pela seleção dos conteúdos de cada área por ciclo. Esse nível de concretização deve estar a cargo de uma autoridade central, aquela responsável pelo desenho da escolarização obrigatória.

O 2º nível de concretização diz respeito à temporalização e sequenciação dos aprendizados ao longo do ciclo. Coll (1996 p.170) define temporalização como "a distribuição temporal do conjunto de aprendizagens específicas que os alunos devem realizar para adquirir as capacidades estipuladas pelos objetivos gerais do ciclo". Uma vez que os objetivos tenham sido distribuídos no tempo, os conteúdos selecionados devem ser analisados e sequenciados, de acordo com o modelo estabelecido: identificação dos principais componentes dos blocos de conteúdos; análise das relações entre os componentes e estabelecimento de estruturas de conteúdo; estabelecimento da sequenciação com base nas relações e estruturas estabelecidas.

Esse nível de concretização ainda é pensado como um nível central a cargo de grupos responsáveis pela administração da educação. O 3º nível de concretização diz respeito aos "diferentes programas de ação didática em função das características concretas das diversas situações educativas" (Coll 1996 p. 177). Esse nível de concretização é de responsabilidade dos Centros Escolares (na nossa realidade, das escolas ou grupo de escolas) e permite a adaptação do modelo curricular às peculiaridades de cada caso. O autor ressalta que esse nível já não pode ser entendido como integrante do projeto curricular, sendo uma ilustração acerca da maneira como o referido projeto pode ser utilizado.

A partir das competências estabelecidas para cada nível de concretização curricular pode-se observar que, a despeito de o autor caracterizar seu modelo curricular como aberto, a centralização da proposta é bastante visível. Caberia às escolas, no modelo proposto, apenas a adaptação de um conjunto de objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos já sequenciados à realidade de cada escola.

O Projeto Curricular Básico apresenta como componentes curriculares: objetivos finais da área, blocos de conteúdos da área e orientações didáticas, todos definidos para um determinado tempo - os ciclos previamente estabelecidos. A concretização dos objetivos gerais da área por ciclo se estabelece a partir de aprendizagens específicas, sendo fundamental a



determinação simultânea dos blocos de conteúdos e dos objetivos finais de cada área.

Conteúdos são "o conjunto de formas culturais e de saberes selecionados para integrar as diferentes áreas curriculares em função dos objetivos gerais da área" (Coll 1996 p.161 e 162).

Para selecionar os conteúdos, deve-se buscar responder à seguinte questão proposta por Coll (1996) que procura identificar que conteúdos devem ser levados em conta na área curricular determinada para que o aluno adquira, no final do ciclo, as capacidades estipuladas pelos objetivos gerais da área? O conjunto de conteúdos assim selecionados pode ser subdividido em: fatos discretos, conceitos e princípios; procedimentos; valores, normas e atitudes.

Pode-se definir cada uma dessas subdivisões como: Fatos discretos - informações não articuladas; Conceito - designa o conjunto de objetos, acontecimentos e símbolos com algumas características comuns; Princípio - enunciado que descreve como as mudanças que ocorrem em um conjunto de objetos, acontecimentos, situações ou símbolos relacionam-se com as mudanças que ocorrem em outros conjuntos; Procedimento - conjunto de ações ordenadas e finalizadas, ou seja, orientadas para se atingir determinada meta; Valor - princípio normativo que preside e regula o comportamento das pessoas em qualquer momento ou situação; Normas - regras de comportamento que as pessoas devem respeitar em determinadas situações; Atitudes - tendência a comportar-se de forma consistente e persistente ante determinadas situações. Em função dessa classificação dos conteúdos, Coll (1996) define os objetivos finais da área, organizando uma taxionomia de objetivos baseada nos três grupos nos quais classifica os objetivos. Essa taxionomia apresenta um conjunto de verbos para cada conjunto de objetivos desejados. Sendo assim, Coll (1996), destaca:

Fatos, conceitos e princípios: identificar, reconhecer, classificar, descrever, comparar, conhecer, explicar relacionar, situar, lembrar, analisar, inferir, generalizar, comentar, interpretar, tirar conclusões, esboçar, indicar, enumerar, assinalar, resumir, distinguir, aplicar. Procedimentos: manejar, confeccionar, utilizar, construir, aplicar, coletar, representar, observar, experimentar, testar, elaborar, simular, demonstrar, reconstruir, planejar, executar, compor. Valores, normas e atitudes: comportar-se (de acordo com), respeitar, tolerar, apreciar, ponderar (positiva ou negativamente), aceitar, praticar, ser consciente de, reagir a, conformar-se com, agir, conhecer, perceber, estar sensibilizado, sentir, prestar atenção a, interessar-se por, obedecer, permitir (COLL, 1996, p,155).

Acompanhando a listagem de conteúdos e os objetivos de cada área, o projeto curricular deve apresentar um resumo das opções didáticas e



metodológicas, assim como os procedimentos para a avaliação da consecução dos objetivos gerais das áreas por ciclo. No caso do modelo proposto pelo autor, esses procedimentos de avaliação devem seguir os princípios do construtivismo, opção pedagógica assumida por Coll (1996). Pode-se destacar algumas características do modelo: O caráter psicológico da educação é priorizado, esquecendo-se de aspectos sociais e culturais. O caráter técnico da elaboração curricular é priorizado, com o estabelecimento de uma taxionomia de objetivos de natureza comportamental, a despeito da ênfase construtivista que o autor diz apresentar. O controle do planejamento curricular é posto nas mãos de especialistas em currículo ligados aos órgãos centrais de planejamento de ensino. A participação das unidades escolares e dos professores é reduzida no processo de planejamento curricular, cabendo-lhes adaptar as diretrizes curriculares à realidade de cada escola e elaborar os planos de aula.

Nos modelos curriculares anteriormente apresentados, o currículo pode ser interpretado como um produto elaborado por especialistas, a partir de diretrizes, visando a uma programação das atividades de ensino que direcionam os alunos para atingir comportamentos desejados e pré-determinados. Visões alternativas sobre o conceito de currículo são apresentadas a seguir, como, por exemplo, Sacristán (1995):

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. (SACRISTÁN, 1995, p.86-87).

Já Forquin (1996) define o currículo como:

o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização sequencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais dá lugar. (FORQUIN, 1996, p.188).

Maclaren (1977) compreende que:

O currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirmar os



sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero. (MCLAREN, 1977, p. 216).

Merece ser destacados que os currículos escolares transcendem os guias curriculares. O material escrito representa apenas uma das dimensões do currículo: o currículo formal ou escrito. Nele encontram-se cristalizados os acordos estabelecidos entre os participantes do processo de elaboração curricular. Embora o cotidiano da sala de aula sofra uma grande influência do currículo formal, ele não é totalmente determinado por esse documento. No dia a dia curricular acontecem muitas manifestações não prescritas no currículo escrito. Esse cotidiano da sala de aula é também uma das dimensões do currículo denominada currículo vivido.

Tanto o currículo formal, quanto o vivido, constituem um ambiente simbólico, material e humano que se modifica constantemente. Dessa forma, as decisões curriculares não são neutras nem científicas, envolvendo questões técnicas, políticas, éticas e estéticas. Essas dimensões que perpassam qualquer formulação curricular constituem o que se denomina currículo oculto. É por intermédio, especialmente, do currículo oculto que diferentes mecanismos de poder penetram na escola sem que estejam explícitos no currículo formal ou vivido (ANASTASIOU, 1998).

Além disso, o currículo não é um conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação. Objetivos, conteúdos, metodologias e a avaliação são componentes curriculares. O estabelecimento da periodização do tempo escolar, a opção por uma determinada forma de organização dos conteúdos (disciplinar, por eixos, por temáticas), a integração entre os conteúdos de um mesmo período ou de período subsequentes são outros aspectos que precisam ser considerados ao se elaborar um currículo.

No entanto, essas características requerem decisões que não são apenas de natureza técnica. Elas têm implicações nas formas de conceber a sociedade, a escola, o conhecimento. Elas são formas culturais de organização da escolarização e essas formas configuram o currículo. Ex. A prática de avaliação meramente classificatória age como mecanismo de exclusão social dos indivíduos não apenas na escola, mas em toda a sua vida social. Não se trata apenas de uma decisão técnica acerca de uma determinada metodologia de trabalho em sala de aula.

Considera-se também que o currículo escolar não lida apenas com o conhecimento escolar, mas com diferentes aspectos da cultura. A escola moderna está muito acostumada com a ideia de que deve se ocupar da transmissão/ assimilação/ construção do conhecimento. Isso é verdade, na medida em que a especificidade da escola é o trato com o conhecimento escolar. No entanto, o conhecimento é apenas uma das facetas da cultura



construída e reconstruída no ambiente escolar. A ênfase dos currículos escolares recai constantemente sobre os conteúdos escolares, mas precisa ser considerado que esses conteúdos são parte de um padrão cultural influenciado pelo currículo oculto.

A seleção de um padrão cultural na escolha de conteúdo para um dado currículo demonstra uma valorização desse padrão em detrimento de outros. Todo currículo é um processo de seleção, de decisões sobre o que será e o que não será implementado na escola. A existência um conjunto de culturas negadas pelo currículo cria nos alunos pertencentes a essas culturas um sentimento de exclusão (ANASTASIOU, 1998).

Para finalizar, a seleção de conteúdos e procedimentos que comporão o currículo é um processo político. Os currículos tecnicamente sempre buscaram definir parâmetros científicos através dos quais se deveriam realizar a escolha e a organização dos conhecimentos e metodologias escolares. Embora alguns existam, eles não são neutros e desinteressados. Ao contrário, se apropriam de uma compreensão política do mundo e são, também eles, negociados pelas comunidades que os definem. Suas crenças e atitudes nascem no desenvolvimento histórico do qual participam esses atores. Pode-se concluir que, para propor um modelo de organização curricular, a sociedade está realizando uma seleção histórica, isso que reflete, em alguma medida, a distribuição de poder que se dá em seu interior.

CONCLUSÃO

O pensamento curricular no Brasil tem como uma de suas características a mesclagem entre o discurso pós-moderno e o enfoque político da teoria crítica. Sendo assim, pode-se visualizar um futuro de mudanças pautado na filosofia do sujeito, na filosofia da consciência dando a devida importância ao conhecimento, já que este é fundamental na produção de sujeitos críticos e autônomos. A estas características soma-se o descentramento do indivíduo, a constituição discursiva da realidade e a vinculação constitutiva entre saber e poder. A variação dos discursos que tem penetrado no campo do currículo, discursos estes das mais diversificadas áreas, tem contribuído para uma ampliação das identidades do campo, dificultando a especificação bem como o delineamento da teoria curricular (MOREIRA, 1995).

Percebe-se, portanto, que o campo do currículo passa hoje, por um momento de redefinição, onde novas preocupações têm sido levantadas. Dentre elas tem-se colocado sob pauta de relevância as questões culturais ou o multiculturalismo. Sendo a cultura um dos principais lócus onde as divisões de classe, etnia, sexo e tantas outras podem ser estabelecidas, torna-se



relevante para algumas correntes pós-modernas discutir o fato de que é também por meio da cultura que estas divisões podem ser contestadas.

Basicamente, o modelo de projeto curricular parte de uma discussão sobre a finalidade da educação, das relações entre aprendizagem, desenvolvimento e educação, atentando igualmente às funções do currículo em relação ao planejamento do ensino, em linhas gerais.

Na elaboração de uma Proposta Curricular, é ideal que se considere que as seguintes exigências devem ser atendidas: Primeiro, a proposta deve ser concreta, operacional, flexível e fácil de ser utilizada, em um período razoável; Segundo, O projeto curricular formulado deve ser concreto, garantindo continuidade através da estruturação ordenada e coerente de cada disciplina, respeitando as diferenças de cultura locais (ou regionais), bem como os diferentes níveis ou etapas da escolarização considerada obrigatória; Terceiro, o modelo proposto deve ser flexível em relação às exigências epistemológicas dos conteúdos abordados (língua materna e estrangeira, matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes, tecnologia, educação Física, etc.). Lembrando que epistemologia significa: estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das Ciências já construídas, e que visa determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas; Quarto, a proposta deve ser baseada no modelo aberto de currículo, de modo que tenha flexibilidade suficiente de adaptação em função do acelerado ritmo de transformação dos tempos atuais, bem como se adaptar às características gerais dos alunos em questão.

Além dessas exigências, três aspectos devem ser considerados imprescindíveis: relacionar o currículo a um projeto social e cultural, dentro do contexto da sociedade atual (componente sociológico). Isto equivale dizer que o currículo não deve ser apenas de natureza puramente técnica; viabilizar a concepção construtivista: como se ensina e como se aprende; e insistir na atenção à diversidade de capacidades, interesses e motivação dos alunos - ênfase ao conceito de Inteligências Múltiplas, que está diretamente relacionado às propostas construtivistas.

A elaboração de um projeto curricular pressupõe a tradução, em relação à funcionalidade, de três princípios considerados básicos: (1) ideológicos; (2) pedagógicos; e (3) psicopedagógicos. Portanto, o currículo é um elo entre: a declaração dos seus princípios e objetivos gerais, bem como uma prévia prescrição de sua aplicação operacional; a teoria educacional e a realidade do aluno e do meio ambiente que o cerca – o que irá gerar a prática pedagógica observável no dia a dia; o planejamento educativo e a ação pedagógica; entre o que se prevê, ou seja, o que é prescrito, e o que realmente acontece em sala de aula.



Entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isto, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando, como e o que avaliar.

O aluno deve ser ensinado de tal forma que, no futuro, possa continuar aprendendo sozinho, isto é, deve adquirir capacidade para identificar a informação relevante, interpretá-la, classificá-la e relacioná-la com a informação adquirida anteriormente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

COLL, Cesar. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

FORQUIN, J. C. **As abordagens sociológicas do currículo**: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. Educação e realidade, Porto Alegre, v.21, n.1, p.187-198, jun., 1996.

KELLY, A. V. **O Currículo** – teoria e prática. Tradução Jamer Martins; revisão técnica Nélio Parra. Harper & Row do Brasil, São Paulo. 1981.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. tradução de Bedel Orofino Schaefer, São Paulo: Cortez, 1977.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1995.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Papirus-Campinas-SP, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**, In: Profissão Professor. – Portugal: Porto Editora Ltda., 1995. Disponível em: <
https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/158649/mod_resource/content/1/TEXT0%207%20-%20Consci%C3%Aancia%20e%20a%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20a%20pr%C3%A1tica%20como%20liberta%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20dos%20professores%20-J.Gimeno.pdf> Acesso em: junho de 2021.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. 6ª Ed. Porto Alegre: Globo, 1979.