

OS PCN E A ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES NO BRASIL

CLÁUDIA VALENTINA ASSUMPÇÃO GALIAN

RESUMO

Este artigo discute aspectos levantados em dois relatórios de pesquisa sobre a produção de propostas curriculares, desenvolvidos em momentos diferentes, um anterior e um posterior à produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Relacionam-se esses aspectos às críticas aos Parâmetros e ressalta-se o impacto desse documento na produção recente de propostas curriculares. Expressam continuidade, quando se comparam os relatórios: a pouca referência às questões ligadas à diversidade e à pluralidade cultural; a fundamentação teórica de base construtivista; a opção pela avaliação formativa e a centralidade das disciplinas na organização do currículo. Ressaltam-se as transformações nos contextos de produção das propostas analisadas, que estão na base das mudanças identificadas no tom dos documentos.

CURRÍCULO • PLANEJAMENTO CURRICULAR • PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

BRAZILIAN CURRICULUM PARAMETERS AND THE DEVELOPMENT OF CURRICULAR PROPOSALS IN BRAZIL

ABSTRACT

This article discusses some aspects identified in two research reports on the development of curricular proposals, built in different moments, before and after the Parâmetros Curriculares Nacionais production. The article relates the aspects identified to the criticism about this document and emphasizes the fact that the Parâmetros have been a guide to produce most of recent curriculum proposals. The research reports show continuity in the following aspects: the few references about diversity and cultural plurality; the theoretical focus on the construtivism; the option around the formative evaluation and the centrality of the disciplines on the curriculum organization. The changes in the contexts of production of the proposals can explain the transformations in the content (tone) of these documents.

CURRICULUM • CURRICULUM PLANNING • PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS

LOS PCN Y LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS CURRICULARES EN BRASIL

RESUMEN

Este artículo discute aspectos aparecidos en dos informes de investigación sobre la producción de propuestas curriculares, desarrollados en momentos diferentes, uno anterior y otro posterior a la producción de los Parámetros Curriculares Nacionales. Se relacionan esos aspectos con las críticas a los Parámetros y se resalta el impacto de ese documento en la producción reciente de propuestas curriculares. Expresan continuidad, cuando se comparan los informes: la poca referencia a las cuestiones vinculadas a la diversidad y a la pluralidad cultural; la fundamentación teórica de base constructivista; la opción por la evaluación formativa y la centralidad de las disciplinas en la organización del currículo. Se resaltan las transformaciones en los contextos de producción de las propuestas analizadas, que están en la base de los cambios identificados en el tono de los documentos.

CURRÍCULO • PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS • PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS

ESTE ARTIGO DISCUTE ALGUNS DOS ASPECTOS levantados em dois relatórios de pesquisa sobre a produção de propostas curriculares no Brasil e tem por objetivo tecer uma comparação entre análises desenvolvidas em dois momentos diferentes, um anterior à produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – e um posterior (BARRETTO, 1995; BRASIL, 2010). A ideia de desenvolver essa discussão surgiu da identificação, na pesquisa de produção mais recente, da força das orientações centrais elaboradas a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB – n. 9.394/96 no desenho das propostas curriculares dos estados e municípios brasileiros, especialmente dos PCN:

É indiscutível que as orientações centrais, que se seguiram à LDB 9.394/96, fizeram sentido e direcionaram as propostas, especialmente no foco sobre a aprendizagem e na ênfase sobre a formação de competências e habilidades. Observa-se, ainda, que o padrão de apresentação dos PCN, como plano curricular, foi um guia indiscutível na elaboração das propostas, com destaque para o Ensino Médio. (BRASIL, 2010, p. 412)

Diante dessa constatação, buscou-se relacionar alguns aspectos dos dois relatórios com o teor das críticas das quais foram alvo os PCN. A intenção é, por um lado, ressaltar a pertinência de muitas dessas críticas, confirmada pela permanência de fragilidades já identificadas no

início da década de 1990, e, por outro, enfrentar o inegável fato de que, a despeito de tais críticas, os PCN ressoaram com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras. O que este artigo focaliza é o que se pode verificar de permanências e de transformações no caráter das propostas curriculares analisadas nesses dois momentos: um anterior à elaboração dos PCN e outro depois de alguns anos de sua entrada na cena educacional brasileira.

O que se constata, no âmbito do desenvolvimento mais recente das propostas curriculares, é que esse documento não foi deixado de lado. Terá sido no âmbito da sala de aula? Considerando-se a centralidade do livro didático nas ações docentes (ZANCUL, 2002; GALIAN, 2005) e o atrelamento desses livros ao que prescrevem os PCN, por exemplo, é possível afirmar que esse documento imprime sua marca também no currículo em ação, naquele que se desenvolve na interação entre professor, aluno e conhecimento. Ainda assim, mantém-se a convicção de que, como lembra Silva (1995):

Certamente as normas, leis e regulamentos constroem aquilo que pode ser pensado e feito, fazem parte daquilo que Thomaz Popkewitz chama de “epistemologia social”, mas não esgotam seu domínio. Aquilo que finalmente termina como currículo é igualmente constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo. (SILVA, 1995, p. 9)

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Como uma dessas prescrições a que se refere Silva (1995), os PCN, documento elaborado na segunda metade da década de 1990, constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil. Nesse sentido, Cury (1996, p. 5) lembra que “a coesão, uma função permanente do Estado nacional, se impõe através de vários caminhos. A educação escolar é um deles e aí ocupa lugar destacado”.

Uma versão preliminar do documento foi elaborada em dezembro de 1995 por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação – MEC – e, em seguida, encaminhada para análise por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Uma nova versão foi apresentada

em agosto de 1996 e discutida em reuniões regionais com professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação. Finalmente, em setembro de 1996, nova versão foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação – CNE – para deliberação. Então, em outubro de 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido, para o Ensino Fundamental I. O material referente ao Ensino Fundamental II foi disponibilizado pouco menos de um ano depois.

Na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, podem ser encontradas as premissas básicas que nortearam a concepção desse documento. Assim, acerca de seus propósitos mais amplos, encontra-se a seguinte indicação: os PCN têm “a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (BRASIL, 1998, p. 9). Além disso, os autores afirmam que os PCN “apontam também para a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes” (BRASIL, 1998, p. 9).

Também nesse documento introdutório, identifica-se a função atribuída à aquisição do conhecimento culturalmente valorizado para a formação dos indivíduos submetidos à escolarização:

As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais. (BRASIL, 1998, p. 58)

Também interessa destacar a concepção de ensino e aprendizagem assumida, ressaltando-se a escolha por referenciais que valorizam a atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento – segundo consta no texto introdutório, tais referenciais teóricos são os ligados às teorias de Piaget, Vygotsky, Luria, Leontiev e Ausubel. O marco explicativo encontrado foi assumido como uma convergência dessas linhas teóricas, denominada pelos autores de construtivismo (BRASIL, 1998, p. 71).

Expostas em linhas gerais as premissas declaradas nos PCN, é necessário apontar que críticas ao documento passaram a circular logo

depois da sua divulgação. Assim, para ampliar a compreensão acerca da natureza e do impacto dessas indicações oficiais que chegaram à escola, será apresentado a seguir um breve panorama de tais críticas.¹

Em primeiro lugar, as críticas destacaram a vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. Nesse sentido, os PCN seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal. Tais orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado. A marca dessa concepção de currículo sobre a formação de identidades seria, portanto, o fomento à aceitação incondicional das condições sociais postas (SAVIANI, 1996²; ÁVILA; MOLL, 1996³; BONAMINO; MARTINEZ, 2002⁴, apud SAMPAIO; FALSARELLA; MENDES, 2004).

Outro tipo de crítica identifica o excessivo peso dado ao viés psicologizante na definição dos fundamentos e métodos presentes nos PCN. Em linhas gerais, os autores consideram que essa ênfase na psicologia, com pouca ou nenhuma consideração pelos aspectos sociológicos e políticos, empobrece a discussão sobre o currículo, que se constitui numa realidade cultural complexa (SAVIANI, 1996; CUNHA, 1996⁵; MOREIRA, 1997⁶, apud SAMPAIO; FALSARELLA; MENDES, 2004).

Outras discussões giraram em torno das próprias concepções de “Base Comum Nacional”, “Currículo Nacional” e “Parâmetros Curriculares Nacionais”, com diferentes posicionamentos, baseados em diferentes opções filosóficas e políticas, sobre “o quê”, “como deve” e “quem deve” decidir sobre o ensino. Mais especificamente, alguns autores discutem o nível de detalhamento assumido, que coloca em dúvida a sua “não obrigatoriedade”, uma vez que tal detalhamento lhe atribuiria um caráter mais de currículo do que de parâmetros orientadores (SAVIANI, 1996; CUNHA, 1996, apud SAMPAIO; FALSARELLA; MENDES, 2004).

A novidade representada pelos Temas Transversais também recebeu críticas relevantes. Os autores de tais críticas destacam a ideia de que se pode identificar uma visão de escola “imune” à ação de causas extraescolares e uma opção clara por ignorar os conflitos existentes entre diversas culturas e etnias, o que reduz a pluralidade cultural a um multiculturalismo conservador e a uma postura assimilacionista. A própria concepção de trabalho por temas transversais, cuja orientação é considerada pouco clara no texto dos PCN, é apontada como

¹ Tal panorama baseou-se em Sampaio, Falsarella e Mendes (2004). Assim, os comentários acerca das críticas aos PCN partiram das citações dos autores aqui destacados, conforme constam na referida comunicação.

² SAVIANI, Nereide. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o ensino fundamental?. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 02 ago. 1996, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: CONED, 1996. Mesa redonda: Política de ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais.

³ ÁVILA, Ivany S.; MOLL, Jaqueline. Desvelando as novas roupagens das velhas práticas políticas em educação no Brasil: uma análise dos PCNs: parecer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 242-252, jan./jun. 1996.

⁴ BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

⁵ CUNHA, Luiz Antonio. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

⁶ MOREIRA, Antônio F. B. *A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

uma contradição, posto que a centralidade da organização curricular por disciplinas é absolutamente mantida (CUNHA, 1996; LOPES, 1999⁷; MACEDO, 1999⁸, apud SAMPAIO; FALSARELLA; MENDES, 2004).

Ainda que se admita que a meta ao constituir os PCN fosse a coesão, cumpre destacar que o processo de definição de uma proposta curricular é sempre marcado por contradições, resistências e disputas movidas por interesses diversos. Ao se referir aos PCN, por exemplo, Santos (2002, p. 347) considera oportuno lembrar que “um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias”.

De fato, estabelecer um conteúdo mínimo não é tarefa simples, seja qual for o contexto. Mas, num país de grandes dimensões como o Brasil, onde se multiplicam manifestações culturais muito diversas, num país com um lamentável histórico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, notadamente no contexto educacional, essa tarefa é no mínimo arriscada. Como indica Cury (1998, p. 77): “precariedade, desigualdade e disparidade entre regiões e grupos pode levar o Estado mínimo lá onde o Estado sequer chegou enquanto Estado”. Mas, a despeito desse risco, o caminho adotado no passado mais recente para lidar com a questão da escola básica foi a definição de parâmetros que garantissem uma relativa flexibilidade nas escolhas referentes ao currículo aliada a um sistema de avaliação nacional que incide sobre o final do processo.

OS RELATÓRIOS E OS CONTEXTOS DE ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES

Considerado o teor do documento oficial e as principais críticas a ele, vale ressaltar alguns aspectos encontrados nas propostas curriculares desenvolvidas nos últimos anos por estados e municípios, por meio da apresentação das duas pesquisas focalizadas neste artigo.

Em 1995, com o objetivo de fornecer subsídios para a elaboração dos PCN, a Fundação Carlos Chagas realizou uma análise das propostas curriculares para o ensino do então denominado 1º grau, ou seja, o Ensino Fundamental (BARRETTO, 1995). Foram analisadas as propostas de 21 estados e a do Distrito Federal, produzidas, principalmente, na última metade da década de 1980, e, em sua maioria, vigentes nos respectivos sistemas de ensino. Também as propostas curriculares dos municípios de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, por seu caráter inovador, compuseram a amostra analisada.

As propostas analisadas nesse relatório traziam as marcas de um movimento de renovação curricular, especialmente evidente nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, num contexto de governos de oposição ao regime militar. Como ressalta Moreira (2000), nesse movimento:

⁷ LOPES, Alice R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). *Curriculo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p. 59-79.

⁸ MACEDO, Elizabeth. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Curriculo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus 1999, p. 43-58.

A intenção prioritária era *melhorar a qualidade do ensino* oferecido na escola pública e reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar que penalizavam, predominantemente, as crianças das camadas populares. Procurava-se, também, *incentivar a participação da comunidade escolar* nas decisões, de forma a superar-se o autoritarismo de reformas anteriores, com frequência impostas de “cima para baixo”. (p. 111. Grifos do autor)

Do ponto de vista da fundamentação teórica, essas propostas eram tendencialmente ligadas à pedagogia crítico-social dos conteúdos ou à educação popular, perspectivas que, embora concordassem:

[...] com a necessidade de se teorizar a partir da situação específica da realidade educacional brasileira, bem como com a urgência de se construir uma escola de qualidade para os alunos das classes populares, [...] divergiam radicalmente em relação ao conteúdo a ser ensinado nessa escola. (MOREIRA, 2000, p. 111)

Enfim, o contexto no qual foram produzidas as propostas analisadas por Barretto (1995) era claramente caracterizado pela preocupação com a qualidade da educação e com a democratização da escola, o que explica o fato de que algumas delas tenham assumido um caráter inovador:

Em decorrência dos estímulos das administrações em pauta e/ou da mobilização do professorado, em consonância com a organização da sociedade civil na década de 1980, criaram-se alguns espaços para novas relações entre escola e secretaria, entre os diversos sujeitos da escola, bem como entre escola e comunidade. Pode-se considerar que a tentativa de democratizar a escola reforçou a luta pela redemocratização da sociedade, consolidando a ideia de que a própria educação correspondia a um direito de cidadania e deveria instrumentalizar os estudantes para uma participação mais ativa nos assuntos relativos aos interesses comuns (BARRETTO, 1998). [...] A organização do currículo e a gestão da escola modificaram-se e passaram a envolver, de diferentes formas e em diferentes graus, professores, alunos e membros da comunidade. (MOREIRA, 2000, p. 116)

Já a pesquisa que resultou no Relatório de Análise de Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2010), desenvolvido no âmbito do Projeto Currículo em Movimento, do MEC, teve a finalidade de identificar o que vinha sendo produzido pelos estados e municípios diante do espaço de autonomia existente para a elaboração de

propostas curriculares. Incidiu sobre 60 propostas elaboradas pelas secretarias de educação, no nível estadual e no nível municipal, entre o final da década de 1990 e a primeira década dos anos 2000. A amostra foi composta por 34 propostas de Ensino Fundamental – sendo 13 delas de secretarias municipais de capitais e 21 de secretarias estaduais – e por 26 propostas de Ensino Médio.

Pelo período de elaboração desses documentos, pode-se constatar que as propostas focalizadas no relatório de 2010 trazem apontamentos coerentes com as novas demandas anunciadas na década de 1990, tais como:

[...] a indicação das necessidades básicas, a relação dos projetos educativos com a comunidade local e com os saberes da região em que se situa a escola; [...] as novas condições do sistema produtivo [que] justificavam chamadas como a necessidade de inserção criativa no incerto contexto econômico e social, exigindo formar pessoas competentes, providas de recursos e habilidades, capazes de enfrentar problemas, criar saídas e soluções. (BRASIL, 2010, p. 9)

Nesse contexto, as avaliações em larga escala, por exemplo, ganharam – e continuam ganhando – crescente importância, trazendo novos elementos para as discussões em torno das definições curriculares, como indicam Bonamino e Sousa (2012):

Em relação ao currículo, na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso. (p. 375)

Essa ênfase nas avaliações, com as implicações que gradativamente foram se estabelecendo para o estabelecimento de currículos com base em pautas comuns, vem trazendo limitações de graus variáveis no que se refere à margem de autonomia das instâncias produtoras de propostas curriculares em relação às prescrições centrais, por meio da construção de um discurso que se apresenta como consensual e afinado com as demandas de seu tempo. Esse elemento confere, para o contexto atual de produção de propostas curriculares, características diferentes do que se apresentava no contexto dos anos 1980, quando outras questões se impunham.

Certamente isso deve ser destacado no quadro da análise que se propõe. Entretanto, considera-se que a comparação entre os relatórios de análise de documentos elaborados nesses distintos contextos é relevante, uma vez que tomamos a proposição dos PCN como marco para situá-los no tempo, procurando identificar o que se apresentava antes e depois de sua elaboração, como tendências presentes nesses documentos.

OS RELATÓRIOS DE ANÁLISE DE PROPOSTAS CURRICULARES: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS

Consideradas as características das amostras e as especificidades dos diferentes contextos nos quais foram produzidos os dois relatórios dos quais trata este artigo, importa nesta seção ressaltar alguns aspectos que constituem permanências e mudanças entre os resultados neles apresentados. Acredita-se que essa perspectiva de comparação entre os achados das duas pesquisas pode revelar nuances da evolução das formas de elaboração de propostas curriculares por estados e municípios brasileiros, de modo a contribuir para a identificação tanto de avanços quanto de entraves que têm marcado a prescrição curricular nesses níveis de elaboração.

A análise a seguir destaca cinco aspectos dos relatórios selecionados para desenvolver a comparação: os modos de elaborar as propostas descritos nos documentos; a perspectiva assumida para a organização do currículo; a fundamentação teórica dos documentos; a abordagem de questões ligadas à diversidade e à pluralidade cultural e a concepção de avaliação.

QUANTO AOS MODOS DE ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS

Com relação à participação das diferentes instâncias na elaboração das propostas curriculares, o relatório da década de 1990 indica que:

De modo geral, [...] é possível afirmar que o debate sobre currículo, ainda que tenha implicações que afetem a sociedade como um todo, não tem extrapolado as instâncias de profissionais diretamente envolvidos com o ensino, faltando muito para incorporar a opinião dos diferentes segmentos sociais. Uma poucas notícias de jornais é, quando muito, o que vaza para o grande público. (BARRETTO, 1995, p. 3-4)

Sobre a participação mais específica dos professores das redes públicas na discussão das propostas, o relatório aponta: “a prática de consulta ampla aos docentes sequer chegou a generalizar-se nas próprias Secretarias de Educação do país, sendo que em vários estados a elaboração dos currículos ainda se mantém no âmbito restrito das equipes centrais” (BARRETTO, 1995, p. 4).

Outro aspecto relevante destacado nesse relatório diz respeito às parcerias entre secretarias de educação e universidades:

É de se notar a colaboração bastante generalizada nos estados, de consultores das universidades, que costumam trabalhar em estreita colaboração com os técnicos locais. Por essa razão, não se pode deixar de atribuir a esses parceiros privilegiados, enquanto representantes do mundo da produção acadêmica, certos avanços no que se refere à fundamentação teórica e formulação geral ou das áreas, assim como tampouco se pode isentá-los de responsabilidade quanto às inúmeras insuficiências constatadas. (BARRETTO, 1995, p. 4)

Assim, as propostas elaboradas na segunda metade da década de 1980 já indicavam a atuação dos assessores das universidades – que, conforme a autora, contribuíram para o adensamento teórico na apresentação das escolhas curriculares e, também, poderiam ser considerados corresponsáveis por suas fragilidades –, mas, de uma forma geral, ainda não pareciam garantir espaço para a expressão das vozes dos professores acerca das escolhas curriculares. Este aspecto aponta para a manutenção de uma forma de elaboração anterior aos debates sobre a democratização das decisões que incidiam sobre a escola e a educação, que foi amplamente reclamada nos anos de 1980.

O relatório desenvolvido no ano de 2010, por sua vez, destaca a participação, seja dos agentes da escola, seja dos assessores vinculados às universidades:

Fica evidente nos documentos das diferentes Unidades da Federação e dos municípios, da parte dos órgãos da administração, a busca de caminhos participativos para sua elaboração, incluindo representantes das redes estadual e municipal e com a assessoria de professores das universidades federais e estaduais da região e mesmo de outras regiões do país. Menos frequente, mas com presença significativa, encontra-se a indicação de assessorias de empresas especializadas. Mas, é preciso ressaltar as indicações de intenso processo mobilizador nessa elaboração. Das 60 propostas analisadas, apenas oito não afirmam ter incluído professores ou equipes escolares na discussão inicial. (BRASIL, 2010, p. 441)

Identifica-se aí, portanto, pelo menos na forma de descrever o processo de elaboração das propostas curriculares por estados e municípios, que houve avanço no que se refere à busca pela participação dos agentes da escola no debate sobre o currículo. Outro aspecto que representa mudança é a chamada à cena de outros elementos para compor as equipes

de elaboração das propostas: as empresas especializadas. Por outro lado, como permanência, destaca-se a manutenção do espaço das universidades nesse debate, por meio do estabelecimento de assessorias por parte dos seus docentes/pesquisadores.

QUANTO À FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

No que se refere à organização do currículo nas propostas analisadas nos dois relatórios focalizados neste artigo, fica clara a centralidade das disciplinas, ainda que se deva destacar alguns aspectos. Assim, na investigação da década de 1990, já se revelava a força da tradição de currículo centrado nas disciplinas:

Seja em função das orientações legais, que são bastante explícitas ao estabelecerem um elenco de componentes curriculares que devem constar do ensino fundamental, seja em função de uma arraigada tradição de currículo centrado nas disciplinas, todas as propostas curriculares dos estados e também a do Distrito Federal estão estruturadas em torno desses componentes. (BARRETTO, 1995, p. 1)

No relatório de 2010, permanece essa centralidade das disciplinas, como se pode constatar nos trechos a seguir:

Tem dominância o padrão disciplinar na estruturação do currículo, que se explica, portanto, como proposta de disciplinas ou áreas do conhecimento. Observa-se a atualização na discussão de concepções e práticas no ensino das disciplinas, em interlocução com as orientações dos PCN e sob possíveis influências de docentes de universidades, que atuaram como assessores, envolvidos no processo de elaboração. A interdisciplinaridade, de aceitação consensual, é apontada como abordagem metodológica que não pode diluir as disciplinas, mas estabelecer interfaces e relações entre elas. (BRASIL, 2010, p. 442)

Mas, vale destacar, também, uma mudança identificada no relatório de 2010, no qual, a despeito do detalhamento do discurso apontar para as disciplinas, há uma preocupação em afirmar a busca pela definição de áreas:

O currículo se justifica por áreas, mas em muitos casos, áreas se referem a disciplinas e não a conjuntos de disciplinas agrupadas por algum critério de proximidade. [...] As propostas das chamadas áreas introduzem um discurso formativo, abrangente e relacional, mas, na maioria, são detalhadas por disciplinas isoladas, embora anunciem a busca de algum tipo de articulação. (BRASIL, 2010, p. 442)

Sampaio (2013) ainda ressalta, com relação ao relatório de 2010, que, nas propostas analisadas:

O critério de agrupamento por áreas, indicado nos parâmetros curriculares do ensino médio (PCNEM – Brasil, 1999), foi apropriado por várias propostas na organização curricular do ensino fundamental, especialmente para as quatro séries finais. [...] A busca de integração dos conteúdos é indicada principalmente por metodologia interdisciplinar e contextualização dos conhecimentos, mas também por metodologia de projetos e relação das disciplinas com os chamados temas transversais. (p. 72)

Aparentemente os elaboradores das propostas curriculares no contexto atual vêm empreendendo esforços para afirmar a adoção de uma perspectiva integradora na configuração do currículo – afinada com chamadas fortes presentes nos documentos curriculares e no campo pedagógico –, mas têm dificuldade para detalhar o currículo de outra forma, sem lançar mão da organização por disciplinas. Como exemplos dessas chamadas, vale lembrar que o próprio PCN para o Ensino Fundamental mantém a organização por disciplinas, procurando garantir o esbatimento das fronteiras entre elas, no debate de questões da atualidade, por meio dos Temas Transversais. E também, que, como destaca o excerto anterior, vem se firmando a importância das áreas definidas nos PCN para o Ensino Médio, bem como das noções de contextualização e interdisciplinaridade – mesmo quando se trata de uma proposta para o Ensino Fundamental, em especial para o seu segundo segmento. Talvez pela intensa participação de assessores ligados ao campo acadêmico, a parte teórica das propostas avançou mais na defesa da articulação, mas, ainda assim, “parece mais simples avançar nas concepções do que quebrar a tradição das listagens organizadas sob a lógica das disciplinas” (BRASIL, 2010, p. 444).

QUANTO À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS PROPOSTAS

Na pesquisa realizada em 1995, se encontrava referência à força da perspectiva construtivista na composição do quadro de fundamentação teórica dos documentos:

Outro traço comum que apresentam os guias curriculares é a adoção generalizada dos pressupostos construtivistas associados em maior ou menor medida à perspectiva sócio-interacionista, que faz constante apelo ao universo sociocultural do aluno, a despeito de apenas tratar a questão do ponto de vista do desenvolvimento individual. (BARRETTO, 1995, p. 6)

Também o relatório de 2010 revela, como uma das similaridades encontradas entre as propostas analisadas, que:

Quanto à fundamentação das propostas, é central a concordância com as indicações legais e com as perspectivas teóricas presentes nas orientações oficiais centrais, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (DCN e PCN), *os fundamentos da psicologia da aprendizagem, na perspectiva do construtivismo*. (BRASIL, 2010, p. 441, grifo nosso)

Embora se mantenha a principal orientação teórica que embasa as propostas curriculares – o que poderia ser entendido como uma opção pela prevalência das questões relacionadas à aprendizagem e não ao ensino –, outras permanências observadas podem nos levar a questionar o quanto de fato se avançou, para além dos posicionamentos teóricos e das intenções declaradas. Como um exemplo disso, destaca Sampaio (2013):

[...] os dados examinados sugerem que a organização tradicional, centrada no ensino, resiste e persiste, articulando tempos, espaços e materiais ao desenvolvimento dos conteúdos em sequências pré-determinadas, sob a lógica dos pré-requisitos e crescente complexidade, da dosagem medida em recortes temporais precisos. (p. 94)

Em outro trecho, a autora ainda indica, a este respeito, que “as listagens extensas [de conteúdos das disciplinas] não permitem supor flexibilidade e adequação de tratamento às necessidades de aprendizagem dos alunos” (SAMPAIO, 2013, p. 96).

QUANTO AO TRATAMENTO DA DIVERSIDADE E DA PLURALIDADE CULTURAL

A pouca referência às questões relativas à diversidade e à pluralidade cultural nas propostas curriculares, constitui uma permanência quando se analisa os relatórios de 1995 e de 2010, como se destaca a seguir:

As propostas curriculares são tímidas no que tange a encaminhar sugestões referentes à abordagem de grupos sociais específicos: índios, caboclos, negros, crianças e adolescentes de rua, escolas de assentamentos, migrantes. O Pará, a Paraíba e o Mato Grosso fazem referência a essas demandas, mas é comum que elas sejam remetidas à decisão do coletivo das escolas e da comunidade, com a ressalva de que devem ser consideradas à luz do embasamento teórico adotado pelo respectivo estado. (BARRETTO, 1995, p. 6)

No relatório mais recente, esse quadro se confirma, de uma maneira geral:

[...] ganham pouco espaço nas propostas das diversas disciplinas: a inclusão de temas referentes a culturas africana, afro-brasileira e indígena, e relações étnico-raciais, restrita a itens dos componentes em que há obrigatoriedade; o atendimento a alunos com necessidades especiais; as tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2010, p. 444)

Assim, ainda que se tenha avançado na proposição de políticas de atendimento à diversidade, tais como as que se referem às relações étnico-raciais e ao atendimento aos portadores de necessidades especiais, nas propostas curriculares o avanço é bastante tímido. Ainda que não se ignore a relevância dos dispositivos legais de atenção a essas questões, também não se deve desprezar a importância de uma abordagem crítica desses aspectos nos documentos que orientam o trabalho da escola, para além das simples afirmações teóricas, avançando nas indicações de formas de tratamento dessas temáticas.

QUANTO ÀS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Com relação à avaliação, os relatórios também trazem considerações que revelam permanências. Assim, por exemplo, na pesquisa desenvolvida na década de 1990, afirma-se que:

Nas propostas curriculares que abordam o tema, a tônica recai sobre a avaliação diagnóstica. Se o aluno não vai bem, a questão não está em perguntar o que há de errado com ele, antes interessa saber como trabalhou o seu professor, que conteúdos elegeu como os mais importantes, que abordagens utilizou para acercar-se melhor da realidade do aluno e como se organizou a escola para oferecer-lhe oportunidades mais adequadas de aprendizagem, tendo em conta a bagagem cultural que ele traz. A intenção é a de que a avaliação forneça os elementos necessários para a melhoria da qualidade do ensino, deixando de funcionar como uma arma contra o aluno. Nos novos termos propostos a avaliação extrapola o universo exclusivo da relação professor aluno, passando a exigir um maior comprometimento do conjunto dos agentes educacionais da escola e do próprio sistema de ensino. (BARRETTO, 1995, p. 16)

Já no relatório de 2010, aponta-se que, nas diferentes propostas:

A avaliação é também discutida de forma muito semelhante [nas propostas analisadas], defendida como processual, contínua, diagnóstica, formativa, central para acompanhamento dos alunos e

para organizar o trabalho docente; nas propostas recomendam-se formas e instrumentos bastante diversificados; nos quadros apresentados por disciplinas, é frequente a inclusão de indicações específicas, que acompanham as habilidades elencadas. (BRASIL, 2010, p. 444)

O discurso relacionado à avaliação permanece, portanto, assumindo o seu papel formativo, que visaria à identificação dos problemas com o intuito de criar as condições para aprendizagem, inclusive, e especialmente aquelas que se referem ao trabalho escolar e à prática docente. Entretanto, pode-se identificar uma ênfase no relatório de 1995 em relação à consideração da bagagem cultural trazida pelo aluno e à melhoria da qualidade do ensino por meio da análise contínua do processo desenvolvido por ele, enquanto, no relatório de 2010, destaca-se a importância da avaliação como meio para verificar o alcance das habilidades elencadas, assumidas, talvez, como objetivos do ensino e norteadoras dos sistemas de avaliação externa.

Em resumo, foram identificadas importantes mudanças nos dois relatórios: a afirmação, no relatório de 2010, da garantia de um maior espaço para a participação de diferentes agentes – notadamente de professores das redes públicas de ensino – no debate em torno do currículo e a indicação de um movimento de valorização e busca por articulação entre as disciplinas escolares, com a tendência de, na prática, isso se restringir à parte dos documentos na qual se faz a declaração de intenções. Como permanências importantes, destacam-se: a escolha da principal fundamentação teórica, em torno dos princípios do construtivismo, e o ainda insuficiente aprofundamento nas questões relativas à diversidade e à pluralidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas curriculares de estados e municípios analisadas resultam de processos de recontextualização das escolhas assumidas centralmente em relação ao currículo a ser implementado nas escolas brasileiras. Tais processos se dão por meio da atuação das equipes responsáveis pela elaboração desses documentos. Os dois relatórios referem-se às características gerais dos documentos analisados e, neste artigo, empreendeu-se a identificação de permanências e mudanças nos relatórios de análise desses textos; em ambos, porém, pode-se identificar que são atribuídos significados distintos às definições centrais como um todo e aos diferentes conceitos ou noções utilizadas para referendá-las.

O processo de recontextualização pode ser entendido como aquilo que acontece a um texto (por exemplo, as prescrições curriculares oficiais), quando ele é deslocado de seu campo de produção, sofrendo inúmeras

transformações até que esteja pronto para o uso por alunos e professores, na sala de aula. Inicialmente, este texto é descontextualizado, suas ligações com o contexto de produção são ocultadas para efeito de transmissão em um novo contexto:

Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições desse campo [recontextualizador], ele, em geral, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um *princípio de descontextualização*. Esse processo se refere à mudança no texto como se ele fosse, primeiramente, *deslocado* e, depois, *relocado*. Esse processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto. (BERNSTEIN, 1996, p. 91)

Constitui-se, assim, um novo texto que continuará a ser adaptado no processo de elaboração de materiais didáticos, de organização do currículo na escola e na prática pedagógica.

No caso específico da produção de propostas curriculares por estados e municípios, o que se focaliza neste artigo é a transformação do teor do documento de produção central (os PCN) na constituição do documento curricular estadual ou municipal. Tal transformação é realizada por diferentes agentes que compõem as equipes de elaboração – membros das secretarias de educação, assessores, docentes e gestores de escolas, representantes da comunidade, entre outros –, constituídas diferentemente e marcadas por pressões características de cada contexto, como se pretendeu destacar anteriormente neste texto.

Ao tratar do processo de recontextualização, Lopes (2005) afirma a adequação da associação desse conceito ao de hibridismo na análise de políticas curriculares, o que expressa a associação entre uma perspectiva estruturalista (a recontextualização) e uma perspectiva pós-estruturalista (o hibridismo). Para a autora:

[...] ambos os modos de pensamento [estruturalista e pós-estruturalista] questionam o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de autoconhecimento, bem como valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos. (LOPES, 2005, p. 4)

Ela ressalta ainda o potencial do conceito de recontextualização para a análise das políticas de currículo:

[...] o conceito de recontextualização permanece sendo importante para a pesquisa das políticas de currículo. Por intermédio desse

conceito, é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis. (LOPES, 2005, p. 6)

Quanto ao hibridismo, ele se expressa na sobreposição de discursos ambíguos, colocados lado a lado, com suas marcas supostamente originais sendo simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas com o intuito de legitimar essa bricolagem. As ambivalências daí resultantes revelam as negociações necessárias para atingir tal legitimação e, ao mesmo tempo, “engendram zonas de escape dessa dominância” (LOPES, 2005, p. 11). Ressalta-se a necessidade de se manter a atenção no fato de que tal bricolagem não significa que todos os discursos têm a mesma força de expressão, ou seja, pensar em hibridismo não pode implicar ignorância da existência de relações desiguais de poder.

A autora afirma que, com base na perspectiva da lógica cultural da tradução, se pode entender que, ao falar em recontextualização por processos híbridos,

[...] não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro. O espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de negociação de sentidos e significados, a construção de uma “comunidade imaginada” [...], visando a negociar a identidade com a cultura produzida. (HALL, 2003,⁹ apud LOPES, 2005, p. 59)

O relatório de 2010 confirma esse caráter híbrido:

Diferentes concepções, tendências e tradições pedagógicas, presentes no campo pedagógico, misturam-se, fundem-se com as orientações citadas, produzindo explicações e abordagens que fazem sentido e confirmam o hibridismo de contribuições distintas na constituição do discurso curricular no país, apontado por muitos estudiosos do currículo. (BRASIL, 2010, p. 441)

No processo de recontextualização das orientações centrais, a elaboração das propostas do relatório de 2010 evidencia que os significados assumidos para as competências, por exemplo, variam a partir da proposição central. O aprofundamento e o detalhamento das orientações assumem direções diferentes, tais como: 1) tomam as competências como objetivos específicos dos conteúdos, em algumas propostas; 2) as consideram elementos centrais do processo formativo, atingidos

9

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

como consequência do processo de conhecimento, ressaltando a valorização de experiência e da aprendizagem, em outras; 3) assumem as competências como elementos norteadores da seleção de conteúdos, subordinando-os a essas diretrizes; e 4) defendem a não subordinação do conhecimento às competências e habilidades. O processo de elaboração das propostas, portanto, revelou um caminho de reflexão das equipes responsáveis, com influência de assessores das universidades, teoricamente situados, e com o estabelecimento de relações mais ou menos duradouras entre esses agentes.

Admitindo-se que as apropriações de discursos diversos geram uma sobreposição de caráter ambíguo e, por vezes, contraditório nas propostas curriculares, é necessário identificar a tendência assumida pela recontextualização desses discursos, desde as prescrições federais até o que resulta desse processo nas propostas elaboradas pelos estados e municípios e daí até as salas de aula. Nesse processo podem ser encontrados elementos que permitam identificar onde as secretarias de educação, diante da necessidade de orientar o trabalho das escolas, têm encontrado respostas, caminhos, possibilidades.

Ainda que nas discussões acadêmicas sobre currículo se possa identificar um temor em assumir uma atitude prescritiva, a análise das propostas curriculares permite afirmar que respostas vêm sendo encontradas, para muitos estados e municípios, nos PCN. Ou seja, na produção desse documento, na busca por legitimação, diferentes discursos foram sobrepostos e esta combinação, a despeito das críticas produzidas no campo teórico, fez sentido ou, ao menos, forneceu instrumentos para organizar o currículo dos sistemas educacionais. Não é possível ignorar que, se os pesquisadores do campo do currículo se abstiverem de participar da discussão sobre o que e como a escola deve fazer seu trabalho, por receio de adotar uma atitude prescritiva, outras instâncias o farão. E, pelo que se pode verificar nos relatórios de que trata este artigo, os documentos que orientam o trabalho escolar produzidos por essas instâncias são textos híbridos, cujas sobreposições de discursos precisam ser esmiuçadas.

Vale lembrar uma importante posição marcada por Santos (2007) ao discutir a produção acadêmica sobre currículo a partir dos anos 1990, produção fortemente marcada pela perspectiva pós modernista. Sem questionar as contribuições que essa perspectiva trouxe inicialmente ao campo do currículo, a autora problematiza a derivação disso em boa parte dos estudos mais recentes, visto que:

Pode-se afirmar que, em parte da produção acadêmica sobre currículo, são frequentes as metaquestões. No entanto, não seria oportuno, ao levantar questões sobre questões, também tentar respondê-las? Assim, quando se pergunta “Este conteúdo tem

valor?”, não é suficiente apenas indagar “o que se quer dizer com valor”. Da mesma forma, quando se indaga “Esta é uma forma democrática de se organizar uma atividade curricular?”, não é suficiente retornar à pergunta arguindo “o que é atividade curricular” ou “o que se entende por forma democrática”. Tanto as primeiras perguntas quanto as segundas precisariam ser respondidas. (SANTOS, 2007, p. 305)

Assim, retomando as críticas recebidas pelos PCN, foram destacadas quatro delas, neste artigo: 1) seu potencial para fomentar a formação de identidades muito marcadas pelas chamadas da perspectiva neoliberal; 2) o viés psicologizante assumido na fundamentação teórica das escolhas curriculares, em detrimento dos aspectos sociológicos e políticos do debate; 3) o excessivo detalhamento das orientações; e 4) a insuficiência dos temas transversais para o tratamento e a promoção da crítica em relação aos debates em torno da diversidade e da pluralidade cultural. Quanto à primeira delas, não se tem elementos suficientes, a partir da análise ora desenvolvida, para fazer qualquer afirmação categórica a esse respeito, embora a própria centralidade dos PCN como referência para a maioria dos elaboradores de propostas possa ser objeto de pesquisas nessa direção. Com relação à segunda crítica, verificou-se a permanência da ênfase na concepção construtivista, embora o adensamento teórico dos textos possivelmente tenha resultado na combinação de perspectivas, com a sobreposição de enfoques da sociologia, da filosofia, entre outros. Já no que tange ao detalhamento das orientações, que extrapolariam o caráter de parâmetros, a força dos PCN como guia para a produção das propostas analisadas em 2010, parece apontar para a atribuição de sentido para o documento por parte dos elaboradores de propostas. Neste sentido, aponta Sampaio (2013) esta constatação:

[...] obriga a ponderar sobre o quanto a aceitação de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais sinaliza para sua relação com tradições e práticas presentes e sedimentadas na produção da pedagogia e na cultura escolar – o mero gosto pelo novo não explica a adoção de modos de pensar e elaborar o currículo e a educação escolar. Assim, a estrutura curricular, as áreas e disciplinas, as orientações metodológicas e o processo de avaliação formam um conjunto de indicações que organiza questões que há muito estavam presentes na discussão da área da educação. Ou seja, comprovou-se a declarada intenção dos propositores [dos PCN], de considerar o que já existia, mas, confirmou-se também a persistência de alguns pontos, sugerindo que os limites de aceitação daquilo que se apresenta como novo residem no que já está sedimentado no discurso e na prática pedagógica. (p. 93)

E, por fim, com relação à forma de tratamento da diversidade e da pluralidade cultural por meio dos Temas Transversais, pode-se inferir que, tendo os PCN assumido tamanha centralidade na produção das propostas curriculares de estados e municípios, a manutenção do relativo silêncio das propostas em relação a essas questões, especialmente expresso na dificuldade de encontrar espaço para essas discussões na organização prevalente por disciplinas, parece confirmar a limitação dos PCN nessa direção.

Ressalta-se, por fim, a importância de se explicitar os sentidos assumidos pelos diferentes discursos combinados nas propostas, afinal, parece da maior relevância para o campo do currículo enfrentar as seguintes questões: que diferentes discursos foram aglutinados no âmago de documentos como os PCN, de modo a torná-los aparentemente tão significativos para os elaboradores de propostas curriculares? Que respostas eles oferecem para quem tem que fazer escolhas em torno do currículo que será desenvolvido nas escolas? Que sentidos assumem nos textos produzidos à luz dos PCN conceitos fulcrais para as discussões no campo da educação, tais como autonomia, competência, aprendizagem significativa, avaliação processual, entre tantos outros?

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba S. S. (Coord.). *As propostas curriculares oficiais*. Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. (Textos FCC, n. 10). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1321>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=936>. Acesso em: 20 fev. 2013.

CURY, Carlos, R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996.

_____. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, maio/ago. 1998.

GALIAN, Cláudia V. A. *Conhecimento escolar de Ciências Naturais no Ensino Fundamental*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LOPES, Alice R. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

MOREIRA, Antonio F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. Propostas curriculares e o processo ensino-aprendizagem. In: SILVA, Fabiany C. T.; PEREIRA, Marcus V. M. (Org.). *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. p. 69-97.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; FALSARELLA, Ana Maria.; MENDES, Mônica F. V. A produção intelectual de crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 2., e COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 6. Rio de Janeiro. *Currículo: pensar, inventar, diferir*, v. 1. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. p. 1-10.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/sciello.php> >. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 291-306, 2007.

SILVA, Tomaz T. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 5. ed. São Paulo: Vozes, 1995. p. 7-13.

ZANCUL, Maria Cristina S. O ensino de ciências de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: possibilidades e limites da realidade escolar na região de Araraquara. In: BUENO, José Geraldo Silveira (Org.). *Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino*. São Paulo: J. M., 2002. p. 93-120.

CLÁUDIA VALENTINA ASSUMPÇÃO GALIAN

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada – EDM –
da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP
claudiavalentina@usp.br