



UFG

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

UESLENE MARIA FERREIRA PONTES

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM
IPORÁ - GOIÁS, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE
CIÊNCIAS DO 6º AO 9º ANO**

**Goiânia
2011**

UESLENE MARIA FERREIRA PONTES

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM
IPORÁ – GOIÁS, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE
CIÊNCIAS DO 6º AO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Juan Bernardino Marques Barrio

Goiânia

2011

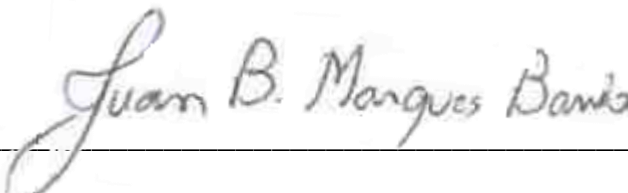
**A IMPLEMENTAÇÃO DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM
IPORÁ – GOIÁS, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE
CIÊNCIAS DO 6º AO 9º ANO**

Por

UESLENE MARIA FERREIRA PONTES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Aprovada pela

COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dr. Juan Bernardino Marques Barrio -Orientador
Universidade Federal de Goiás



Prof^a. Dr^a. Carla Cristina Dutra Búriço
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof^a. Dr^a. Sandramara Matias Chaves
Universidade Federal de Goiás

Em Goiânia, 12 de março de 2011

Ao meu pai Abelício (*in memoriam*), figura essencial na minha vida, com quem compartilhei muitos dos meus sonhos e de quem recebi incentivo e apoio.

AGRADECIMENTOS

Ao Luciano, meu esposo que compreendeu minhas ausências e sempre demonstrou amor e confiança.

Minhas filhas: Giulia e Camilla, incentivo para prosseguir.

Aos meus pais: Abelício e Auxiliadora que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

Ao Prof. Juan, a pessoa mais humana que já conheci. Obrigada pela confiança depositada em mim e em meu trabalho. Obrigada por me incentivar e questionar. Suas ponderações foram essenciais para este trabalho.

À minha amiga Jane, pelas conversas e contribuições que me faziam sentir mais confiante.

Aos amigos Karol e Roberto, pelo apoio e estudos juntos.

Às amigas: Daniella, Tássya e Keyti, pelo aconchego e hospedagem ao longo dos semestres de aulas.

Às minhas amigas-irmãs que me apoiaram e oraram por mim: Núbia, Juliane, Thalitta, Maysa e Flávia.

Aos professores de Ciências de Iporá que tão prontamente aceitaram participar da pesquisa.

Às professoras Carla Cristina Dutra Búrigo e Sandramara Matias Chaves, pelas contribuições durante o exame de qualificação, que ajudaram a enriquecer este trabalho.

Aos colegas da Subsecretaria Regional de Educação de Iporá que torceram por mim.

À Secretaria de Estado da Educação de Goiás pela licença concedida para a realização deste mestrado.

A Jesus, mestre amado, fonte de inspiração, exemplo maior na educação.

Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis (...). Os Profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da história, da cultura e da história do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam.

Paulo Freire

PONTES, Ueslene Maria Ferreira. *A implementação da reorientação curricular em Iporá-Goiás na perspectiva dos professores de ciências do 6º ao 9º ano*. Goiânia, março de 2011. 96 p. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática - Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFG, 2011.

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar o processo de implementação da Reorientação Curricular na perspectiva dos professores de Ciências de 6º ao 9º ano, na cidade de Iporá-GO, tendo como foco as concepções sobre currículo no contexto político, cultural e econômico, no período de 2004 a 2010. Considerando que as propostas de mudanças no currículo tem o intuito de atender as exigências dos órgãos de fomento e que muitas vezes, chegam aos professores sem uma discussão e sem considerar sua realidade, a análise e a reflexão sobre a visão destes professores diante dessas propostas de mudança na sua prática tem uma importância fundamental uma vez que é ele, o professor, quem executa, vivencia e identifica os efeitos desta implantação. Esta pesquisa foi realizada com professores de Ciências de 6º ao 9º ano de escolas públicas estaduais de Iporá-Goiás; e os instrumentos usados foram questionário e entrevista semiestruturada. Por meio destes instrumentos se procurou saber, inicialmente, qual é a compreensão dos professores sobre o processo de implementação da Reorientação Curricular em Goiás no período de 2004 a 2010, além de identificar quais são as concepções dos professores participantes em relação ao currículo de Ciências, bem como conhecer quais as mudanças já efetivadas na prática destes professores. Como intervenção, este estudo busca subsídios para a formação dos professores no que diz respeito à implementação destas mudanças em sua prática com base na Reorientação Curricular. Foi realizada uma breve análise dos Cadernos "Currículo em Debate", material que contém a proposta da Reorientação Curricular e que foi distribuído pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás para todas as escolas públicas. Os resultados deste estudo indicam que apesar de decorridos sete anos do processo de Reorientação Curricular ainda há muitas dúvidas, muitos equívocos, carências e dificuldades em se concretizar as mudanças sugeridas pela proposta. Nesse sentido, esta pesquisa concluiu que é necessário que haja mais tempo para discussão e estudo sobre o currículo, durante a formação inicial, além de mais condições para a criação de grupos de estudo por área para discussões e trocas de experiências.

Palavras-chave: Reorientação Curricular, Currículo, Professores de Ciências.

PONTES, Ueslene Maria Ferreira. *The implementation of the Curricular Reorientation in Iporá-Goiás - in the perspective of science teachers from 6th to 9th grade*. Goiania, in March 2011. 96 p. Dissertation in Mathematics and Science Education –Master's Program in Science Education and Mathematics, 2011.

ABSTRACT

This study aims to examine process of implementation of the Reorientation Course in the State of Goiás from the perspective of science teachers in the city of Iporá GO. Whereas the proposed changes to the curriculum aims to meet the requirements of funding agencies and who often come to teachers without discussion and without consideration of their reality, analysis and reflection on the vision of these teachers regarding these proposed changes in their practice is of crucial importance since it is the teacher who runs, experiences and identifies the effects of this deployment. This is survey was conducted with science teachers from the 6th to 9th grade public school state Iporá -Goiás, and the instruments used were the questionnaire and semi structured interviews. Through these instruments have sought to know, first, what is the understanding of teachers about the process of implementing the Curriculum Reorientation in Goiás during the period 2004 to 2010, and identify which are the participating teachers' conceptions regarding the science curriculum, and know what changes are already effective in the practice of these teachers. As proposed intervention, this study aims to seek subsidies for training of teachers regarding the implementation of these changes in their practice based on the Reorientation Course. We performed a brief analysis of Reports "Resume Debate on" material that contains the proposal of the Curriculum Reorientation and was distributed by the Ministry of Education of Goiás to all public schools. The results of this study indicate that despite the expiration of seven years the process of reorientation Course there are still many doubts, many mistakes, shortcomings and difficulties to implement the changes suggested by the proposal. Thus, this research concluded that there must be more time for discussion and study on the curriculum for initial training, plus conditions for the creation of study groups by area for discussions and exchanges of experiences.

Keywords: Curricular Reorientation, Curriculum, Teachers of Sciences.

PONTES, Ueslene Maria Ferreira. *A implementação da reorientação curricular em Iporá -GO-, na perspectiva dos professores de ciências do 6º ao 9º ano*. Goiânia, março de 2011. 96 p. Trabajo final de Maestría en Educación en Ciencias y Matemática - Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática de la UFG, 2011.

RESUMEN

Este estudio busca analizar el proceso de la implementación de Reorientación Curricular en el estado de Goiás -GO- (Brasil), en la perspectiva de los profesores de Ciencias, de la ciudad de Iporá, centrándose en los conceptos del currículo en el desarrollo político, cultural y económico en el período 2004 a 2010. Considerando que las propuestas de cambio en el curriculum tienen la intención de atender las exigencias de los órganos de fomento y que muchas veces, llegan a los profesores sin ninguna discusión y sin considerar su realidad, el análisis y la reflexión sobre la visión de estos frente a esas propuestas de cambio en su práctica tiene una importancia fundamental una vez que son ellos, los profesores, quienes ejecutan y identifican los efectos de esta implantación. La investigación se realizó con profesores de Ciencias del 6º al 9º año de escolaridad, de escuelas públicas estatales de Iporá, Goiás, y los instrumentos usados fueron un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. Con estos se buscó saber la comprensión de los profesores sobre el proceso de implementación de la Reorientación Curricular en Goiás, en el periodo de 2004 a 2010; identificar las concepciones de los profesores sobre el currículo de ciencias; e conocer los cambios incorporados a la práctica de los profesores. Como propuesta de intervención, esta investigación tiene como objetivo buscar subsidios para la formación de los profesores para que puedan implementar cambios en su práctica con base en la Reorientación Curricular. Se realizó un breve análisis de los Cuadernos Currículo en Debate, que contiene la propuesta de Reorientación Curricular, y fueron distribuidos por la Secretaria de Estado de la Educación de Goiás para todas las escuelas públicas. Los resultados de este estudio indican que aunque hayan pasado siete años del proceso de Reorientación Curricular, aún existen muchas dudas, muchos equívocos, carencias y dificultades en implementar los cambios que se sugieren por la propuesta. En este sentido, esta investigación concluye que es necesario más tiempo para discusión y estudio sobre el currículo, durante la formación inicial, y más condiciones para que se favorezcan grupos de estudio para discusión y cambio de experiencias.

Palavras-clave: Reorientación Curricular, Currículo, Profesores de Ciencias.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
RESUMEN	09
LISTA DE SIGLAS	12
INTRODUÇÃO	13
1. UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO	18
1.1 O CURRÍCULO.....	18
1.1.1- A construção sócio-histórica do currículo.....	22
1.2 AS TEORIAS DE CURRÍCULO.....	25
1.2.1- Teoria Tradicional.....	26
1.2.2- Teoria Crítica.....	29
1.2.3- Teoria Pós-crítica.....	36
1.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CURRÍCULO.....	39
2. A REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM GOIÁS	45
2.1 A IMPLEMENTAÇÃO EM GOIÁS	46
2.2 A IMPLEMENTAÇÃO EM IPORÁ.....	50
2.3 OS CADERNOS “CURRÍCULO EM DEBATE”.....	52
3. A PESQUISA	60
3.1 O CAMINHO DA PESQUISA.....	61
3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	66
4. A REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM IPORÁ-GOIÁS	68
4.1 AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO.....	69
4.2 A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS E SUA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR.....	73
4.3 O ENSINO DE CIÊNCIAS E A REORIENTAÇÃO CURRICULAR.....	77

REFLEXÕES FINAIS E QUESTIONAMENTOS.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
APÊNDICES.....	92
APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	93
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO.....	95

LISTA DE SIGLAS

- BM** – Banco Mundial
- CB** - Ciências Biológicas
- CENPEC**– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FMI**- Fundo Monetário Internacional
- GO** - Goiás
- LC** - Licenciatura Curta
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
- PCN's** – Parametros Curriculares Nacionais
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- RC** – Reorientação Curricular
- SD** – Sequencia Didática
- SEDUC**– Secretaria de Educação
- SEE** – Secretaria Estadual de Educação
- SRE** – Subsecretaria Regional de Educação
- UNESCO**– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O saber a gente aprende com os mestres
e com os livros. A sabedoria se aprende
é com a vida e com os humildes.
(Cora Coralina)

No discurso oficial sobre a educação brasileira nunca esteve tão presente que a educação é a solução para todos os problemas sociais, enquanto as políticas efetivamente implantadas expressam um descontrole e um descaso para com os problemas educativos mais urgentes. Diferentes medidas/políticas têm sido adotadas para a educação brasileira, desde a década de 1990: legislações; reformas curriculares; avaliações dos sistemas; formação de professores, entre outras. *Mas como podemos entender essas políticas?*

No Brasil e na grande maioria dos países ocidentais, as diretrizes das políticas educacionais, vêm sendo ditadas pelas agências de fomento internacionais. Em particular, e com maiores intervenções, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a UNESCO. A explicitação de tais políticas foi formalizada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e reproduzida pelo documento conhecido como Relatório Delors. A Conferência de Jomtien teve como resultado a assinatura da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, da qual o Brasil foi signatário.

Assim, as políticas educacionais implementadas tem sofrido a influencia das transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, com a mudança de paradigma organizacional do taylorismo/fordismo para o toyotismo, já que o discurso de expansão e de alteração do currículo da educação básica parte do pressuposto de

que a escola precisa acompanhar tais mudanças para oportunizar escolarização adequada aos trabalhadores.

Nesse sentido, as reformas educacionais, em particular aquelas implementadas via alteração curricular, de uma maneira geral, têm enfatizado que um dos seus maiores objetivos é preparar o trabalhador para que ele saiba atuar num mundo marcado pelas transformações econômicas e sociais da atual fase de globalização. A *qualidade* da educação passa a ser medida apenas pelos “indicadores da educação”, donde se vê que a ênfase conferida a isso nas propostas educacionais oficiais não é ao acaso.

No Brasil, com intuito de adaptar o ensino às exigências colocadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, para os países em desenvolvimento, foi aprovada a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação-. Posteriormente foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram distribuídos em todas as escolas do País. O Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 (BRASIL, 2006), anuncia que:

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

No entanto, a compreensão teórica destes PCNs e de outras várias reformas curriculares que pipocam pelo Brasil, ajudam os educadores a desvelar as retóricas oficiais e fazer com que possamos perceber que muitas das novidades no âmbito da educação não passam de velhas e gastas ideologias, travestidas com o papel de hegemonizar um tipo de sociedade.

Com a intenção de promover ações que aproximassem as diretrizes educacionais no Estado de Goiás com as exigências nacionais, a Secretaria Estadual de Educação, no ano de 2001, lança o

Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª séries, que posteriormente foi denominado de Acelera Goiás II, dando continuidade ao Acelera Goiás I de 1ª à 4ª séries¹.

Para o Acelera Goiás II, foram convidados professores das diferentes áreas do conhecimento para compor uma equipe multidisciplinar das Subsecretarias que aderiram ao Projeto. Dentre elas estava a Subsecretaria Regional de Iporá-Goiás. Como minha formação era em Ciências Licenciatura Curta com plenificação em Ciências Biológicas, fui convidada a fazer parte desta equipe que em princípio, assumiria apenas duas salas de Acelera II e completaria a carga horária de 40 horas na Subsecretaria como professora multiplicadora de Ciências. Da mesma forma aconteceu com professores das outras áreas do conhecimento.

Em 2004, ainda existiam muitas salas de Acelera II, e a Secretaria de Estado da Educação lançou uma nova proposta de Reorientação Curricular de 6º ao 9º ano, com o objetivo de discutir o direito à educação e a qualidade do ensino. Com a implementação dessa Reorientação Curricular em Goiás, as metas que se propunham a cumprir eram: - a redução das taxas de evasão e repetência nas escolas estaduais; - a implementação de uma proposta curricular com novos recortes e abordagens de conteúdos e práticas docentes que assumissem as aprendizagens específicas de cada área e as aprendizagens ligadas à leitura e à escrita, como compromisso de todos; - a ampliação dos espaços de discussão coletiva nas escolas e nas subsecretarias (GOIÁS, 2005).

No entanto, o termo Reorientação Curricular não deve ser considerado como uma reforma. O termo reforma, segundo Candau (1999), envolve um processo muito amplo e profundo, abrangendo os aspectos estruturais da vida social e cultural, compromete o imaginário coletivo, a memória e a perspectiva histórica, além de incluir intenções

¹ O Acelera Goiás I foi um programa da SEE em parceria com o Instituto Ayrton Sena para correção de fluxo de das séries iniciais do Ensino Fundamental. Teve início em Goiás no ano de 1999 e terminou em 2006.

e ações, sob forma de leis, relatórios, pesquisas, diretrizes, parâmetros, etc. Já a expressão reorientação curricular nos remete a um processo mais restrito, com um novo olhar para um currículo já existente.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de implementação da Reorientação Curricular na perspectiva dos professores de Ciências de 6º ao 9º ano, na cidade de Iporá-GO, tendo como foco as concepções sobre currículo no contexto político, cultural e econômico, no período de 2004 a 2010, buscando entender:

- 1- Quais as concepções dos professores sobre o currículo de Ciências;
- 2- Quais as mudanças já efetivadas na prática dos professores no ensino de ciências no 6º ao 9ºano;
- 3- Que subsídios são necessários para a formação dos professores para implementarem mudanças em sua prática com base na Reorientação Curricular.

A escolha por analisar esta visão dos professores de Ciências se deu por minha experiência profissional, pois acompanhei e participei da equipe responsável pelo processo de implementação desta proposta como professora multiplicadora de Ciências na Subsecretaria Regional de Educação de Iporá-GO. As experiências adquiridas neste período serviram para suscitar indagações a respeito da compreensão que os professores de Ciências de Iporá têm sobre currículo e sobre a Reorientação Curricular, bem como das modificações que ocorreram em sua forma de pensar e de agir após participarem deste processo que propõe mudanças em sua prática pedagógica.

No primeiro capítulo, denominado *Um olhar sobre o currículo* procura-se discutir de forma sucinta o currículo, um pouco de sua história, as teorias de currículo que são pouco conhecidas entre os professores e as políticas de currículo que são influentes no currículo escolar, porém pouco discutidas também pelos profissionais da educação. Buscando dar um suporte teórico para as discussões

propostas neste trabalho, utilizo como aporte teórico as contribuições de estudiosos de currículo como: Apple (1997; 2006), Moreira e Silva (2002), Goodson (1995, 1997) e Silva (2000).

O segundo capítulo aborda a Reorientação Curricular em Goiás, contando um pouco do processo de elaboração e de implementação em Goiás. Os primeiros encontros, quem participou, em seguida conta-se a experiência no município de Iporá – GO, onde pude ver de perto a implementação em escolas e a movimentação na vida dos professores e da equipe da Subsecretaria. Para isso obtive como base os Cadernos da série Currículo em Debate - Reorientação Curricular–GO (GOIÁS, 2005; 2009), que são os documentos oficiais, construídos durante o processo de implementação e que foram distribuídos às escolas para servir de suporte para os professores.

O terceiro capítulo contempla a metodologia utilizada, e justifica as opções metodológicas que constituem o presente trabalho, explicitando a forma como foram escolhidos os participantes, e como foram analisados os dados coletados na pesquisa.

O quarto capítulo sobre *A Reorientação Curricular em Iporá-GO* apresenta a análise dos dados, caracterizando primeiramente os participantes da pesquisa para posteriormente analisar as concepções e perspectivas dos professores de Ciências de Iporá descritas em questionários e entrevistas, sobre currículo e sobre a implementação da Reorientação Curricular em Iporá.

Nas reflexões finais são pontuados aspectos e comentários sobre a visão dos professores de Ciências de Iporá e também outros questionamentos, visto que o processo de implementação ainda não se deu por encerrado. Outra intenção deste trabalho é de contribuir com a formação dos professores para vindouras discussões sobre o currículo e sobre a participação de todos os professores da rede nesta construção.

1. UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO

Que diálogo é possível realizar entre as teorias acumuladas e as propostas e práticas de reorientação curricular?

O processo de elaboração de uma proposta curricular almeja sensibilizar a todos os envolvidos, a participarem da reflexão sobre que tipo de cidadãos e cidadãs e de sociedade queremos construir. Essa é, sem dúvida, uma das questões mais importantes que cabe colocar no âmbito da educação e que nos obriga a realizar uma série de tarefas prévias.

No sentido de fundamentar esta pesquisa, este capítulo tem como objetivo apresentar um olhar sobre o currículo, sua história, suas teorias e ao mesmo tempo situar este estudo no campo das políticas de currículo como suporte teórico para entendermos o processo de implementação da Reorientação Curricular em Goiás.

1.1. O CURRÍCULO

A palavra Currículo já traz por si só um significado a partir de sua origem. Do latim *curriculum*, significa pista de corrida, e de acordo com Silva (2000) é no curso dessa “corrida” que é o currículo, que acabamos por nos tornar o que somos. E complementa, dizendo que o conhecimento que constitui o currículo está “vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, e na nossa subjetividade”. Trata-se, portanto de uma questão de identidade.

Conceituar currículo é muito complexo e amplo. Quando pensamos em currículo podemos pensar em vários significados, um deles segundo Moreira e Candau (2008) é que:

- a) Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- b) As experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- c) Os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) Os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) Os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Também sobre o currículo, SILVA (2000, p. 150) afirma que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Portanto, tanto o Currículo quanto as diretrizes educacionais estão implicados em relações de poder. Segundo Michel Foucault não existe um único eixo em torno do qual todas as relações de poder e dominação, luta e resistência, possam se agrupar, “mas antes uma produção multiforme de relações de dominação que são parcialmente integráveis em estratégias de conjunto” (FOUCAULT, 1979, p. 171).

Moreira e Silva (2002) dizem que o poder se manifesta principalmente através de relações sociais em que indivíduos ou grupos dependem da vontade e do arbítrio de outros. Nesta perspectiva o currículo enquanto conhecimento válido e importante traz em si os interesses dos grupos e classes colocados em posição de “vantagem” nas relações de poder.

Logo, aquilo que somos ou nos tornamos, nossa identidade, acaba sendo influenciado também pelas condições impostas pelo

currículo que faz parte de nossa vida desde o início da nossa escolarização. O currículo que pensamos ser neutro, sem intencionalidades, na verdade acaba por ser um instrumento de controle e de manipulação do governo.

Assim, pensar em currículo nos remete a questões que muitas vezes não atentamos para elas. Por que estudamos o que estudamos? Os conhecimentos adquiridos durante a vida escolar servem para quê? Por que estudamos tantas disciplinas inúteis para nossa vida?

O currículo deve 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 vai se fazer no ensino, as tarefas que são desenvolvidas, a forma como a vida interna nas 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).

Mclaren (1997, p. 216) descreve o currículo como:

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 afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.

Nesse sentido, o currículo escolar é um artefato histórico e social que realiza determinadas finalidades sociais e também está sujeito à modificações e influências, dependendo do contexto e do tempo. Sobre a educação, conteúdos de ensino e as relações de poder e controle, Goodson (1997, p. 22-23) relata:

Não se trata somente do modo como a educação está organizada, expressando consciente e inconscientemente a organização de uma cultura e de uma sociedade: o que se pensava ser uma simples distribuição constitui na verdade, uma modelação real com objetivos sociais específicos. Trata-se também do fato de que o conteúdo da educação, que está sujeito a uma filiação histórica clara, representa determinados elementos básicos da cultura consciente e inconscientemente. O que se considera ser “uma educação” é, de fato, um conjunto específico de ênfases e omissões.

Se a escola é onde as ideologias são reproduzidas e atuam de forma discriminatória, condicionando as pessoas há que se considerar que a história do currículo pode explicar qual o papel das profissões na construção social do conhecimento e na estrutura de poder instalado. Os professores influenciam na determinação do que é considerado como conhecimento válido, como é chamado o conhecimento formal, científico, como e quando deve ser ensinado, bem como, de que forma a construção desse conhecimento engloba a negociação de recursos, de *status*, etc.

Apple (2006, p. 101) ressalta que:

(...) uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo, “garante” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita.

Dessa forma a construção do currículo não deve ser tida como inocente e neutra. Ela é resultado de um processo complexo de relações de poder e de interesse em um determinado contexto sócio-histórico. Para Goodson (1995), é preciso perceber que a construção do currículo não é um processo lógico, epistemológico e imparcial no qual se determina o que é considerado melhor para ser ensinado.

A partir dessa linha de pensamento Moreira e Silva (2002), questionam como acontece a naturalização das organizações

curriculares, como se tornaram válidas e legítimas socialmente ao longo do tempo.

Para tal precisamos utilizar o processo de desconstrução histórica conhecendo o contexto histórico-social, as formas e relações que estabelecem essa legitimação e validação e também as organizações que não foram legitimadas.

1.1.1. A construção sócio-histórica do currículo

Os estudos de currículo, como área especializada começam no Século XX, com a consagração e o início da organização da escola moderna. Esses estudos tiveram início com os escritos de Bobbitt apresentados no livro intitulado *O Currículo*, escrito em 1918, numa época marcante da história dos Estados Unidos em que forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa conforme suas diferentes e particulares visões (MOREIRA e SILVA, 2002).

Juntamente com Bobbitt, outros autores buscaram definir a relação entre a estrutura do currículo e o controle social, durante o período de transição iniciada no século XIX com um crescente processo de industrialização e divisão de trabalho (MOREIRA e SILVA, 2002). Tudo isto num momento em que crescem os problemas nas cidades, na mesma proporção em que a população aumentava com a imigração européia, de negros e da zona rural. Segundo Apple (2006), essas pessoas “diferentes” ameaçavam a cultura norte-americana com vistas a uma sociedade urbana e industrial em crescimento.

Surge então na América do Norte uma nova classe operária, que Bobbit denominava de “grupo de operários associados” (BOBBITT, 2004). E esta nova classe precisava se inserir na hierarquia do trabalho e desempenhar funções especializadas, além de conhecer as tarefas sociais e econômicas para a consecução de um produto maior (APPLE, 2006). Nesse contexto, autores como Bobbitt e Chaters

buscaram a construção de uma teoria de estruturação curricular que se baseava na diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções limitadas e específicas da vida adulta.

Com o crescimento e a expansão da economia do início do Século XX, a competitividade capitalista acelera e se baseia na produção padronizada e em série para o consumo de massa. A ordem nessas circunstâncias é baixar os custos e racionalizar a produção. Emergem então o taylorismo e o fordismo como duas vertentes da organização científica do trabalho.

O taylorismo é uma construção teórica em que os técnicos aplicam seus princípios de organização racional do trabalho na organização das empresas através do controle dos homens no lugar da administração das coisas, regulando a produção e as relações sociais. Já o fordismo se caracteriza pelo trabalho em série. Implica na reorganização do trabalho nas fábricas em linhas bem coordenadas e uma divisão das tarefas e de ações. Das vantagens destacam-se a economia do tempo e do espaço que são distribuídos de modo mais racional.

O operário era qualificado quando apresentava flexibilidade, rapidez, resistência, docilidade e passividade. Se apresentasse alguma dificuldade na regulação da máquina não era preciso entendê-la, isso era papel do regulador. Desta forma a hierarquia se reforçava, os que ocupavam posto de chefia eram aptos a evitar uma greve. A função dos chefes era ordenar e não explicar. As informações nunca eram repassadas no coletivo.

Com base nesses princípios, advindos da produção capitalista, Bobbitt concebe o currículo como um meio de preparar coletivamente grupos homogêneos para o mercado do trabalho, e nessa proposta não havia lugar para as diferenças (MOREIRA e SILVA, 2002).

Sobre isso Apple (2006, p. 108) afirma que “o interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estava na preservação do

consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar os indivíduos ao seu 'lugar' adequado numa sociedade industrial interdependente”.

Diante desse contexto surgem críticas à concepção de currículo. Educadores americanos como Tyler e Dewey criticavam o currículo constatando a distância da realidade, apesar de apresentarem perspectivas diferentes. O enfoque proposto por Tyler era tecnicista com ênfase no estabelecimento de objetivos que atenderiam as exigências do desenvolvimento econômico de base industrial, enquanto a proposta de Dewey era voltada para um currículo que valorizasse os interesses dos alunos, o que no Brasil se chamou de escolanovismo (MOREIRA e SILVA, 2002).

Nos anos de 1960 o currículo passa a ser tratado como um sistema tecnológico de produção. São criados verbos “adequados” ao alcance de objetivos pela prática pedagógica para demonstrar os resultados da aprendizagem por meio de comportamentos específicos.

No entanto, as concepções de Tyler influenciaram muito mais fortemente a área do currículo no Brasil, nos anos 60 e 70, em virtude do tecnicismo que predominava na educação. Eram anos dos acordos internacionais do Ministério da Educação, visando a organização curricular e as práticas docentes do ensino.

Santomé (1998), ao analisar a transposição dos princípios do processo de produção industrial para o âmbito do sistema educacional, salienta que as distorções como hierarquização, divisão de funções e de tarefas, ênfase no conhecimento científico como verdade absoluta, currículo constituído por disciplinas, entre outros aspectos, são produzidas pela semelhança com o mundo produtivo.

Na década de 70, autores como Giroux (1986), Apple (2006) e Freire (2003) iniciam a introdução de idéias de conflitos, resistência e luta contra essa hegemonia tecnicista. Suas críticas procuram relacionar a ideologia, o poder, o controle social e em suas produções teóricas. Surgem então as teorias críticas de currículo, as quais serão

discutidas mais adiante no presente estudo (Vide 1.2.2 – Teoria Crítica).

Com o surgimento das políticas neoliberais nos anos 80 e 90, surgem novas concepções e discussões sobre o currículo baseado em competências, ao mesmo tempo em que opostamente, surgem os estudos que discutem as funções do currículo. Emergem então discussões sobre propostas de um currículo pensado e construído pelos professores com base na realidade do aluno.

Para discutir sobre currículo os aspectos históricos influenciam nos estudos e discussões, e sobre isso Moreira e Silva (2002, p. 21) enfatizam:

Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. (...) O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política.

Todo este percurso histórico sobre currículo levou ao surgimento de algumas teorias de currículo para questionar e tentar explicá-lo, as quais possuem seus representantes e defensores.

1.2. AS TEORIAS DE CURRÍCULO

Tomando como início a metade do século passado, é possível reconhecer nestes últimos 60 anos movimentos que refletem diferentes objetivos da educação transformados em função do desenvolvimento no âmbito da política e economia, tanto nacional como internacional. Nesse contexto, as teorias de currículo envolvem a atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia, “tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque

‘esses conhecimentos’ e não outros devem ser selecionados” (SILVA, 2000, p. 16).

As teorias que se dizem neutras, objetivas, científicas, e aceitam facilmente o *status quo*, que são os conhecimentos dominantes que já estão postos, são chamadas de tradicionais. Estas não se preocupam com o que ensinar, mas sim em pensar na melhor forma de se transmitir esse conhecimento, preocupando-se com questões de organização.

Em oposição às teorias tradicionais, as teorias críticas e pós-críticas questionam constantemente o “por que” das escolhas de determinados conhecimentos, argumentam que nenhuma teoria é neutra, totalmente científica ou desinteressada, e estão preocupadas com as relações entre saber, identidade e poder (SILVA, 2000).

As diferenças entre algumas das teorias de currículo são detalhadas em Silva (2000), fundamentação que usamos por base para resumidamente descrever sobre elas neste trabalho.

1.2.1. Teoria Tradicional

As teorias tradicionais se dizem neutras, científicas e objetivas. Têm como principal foco a identificação dos objetivos da educação escolarizada, proporcionando à população uma educação geral e acadêmica que forma o trabalhador especializado, ou seja, prepara para o mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, currículo é fundamentalmente *programa escolar*, enquanto instrumento de natureza técnica, organizado pedagogicamente por um elenco de conteúdos ordenados sequencialmente nas matérias/disciplinas. A transmissão destes conhecimentos sistematizados, e preestabelecidos, representa o processo de ensino enquanto a capacidade de repetição/memorização representando o processo de aprendizagem. As disciplinas são por si

só o ponto de partida e de chegada dos processos de ensino e aprendizagem.

O controle sobre os processos de ensino e de aprendizagem se dá através do estabelecimento de sequências de conteúdos e de número de disciplinas, com cargas horárias e duração predefinida no currículo. Cada disciplina apresenta suas abordagens próprias, com objetivo de saber de forma individualizada que prioriza os conhecimentos científicos inerentes a cada área sobre os saberes construídos socialmente e os processos sociais que lhe dão significado.

Silva (2000) relata que o principal representante dessa teoria foi Bobbitt que envolvia a educação de massa com o processo sócio-econômico. Sua proposta de currículo era que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial. Para Bobbitt (2004), o sistema educacional deveria ser estabelecido por objetivos e estes deveriam se basear no levantamento de habilidades desenvolvidas para exercer as ocupações profissionais da vida adulta com eficiência.

O currículo segundo o modelo proposto por Bobbitt era uma questão de organização, que ocorria de forma mecânica e burocrática. Este modelo era baseado na forma de administração econômica de Taylor que tinha como meta a eficiência (SILVA, 2000).

Os currículos eram desenvolvidos pelos especialistas de forma a atender as exigências do mercado. Deveria ser feito o levantamento das habilidades que seriam desenvolvidas através do currículo, e o planejamento e elaboração de instrumentos que mediriam com precisão se elas foram aprendidas. Estas idéias influenciaram a educação em vários países, inclusive o Brasil até os anos 80 (MOREIRA e SILVA, 2002).

Outro teórico de currículo que consolida as idéias de Bobbitt é Ralph Tyler (1974), propondo quatro questões que deveriam nortear o desenvolvimento e a organização do currículo:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Sendo estas perguntas de acordo com a divisão tradicional da atividade educacional: currículo, ensino e instrução, e avaliação (SILVA, 2000, p. 25).

Tyler (1974) insistia que os objetivos deveriam ser claramente definidos e estabelecidos, da mesma forma que para Bobbit (2004) era impossível avaliar sem o estabelecimento preciso dos padrões de referência (SILVA, 2000). Juntamente com as idéias de Bobbitt e Tyler existia uma vertente mais progressista liderada por Dewey que estava mais preocupado com a democracia.

Para Dewey era importante considerar no planejamento curricular os interesses e as experiências dos alunos, preparando-os para viverem e praticarem princípios democráticos, agindo livremente de forma consciente. A educação para Dewey é uma necessidade social, em que os indivíduos são educados para que a continuidade social se assegurasse transmitindo suas crenças, idéias e conhecimentos.

A teoria de Dewey se baseava no pensamento liberal, centrada na experiência, porém as idéias de Bobbitt e Tyler influenciaram mais que as de Dewey, provavelmente pelo fato de que sua proposta possibilitava à educação tornar-se científica sem abstrações (SILVA, 2000).

Assim, as teorias tradicionais reforçam o caráter de prescrição e formalidade inerente historicamente ao currículo apresentando o conhecimento como estático e definitivo afastado de determinantes históricos e condicionantes mais amplos, ou seja, dos processos sociais. De forma resumida apresenta os objetivos, os conteúdos e o ensino destes conteúdos com o intuito de obter eficiência nos resultados.

1.2.2. Teoria Crítica

Em oposição à teoria tradicional, a teoria crítica e pós-crítica defendem que nenhuma teoria pode ser neutra, científica ou desinteressada, mas são implicadas de relações entre o saber, o poder e a identidade.

As primeiras teorizações com questões sobre o pensamento e a organização educacional aconteceram nos anos de 60 em todo o mundo, criticando a estrutura tradicional do ensino. Várias teorias foram elaboradas como críticas, mas cada pensador possuía suas individualidades e as discussões sobre o currículo vinham acompanhadas da ligação entre educação e ideologia (SILVA, 2000).

Silva (2000) aponta que Althusser, filósofo francês, referencia a sociedade como reprodutora das práticas econômicas no intuito de manter sua ideologia, e que a escola é um meio utilizado pelo capitalismo de manter essa ideologia atingindo a população por mais tempo.

O referencial crítico, inspirado nos princípios do materialismo histórico dialético, advoga o currículo como *conhecimento*, processo da reflexão crítica sobre a relação entre os saberes científicos e a prática social. Assim, os conhecimentos científicos estão constantemente sendo questionados para que possam adquirir significados e o conhecimento construído a partir da historicidade situada, de tal forma que o currículo expressa as múltiplas determinações da realidade em que se insere.

O currículo busca a transformação da realidade, e por isso, a estrutura curricular apresenta um formato mais globalizante, tendo como base os eixos temáticos, articulados com as problemáticas sociais do cotidiano, sem deixar de considerar os conteúdos científicos. As disciplinas nesta perspectiva funcionam como suporte para a

compreensão crítica da realidade e para sua transformação. Nesta forma há possibilidade de duas consequências:

- o aluno torna-se sujeito do seu processo de aprender, assumindo uma posição ativa permanente no processo de aprendizagem, através da estimulação cognitiva do seu pensamento, por meio de situações desafiadoras;
- as temáticas sociais impõem o tratamento articulado entre as diferentes áreas do saber, com o intuito de propiciar a abordagem do objeto de aprendizagem de uma forma que se possa atribuir-lhe significados mais amplos, evitando qualquer forma de reducionismo na sua interpretação.

No entanto, nesse processo, uma característica que continua se mantendo é o fato de que a classe dominante se preserva com privilégios, enquanto os alunos vindos de família menos favorecidas continuam sendo excluídas do sistema educacional antes de se apropriarem das habilidades próprias da classe dominante.

Sobre isso Silva (2000, p. 33) diz que:

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

É possível visualizarmos esta discrepância nos dias atuais onde dentro das escolas públicas as relações favorecem aos alunos economicamente mais favorecidos.

Outros sociólogos que criticaram a educação tradicional foram Bourdieu e Passeron (1975), que se diferenciaram das análises marxistas. A proposta de discussão era a reprodução social por meio da reprodução cultural. A cultura tida como prestigiada é a cultura das classes dominantes: seus valores, costumes, gostos, hábitos, músicas, modo de agir, levando com que as pessoas que possuem esse tipo de

cultura obtenham vantagens materiais e simbólicas valendo como capital cultural.

Para Bourdieu e Passeron, segundo Silva (2000, p. 35),

(...) a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo nesse código (...) Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

Para as concepções críticas a cultura é vista por meio de diferentes concepções conflitantes de vida social, ao contrário das concepções em que pregam uma cultura homogeneia na sociedade, única, aceita e praticada, digna de ser transmitida através do currículo às futuras gerações.

Analisando desta forma, verificamos que a cultura não pode ser apenas transmitida, ela é um processo educacional e social construído. Na verdade não existe uma ou outra cultura. Os sujeitos envolvidos nesse processo devem participar das discussões, dando sentido aos seus conhecimentos.

Outro movimento que demonstrou a insatisfação dos estudiosos de currículo com a influência de Bobbitt e Tyler foi a reconceptualização. Insatisfação esta da forma tecnicista evidenciada pela burocracia, não relacionando o currículo com as teorias sociais emergentes da época (APPLE, 2006).

Dentro da reconceptualização houve uma separação de idéias pelos pensadores marxistas e os que enfocavam os aspectos fenomenológicos que consideravam as experiências cotidianas dos alunos numa perspectiva subjetiva e pessoal. Esses últimos levavam em conta as formas pelas quais os estudantes e docentes desenvolviam por meio de negociação os significados sobre o

conhecimento. Os pensadores marxistas não concordavam com o aspecto subjetivo das teorias fenomenológicas e com a distância política.

Um teórico que se baseava nas análises sociais de Marx e que exerceu grande influência na educação foi Apple (2006). Para Apple (2006) a questão principal não é “como” o currículo deve ser organizado, mas “por que”. Por que esses conhecimentos e não outros? Quais interesses influenciaram na escolha dos conhecimentos a serem incluídos no currículo e quais as relações de poder envolvidas no processo de elaboração desse currículo?

O referido autor considerava importante a análise dos pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial e também os valores, normas e disposições. Criticava a escola como simples transmissora de conhecimentos, questionando o papel do professor nesse processo. Para Apple (2006), a escola deveria ser também produtora de conhecimento.

Henry Giroux (1986), autor que iniciou seus escritos posteriori a Michel Apple (2006), mas que contribuiu de forma decisiva para traçar os contornos da teoria crítica valorizava o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais ressaltando que deveriam ser mais considerados do que os critérios de eficiência e racionalidade burocrática pregados pela teoria tradicional. Para ele a compreensão de currículo deve ser por meio de conceitos de emancipação e libertação e não na reprodução de desigualdades e injustiças sociais.

As ações educativas para o exercício da democracia poderiam começar na escola com um currículo que proporcionasse estas oportunidades com participação e discussões das práticas sociais, das políticas, da economia. A responsabilidade dos professores é de propor questões de reflexão sobre a atuação dos alunos como cidadãos inseridos em uma sociedade que precisa ser questionada, criticada e transformada.

Para Gadotti (1989), o professor deve assumir uma postura contraditória, crítica, contribuindo com a formação de pessoas insubmissas, desobedientes, capazes de serem autônomos e participantes na construção de uma sociedade mais livre.

O pensamento de Gadotti (1989), se compara com a teoria de Giroux (1986) quando destaca o papel do professor na busca pela formação da consciência dos alunos para refletirem sobre as informações e não apenas recebê-las concordando com tudo, mas até discordando e se posicionando contra.

Freire (2003) também foi um crítico do currículo. Baseia-se filosoficamente voltando para a educação de adultos nos países subordinados às exigências mundiais. Critica o currículo conceituando a educação bancária, que concebe o conhecimento como constituído por fatos e informações transferidos pelo professor ao aluno, como em um ato de depósito bancário. Critica ainda que o professor exerce um papel ativo e o aluno, um papel de receptor passivo, resumindo a educação a um processo de transmissão de conhecimento, o que desliga o currículo da situação das pessoas envolvidas no ato de conhecer.

Diante da crítica, Freire (2003), propõe um novo conceito de educação problematizadora, defendendo a união entre o ato de conhecer e o que se conhece. Para ele o conhecimento deve ser sempre intencionado, ou seja, dirigido para alguma coisa. O conhecimento envolve intercomunicação e é por meio da intercomunicação que os homens se educam. E é esta intersubjetividade do conhecimento que leva Freire (2003) a conceber o ato pedagógico como um ato dialógico.

Em seus escritos, Freire (2003) utiliza o termo conteúdos programáticos, porém é diferente da forma como a teoria tradicional os constrói. Na proposta de Freire (*ibidem.*) as próprias experiências dos alunos é que determinam a seleção desses conteúdos programáticos, o que torna o conhecimento significativo para quem aprende. O autor

também valida o papel dos especialistas em organizar os assuntos de forma interdisciplinar. Traz ainda a cultura popular como conhecimento legítimo para fazer parte do currículo eliminando a diferença entre cultura popular e cultura erudita.

Uma crítica às pedagogias ativas liberais e à pedagogia freiriana é feita por Demerval Saviani (1983), por enfatizarem mais os métodos de aquisição do conhecimento e menos a própria aquisição de conhecimento. Para o autor a educação se torna política quando permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento como um instrumento cultural que poderá ser utilizado na luta política em um sentido mais amplo.

Outro movimento crítico ao currículo aconteceu na Inglaterra e foi conhecido como Nova Sociologia da Educação, por ser baseado na sociologia. Um dos defensores foi Michel Young (1986) que tinha como referência a antiga sociologia da educação que pesquisava os resultados desiguais obtidos pelo sistema educacional, principalmente no que dizia respeito ao fracasso escolar das crianças das classes operárias. A falha segundo Silva (2000), era que essas pesquisas analisavam as variáveis de entrada, classe social, renda e situação familiar, também as de saída, resultados, sucesso ou fracasso escolar, ignorando a relação entre os dois pontos, o que realmente acontecia.

A preocupação da Nova Sociologia da Educação era com o processamento de pessoas e não com o conhecimento. O currículo tradicional simplesmente era tomado como algo dado e aceitável. O importante era saber se os jovens e crianças seriam bem-sucedidos ou não nesse currículo.

Na linha sociológica, outra obra que ocupa posição singular é a de Berstein (1996) que elaborou sua teoria definindo que a educação formal se realiza em três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O conhecimento válido é definido pelo currículo; a transmissão válida do conhecimento é definida pela pedagogia e a realização válida desse conhecimento é definida pela

avaliação. A sua preocupação é em saber como o currículo está organizado estruturalmente e em que tipos de organização do currículo estão ligados os princípios diferentes de poder e controle.

Ainda numa perspectiva crítica do currículo, uma questão que chamou a atenção de quase todas as críticas sobre currículo foi a noção de currículo oculto, que não constitui uma teoria e não aparece explicitamente no currículo, mas está implícito na escola e fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Para Silva (2000) o currículo oculto é constituído por aspectos do ambiente escolar que contribuem de forma subjetiva para aprendizagens sociais mais relevantes e está presente nas relações sociais da escola como comportamentos, valores, atitudes que se apresentam na aprendizagem. Já para Sacristán (2000, p. 43):

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias.

O currículo oculto se caracteriza pelas ações implícitas que estão presentes, mas não planejadas no currículo. Para as teorias críticas essas ações ensinam geralmente o conformismo, a obediência e o individualismo, mantendo a ideologia dominante. Devemos perceber o que está por trás das atitudes que espera-se desenvolver quando ensina-se rituais, regras, para que os objetivos almejados sejam revistos, otimizando possibilidades de mudança.

1.2.3. Teoria Pós-crítica

O referencial pós-crítico caracteriza o período contemporâneo da ciência, reforçado no Brasil a partir dos anos 80. Este adota a concepção de que o conhecimento educacional é consequência da

ativação das estruturas cognitivas, no entanto, se produz nos processos intersubjetivos e dialógicos que ocorrem na escola.

Assim, os significados dos objetos de aprendizagem estão fortemente ligados ao processo cultural e por isso, além de científicos, são social e culturalmente construídos. A construção do conhecimento desloca-se do sujeito, enquanto indivíduo, para os processos coletivos de tal modo que a diversidade humana se torna a referência básica para a prática curricular, que se manifesta através da linguagem e da comunicação.

Nesta perspectiva, o currículo rejeita os aspectos pedagógicos que possam atribuir um sentido uniformizador, estático, definitivo e individualista ao conhecimento, baseando-se, por sua vez, nas relações de interação, de cooperação, de parceria, de negociação e de conflitos. Além disso, inclui como objetos de conhecimento, temáticas que fazem parte da agenda educacional da atualidade, incorporando questões pouco ou não tratadas no âmbito do currículo tradicional, tais como etnia, raça, gênero, classe, sexo, nas suas relações com a cultura.

Silva (2000) escreve sobre o currículo multiculturalista, as relações de gênero e a pedagogia feminista, o currículo como narrativa étnica e racial. Nesse sentido, o currículo multiculturalista destaca as diversas formas culturais do mundo contemporâneo, com estudos da antropologia, defende que nenhuma cultura pode ser considerada superior a outra. O movimento multiculturalista é contra o currículo universitário quando privilegia a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, que resume a cultura dominante. Esse movimento propôs a inclusão no currículo aspectos que representassem as diversas culturas dominadas, assim surgiram as perspectivas liberal ou humanista e a mais crítica.

A perspectiva liberal ou humanista defende a harmonia entre as culturas enquanto que a perspectiva crítica pontua que desta forma as relações de poder permanecessem intactas, pois a cultura dominante estaria apenas permitindo o espaço para as outras formas de culturas.

Quanto ao multiculturalismo, Silva (2000, p. 90) descreve:

O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.

Para o autor as formas pelas quais as diferenças se reproduzem através das relações sociais devem ser refletidas, pois as desigualdades criadas dentro da escola aparecem nas diferenças raciais, de sexo e gênero, principalmente quando são colocados como dominantes os valores masculinos e os da cor branca.

Sobre as relações de gênero, Silva (2000) fala da crítica ao currículo utilizando o conceito de gênero semelhante a utilização do conceito de classe. Dentro dessa perspectiva o feminismo surge questionando a predominância de uma cultura extremamente patriarcal, onde há tamanha desigualdade entre os homens e mulheres no que diz respeito ao acesso à educação que era desigual entre os sexos e havia distinção entre as disciplinas masculinas e femininas dentro do currículo, privilegiando algumas carreiras como masculinas em detrimento de outras como femininas.

Houve um momento em que se questionou que o simples acesso a conhecimentos e instituições não garantiam a valorização feminina, a intenção então era que fossem valorizados no currículo as experiências, valores, interesses, pensamentos e conhecimentos femininos com igualdade e equilíbrio.

A problemática da identidade étnica e racial foi percebida e passou a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo. O multiculturalismo deveria influenciar no currículo não apenas pela inclusão de informações de outras culturas, mas precisa considerar as diferenças étnicas e raciais, sendo que se apresentam como uma questão histórica e política. Os valores de certos grupos raciais e étnicos foram diminuídos no decorrer do desenvolvimento histórico,

social e cultural da humanidade e também pela organização do currículo, onde deveria haver igualdade e não a supervalorização de um ou de outro.

Silva (2000, p. 102) diz que “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. A inspiração para um currículo crítico seria o questionamento sobre a construção social da raça e da etnia, não tratando a questão do racismo de forma simplista.

Ao considerar as teorias de currículo que apresentamos percebemos o papel político do currículo principalmente por ele não ser neutro. Considero necessário, então fazer uma retomada sobre as influências políticas no currículo, no que tange à esfera pública, pois a análise em questão é da discussão sobre o currículo para as Escolas Públicas do Estado de Goiás.

Desta discussão pode-se entender que numa perspectiva contemporânea de currículo impõe-se a superação de alguns desafios devidos à persistência da tradição formal, técnica e burocrática do currículo. Para isso, a principal mudança deveria acontecer na mentalidade da escola acerca do significado de ensinar e aprender, bem como na concepção sobre os conhecimentos. Isto implica em pensar no currículo enquanto processo dinâmico de construção social, representativo da realidade sociocultural dos sujeitos, de tal forma que ao estudar os diferentes saberes científicos se permita aflorar os significados culturais próprios. Nesse sentido é importante que o currículo expresse:

- a superação do modelo cartesiano de construção do conhecimento, apresentando a proposta curricular novas alternativas de organização dos conteúdos, que se aproximem de formas interdisciplinares e até transdisciplinares, fazendo com que o processo de aprender seja mais significativo para os educandos;

- o entendimento de que o processo formativo, sem perder de vista a capacidade de pensar/refletir/agir com liberdade, deve estar conectado com a realidade social.

Pelo exposto, em qualquer que seja a forma de organização curricular, os saberes científicos estarão basicamente a serviço da compreensão, científica e crítica, dos fatos e fenômenos do contexto, como condição *sine qua non* para medidas voltadas à melhoria da vida humana e das condições da natureza.

1.3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CURRÍCULO

As políticas públicas para o currículo, no Brasil, ocorrem em dois grandes momentos: o primeiro que vai até o início dos anos 1980, com forte influência estadunidense, e o segundo, pós anos 1980, onde ocorreram significativas mudanças políticas e econômicas tanto no cenário nacional como internacional.

Alguns estudiosos do currículo no Brasil reconhecem essas influências, ressaltando, contudo, sua ambivalência. Por um lado enfatizam a importância de conhecer o que está sendo formulado em países nos quais se desenvolvem significativos estudos de questões curriculares. Por outro, sustentam que devemos ser mais críticos em relação a esse discurso e precisamos desenvolver análises mais adequadas ao contexto brasileiro.

Assim, ao falarmos sobre currículo, como um campo de estudo, sua história e teorias o percebemos como parte integrante de projetos sociais mais amplos, como o de fazer parte de reformas educacionais, levando-nos a associar este estudo a uma discussão sobre a política educacional. Principalmente a partir da década de noventa que se destaca pela reestruturação da ordem econômica mundial onde a globalização se tornou a sustentação do discurso dessa reestruturação.

Em março de 1990, ocorreu em Jontien, na Tailândia, a Conferência de Educação para Todos, a qual representa o marco dessa reestruturação na educação. A convocação foi feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Fundo das Nações Unidas para a Infância, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o Banco Mundial, com a intenção de discutirem sobre os rumos da educação no contexto atual da política econômica mundial (DIAS & LÓPEZ, 2006).

Participaram deste evento 155 países, dos quais o Brasil e mais nove países em desenvolvimento aderiram às metas estabelecidas para a educação. Desse evento resultou a assinatura da “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, Essa declaração inaugurou, patrocinada pelo BM, a política de priorização sistemática do Ensino Fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e a defesa da relativização do dever do Estado para com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade.

Como forma de assumir as decisões e reforçar a concepção de Educação discutida em Jontien, o Relatório de Jacques Delors, como ficou conhecido o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação, concebem que:

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares de conhecimento; **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 89).

A idéia a ser difundida é de que uma educação eficiente leva ao fortalecimento da economia dos países em desenvolvimento, mediante ao desenvolvimento auto sustentado, caminhando para auto suficiência. A função da educação inserida em um contexto neoliberal depois disso, é de impulsionar a economia dos países dependentes, levando-os à sua emancipação econômica.

Assim, algumas das atuais reformas educacionais públicas brasileiras são fruto dos interesses dos organismos de controle da Educação, que a tornam alvo da articulação para a lógica do trabalho, entre estes de forma mais intensa nos últimos anos o Banco Mundial que tem financiado diferentes projetos. Caracterizando-se por sua base neoliberal defende a privatização, a quebra das fronteiras, o estabelecimento de um mercado global e a saída do Estado dos setores de produção. Ou seja, evidências de que a educação é um campo político, portanto de luta, onde acontecem embates, e desta forma o neoliberalismo tem como princípio a reestruturação da educação à lógica do mercado.

Embora siga uma lógica de mercado, o processo de elaboração de políticas públicas em educação, e particularmente em currículo, não é harmonioso nem consensual, haja vista que a reconfiguração do mundo global não pode significar homogeneização das políticas.

Vale destacar ainda os princípios da ideologia neoliberal, difundidos por grande parte do mundo e escolhidos e adaptados, no Brasil para compor o pano de fundo das políticas dos últimos governos. Coerentes com as diretrizes do Banco Mundial, esses princípios também têm sido utilizados na educação, e tem orientado uma série de medidas que tem por objetivo tornar a educação mais competitiva, mais produtiva, mais sintonizada com as demandas das empresas e das indústrias.

Segundo Torres (1998, p. 126), o BM se transformou na “principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial”.

Nesse sentido o neoliberalismo deve ser visto como uma ruptura com a economia tradicional e o estabelecimento de princípios e padrões do liberalismo que incentiva o individualismo. Individualismo esse, que Peters (1994, p. 221) explica como “(...) apregoadado pelo neoliberalismo

se caracteriza pela extensão aos amplos setores da sociedade da noção da transformação dos seres humanos em sujeitos do mercado”.

Com o envolvimento do Brasil com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (DELORS, 1998), o Governo Federal volta as políticas educacionais para as recomendações feitas pelos documentos com propostas de reformas educacionais e propostas curriculares, enfatizando a necessidade de redirecionamento na educação em todos os níveis de ensino.

Sobre isso Fonseca (2009, p. 169) ressalta:

As mudanças educacionais implementadas no país seguiram as orientações da Reforma do Estado e foram incluídas no plano plurianual do MEC. A qualidade da educação escolar resultaria de uma adequada revisão curricular, da eficiência da gestão institucional e da competitividade deflagrada por um processo de avaliação externa.

Projetos foram elaborados visando colocar em prática tais recomendações, como: o Plano Decenal de Educação para Todos; as Diretrizes Curriculares; Os Parâmetros Curriculares Nacionais; o Sistema de Avaliação, Formação e Capacitação Continuada dos Profissionais de Educação.

Desta forma, a homologação da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), materializa e legitima o padrão de educação neoliberal de forma institucional. Torres (1998) chama a educação básica de pedra basilar e elemento essencial considerado pelo Banco Mundial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo para aliviar a pobreza.

Os PCN's foram criados e apresentados como uma proposta inovadora, sendo uma das ações que levariam a educação brasileira a alcançar um bom nível de qualidade como consequência a sociedade se desenvolveria economicamente e se tornaria auto sustentável.

Nos PCN's, os objetivos são descritos como competências, as quais uma vez desenvolvidas podem se expressar através de comportamentos diferentes de forma cognitiva, física, afetiva, social,

ética e estética, o que visa uma formação abrangente. A noção de conteúdo curricular se amplia para além de fatos e conceitos, sendo enfatizada por aprendizagem de procedimentos, atitudes e valores, isso difunde a idéia de uma aprendizagem tecnicista do currículo.

Sobre isso Lopes e Macedo (2002) acrescentam sobre o caráter híbrido das orientações presentes nos PCN's, que revela formas de reconceitualização provenientes de vários campos, não sem conflitos, interdependências e inconsistências.

De um modo geral os professores têm grande dificuldade em planejar sua prática numa ótica de desenvolvimento de competências do aluno. Ainda mais que as orientações nos PCN's não conseguem sanar as dificuldades que os professores têm.

Assim, a figura do professor nos PCN's se faz de suma importância, pois é ele quem irá operacionalizar o cotidiano da sala de aula, e sobre ele recai muita responsabilidade. Nesse contexto, a função do professor é de instrumentalizar e concretizar os documentos, nos quais suas capacidades crítico-reflexiva não se faz necessária, pois nos textos estão os procedimentos a serem seguidos pelo professor.

Com isso fica a idéia de dois perfis a serem formados pelos PCN's: o do aluno a ser produzido, e o do professor para quem está sendo destinado e que irá traduzir os princípios elencados em prática didática.

Diante disso, defendemos que a educação exerce grande influência na construção e elaboração de significados sociais, considerando o tempo extensivo em que jovens, adolescentes e crianças passam na escola, no qual o papel do educador é muito importante. Por outro lado, é possível apenas reproduzir os conhecimentos, interpretações e visões dominantes do social achando estar desenvolvendo um pensamento crítico, quando o educador não questiona o currículo, o conhecimento de qual grupo está sendo

ensinado e quais conhecimentos estão sendo privilegiados (APPLE, 1997).

Na medida em que se vinculam as políticas educacionais aos interesses econômicos globais, constrói-se uma política educacional baseada na lógica do mercado e voltada para ele. Este é o modelo educativo proposto pelo Banco Mundial, onde existe uma grande ausência na sua formulação: o professor. Trata-se de um modelo escolar configurado em torno de variáveis, observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem a essência da educação.

Há que se questionar as reformas propostas pelo Governo para uma educação de qualidade² que ultrapasse o modelo neoliberal, que alcance sua função de emancipação e onde o desenvolvimento de autonomia aconteça.

² Educação de qualidade entendida enquanto qualidade das propriedades que realmente caracterizam a educação e não apenas os indicadores quantitativos apresentados pelos organismos. Sobre Qualidade da Educação sugiro o texto da Fonseca (2009).

2. A REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM GOIÁS



Mudar, não pode significar apenas melhorar o que já existe, mas tem que possibilitar o avanço e a transformação na forma de pensar e agir. Em vez de formais, as mudanças devem ser essenciais socialmente e com conteúdo.

A partir da mudança de perspectiva que ocorreram, principalmente nos últimos cinquenta anos, as reformas introduzidas no sistema educacional brasileiro apresentam novidades organizacionais e de concepção, que faz parte dos círculos de debate sobre política educacional, e inclusive em muitos espaços próprios, poucos entenderam essas mudanças. Na verdade, poucos conseguem relacionar a forma como se educa com a maneira como um aluno se desenvolve na escola.

Nesse contexto, as reformas educacionais propostas desde 1990, visando a adequação da educação brasileira às exigências da “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”(DELORS, 1998), refletiram nas propostas de ensino em todos os Estados brasileiros. Dentre eles o Estado de Goiás, através da Secretaria Estadual de Educação, que participou de encontros com representantes de todas as

Subsecretarias para a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que como já mencionado neste estudo, surgiu com vistas a torná-la com bom nível.

Uma das preocupações da SEE era com a implementação de políticas públicas eficientes que garantiriam a permanência do aluno na escola e um bom nível de qualidade do ensino³. Pensando nisso, a Secretaria propõe a Reorientação Curricular de 6º ao 9º, que tem como base “ações que rompem com a cultura de evasão e repetência instaurada nas escolas, ações que propiciem um trabalho pedagógico com habilidades e conteúdos significativos, com valores e competências das quais os jovens devem se apropriar” (GOIÁS, 2005, Caderno 1, p. 7).

2.1. A IMPLEMENTAÇÃO EM GOIÁS

No ano de 2004, foram desenvolvidas oficinas pedagógicas em sete pólos regionais os quais abrangiam 245 municípios goianos. Oficinas estas de formação para formação de professores de 5ª a 8ª séries das áreas específicas e também para coordenadores pedagógicos das unidades escolares representantes dos municípios.

O objetivo das oficinas era de discutir sobre o nível de qualidade das aulas, a realidade escolar e propor a organização e orientação para a formação de grupos de estudos por área, iniciando uma cultura de formação continuada dentro da escola, o que teria por meta beneficiar professores e alunos da 2ª fase do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de Goiás.

Dando continuidade a esse projeto que contava com a assessoria de um grupo de pesquisa de São Paulo, o CENPEC, realizaram no segundo semestre de 2004 três encontros de formação centralizada,

³ O termo qualidade do ensino está descrito nos Cadernos da RC (GOIÁS, 2005; 2009) sem uma análise da complexidade que remete a esta expressão, e em nenhum momento diz quais as propriedades que determinam esta qualidade.

por meio de um fórum de debates sobre o Direito à Educação e o Desafio da Qualidade do Ensino, com palestras, reflexões, trabalhos de grupos que envolveram coordenadores pedagógicos, representantes das duplas e/ou a equipe do Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª séries das 38 Subsecretarias Regionais de Educação.

Em continuidade, estes encontros foram socializados em unidades escolares pelas equipes das SRE's que tinham a tarefa de escolher uma escola-pesquisa por SRE, a qual seria um espaço de estudos e reflexões, entrevistas e levantamento de dados, num diálogo sistematizado entre SRE e SEE, que não teria a intenção de tornar esta investigação uma pesquisa científica (GOIÁS, Caderno 1, 2005).

A intenção da SEE era de estender as discussões até as escolas, porém as discussões em grupos normalmente se tornam tendenciosas e com a multiplicação das orientações não foi diferente, em muitas SRE's não aconteceram como esperado. Dessas discussões a equipe da SEE escreveu o Caderno 1 da série: Currículo em Debate – Goiás: Reorientação Curricular de 6º ao 9º ano – Direito à Educação: desafio da qualidade (GOIÁS, 2005).

Em 2005 formaram-se as equipes multidisciplinares nas 38 SRE's, formadas pelos professores das áreas que faziam parte do Acelera II e as SRE's que ainda não tinham essas equipes convidaram professores das escolas para completarem seu quadro. Estes professores passaram então a atuar nas sedes das Subsecretarias deixando a escola e perdendo assim o vínculo com a sala de aula.

No ano de 2006, as subsecretarias enviaram os dados coletados à SEE, onde a equipe do CENPEC, a equipe da SEE e dos professores das Universidades (Federal, Católica e Estadual de Goiás) convidados a fazerem parte da equipe, como consultores, elaboraram a proposta. Esta grande equipe formada analisou os dados enviados e detectaram uma grande evasão nas escolas e alto índice de reprovação.

Esta análise foi publicada no Caderno 2 da série: Currículo em Debate – Goiás: Reorientação Curricular de 6º ao 9º ano – Um diálogo com a Rede – Análise de dados e relatos. Elaborou-se também em 2006 os Cadernos 3 e 4 da série, que foram encadernados e enviados para as Subsecretarias em forma de kit, em papel de bom nível de qualidade para serem enviados às escolas para conhecimento e estudos. Kit este, que continha os cadernos 1, 2, 3 e 4 (GOIÁS, 2005).

Em 2007 houve a troca de Governo Estadual, o que paralisou o processo em função da troca de vários cargos e funções dentro da SEE. Tão logo foram definidos os novos gestores da SEE, foram retomadas as discussões sobre a proposta da Reorientação Curricular e elaboração dos cadernos que no entendimento da SEE e do CENPEC deveria se tornar uma proposta de Estado e não uma proposta de governo para não acabar devido a troca de partidos a cada período eleitoral, mas permanecer como uma discussão política necessária ao Estado.

Após esse período, ressurgem os encontros promovidos pela SEDUC⁴ para discutirem sobre os conteúdos mais importantes por série e por área. Estes encontros não mais eram centralizados, mas nos pólos, nas Subsecretarias direcionados pelos Técnicos da SEDUC que conduziam as discussões com os professores fazendo o levantamento desses conteúdos e as habilidades e competências que seriam desenvolvidas com tais conteúdos.

Para essas discussões deveriam trazer textos que provocassem reflexão sobre o embate por um currículo hegemônico que priorizaria a classe dominante, mas isso não aconteceu. O tempo restrito só possibilitou discussões sobre os conteúdos por área e por série e a associação desses com a cultura local e com os interesses dos alunos, baseados nos PCN's.

³ Com a mudança de governo algumas siglas mudaram, dentre elas a da Secretaria Estadual de Educação passando de SEE para SEDUC.

Dessas discussões foi elaborado o Caderno 5 (GOIÁS, 2009) – Matrizes Curriculares – que nortearia os trabalhos dos professores. Isso aconteceu no início de 2008. O qual em primeira instância foi distribuído a versão preliminar para apreciação e eventuais correções. O que aconteceu, pois a versão oficial veio com uma mudança marcante que foi a substituição dos termos habilidades e competências por expectativas de aprendizagem.

A substituição dos termos se deu devido ao surgimento de polêmicas em relação aos conceitos, o que dificultaria a utilização pelos professores.

Após outros encontros verificou-se que os professores necessitavam de mais suporte para a realização da proposta, visto que alguns encontraram dificuldades em criar seu próprio trabalho e a cultura de se nortear pelo livro didático faz com que os professores, em sua maioria, necessitem de um modelo ou formas para o seu trabalho. Daí a necessidade de se investir na formação desses profissionais, uma formação que leve à autonomia, como afirma Nóvoa (1997, p. 25), “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

A equipe da SEDUC, então, propôs novos encontros de formação continuada para a elaboração de Sequências Didáticas que serviriam de modelos para os professores de todo Estado. Tais Sequências Didáticas foram publicadas no Caderno 6 da série Currículo em Debate – Goiás com o tema: Sequências Didáticas – Convite à Ação, o qual foi dividido em sub cadernos com as SD das séries 1º ao 5º no caderno 6.1 e SD de 6º e 7º das áreas em Cadernos 6.2, 6.3 e assim por diante até o 6.10. O caderno que traz as SD de Ciências foi denominado de 6.3, de cor verde (GOIÁS, 2009).

No ano de 2010, os encontros de formação continuaram discutindo a construção das SD e também os eixos que norteam a proposta da Reorientação Curricular, sugerindo que os professores

elaborem SD para o 8º e 9º anos que foram enviadas para a equipe da SEDUC das quais eles selecionarão as que farão parte do Caderno 7 que deverá ser publicado e enviado às escolas (GOIÁS, 2009).

2.2. A IMPLEMENTAÇÃO EM IPORÁ

A cidade de Iporá se encontra na Região Centro-oeste de Goiás. Possui aproximadamente 33.000 (trinta e três mil) habitantes e é polo da Secretaria Estadual de Educação como Subsecretaria atendendo nove municípios, sendo eles: Iporá, Palestina, Caiapônia, Doverlândia, Amarinópolis, Israelândia, Ivollândia, Diorama e Jaupaci. Na cidade de Iporá existem 10 (dez) escolas estaduais, sendo que nove delas possuem séries de 6º ao 9º ano.

Em 2004, com o início da proposta de Reorientação Curricular, a escola-pesquisa⁵ escolhida em Iporá foi o Colégio Estadual de Aplicação. Esta escola foi escolhida principalmente devido ao fato de ser uma escola mais afastada do centro da cidade e por apresentar um perfil bem próximo ao discutido nas primeiras reuniões com a equipe da SEDUC.

A Subsecretaria Regional de Educação de Iporá, por contar com um grupo de professores multiplicadores do programa Acelera Goiás II, pôde formar grupos de estudos de todas as áreas desde o início, participando de todos os encontros promovidos pela equipe da Secretaria de Estado da Educação e realizando as entrevistas como coleta de dados para a construção dos cadernos da Reorientação Curricular.

A área das Ciências Naturais contava com a participação de todos os professores da área no início, o que somava 15 (quinze)

⁵ Termo usado pela SEDUC para designar as escolas-campo que seriam pesquisadas das quais os dados seriam relatados e analisados no Caderno 2 da Série Currículo em Debate da RC(GOIÁS, 2005).

professores das escolas de Iporá, todos possuíam formação em Ciências Biológicas.

A participação dos professores nas reuniões dos grupos de estudos por área foi ficando muito difícil de acontecer por serem realizadas no sábado e os professores não concordavam com esta proposta, pois estariam trabalhando além de sua carga horária. Foram sugeridos outros horários no decorrer da semana para que os encontros valessem como hora atividade, mas seria necessário um ajuste nos horários dos professores por área, o que continuou dificultoso. Mas ainda assim, com muitas reclamações, muito professores participavam, discutiam a proposta e trocavam experiências.

Os grupos de estudos são importantes para a formação continuada dos professores, pois possibilitam uma visão coletiva das situações e as experiências os levam a uma reflexão conjunta em busca de soluções. Sobre formação continuada de professores reflexivos Lisita, Rosa e Lipovetsky (2007, p. 115) afirmam:

Como esse é um processo eminentemente participativo, não pode ser realizado apenas por alguém que olha o “problema” de fora e comunica os resultados de sua análise, mas deve ser realizado também pelos sujeitos que o analisam, de dentro, com todas as suas nuances e contradições.

Em 2007, o grupo de professores por área foi desfeito na SRE de Iporá para atender a nova estrutura administrativa que a SEDUC propôs, sendo que alguns se tornaram técnicos pedagógicos e outros, duplas pedagógicas. Com esta mudança o acompanhamento nos grupos de estudos ficou ainda mais difícil e foi combinado que a cada encontro um dos professores ficaria responsável por trazer uma experiência ou promover uma discussão.

Houve também uma rotatividade entre os professores. Com os concursos que aconteceram e mudanças das equipes gestoras das escolas, a maioria dos professores que participou do início da

implementação, dos primeiros encontros dos grupos de estudos por área, deixaram a sala de aula para se tornarem diretores ou coordenadores pedagógicos. Outros que deixaram de ser professores efetivos da sala de aula e passaram a ser professores de apoio de um ou dois alunos com necessidades especiais.

Assim funcionou até que se formou uma equipe de formação na SEDUC, e esta equipe passou a promover os encontros por área para criação das matrizes curriculares e as Sequências Didáticas.

2.3. OS CADERNOS “CURRÍCULO EM DEBATE”

As discussões organizadas pelo Núcleo de Desenvolvimento Curricular resultaram em uma série de publicações intituladas "Currículo em debate" com os seguintes volumes: 1- *Direito à Educação: desafio da qualidade*; 2- Um diálogo com a Rede: análise de dados e relatos; 3- Currículo e práticas culturais: as áreas do conhecimento; 4- Relatos de práticas pedagógicas; 5- Matriz Curricular de 1º. ao 9º. anos e 6- Sequências Didáticas (GOIÁS, 2005; 2009).

Estes Cadernos da série Currículo em Debate merecem destaque neste trabalho, pois conforme os documentos oficiais, foram elaborados a partir de discussões que aconteceram com a participação de representantes de coordenadores e de professores de todas as escolas das Subsecretarias de Goiás. No entanto, muitos professores e coordenadores não se sentem participantes deste processo, pois a participação foi apenas com alguns representantes dos grupos e este afinamento acaba se tornando tendencioso. “Para os professores transformarem o ensino, é necessário que reflitam, participem do debate e da reconstrução política da educação como prática social.” (LISITA, ROSA e LIPOVETSKY, 2007, p. 113)

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que apesar do material ter sido enviado às escolas, muitos professores não tiveram

conhecimento do seu conteúdo, pois em algumas escolas o kit foi “engavetado” e houve pouca divulgação entre os professores.

Estes documentos que oficializam a implementação da Reorientação Curricular no Estado de Goiás, foram apresentados conforme iam sendo discutidos, elaborados e em versão preliminar para serem revistos.

O Caderno 1 (GOIÁS, 2005) – *Direito à Educação – Desafio da Qualidade*, teve sua apresentação assinada pela então Secretária Estadual de Educação a Prof.^a Eliana Maria França Carneiro. É constituído pela proposta de Reorientação Curricular, que fala do caminho já percorrido com o relato das oficinas pedagógicas que aconteceram nos pólos regionais e mostra o objetivo da proposta, ou o alvo a ser atingido que são: a redução das taxas de evasão e repetência nas escolas, novos recortes na proposta curricular, voltados para a leitura e escrita e a efetivação do processo de formação continuada em serviço.

Em seguida traz textos que fundamentam a discussão sobre o direito à Educação, a qualidade do ensino no contexto da educação que queremos, um relato de experiência, uma entrevista com um diretor e alguns pontos que evidenciam uma boa escola segundo a Unesco/Chile, extraídos de uma palestra proferida por uma professora colaboradora do CENPEC.

Os textos contidos no Caderno 1 (GOIÁS, 2005), são textos escritos por professores que integram a equipe da SEE e equipe do CENPEC, e são fundamentados principalmente na LDB (BRASIL, 1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Educação em Dados (2000 a 2003) e em autores como Anísio Teixeira (2004), Miguel Arroyo (2000) e outros.

Ressalto que esses textos vêm nos cadernos como sensibilização para que os professores se sintam convencidos de que a realidade educacional necessita de mudança principalmente no que diz respeito

aos problemas de leitura e escrita, assim como altos índices de reprovação e evasão escolar.

Considerando que as propostas de reformas educacionais deveriam acontecer como forma de adequação às propostas da Conferência de Educação para Todos e Relatório de Jacques Delors, a proposta da Reorientação Curricular não fica tão distante dos PCN's.

O **Caderno 2** (GOIÁS, 2005) – *Um diálogo com a Rede – Análise de dados e relatos*, trazem os dados coletados nas escolas-pesquisa sobre aprovação, reprovação e evasão no Estado. Esses dados podem ser questionados no sentido de talvez não refletirem a realidade, tendo em vista as escolas escolhidas possuem índices mais altos relativos a esses dados, não considerando os índices mais baixos que muitas escolas possuem.

O Caderno 2 (GOIÁS, 2005) traz textos, desta vez de autoria dos professores consultores das Universidades que participaram das discussões. E mais dois outros textos, um com dados da pesquisa que demonstram os pontos fortes e os desafios para a rede de ensino público em Goiás e outro com propostas para enfrentar esses desafios.

Mais uma vez verificamos que a responsabilidade de se promover um ensino revolucionário recai sobre o professor, quando lemos:

A renovação da prática pedagógica é realmente um fator diferencial quando ela é constantemente (re)pensada, ainda mais, quando de forma coletiva.(...) o trabalho pedagógico da escola, que precisa oferecer um ensino diferenciado e inovador (GOIÁS, 2005, Caderno 2, p.33).

Os dados presentes no referido caderno são demonstrados por meio de quadros contendo os pontos fortes e os desafios dos pontos levantados pelas escolas-pesquisa: gestão escolar, prática pedagógica, ambiente físico-escolar, formação e condições de trabalho, combate à evasão e a repetência, educação inclusiva, ambiente escolar/clima

escolar, leitura e escrita: compromisso da escola e relação professor/aluno.

O currículo é mencionado no **Caderno 3** (GOIÁS, 2005) – *Currículo e práticas culturais – As áreas do conhecimento*. A primeira parte contém três textos de reflexão que ressaltam o currículo e as práticas culturais locais e três textos sobre o Letramento com foco em leitura e escrita, pontos estes que são chavões na Reorientação Curricular. A segunda parte contém textos com mais dados das escolas-pesquisa, desta vez com uma sondagem sobre a cultura juvenil. Por fim a terceira parte traz a concepção das áreas do conhecimento.

Cabe aqui apenas a discussão sobre a concepção da área de Ciências que assim como as outras foi escrita e reescrita muitas vezes, em vários encontros; nos encontros por área nas cidades, enviados para a SEDUC, revistos em encontros por área de representantes destes grupos ou de Subsecretarias, até chegar a um único texto que foi chamado de “*construído a muitas mãos*”. Porém, aconteceu que o texto final não abordou totalmente todas as idéias e sugestões do início da construção e novamente os professores não se sentem participantes dele.

O texto com a visão de área para o ensino de Ciências Naturais traz um pequeno histórico da área, o objeto de estudo das Ciências Naturais, o objetivo do ensino de Ciências Naturais na escola fundamental (que se baseia muito nos PCN's), a metodologia que é proposta de se desenvolver com problematizações e projetos interdisciplinares. E por fim a avaliação que deve ser adequada a cada particularidade e no final é mencionada a aquisição de competências e o domínio de habilidades, sem expressar formas claras para esses fins.

O **Caderno 4** (GOIÁS, 2005) – *Relatos de práticas pedagógicas* – é introduzido com dois textos de reflexão sobre o direito à educação, currículo e sobre a importância dos relatos de práticas na socialização do conhecimento para combater o fracasso escolar. A partir do Caderno

4 a atual Secretária de Estado da Educação, Prof^a Milca Severino Pereira passa a assinar as apresentações.

Para a elaboração do Caderno 4 (GOIÁS, 2005) foram selecionados por professores que participaram de mais um encontro, relatos de práticas por área. Na área de Ciências o projeto escolhido foi: *Projeto Cerrado*, desenvolvido na cidade de Luziânia-GO, projeto este que atende a uma sugestão dos temas transversais - PCN's, fazendo uma abordagem sobre os alimentos regionais.

O projeto foi descrito pela professora que o executou, apresentando suas observações, e depois o professor da Universidade Estadual de Goiás, consultor da Reorientação Curricular, escreve um texto de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, comentando cada etapa do projeto e comparando com os objetivos da Reorientação Curricular.

A escolha deste projeto para compor o Caderno 4, teve como critério o projeto que apresentasse em maior completude os objetivos da RC. Para isso foi realizado um encontro em que foram distribuídos vários projetos entre grupos da área, que após análise, optaram por ele.

Estes quatro primeiros cadernos constituíram o kit que foi distribuído a todas as Unidades Escolares do Estado de Goiás. Na Regional de Iporá foram distribuídos 10 kits para cada escola com a intenção de que cada área tivesse um exemplar e os coordenadores pedagógicos também.

Após a distribuição dos kits a equipe da SEDUC constatou que eles não traziam subsídios suficientes para que os professores e coordenadores colocassem em prática os pressupostos da RC, surge então a pergunta: o que ensinar? Propuseram então outros encontros para a elaboração das Matrizes Curriculares, que constituiu o **Caderno 5** (GOIÁS, 2009) – *Matrizes Curriculares*.

A proposta da Reorientação Curricular se estendeu para o Projeto Aprendizagem de 1º ao 5º ano e passou a se chamar de Reorientação Curricular de 1º ao 5º ano, uma vez que as propostas de mudanças também estavam acontecendo nesta instância. O Caderno 5, então contempla as Matrizes curriculares do 1º ao 9º anos. A formatação entre as matrizes de 1º ao 5º e de 6º ao 9º é diferente devido ao fato de que sua elaboração seguiu processos diferenciados e específicos (GOIÁS, Caderno 5, 2009).

As Matrizes Curriculares para a área de Ciências Naturais são distribuídas por Eixos Temáticos que se repetem em todas as séries, que são: Terra e Universo, Vida, Ambiente e Diversidade e Corpo Humano e Saúde, dentro destes eixos temáticos são divididos os conteúdos e as expectativas de aprendizagem. Vale lembrar aqui que os termos Competências e Habilidades foram substituídos por Expectativas de Aprendizagem, devido à polêmica que traz os conceitos e as dúvidas quanto aos verbos que deveriam ser utilizados.

A forma como foram colocados os conteúdos e as expectativas de Aprendizagem deixa o professor à vontade para fazer seu planejamento de acordo com seu ritmo e o de seus alunos, porém para alguns professores pode ser difícil a utilização destas matrizes, uma vez que o Caderno 5 (GOIÁS, 2009) não deixa claro como atingir estas expectativas de aprendizagem e nem como colocar em prática estes conteúdos, o que ocorre muitas vezes pela falta de autonomia dos professores, ou até mesmo de informação por parte daqueles que não participaram de nenhum encontro por área da RC.

Ao detectarem esta carência, as equipes da SEDUC e CENPEC pensaram na necessidade de se construir mais suportes para o professor auxiliando-os em sua prática, e em novos encontros por área distribuídos em pólos de formação. A partir desses encontros foram elaboradas as Sequências Didáticas que constituiria o **Caderno 6** (GOIÁS, 2009) – *Sequências Didáticas – Convite à ação – 6º e 7º anos*. Os temas são: para o 6º ano: Cadeias, Teias alimentares: a

interdependências dos seres vivos e o meio ambiente; Ritmos da natureza; Para o 7º ano: Água, um bem precioso; Conhecer para preservar: solos de Goiás.

Os temas das Sequências Didáticas foram selecionados após o preenchimento de questionários para os professores sobre os temas que eles encontram maior dificuldade. As SDs mostram uma apresentação da proposta, os objetivos, o tempo previsto, as expectativas de aprendizagem, atividades de conhecimentos prévios, atividades de ampliação do conhecimento e atividades de sistematização do conhecimento.

As SD foram elaboradas durante vários encontros promovidos pela equipe da SEDUC e algumas das SD que compõem o Caderno 6.3 que é o de Ciências Naturais são composições da equipe de professores formadores da SEDUC da área de Ciências e outras de professores da rede.

O **Caderno 7** que ainda está em versão preliminar é constituído de SD para o 8º e 9º anos e ainda não foi distribuído para as escolas.

Assim, os conteúdos curriculares e as expectativas de aprendizagem apontadas no Caderno 5, bem como as atividades das sequências didáticas do Caderno 6 (sexto e sétimo anos) e do Caderno 7 (oitavo e nono anos, a ser publicado em 2010) tem como pressupostos os eixos já apontados nos Cadernos 1,2,3 e 4, como: o direito de toda criança e de todo adolescente de aprender e concluir o ensino fundamental com sucesso; a democratização da escola como condição para a realização de uma educação humanizadora e o trabalho coletivo como garantia do envolvimento de todos (GOIÁS, 2009, Caderno 6, p.12).

As sequências apresentadas nos Cadernos 6 e 7 devem servir de exemplo para os professores criarem suas próprias SD, mas também podem ser colocadas em prática nas escolas. A dificuldade ainda está na elaboração destas SD's, sendo que os professores ainda não se sentem seguros ao planejarem desta forma e muitos se sentem sozinhos nesta tarefa, sem acompanhamento mais efetivo por parte de uma equipe multidisciplinar.

Repensar o currículo, baseado na idéia de rede de relações, eliminando-se os “redutos disciplinares”, em prol de uma proposta interdisciplinar deve ser o objetivo do ensino fundamental:

(...) dar ao educando uma idéia integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com a natureza.(...) O mundo não está dividido em Física, Química, Biologia. A formação de conceitos exige que se respeite a unidade do conhecimento.(...) Ciência é o conhecimento organizado, de modo sistemático, sobre nossa interação com a natureza. (CANIATO, 1989)

Na realidade, apesar das SDs e da apresentação dos temas interdependentes, os Cadernos não conseguem encaminhar os professores no sentido de desenvolverem suas atividades de forma interdisciplinar de forma a buscar o sentido e a unidade do conhecimento e do ser.

3. A PESQUISA

Só pelo fato de pensar e continuar perseverando em seu objetivo, ele mesmo revelará a você como alcançá-lo.
(Catherine Ponder).

A escolha deste estudo se deu pela minha atividade profissional na Subsecretaria Regional de Iporá, onde atuei como professora multiplicadora do Projeto Acelera Goiás II, desde 2001, e posteriormente como integrante da equipe multidisciplinar trabalhando com professores da área de Ciências. Professores que traziam, durante os encontros de formação, muitas perguntas e anseios quanto à sua prática na sala de aula.

Em 2004 iniciou-se o processo de discussão do currículo e a proposta de uma Reorientação Curricular, promovendo encontros por área para estudo e planejamento juntos. Desses encontros vieram mais dúvidas e a partir de observações particulares questionei se estava realmente acontecendo uma “reorientação curricular”, construída em conjunto pelos próprios professores, ou se estaria acontecendo apenas uma reprodução de idéias impostas, não refletidas e não questionadas.

Estas questões surgiram a partir da análise do material divulgado e distribuído pela Secretaria de Estado da Educação em todas as escolas que foram os cadernos da Reorientação. Observei que muitos professores não chegaram nem a conhecer estes livros e tão menos participaram de sua elaboração.

Quando tive a oportunidade de realizar este trabalho de investigação, logo pensei que este tema poderia contribuir com o levantamento da realidade em uma cidade do interior, mas que procura

colocar em prática as sugestões oferecidas pela SEE-GO e apresenta resultados que são capazes de refletir uma amostra do que está acontecendo em todo Estado.

3.1. O CAMINHO DA PESQUISA

O objetivo deste estudo é analisar o processo de implementação da Reorientação Curricular na perspectiva dos professores de Ciências de 6º ao 9º ano, na cidade de Iporá-GO, tendo como foco as concepções sobre currículo no contexto político, cultural e econômico, no período de 2004 a 2010, buscando entender:

- 1- Quais as concepções dos professores sobre o currículo de Ciências;
- 2- Quais as mudanças já efetivadas na prática dos professores no ensino de ciências no 6º ao 9ºano;
- 3- Que subsídios são necessários para a formação dos professores para implementarem mudanças em sua prática com base na Reorientação Curricular.

A abordagem considerada mais adequada foi a qualitativa que permite o conhecimento da interpretação dos fatos pelo professor. Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características comuns à pesquisa qualitativa:

- I- o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal – pois durante a pesquisa qualitativa o pesquisador e o ambiente mantêm um contato direto;
- II- os dados são coletados com riqueza de descrições, valorizando as opiniões e as experiências dos participantes da pesquisa;
- III- o produto é considerado menos importante que o processo, pois é através dele que pode-se verificar as perspectivas, anseios dos professores em relação ao assunto estudado;

IV- durante o processo de investigação torna-se evidente o significado que as pessoas dão aos fatos, ao que está acontecendo. E esse significado é o componente importante de ser analisado;

V- o processo indutivo tende a influenciar na análise dos dados. Para os autores, as evidências se consolidam após a constatação dos dados.

O interesse em investigar a visão dos professores de ciências de Iporá surgiu pela minha experiência profissional na Subsecretaria Regional de Educação desta cidade, onde trabalhei com a formação continuada dos professores da área de ciências das escolas jurisdicionadas a esta Subsecretaria o que potencializou o diálogo com os sujeitos da pesquisa, e facilitou a análise e interpretação dos dados.

Os instrumentos adotados foram o questionário com perguntas mais diretas, e a entrevista semiestruturada, que segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “permite a captação imediata e corrente da informação desejada (...) e pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa”.

O questionário para Moreira e Caleffe (2006) é vantajoso devido o aproveitamento do tempo, a manutenção do anonimato para o respondente, a possibilidade de uma alta taxa de retorno e as perguntas que se mantêm padronizadas.

Com estes instrumentos foi possível questionar com os professores de ciências da cidade de Iporá-GO sobre as discussões sobre o Currículo nos grupos de estudos por área, e o que eles perceberam de mudanças desde a implementação da Reorientação Curricular, considerando que a proposta de Reorientação Curricular tem características diferenciadas como o trabalho com projetos interdisciplinares, sequências didáticas, leitura e escrita e inserção no currículo a cultura local e juvenil.

Na cidade de Iporá-GO existem 09 escolas de 6º ao 9º ano, sendo que a soma dos professores de Ciências nestas escolas é 15 (quinze). Porém, a dificuldade em realizar o estudo com os quinze ocorreu porque apenas alguns participaram do processo desde o início em 2004. A rotatividade dos professores é muito grande, principalmente no interior. Sendo que alguns selecionados para a entrevista atualmente ocupam a função de coordenação, mas ainda participam dos grupos de estudo por área.

O contato foi feito pessoalmente e dos quinze professores da cidade foram escolhidos oito (8) pelo tempo de conhecimento da proposta da R.C. e de participação no processo. Porém, dois não concordaram em participar da pesquisa.

Os demais não participaram dos primeiros encontros e teriam dificuldades em responder aos questionamentos. Os seis (6) professores aceitaram participar da pesquisa, sendo agendada com cada professor, o local e horário em que eles estariam disponíveis.

Os dados da pesquisa foram coletados, por meio de questionário com perguntas semiabertas e através da entrevista que é um meio de “recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.134), possibilitando ao pesquisador uma idéia sobre a interpretação de suas vivências no processo educativo.

Com o intuito de colher as informações gerais dos pesquisados o questionário possuiu 16 perguntas referentes à idade, escola em que atua, tempo de formação e participação nas etapas de implementação da Reorientação Curricular (APÊNDICE II).

Foi realizada também uma análise dos documentos da Reorientação Curricular, que possuem as informações sobre como e quando iniciaram o processo em todo Estado. Neste caso essas informações são consideradas como para Lüdke e André (1986), uma fonte poderosa de evidências que podem fundamentar as afirmações e declarações do pesquisador. Esses documentos foram elaborados pela

equipe técnica da SEE com parceria de representantes das Universidades e com o CENPEC, como já situamos no capítulo anterior.

Os cadernos da Reorientação Curricular foram escritos durante todo o processo de implementação, ou seja, desde 2004, foram coletados dados das escolas de todo Estado de Goiás para constituir o primeiro e segundo cadernos. Depois disso foram realizados encontros com representantes das escolas e subsecretarias para definirem o terceiro e quarto cadernos com as concepções de cada área e projetos interdisciplinares propostos pelas escolas. O quinto caderno trazendo as matrizes curriculares foi desenvolvido por representantes de universidades, equipe do CENPEC e equipe da Secretaria Estadual de Educação.

Além dos cadernos da RC utilizei livros, artigos e dissertações que discutem a questão curricular no País e as reformas curriculares propostas pelo Governo Nacional e que exercem influência nas propostas trazidas pelo Governo Estadual.

As seis entrevistas foram realizadas durante os meses de janeiro a março de 2010, de forma semiestruturada possibilitando ao professor liberdade para expressar suas idéias e seu raciocínio de forma fluente e sem interferências, o que não impediu o surgimento de novas perguntas no decorrer do contexto da entrevista (APÊNDICE I).

Para Lüdke e André (1986), as limitações e exigências da entrevista devem ser respeitadas, bem como a cultura e os valores dos entrevistados, os horários e locais marcados e a garantia de sigilo e anonimato do entrevistado.

Antes da realização das entrevistas foi aplicada uma entrevista piloto que possibilitou uma avaliação das perguntas elaboradas e uma adequação quanto ao que pensávamos ser mais relevante. A entrevista possibilita maior flexibilidade na obtenção de informações, permite ainda ao entrevistador observar a pessoa na situação em que responde

(SELLTIZ, 1975) e proporciona o aprofundamento qualitativo da investigação (THIOLLENT, 1982).

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada é importante porque

(...) ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Acredito que esse enriquecimento foi possível após a aplicação da entrevista-piloto.

O roteiro da entrevista-semiestruturada foi dividido em 4 partes que oportunizou discorrer sobre os pontos de discussão desse trabalho. A primeira parte constituiu-se de perguntas sobre a implementação da Reorientação Curricular. Sobre a participação e a visão dos professores durante o processo de discussão e dos encontros dos grupos de estudos por área propostos pela R.C. A segunda parte é composta de questões sobre currículo. Isto é, conceito de currículo para o professor, seu entendimento de como o currículo é constituído e o conhecimento das políticas que definem o currículo, e a influência dos PCN's em sua prática. A terceira parte compõe-se de uma análise de aspectos do trabalho pedagógico como o planejamento, a organização dos conteúdos e a abordagem interdisciplinar na escola e sobre a avaliação da aprendizagem na escola e os instrumentos de avaliação utilizados pelo entrevistado. A quarta e última parte, é constituída de questões que avaliam a Reorientação Curricular e sua influência no Ensino de Ciências.

A realização das entrevistas se deu de forma individual e todas aconteceram nas escolas onde os professores trabalham. O aparelho utilizado foi um gravador de áudio e a transcrição aconteceu à medida que iam sendo realizadas. Os professores que participaram das entrevistas são colegas de trabalho e alguns foram colegas de

faculdade, o que nos permitiu mais confiança e liberdade, porém para manter sigilo da identidade dos professores eles foram identificados por números: P1, P2, P3, e assim por diante até o P6, sendo este o número de participantes da pesquisa.

Os dados da pesquisa foram analisados, de acordo com a visão de Lüdke e André (1986) como um trabalho de retomada dos dados coletados desde o início da investigação. A primeira etapa teve início com a análise dos questionários que coletaram informações sobre a formação, tempo de magistério, conhecimento de forma geral da proposta da RC.

A segunda etapa foi a transcrição das entrevistas que possibilitou a organização dos dados e a identificação das categorias e a análise dos documentos da RC.

A rotatividade entre os professores acontece muito, principalmente no interior. Professores trabalham um tempo na sala de aula e quando tem oportunidade se candidatam à direção da escola, são convidados a serem coordenadores ou passam a ser professores de apoio. Por causa desta rotatividade priorizamos entrevistar apenas com professores que participaram do processo o mais tempo possível, pensando que desta forma eles já tivessem um ponto de vista formado sobre o assunto.

A fim de realizar uma análise com uma visão crítica das ações do Governo e das Políticas Públicas para Educação no Estado que é refletida nas escolas públicas em todos os municípios de Goiás, foi necessário manter um distanciamento dos dados devido o contato profissional que tive com a proposta desde o início como representante do Governo pela SER. Para tanto, tentei evitar assim, tendência ou influência das minhas concepções durante o diálogo e as entrevistas com os professores participantes deste trabalho.

3.2. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No universo dos entrevistados, apenas um professor é do sexo masculino. No conjunto desses sujeitos, a faixa etária está entre 26 e 42 anos. Dentre eles, dois possuem Licenciatura Curta em Ciências e depois completaram um com Ciências Biológicas-Licenciatura Parcelada e outro com Matemática – Licenciatura. Um professor fez Ciências Biológicas - Parcelada e os outros três possuem Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Levando-se em conta que quatro dos professores fizeram especialização e dois não fizeram, vê-se que ainda existem professores que não procuram a formação continuada para a complementação de sua formação inicial. Todos os entrevistados são efetivos na rede estadual de ensino e se dedicam exclusivamente ao magistério. O tempo de atuação varia entre 6 a 14 anos de profissão.

Quadro 1- Dados dos professores da pesquisa

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Sexo	Fem.	Masc.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.
Idade	33	30	36	42	31	26
Graduação	Ciências LC+ CB- Parcelada	CB	Ciências LC + Matemática	CB - Parcelada	CB	CB
Especialização	Ensino de Biologia	Ensino de Biologia	Educação Matemática	Não tem	Não tem	Recursos Hídricos
Tempo de Magistério	11 anos	08 anos	14 anos	10 anos	09 anos	06 anos

Pode-se dizer ainda desses sujeitos que pelo tempo de profissão docente, apenas um, iniciou sua atuação no início da implementação da RC, enquanto que os outros cinco iniciaram sua prática antes da proposta. Estes dados descritos no Quadro 1 complementam as repostas das entrevistas no sentido de conhecermos a modalidade de formação, o tempo de atuação como professor em sala e no processo de Implementação da Reorientação Curricular entre 2004 a 2010.

4. A REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM IPORÁ- GOIÁS

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher. (Cora Coralina)

Neste capítulo, a partir das entrevistas (APÊNDICE I) e do questionário (APÊNDICE II) aplicado, procura-se identificar/analisar a visão de professores de Ciências de Escolas Públicas Estaduais da Cidade de Iporá sobre alguns aspectos do processo de implementação da Reorientação Curricular em Goiás, no período de 2004 a 2010. Os dados do questionário, de caráter mais geral, abordam a idade, tempo de formação, escola em que trabalham, nível de titulação, tempo de participação no processo de RC, entre outros. Já na entrevista o objetivo foi conhecer um pouco mais do professor participante da pesquisa: suas concepções sobre currículo; sua participação no processo de implementação da RC; aspectos pedagógicos e principalmente de que forma a RC influenciou na sua ação/prática em sala de aula.

Os questionários foram aplicados, e as entrevistas realizadas, entre os meses de janeiro a março de 2010, momento em que as Sequências Didáticas ainda não haviam sido amplamente divulgadas entre os professores da rede. Os professores pesquisados nesta época já haviam participado de alguns encontros sobre as mesmas, mas ainda não estavam utilizando-as no cotidiano da escola.

A partir dos dados obtidos por estes instrumentos, sem nenhuma proposta de categorias definida a priori, emergiram as categorias que orientaram a análise, buscando/possibilitando a ligação destas com os objetivos da pesquisa propostos na página 16. Para Ferreira (2003, p.

8) as categorias “são classes que reúnem unidades de registro em razão de características comuns”, e com esta compreensão na pesquisa foram estabelecidas três categorias: 1) as concepções de currículo; 2) a organização dos conteúdos e sua abordagem interdisciplinar; 3) a Reorientação Curricular e o ensino de Ciências.

4.1- AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Nesta categoria, buscou-se conhecer/identificar as concepções de currículo dos professores de ciências pesquisados, tendo como base os referenciais teóricos analisados no primeiro capítulo. Pretendeu-se ainda verificar se em algum momento da formação, inicial ou continuada, os professores entrevistados estudaram ou discutiram sobre as diferentes teorias de currículo, sua história, e sobre as questões políticas.

Nesse sentido, perguntados se já fizeram algum curso sobre currículo três responderam que não e três responderam que fizeram os proporcionados pela SEDUC. Estes três participaram dos primeiros encontros promovidos pela SEDUC, na escola, para as discussões sobre a Reorientação Curricular, enquanto os outros três começaram a participar apenas depois dos encontros realizados aos sábados, pelos grupos de estudo constituídos por área.

Para os professores pesquisados, os conceitos de currículo em sua maioria se resumem aos conteúdos das disciplinas a serem “ensinados”:

P1- Pra mim, assim, pelo que eu estudei..., pelo que a gente pratica, currículo são os conteúdos que o aluno deve estudar pra melhorar a aprendizagem, pra melhorar a qualidade de vida.

P2- Currículo. Muito amplo né? Pode ser formal, informal. Pode ser específico, pode ser mais geral então currículo é algo que delimita aquilo que se espera então, o currículo ele está intrínseco, dentro do processo de aprendizagem, resumindo, vejo currículo como algo que delimita aquilo que

vai ser estudado. Dentro da educação seria o conteúdo que vai ser trabalhado.

P3- Currículo é o referencial mínimo que os alunos precisam conhecer pra seguir os seus estudos, como na sociedade da informação e do conhecimento que a gente tem vivido né? Pra viver uma vida na sociedade como um cidadão que exerce seus direitos e deveres, então nesse sentido, currículo é o mínimo que o indivíduo precisa conhecer, precisa saber na escola pra ser um cidadão.

P4- As disciplinas, o conteúdo que está sendo trabalhado, dentro dessa disciplina.

Observa-se pelas respostas que a noção de currículo além de ser limitada às disciplinas e conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas, explicitam a visão impregnada pela teoria tradicional de currículo, que aceita o *status quo* e se concentra nas questões de organização.

Ao relatarem sobre suas concepções de currículo não percebemos uma visão crítica, com indagações como as sugeridas por Apple (2006), sobre quais conhecimentos devem ser incluídos no currículo e sobre as relações de poder que envolvem a sua elaboração.

Perguntados sobre sua formação inicial, se houve algum tipo de estudo sobre o Currículo, os professores responderam que sim, mas percebem que existem falhas, pois esses estudos foram superficiais e se limitaram ao conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados nas séries, e não uma análise mais aprofundada das questões sobre o Currículo.

Nesse sentido, Sacristán e Gómez (1998, p. 122) esclarecem que:

O pensamento pedagógico em torno do currículo é muito heterogêneo e disperso, podendo se encontrar inclusive posições que desprezam a análise e decisões sobre os conteúdos, pretendendo unicamente proporcionar esquemas de como organizá-los e manejá-los por parte dos professores/as.

Isto pode ser verificado nas respostas dos professores quando indagados sobre a sua formação inicial:

P1-... na disciplina de prática de ensino nós estudamos que o currículo, ele tem uma matriz comum, que é uma matriz obedecida em todo o país, mas também tem uma parte especial que pode ser adaptada às diversas regiões do País de acordo com as necessidades dos alunos.

P2- Pode-se perceber que as graduações deixam falhas. Essa foi uma delas, porque por ser licenciatura poderia ser trabalhado mais. Mas essa resposta poderia ser positiva porque estudamos um pouco na disciplina de Didática e também no estágio, mas poderíamos ter estudado mais. O currículo ele determina algo que vai estar sendo desenvolvido ao longo do processo de aprendizagem e com certeza se ele for bem estruturado, o processo vai ser mais positivo e mais eficaz.

Nas disciplinas (Prática de ensino, Estágio e Didática) que enfocam de certa forma o currículo durante a formação inicial dos professores entrevistados, mais uma vez fica claro que não há questionamentos sobre os conhecimentos que já estão prontos. A fala anterior do professor P2 expressa o reconhecimento que houve falhas na sua formação e que por ser um curso de licenciatura, discussões mais críticas sobre currículo deveriam estar presente durante a formação inicial proporcionando mais conhecimento.

Segundo Nóvoa (1997) a formação se constrói através de reflexões críticas e não por acumulação de cursos, conteúdos ou técnicas. Assim, deve-se proporcionar momentos de discussões que desenvolvam a criticidade dos futuros professores, para não aceitarem, sem questionar as imposições de reformas curriculares que favorecem apenas às classes dominantes. Uma formação que não proporciona tais reflexões é limitada e limita o acesso ao saber dos futuros professores, alienando a forma de pensar e de agir. O que condiz com as reformas educativas que continuam reproduzindo uma formação distante da realidade (BÚRIGO, 2009).

Para isso, no que tange ao conhecimento de currículo, este deve ir além do conjunto de conteúdos a serem ensinados em determinada série. É importante e necessário o conhecimento do processo histórico-social e político que antecedeu à construção desse currículo.

Esse tipo de conhecimento capacita o professor a discutir/criticar as propostas de reformas curriculares, propor mudanças que contemplem a sua realidade concreta e coloque em prática ações que alcancem o objetivo de uma educação que favoreça as “relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de autonomia” (SILVA, 2000, p. 33).

Sobre essas discussões os professores relatam:

P1- Pelo menos assim, as discussões que eu participei foram recentes. É questão assim, a matriz curricular que foi é..., criada né pela equipe da secretaria e professores, ela ficou a desejar em alguns pontos, então foi feita assim uma reformulação dessa matriz curricular, completando alguns conteúdos, inserindo outros, mudando uns de ordem, apesar de que isso pode ser feito pela escola.

P3... em relação às teorias na verdade a gente não discutiu não. O que a gente analisou foi o direito à educação basicamente, inclusive nos cadernos da RC a discussão essencial é essa nós partimos da necessidade de discutir o direito a uma educação de qualidade e analisamos os dados da rede, vendo que ainda existiam muitas reprovações e desistência, partimos disso para uma nova proposta. Mas as teorias mesmo de currículo a gente não discutiu.

A fala do professor P1 expressa que as ações durante as sugestões para a construção da Matriz Curricular poderiam ser feitas na escola, demonstrando que não foi enriquecedor esse momento, sendo que este deixou falhas. O professor P3 fala que as discussões não foram voltadas para o currículo em si, mas para diferentes questões, entre elas o do direito à educação.

Na proposta descrita nos Cadernos da RC afirma-se que o currículo deveria ser discutido entre os professores e a direção das escolas. No entanto, estas discussões muitas vezes podem ser

tendenciosas, por serem promovidas por multiplicadores da SEDUC, e é perceptível que a participação dos professores se dá através de coerção, ou por imposição. Dessa forma, os professores não se sentem coparticipantes.

4.2- A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS E SUA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

A organização dos conteúdos a serem ministrados nas séries de 6º ao 9º ano está descrita no Caderno 5 (GOIÁS, 2009), na forma de quadro com separação da área, e em cada área os conteúdos, eixos temáticos e as expectativas de aprendizagem. Desta forma os conteúdos são distribuídos e atendem aos mesmos eixos temáticos em todas as séries. Esses eixos temáticos são comuns aos dos PCN's.

A construção desse Caderno foi discutida em encontros promovidos pela SEDUC, com o propósito de selecionar os conteúdos mais importantes para as séries do Ensino Fundamental. Neste momento o currículo de Ciências entraria em “cena” para uma discussão complexa e necessária com os professores. Porém os direcionamentos destes encontros não foram realizados para suscitar discussão quanto aos conteúdos, nem para questionamentos sobre a natureza destes conteúdos, ou mesmo sobre para quê eles servem. Não se trata apenas de reproduzir tal conhecimento, mas de propiciar momentos de discussão e socialização do currículo com os professores que iriam posteriormente colocá-los em ação.

A perspectiva desses encontros deveria ser de propiciar um currículo que contribua com a formação de cidadãos autônomos e críticos capazes de atuar na sociedade. Para que isso acontecesse seria necessário, segundo Cachapuz *et al* (2005), conhecimento epistemológico dos professores para ajudá-los a compreender melhor a ciência que ensinam, a preparar e orientar suas aulas com maior clareza de propostas. No entanto predominou apenas o levantamento

dos conteúdos encaixando-os nos eixos temáticos, e as expectativas de aprendizagem referentes a estes conteúdos.

Na introdução do Caderno 5 (GOIÁS, 2009, p. 11) há uma justificativa da criação das matrizes curriculares com as orientações propostas pela RC.

(...) assim, o estabelecimento das Matrizes contribui para a construção da unidade e da integração das diversas áreas do conhecimento, buscando, ao mesmo tempo, garantir o respeito à diversidade, marca cultural do Estado, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática de ensino em direção à formação profissional autônoma e, conseqüentemente, responsável.

No entanto, a forma como os conteúdos são dispostos nesse Caderno 5 (GOIÁS, 2009) não oferece condições e nem embasamento para que os professores possam desenvolver um trabalho de integração com outras áreas do conhecimento de uma forma interdisciplinar.

A busca pelo trabalho interdisciplinar também está no início da RC como um dos focos de mudança na prática do professor. Verificamos isso no texto de concepção de área no Caderno 3 (GOIÁS, 2005, p. 67): “Devido à diversidade de conteúdos e conhecimentos exploráveis pela disciplina de Ciências, observa-se a necessidade de se construir uma prática pedagógica que privilegie o trabalho interdisciplinar”.

No entanto, as discussões sobre interdisciplinaridade nunca aconteceram e as Sequências Didáticas não reforçam esta idéia de trabalho interdisciplinar. Mais uma vez reforçamos a falha na formação dos professores, principalmente em manter a visão fragmentária de ensino. Egtes (2008) afirma que para a compreensão da interdisciplinaridade, é preciso superar a visão de método e compreendê-la como princípio, o que nos remete a uma reflexão da prática com criticidade para que se dê a construção do conceito de interdisciplinaridade.

Enquanto instituição social, a escola está orientada pelo tipo de homem que deseja formar. O modelo multidisciplinar, presente na escola ainda hoje, corresponde ao modelo do século XVIII, e desconsidera as características e necessidades do desenvolvimento cognitivo do aluno, dificultando a percepção coletiva do saber e do ser humano, presente num modelo interdisciplinar, e que são necessários no século XXI.

Em geral, as escolas trabalham com coordenação de área, não numa perspectiva de superar a organização disciplinar. Na prática o que acontece, em geral, são reuniões de professores da mesma matéria e de anos diferentes para garantir uma integração vertical, mas nunca a superação do modelo disciplinar. Uma coordenação de área, que busque um trabalho interdisciplinar, deve reunir os professores de conteúdos afins, para juntos planejarem seus programas, a partir de um eixo comum, teórico ou metodológico. Assim, na medida em que se garante a integração de conteúdos, garante-se a significancia dos mesmos para os alunos.

Como afirma **Fazenda (1991, p.)**, perceber-se interdisciplinar, é sentir-se “parte do universo e um universo à parte”. Por isso, para desenvolver uma prática escolar interdisciplinar existem algumas características, importantes para a transformação curricular e, que exigem mudanças de atitude, procedimento, postura por parte dos professores. Indicamos apenas três que acredito serem determinantes:

- Resgatar a memória dos conteúdos: suas origens, causas, conseqüências e significações;
- Valorizar o trabalho em equipe interdisciplinar, integrada, tanto pelo corpo docente como pelo corpo discente, estabelecendo pontos de contato entre as diversas disciplinas e atividades;
- Desenvolver atitude de busca, de pesquisa, de transformação, construção, investigação e descoberta.

Ao questionarmos os professores pesquisados sobre seu trabalho interdisciplinar percebemos que a maioria possui conhecimentos muito superficiais sobre o que é e sobre os conceitos de interdisciplinaridade. Não buscam trabalhar de forma interdisciplinar por não se sentirem seguros e pelas dificuldades de se reunirem em grupo, como mostraram as respostas:

P1- A organização dos conteúdos é decidida em conjunto, né? Por área. Agora, a questão interdisciplinar, ela fica muito a desejar, porque... pra um trabalho interdisciplinar tinha que haver mais discussões no grupo geral, que na escola é dificultado pela falta de tempo, esses momentos assim... o tempo pra eles é restrito, então existe interdisciplinaridade mas não como deveria.

P3- Outra coisa que eu acho que deveria melhorar porque a gente não senta muito com os professores de outras áreas, a gente vê: estamos trabalhando um conteúdo em uma disciplina aí o menino está vendo aquilo mesmo com outro professor em outra disciplina. Então seria interessante que tivesse esse acordo para aproveitar melhor o tempo né? E que talvez fosse trabalhado numa só disciplina e abordar de uma outra forma na outra.

Para Santomé (1998), a interdisciplinaridade acontece quando a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existem reciprocidade e enriquecimentos mútuos. É notável o consenso entre os professores de que é preciso haver mais possibilidades para que o trabalho interdisciplinar aconteça, porém ainda existem dificuldades por parte deles de não saber como trabalhar interdisciplinarmente.

P1- Não(...) o principal obstáculo é essa questão de não saber como trabalhar com a interdisciplinaridade. Porque o que fica entendido é, por exemplo, em um conteúdo, todas as áreas trabalham o mesmo conteúdo, então de um conteúdo abre um leque pra ser trabalhado em matemática, português... e com esse entendimento que eles têm na escola é difícil um conteúdo e todos os professores trabalharem o mesmo conteúdo só que em diferentes áreas.

P2- temos dificuldade tanto em desenvolver propostas com a interdisciplinaridade, quanto tb sentarmos para discutirmos ações, projetos em comum. Então sempre nos esbarramos na falta de tempo, na falta de espaço, de planejamento e na falta de recursos.

Para que a interdisciplinaridade se torne uma prática comum no processo de Reorientação Curricular concordo com o P4 que respondeu no questionário:

P4- Para a interdisciplinaridade acontecer de verdade é preciso mais tempo para sentar juntos, os professores e pensar em temas do dia-a-dia dos alunos. Só quando isso acontecer vamos conseguir cumprir esse propósito.

Enfim, a interdisciplinaridade está presente nos Cadernos da RC como proposta para um ensino que alcance os objetivos contra a evasão, e reprovação dos alunos, no entanto ela ainda não está inserida na prática dos professores pela compreensão equivocada do conceito, pelas dificuldades em se reunirem com a frequência sugerida, ou mesmo pela resistência de alguns professores.

Os momentos de formação continuada nos grupos de estudos por área são uma grande oportunidade de acontecer: de leituras e discussões de textos sobre temas relevantes para a reflexão dos professores. Cabe à Secretaria Estadual de Educação oportunizar esses momentos com uma política que incentive os professores a se reunirem em grupos não comprometendo sua carga horária.

4.3- O ENSINO DE CIÊNCIAS E A REORIENTAÇÃO CURRICULAR

Com relação ao objetivo de saber quais as modificações já efetivadas na prática dos professores no ensino de ciências no 6º ao 9ºano pela RC, podemos verificar pelas respostas das entrevistas que os professores de ciências têm clareza da necessidade das mudanças propostas pela RC, que é de discussão conjunta para o currículo e que

a cultura local deve ser inserida nesse currículo, no entanto afirmam que isto não acontece na prática.

O entendimento do que vem a ser e representar a Reorientação Curricular também difere entre os participantes da pesquisa:

P1- Reorientação curricular é uma ampliação do currículo das escolas. É nessa ampliação foi feita uma melhoria do currículo para facilitar a aprendizagem do aluno, como por exemplo a inserção da cultura juvenil e da cultura local. Então, isso facilita a aprendizagem do aluno, torna a aprendizagem do aluno mais real. E a questão também da ampliação dos espaços... a ampliação da leitura e da escrita em todas as disciplinas. Isso também foi muito importante na Reorientação Curricular e é importante na aprendizagem do aluno.

P4-...eu penso que seria a própria palavra, tem a ver, porque estaria uma organização de currículos, uma modificação de forma que venha melhor ao encontro das etapas, as fases de crescimento do aluno, ou suas perspectivas, eu vejo por ai .

P6- Uma nova proposta que possibilita ao educador um maior dinamismo, focando a aprendizagem significativa, deixando de lado o conteudismo.

O entendimento diversificado do que é a Reorientação Curricular acontece por não estar claro para os professores o verdadeiro significado desta mudança. O professor que está participando dos grupos de estudo, entendidos como formação continuada, deve se sentir participante do processo para poder se reconhecer como agente de transformação. A formação continuada é uma das formas que possibilita as práticas reflexivas e ajuda os professores a tomarem consciência delas compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.

Sobre os grupos de estudo como formação continuada, todos concordam sobre a sua importância:

P1: Os grupos de estudos são momentos que ocorrem troca de experiências, esclarecimentos de dúvidas sobre determinados assuntos e atividades. Contudo, precisam ser incorporados na carga horária.

P2- Os grupos de estudos por área contribuem para a atuação do professor em sala de aula por permitir a interação /discussão sobre os processos alternativos que contemplem o aluno, também possibilitam a troca de experiências em que um comunica aos pares o que fez e deu certo.

A fala do professor P2 indica que os professores valorizam os momentos de estudos em grupo e que esses estudos contribuem para que a prática do professores em sala de aula melhore.

Nóvoa (1997, p. 26) chama a atenção para o fato de que a aprendizagem em comum consolida os dispositivos de colaboração profissional. A formação do professor deve então, ser encarada como um processo contínuo, integrado no cotidiano das escolas e dos professores, configurando-se como possibilidade para inovações e de procura “dos melhores percursos para a transformação da escola”.

O professor P3 também chama a atenção para a dificuldade já apontada de não existirem políticas que insiram os momentos de estudos em grupo na carga horária, tornando a participação de todos os professores difícil ou, para alguns, impossível, por causa do tempo e da falta de incentivo para isso.

P3- A primeira coisa seria reunir todos por área. Sabe, fazer os grupos de estudo mesmo... mas assim, é evitar essa burocracia, tem que fazer um horário especial, repor em tal dia da semana, não. 5h, por exemplo. Nestas 5h o professor vai ficar pra fazer o grupo de estudo. Ele vai ter esse tempo especificamente para isso. Então eu penso que tem que partir das políticas públicas né? Do Governo Estadual. Da Secretaria de Educação.

Para os professores a proposta de encontros dos grupos de estudos não está acontecendo como no início da implementação, é o que nos mostra a fala do P2:

P2-... eu sei que a proposta inicial foi melhor do que acontece hoje, eu vejo que há um desnível, há um distanciamento dos profissionais com a questão dos materiais e também com os grupos de estudos.

Isso acontece porque os encontros por área aconteciam na cidade com todos os professores da área e eles mesmos dirigiam esses encontros. Ultimamente os encontros são realizados com representantes das escolas de todas as cidades da SRE e são dirigidas por técnicos da SEDUC do Núcleo de Desenvolvimento Curricular.

Quanto a influência da Reorientação Curricular nas aulas de Ciências os professores concordam de que algumas mudanças já aconteceram:

P3- Partindo do pressuposto da RC que é a inserção da cultura local e juvenil, maior discussão na sala de aula, na escola, oportunidade de diferentes ambientes de aprendizagem, então nesse sentido influenciou sim. Pois, nós professores estamos incorporando essa proposta. Claro que como eu já disse na educação as coisas acontecem mais devagar. Mas temos assumido essa proposta.

P5- Eu acho que mudou porque, é o aluno tem a oportunidade... de produzir melhor o que ele aprendeu, né, e falar um pouco mais sobre temas mais locais, né, mais regionais, de acordo assim, ele tem oportunidade de falar melhor, de escrever melhor sobre a sua realidade.

P6- A Ciência deve ser trabalhada de forma dinamizada pois a disciplina exige isso. Mas, a Reorientação curricular influenciou sim, propondo uma nova forma de selecionar conteúdos, diminuindo a nossa visão conteudista e pontual de cada série como era antes.

A fala do professor P6 nos remete a uma preocupação que é a da visão conteudista. Acredito que é necessária a ruptura com esse tipo de ensino, mas não podemos correr o risco de cair na visão simplista que os documentos nos condicionam. Mesmo com a inserção da cultura local e da leitura e escrita no currículo, a preocupação com a construção do saber é importante.

Cachapuz *et al* (2005) defendem que a formação científica que possibilite a compreensão dos problemas e das opções é necessária para que haja a participação dos cidadãos na tomada de decisões. Por isso, partindo dessas análises pode-se concluir que os professores de

Ciências de Iporá estão abertos às mudanças propostas pela Reorientação Curricular, mas não se sentem participantes dela. A forma como ela tem acontecido não alcança todos os professores efetivamente e os grupos de estudos por área são a solução para que isso aconteça.

A melhor forma de se realizar uma Reorientação Curricular, segundo os professores seria primeiramente oportunizando momentos de estudos e discussões com os professores. Encontros coletivos como os grupos de estudos por área.

P1- Eu acho que o que precisa é tirar o professor da sala de aula em determinados momentos e organizar grupos de estudos com esse professor, mas não no sentido de sacrificar o professor cumprir sua jornada de trabalho e nos finais de semana estar se reunindo com professores da área da sua cidade pra estar estudando, por exemplo não vai dar certo, se a gente for pensar por esse lado não vai dar certo porque o professor não vai ter disposição pra isso, ele já vai brigando, então acho que tem que criar momentos ali dentro das quarenta horas ou assim alguma forma que leve os professores a formar esses grupos de estudo e que ele esteja interessado em estudar sobre a R. C. como implementá-la na escola...

A fala deste professor demonstra que sente a necessidade de participar do processo, de planejar, discutir, trocar experiências com seus pares para que sua prática melhore. A maneira como os professores de Ciências acreditam que a RC pode dar certo seria com a efetivação dos grupos de estudos por área como formação continuada, com respaldo e amparo por parte da Secretaria de Educação.

REFLEXÕES FINAIS E QUESTIONAMENTOS

Não é às estrelas, mas sim a nós mesmos
que estamos subordinados. (Shakespeare)

A emergência e/ou intensificação de processos de reforma do sistema educacional, nas últimas décadas, é comum a muitos países. É possível que se trate de mais uma consequência do fenômeno da globalização econômica e social que abrange todas as dimensões e setores de organização das sociedades nacionais, em transição para uma *aldeia global*, como sugere a metáfora de MacLuhan (1977).

Mesmo reconhecendo a importância e a interferência desse processo nas reformas realizadas e naquelas em andamento, seguramente, não é por mera coincidência que todas essas reformas estão justificadas pelos diferentes organismos na idéia do compromisso da educação ou, mais particularmente, da escola com o *mundo do trabalho*. Para além dessa “coesão” em torno do papel da escola cabe considerar, também, o denominador comum que dá sentido e significado a esse papel: o conceito de competência como orientação doutrinária e operacional dessa finalidade.

Mesmo com todas as inovações implementadas, o sistema educativo brasileiro não consegue fazer com que as crianças e os adolescentes tenham prazer em ir à escola e que os cidadãos, em geral, ganhem autonomia ou desenvolvam noções de justiça social. E, acredito que um dos principais fatores que influenciam nesta questão é a falta de organização da categoria de educadores, que não conseguimos discutir, de fato, sobre qual seria um projeto educacional comum. Ficamos basicamente na luta por melhores salários e não alcançamos um consenso sobre questões tipo: o sistema de avaliação, a estrutura curricular, o sistema de promoção de alunos, ou o modelo

de gestão. Nossa ação, como educadores, acaba sendo solitária, isolada. Nossos problemas são pessoais, e o mesmo ocorre com as soluções.

Por outro lado, as múltiplas e diferentes orientações metodológicas e conceituais contribuem para que os professores não consigam articular as orientações curriculares, ao “produto da moda”, nem ao grande número de instrumentos didáticos colocados no mercado. Ao mesmo tempo, existe uma grande fragilidade nos sistemas de avaliação implementados, de tal forma que, se pelo lado institucional não mudam nada pelo lado das escolas não produzem mudanças nas práticas de ensino.

A Reorientação Curricular em Goiás propõe, em seus diferentes documentos, mudanças na prática dos professores e mudanças no currículo com a inserção de conteúdos que contemplem a cultura local, a leitura e a escrita. Tais propostas vêm como solução para combater a evasão e reprovação dos alunos da rede estadual de educação.

Assumimos com esta pesquisa, o desafio de conhecer a visão/percepção dos professores de Ciências de uma cidade do interior a respeito da implementação da proposta de RC uma vez que no interior, as discussões chegam com a influência das interpretações dos responsáveis por transmitir os seus eixos norteadores, como no caso os técnicos da SEDUC. Com a análise das respostas dos professores de Ciências de Iporá, percebemos que eles entendem a RC como mais um projeto que é imposto pelo Governo e não se sentem participantes da construção desta proposta, como os Cadernos da série Currículo em Debate indicam.

O presente estudo procurou conhecer as concepções dos professores de Ciências de Iporá sobre o currículo e estas se limitam à seleção dos conteúdos, ou seja, os professores entendem o currículo como currículo prescritivo. Goodson (1995) critica essa forma de se tratar as questões curriculares e defende o aprofundamento de estudos históricos sobre esse tema.

Durante os encontros para a elaboração das Matrizes Curriculares não aconteceram estudos mais aprofundados sobre o currículo, suas teorias, nem questionamentos sobre os conhecimentos que seriam privilegiados. Perguntas como “por que esse conhecimento e não aquele?” não foram feitas, mas sim tentaram privilegiar os conteúdos que se encaixavam aos eixos dos PCN’s predominando a formação para o mercado de trabalho.

O conhecimento mais reflexivo sobre as questões curriculares proporcionaria discussões mais relevantes nesses momentos de selecionar os conteúdos que comporiam as Matrizes Curriculares. Nesse sentido, a formação inicial se manifesta como falha na fala dos professores quanto a oferecer condições teóricas para esse tipo de tomada de decisão.

Por outro lado, segundo Caniato (1989),

O objetivo de ensino fundamental é dar ao educando uma idéia integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com a natureza.(...) O mundo não está dividido em Física, Química, Biologia. A formação de conceitos exige que se respeite a unidade do conhecimento.(...) Ciência é o conhecimento organizado, de modo sistemático, sobre nossa interação com a natureza.

Nessa questão, ao procurar saber se a RC influenciou no ensino de Ciências provocou mudanças na prática dos professores, estes responderam que sim, pois o ensino de ciências é marcado por supervalorizar os conteúdos. No entanto, a forma de trabalho do professor na maioria das vezes se resume em aulas expositivas e baseadas apenas no Livro Didático.

Com a RC os professores viram a necessidade de incluir nas suas aulas a relação dos conteúdos com temas sobre a cultura, aspectos físicos e biológicos da localidade dos alunos tornando a aprendizagem voltada para a realidade. Outro aspecto importante é a preocupação em

desenvolver a leitura e a escrita também na disciplina de Ciências Naturais, o que era responsabilidade do professor de português.

Sobre a construção de uma didática interdisciplinar Fazenda (2009, p. 79) infere que “A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade de efetivação de trocas intersubjetivas”. Nesse sentido, a autora sugere:

O profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverá promover essa possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas (FAZENDA, 2009, p. 79).

O trabalho com projetos interdisciplinares e com Sequências Didáticas poderia acontecer com mais frequência na prática dos professores, mas estes não se sentem preparados para isso por não encontrarem suporte nem teórico nem prático nas orientações da Reorientação Curricular.

Acredito que para a efetivação da proposta da RC, a implementação dos grupos de estudos deverá ser considerada. A formação/consolidação destes grupos de estudos por área é, conforme a fala dos professores entrevistados, uma forma importante para que os professores realizem uma formação continuada, e para que a RC realmente aconteça. Como o professor P1 afirma em sua resposta:

(...) acho que tem que criar momentos ali dentro das quarenta horas ou assim alguma forma que leve os professores a formar esses grupos de estudo e que ele esteja interessado em estudar sobre a R. C. como implementá-la na escola (P1).

Ciente de que esta pesquisa, assim como toda pesquisa, possui limites, considero que o tema estudado é abrangente e que poderia suscitar novos questionamentos para futuras investigações, a fim de se

construir mais fundamentos que contribuam com a implementação de propostas como esta, que ainda está em processo no Estado de Goiás.

A sala de aula mereceria ser pesquisada para o conhecimento do impacto dessa proposta no trabalho pedagógico dos professores e na aprendizagem dos alunos. Considero que a observação e a análise dos encontros por área, bem como a entrevista com os integrantes da equipe da SEDUC que estiveram envolvidos na escrita dos Cadernos da RC, analisando o contexto de produção desses documentos, seria uma pesquisa relevante.

Essas e outras questões ainda ficam em aberto possibilitando novas investigações sobre o caminho da prática nas escolas e as questões sobre currículo que são abrangentes e precisam ser mais conhecidas pelos professores que possuem o poder de executá-lo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. *Ideologia e Currículo*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagem*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOBBITT, John F. *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Rio: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. *Lei n. 9.394 Diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20/12/1996*. Brasília, Editora do Brasil, 1996.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC, v.10, 1997

ECA. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, DF: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. *Um olhar sobre a formação de professores de Educação Básica nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai*. In: TRIVIÑOS, A. N. S., BÚRIGO, C.C.D. OYARZABAL, G. M. (Orgs.). *A formação de professores para a educação básica na América Latina: problemas e possibilidades*. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 2009.

CACHAPUZ, António. *et al. A necessária renovação do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, Vera Maria (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 3ª edição, 1999.

CANIATO, Rodolfo. *Com ciência na educação*. S.P.: Papyrus, 1989.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a construir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, Brasília –DF: MEC, UNESCO, 1998.

DIAS, Rosanne Evangelista e LÓPEZ, Silvia Braña. *Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.53-66, Jul/Dez 2006.

EDUCAÇÃO EM DADOS, Censo Escolar de 2000 a 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 20 de novembro de 2010.

ETGES, Norberto J. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucíolo (orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 8ª ed., 2008.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinariedade: história, teoria e pesquisa*. 16ª Ed. Campinas: Papyrus Editora, 2009.

_____. (org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.) *Formação continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FONSECA, Marília. *Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*. Cad. CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, ago.2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>

FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. 2ª ed. Madri: La Piqueta, 1979.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 1989.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GOÍÁS, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Ensino Fundamental. *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano*. Currículo em Debate, Cadernos 1 a 4. Goiânia, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Ensino Fundamental. *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano*. Currículo em Debate, Cadernos 5 e 6. Goiânia, 2009.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A construção social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

LISITA, Verbena, ROSA, Dalva e LIPOVETSKY, Noêmia. *Formação de professores e pesquisa: uma relação possível?* In: ANDRÉ, Marli. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 6ª ed, Campinas: Papirus, 2007.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth. *O pensamento Curricular no Brasil*. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth. (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico* trad. Leônidas Gontijo de Carvalho & Anísio Teixeira. 2ª Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. *Currículo, conhecimento e Cultura*. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre currículo*. Brasília, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Herivelton e CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docentes. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

PETERS, Michel. *Governamentalidade neoliberal e educação*. IN: SILVA, Tomás Tadeu (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucautianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMÉZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomás Tadeu e MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SELLTIZ, JAHODA, DEUTSCH, COOK. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 5ª reimpressão, 1975.

SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990 – 2000*. Brasília, DF: Inep, 2004.

THIOLLENT, Michel J. M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. 3ª ed. São Paulo: Editora Polis, 1982.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial*, IN: TOMMASI, Livia de. et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

YOUNG, Michel. *A propósito de uma sociologia crítica da educação*. Revista brasileira de estudos pedagógicos, vol. 67, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Roteiro da Entrevista

Implantação da Reorientação Curricular

- 1- Durante a sua graduação estudou conteúdos sobre Currículo?
- 2- E depois da graduação participou de cursos de formação continuada sobre Currículo?
- 3- E sobre a Reorientação Curricular, vc participou?
- 4- E o que você entende por Reorientação Curricular?
- 5- Nesse período que está sendo implementada a Reorientação Curricular tem alguma discussão sobre currículo, uma discussão teoria, política do currículo?
- 6- Essas discussões contribuíram no desenvolvimento do seu trabalho com seus colegas e em sala de aula? Por quê?
- 7- Como você avalia o processo de implantação da Reorientação Curricular?
- 8- Como deveria ser em sua opinião, as discussões sobre currículo?

Sobre currículo

- 9- Na sua graduação vc estudou sobre currículo, sobre como ele é construído, sobre os PCN's?
- 10- Pra vc os PCN's são colocados em prática na escola?
- 11- Qual é o seu entendimento de currículo? O que é currículo pra vc?
- 12- Quem é que constrói o currículo?
- 13- Vc acha que tem uma intenção política na construção do currículo? Alguma intenção dos governantes em uma política na escola?
- 14- Na sua opinião essas discussões sobre currículo, a escolha de conteúdos, como deveria acontecer?
- 15- E a sua formação acadêmica te dá suporte pra isso?

Aspectos pedagógicos

- 16- Irei pontuar aspectos do trabalho pedagógico e gostaria que você falasse sobre eles: como ele se desenvolve na escola em que atua e como você o avalia:
 - a- O planejamento pedagógico;
E como vc avalia isso:
 - b- A organização dos conteúdos e sua abordagem interdisciplinar;
Vocês acham que os professores conhecem e sabem trabalhar com a interdisciplinaridade?
 - c- Como se dá o processo de avaliação da aprendizagem;
 - d- Como você avalia a aprendizagem dos alunos? Como você acha que deve ser;

Avaliação e a proposta da Reorientação Curricular

- 17- Você considera que a Reorientação curricular influenciou no ensino de ciências? Se acha que sim de que forma? Se acha que não por quê?

Uma das metas da proposta da Reorientação Curricular é trabalhar com projetos interdisciplinares. Vc acha que isso está acontecendo na escola, que essa influência da R. C. em trabalhar com projetos interdisciplinares, sequências didáticas, ela está sendo efetivada, está acontecendo ou vc acha que os professores ainda têm alguma dificuldade?

18- Com base nas colocações feitas por você, quais são as suas considerações acerca de como seria desenvolvida uma proposta para Reorientação Curricular?

Então vc acha que a solução é a discussão em grupos mesmo? Na troca de experiências?

Obrigada!!

APÊNDICE II - Questionário



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Prezado colega, este questionário é um instrumento de pesquisa a ser aplicado a professores de ciências de 6º ao 9º ano do município de Iporá, e faz parte do trabalho de mestrado que tem como objetivo analisar a concepção/compreensão destes professores(as) sobre o Currículo e a Reorientação Curricular, do 6º ao 9º ano, implementada pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Gostaríamos de reforçar sobre a importância da sua contribuição para sua execução. Sua identidade será mantida sob sigilo e os dados coletados serão utilizados somente para fins de análise deste trabalho.

Discente do mestrado/pesquisadora: Ueslene Maria Ferreira Pontes

Orientador: prof. Dr. Juan Bernardino Marques Barrio

- 1- Escola(s) onde trabalha: _____
- 2- Disciplina(s) ministrada(s): _____

- 3- Turno(s) em que trabalha:
() matutino () vespertino () noturno
- 4- Qual a sua carga horária semanal de trabalho e em sala de aula?
_____/_____
- 5- Qual a sua idade? _____ anos
- 6- Qual a sua formação acadêmica? _____
- 7- Há quanto tempo concluiu a graduação? _____
- 8- Possui () especialização () mestrado () doutorado?
() Sim () Não
Se sim, em que área? _____
- 9- Há quanto tempo você é professor(a)? _____
- 10- Sempre deu aulas de ciências?
() sim () não Se não, há quanto tempo dá aulas de ciências? _____

- 11- Tem alguma formação ou já fez algum curso sobre Currículo?
 sim não Se sim, este curso foi oferecido:
 a) Pela Secretaria Estadual de Educação
 b) Pela Secretaria Municipal de Educação
 c) Pela própria escola
 d) Por outros: _____
- 12- Você participou do processo de discussão para a elaboração da Reorientação Curricular implementada? Sim Não Como?

- 13- A proposta de Reorientação Curricular implementada, propôs a formação de grupos de estudo por área. Sobre estes grupos de estudo:
 a) Você já participou b) Continua participando
 c) Nunca participou d) Nunca ouviu falar
 e) Na(s) escola(s) em que trabalho estes grupos não se constituíram.
- 14- Em sua opinião, esses grupos de estudos por área podem, ou não, contribuir para melhorar a atuação do professor em sala de aula? Como? Por quê?

- 15- Você realiza ou já desenvolveu algum projeto interdisciplinar na(s) escola(s) em que você trabalha?
 sim não Se sim, qual, e se não, por quê?

- 16- Você acredita que na(s) escola(s) em que trabalha acontece a interdisciplinaridade? Como ela se dá? _____

Obrigado pela colaboração!!