

INTERAÇÕES DE PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS E NÃO-OFICIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA CURRICULAR DE UMA ESCOLA PÚBLICA/ RESULTADOS DE PESQUISA

FERNANDES, Claudia (PUC-RIO)

O presente texto apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida durante o mestrado, cuja dissertação intitula-se “A Construção do Currículo na Escola Pública: a interação de propostas curriculares oficiais com o projeto educativo de uma unidade escolar”.

Com o intuito de contribuir para um entendimento cada vez maior das particularidades dos processos cotidianos desenvolvidos no interior da escola no que diz respeito às práticas curriculares, descrevi e analisei, através de diferentes fatores que se interrelacionam, a elaboração e discussão do projeto educativo de uma escola pública do município de Niterói no seu cotidiano. Para isso, a investigação delimitou-se ao processo curricular vivido no interior da escola, mais precisamente, ao currículo real ou o que, em alguns momentos, denominei de o “currículo que circula na escola”.

Podemos encontrar na literatura diferentes concepções para a palavra currículo, o que demonstra não existir uma concordância em relação ao termo. Apesar da existência de inúmeros estudos sobre o tema e do fato já incontestável e comum de que o currículo se constitui em um instrumento ideológico, político e cultural, a definição do termo ainda é confusa, imprecisa e divergente.¹

Basicamente podemos situar currículo em duas tendências: uma que trabalha a partir de uma idéia mais restrita do termo, concebendo-o como um instrumento relativamente fechado e prescritivo, e outra que tende a ampliar o conceito, de modo a incorporar a prática educativa, a ideologia, a filosofia pedagógica, os conteúdos, os objetivos, as metodologias, a avaliação, os dilemas, as metas, as intenções, enfim, a vida escolar. A pesquisa não pretendeu escolher uma ou outra tendência. Pelo contrário, objetivou-se

¹ Moreira afirma em seu texto *Currículo, Utopia e Pós-Modernidade* (1996, P.3) que “não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo.”. Para ver mais também sobre a não conformidade em relação ao termo, consultar: Vilar, M. *Currículo e Ensino - Para uma prática teórica*. Rio Tinto, Edições ASA, 1994.

trabalhar com as tensões entre os diversos sentidos do termo currículo e compreender como os atores da pesquisa pensavam e compreendiam o currículo no cotidiano da escola.

Para descrever e interpretar alguns mecanismos e processos vividos no cotidiano escolar, trabalhou-se com a idéia de currículo como processo vivido e como projeto de escola.

A vasta bibliografia existente sobre currículo discute diversas vezes o quanto a teoria crítica do currículo distanciou-se das práticas curriculares concretas das escolas. Alguns autores, como Giroux (1990), e Apple (1989) já apontavam esse aspecto desde o final da década de 80. Warde (1995) em um trabalho dedicado a discutir as influências da psicologia no campo curricular, demonstra o quanto os especialistas que se definem como vinculados à Teoria Crítica do Currículo findaram por se afastar do cotidiano escolar, fazendo com que as “psicologias da educação” fundamentassem em grande parte a elaboração dos desenhos curriculares.

Na educação escolar, ao pensarmos em tudo aquilo que é ensinado e aprendido na escola, nos reportamos ao termo currículo. Com uma abrangência de definições podemos dizer que, no cotidiano escolar, o currículo toma diferentes feições. Mesmo que possa não existir enquanto documento, está presente em qualquer espaço que se destina à prática educativa, e poderíamos finalmente dizer que currículo é aquilo que é ensinado nas salas de aula, portanto diferente daquilo que foi prescrito de início, uma vez que não podemos ignorar as diferentes leituras que sofre ao longo de sua concretização e o fato de não se constituir em um objeto neutro, portanto carregado de significações, símbolos, representações e saberes construídos e legitimados não só cientificamente, como também socialmente.

A pesquisa esteve fundamentada em uma leitura positiva do professor e de seu trabalho, entendendo-o “não como meramente técnico, nem muito menos como limitado à execução de planejamentos elaborados por terceiros” (Moreira, 1995, P.12.), mas um trabalho dinâmico, sujeito às condições de cada docente quanto às suas possibilidades intelectuais, culturais, afetivas e sociais. Em segundo lugar, o estudo teve como premissa olhar para a escola com otimismo e com uma crença profunda de que a escola vale a pena. As propostas curriculares, portanto, foram concebidas, neste estudo, como inseridas no bojo destas questões .

O olhar para dentro da escola trouxe a necessidade de delimitar sobre qual noção de currículo estaria me referindo. Inicialmente, a minha hipótese era de que a escola convivía com, pelo menos, dois currículos: o prescrito oficialmente, que com Perrenoud (1993) gostaria de chamar de currículo formal e o currículo construído pela escola, no seu dia a dia, o currículo real.

Porém, a questão de pesquisa não se constituía simplesmente em observar como o currículo, aquele real, circulava na escola. Outras questões foram acrescentadas a essa, a saber:

- Será que um projeto curricular construído coletivamente no interior da escola poderia contribuir para a formação do professor a fim de que ele exercesse a sua profissão com maior propriedade?
- Como este projeto poderia ser construído?
- Como os professores interagem com a proposta curricular oficial? E se esta trouxesse inovações, como os professores as receberiam?
- Como o currículo circulava no dia a dia escolar entre os docentes?

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola municipal, pertencente à Rede de Ensino Público de Niterói, município localizado no estado do Rio de Janeiro. A escola atende alunos da Educação Infantil à quarta série do Ensino Fundamental.

A coleta de dados baseou-se em observações de campo, entrevistas e análises documentais. Com o propósito de estabelecer os elos de contato entre a escola e o contexto social mais amplo, a pesquisa objetivou também realizar observações, entrevistas e análise de documentos no âmbito da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói (FME) e recolher entrevistas e reportagens em jornais de grande veiculação nos municípios de Niterói e Rio de Janeiro. Foram escolhidos o Jornal do Brasil e O Fluminense.

A pesquisa de campo desenvolveu-se no período de Agosto de 1996 a Março de 1997. Foram feitas observações sistemáticas nos horários de entrada e saída dos turnos da manhã e da tarde da escola, nos recreios de ambos os turnos, nas salas de aula, na sala de professores, nas diversas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, nas festas escolares. Também foram feitas observações, na FME, de encontros de professores com coordenadores de diferentes escolas.

Além das observações, foram realizadas entrevistas com a diretora do Departamento de Educação Fundamental da FME e com assessores da diretora do Departamento de

Educação da FME. Também foram feitas entrevistas com todos os profissionais da equipe técnico-pedagógica da escola (diretora, coordenadora, supervisora, orientadoras, coordenadoras de turno), assim como professoras de turma - pelo menos uma de cada série - e professoras das “aulas especializadas” (leitura e recreação). Também ouvi a secretária e as merendeiras.

Na pesquisa dos jornais, recolhi não só notícias sobre a política educacional desenvolvida em Niterói, como entrevistas concedidas pela Presidente da FME e pela diretora do Departamento de Educação, e também por pais de alunos da escola, por ocasião da construção e fundação da mesma.

O fato de querer observar o processo de desenvolvimento curricular em uma escola, isto é, os espaços institucionais existentes que levariam ao desenvolvimento desse processo e verificar como a escola construía pouco a pouco o currículo que se concretizaria no cotidiano escolar, trazia como premissa de que a pesquisa se desenvolvesse em uma escola que estivesse nesse movimento. Em outras palavras, ao chegar à FME, queria obter informações que me levassem a uma escola que tivesse seus profissionais engajados em um projeto pedagógico e mais, que estivessem em consonância com a proposta político-pedagógica da FME.

Partindo do pressuposto de que a escola é o espaço institucional privilegiado da modernidade que tem por objetivo transmitir os valores, as crenças, os hábitos, os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, Forquin busca analisar o processo pelo qual a sociedade, a escola e os educadores percorrem para selecionar, organizar, transmitir e perpetuar essa cultura que fica guardada e preservada na memória coletiva e na memória escolar.

O currículo é visto por Forquin, nesta perspectiva, como tudo que é ensinado ou aprendido na escola. Neste sentido, o currículo não só se constitui no programa das matérias, como também em todo o percurso de formação na escola dos conteúdos e conhecimentos escolares. Ao longo deste percurso, o conceito de currículo não é mais apenas aquilo que estava prescrito no currículo oficial, mas designa aquilo que é ensinado na sala de aula.² O currículo significa também o conteúdo latente da escolarização, o

² As anotações sobre a conceituação de currículo do autor foram retiradas da palestra proferida por Forquin, sob o título “O currículo entre o relativismo e o universalismo. Sociedade contemporânea: o que pode ser

conjunto de competências ou disposições que se adquire na escola e que não estão previstas no currículo oficial. Esse sentido mais abstrato do conceito, um conjunto de disposições que se adquire na escola por familiarização, experiência ou por inculcação difusas, chamado de currículo oculto, somado aos anteriores, completa o que poderíamos chamar de toda a dimensão cognitiva e cultural da escolarização.

Forquin (1992, 1996) chama a atenção para trabalhos que tratam do que seus autores chamam de currículo real. O autor cita essa categorização de Philippe Perrenoud (1984) e de Viviana Isambert-Jamati (1990). Para Perrenoud (1993), o processo da transposição didática que ocorre nas escolas a fim de que os saberes, culturas e conteúdos sejam ensináveis ocorre em três fases de transformação curricular. A primeira acontece quando os saberes são transformados em saberes a ensinar pelos professores, coletivamente em associações ou em outras instâncias. O autor denomina essa fase de currículo formal que corresponde aos “programas, metodologias e meios de ensino, muitas vezes apresentados através de exemplos e exercícios”. (Perrenoud, 1993, p.25) A segunda fase corresponde ao processo em que os saberes a ensinar são transformados em ensinados, o que seria a passagem do currículo formal ao real; e a terceira se dá quando os saberes ensinados são adquiridos pelos alunos, o que Perrenoud (1993) assinala como a passagem do currículo real à aprendizagem efetiva dos alunos. Desta forma, o autor diz que “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. (Perrenoud, 1993, p.25)³

Ao citar Viviana Isambert-Jamati⁴, Forquin (1996, p.192) destaca o pensamento da autora: “os conteúdos prescritos pelas autoridades - o currículo formal (ou oficial) - são o produto, ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada, um trabalho de reorganização, de mudança das delimitações de abalo das hierarquias entre as disciplinas. Quanto aos conhecimentos em via de serem elaborados, os

ensinado nas escolas?” no Seminário Internacional / A Construção da Educação Brasileira, promovido pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, em 17 de junho de 1997, no Rio de Janeiro.

³ Forquin (1992) ao citar Perrenoud, associa o que o autor denomina de *curriculum formal* ao currículo oficial. Entretanto, Perrenoud (1993, p.25) distingue o *curriculum formal* como sendo a primeira fase de transformação, já na escola, “dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar”.

⁴ Forquin refere-se à obra: Isambert-Jamati, V. Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes. Paris, Éditions Universitaires, p.9-10, 1990.

autores de programas, ao menos quando eles não se atrasam em demasia, transpõem-nos em função principalmente da idéia que eles fazem dos públicos escolares. Entretanto, as prescrições não podem ser mais que indicativas. Todo capítulo de programa presta-se a muitas interpretações. Por isso vemos os docentes, por sua vez, selecionar temas, enfatizar tal ou qual aspecto, apresentar os saberes sob diversos modos. Cada sala de aula segue, assim, seu currículo real, o qual, no limite, é diferente dos outros”.

Utilizando-se dessas categorias, Forquin justifica que a análise sociológica dos programas escolares deve se estender mais para o interior da escola e das salas de aula, posto que existe uma diferença entre o que está prescrito oficialmente e o que é de fato ensinado pelos docentes.

A estas categorias de análise, gostaria de somar o conceito de “currículo mosaico” utilizado por Feldman (1994), para referir-me a um outro aspecto do currículo real. O professor ao selecionar temas, saberes, o faz não só a partir de um referencial programático, como também a partir de uma variedade de propostas curriculares que se sobrepõem ao longo do tempo na escola. Não podemos deixar de considerar que esta seleção também é feita a partir da própria experiência do professor e de suas convicções e visão de mundo e de escola.

A partir das perspectivas adotadas acima, os professores engajados neste empreendimento cultural em que se constitui a educação, passam a ser vistos como sujeitos da e na cultura, mais ainda, como produtores da mesma. Portanto, o papel do professor dentro do contexto educativo toma especial relevância. A premissa de Kramer (1993), de que a educação deve ser entendida no âmbito de uma política cultural junta-se neste ponto às formulações já discutidas por Forquin e introduzem um aspecto de grande relevância para este estudo: a formação do professor, uma vez que é ele quem vai em última instância concretizar o currículo real e as intenções educativas de todo o sistema educacional de dada sociedade.

Para a autora (1993, p.191), “o pano de fundo da prática pedagógica e da formação de professores se coloca na dimensão cultural, exatamente naquele processo onde homens e mulheres, adultos e crianças não só estão imersos mas também são sujeitos da cultura.”. Dessa forma, os autores das práticas educativas são os professores e alunos que estão submersos não só na cultura escolar, como na cultura da sociedade, visto que não se pode

pensar uma separada da outra. Ao relacionar a interação de propostas oficiais com as propostas surgidas da prática cotidiana escolar, é preciso considerar que a escola constitui-se num lugar com cultura própria, onde os conhecimentos selecionados pelos técnicos das secretarias de educação não são simplesmente implantados na escola, mas principalmente, reinterpretados, reelaborados, transformados e construídos coletivamente no interior da mesma.

Há que se considerar que o currículo real que circula no interior da escola tem nos professores os seus principais mediadores e que, portanto, esses não podem estar à margem dos “saberes de referência”, socialmente construídos na dinâmica social e cultural. A tendência atual aponta que as políticas educacionais mais bem sucedidas consideram os conhecimentos que os professores já construíram ao longo de sua formação profissional e incorporam novos conhecimentos aos já existentes, estabelecendo um diálogo com os *autores da prática pedagógica*, utilizando a expressão de Kramer (1993).⁵

A proposição de Forquin de que o professor deve ensinar aquilo em que encontra significado, pode ser relacionada com as idéias de Coll, para quem os professores devem tomar decisões sobre todos os elementos do projeto curricular numa escola. Partilhando da idéia de que o professor só ensina aquilo que considera válido ou verdadeiro para si, parti da premissa de que este deve ter participação efetiva na elaboração curricular. Coll defende a idéia de que deva existir um currículo prescrito oficialmente. No entanto, ao propor uma concepção aberta e flexível deste currículo, delega com sua proposta de modelo curricular, um lugar de destaque ao professor e à experiência pedagógica. Considerando o currículo como um projeto pedagógico a ser elaborado no interior das escolas, explicita a necessidade de todos os profissionais envolvidos com o processo ensino-aprendizagem discutirem e participarem de todas as fases de elaboração do projeto curricular. Acredita que os professores refletindo sobre sua experiência pedagógica informam o currículo com o que se constitui uma de suas mais fundamentais fontes, a experiência pedagógica.

A consideração das idéias de Coll foi de particular relevância neste estudo, uma vez que a proposta curricular oficial da rede de ensino em que se inseria a unidade escolar

⁵ Estudo interessante foi realizado, nesse sentido, por Nascimento (1996). A autora discute a formação de professores em serviço, através da reflexão e da análise das práticas pedagógicas já existentes no seu cotidiano. Ver: **Nascimento**, Maria das Graças C. de Arruda. “Formação de professor em serviço: um

investigada, estava fundamentada na concepção de currículo e de modelo curricular propostos por Coll.

Os resultados da pesquisa

Pelos limites que esse texto me impõe, destaco duas questões mais gerais que contemplam aspectos que se apresentaram mais relevantes para este estudo. Refiro-me, em primeiro lugar, ao desenvolvimento curricular na Escola Municipal e suas implicações não só no âmbito da própria escola, como também no nível das políticas curriculares. Em segundo, considero as tensões relacionadas com a avaliação continuada no interior da escola e suas conseqüências.

O estudo constatou que no desenvolvimento do desenho curricular base proposto pela FME, a equipe da escola adota duas posturas distintas: por um lado, “desenvolve” a proposta curricular das áreas tomando de empréstimo uma proposta pronta, desenvolvida por uma equipe externa, de outro Município; por outro lado, a equipe da escola desenvolve efetivamente a proposta curricular na dimensão dos projetos e oficinas. As duas propostas são bem ilustradas na fala da supervisora:

“Nós temos um planejamento que é basicamente o planejamento da prefeitura do Rio de Janeiro de 88. O que eu combinei com as meninas... falei: ‘Olha, a gente pode ficar aqui fazendo o planejamento, mas essas pessoas, são pessoas extremamente gabaritadas. (...) Então o pensamento é muito parecido com o nosso, que é justamente baseado, no ler, escrever e redigir e dominar as quatro operações’. (...) Temos quatro projetos na escola desenvolvidos a partir de temas que são sugeridos pela Fundação, ou sentidos por nós: o do Trânsito, o da Constituinte Escolar, que surgiu a partir da elaboração do nosso Plano de Ação, o do Meio-Ambiente e Pintando o Sete. Esses projetos são desse ano. Ano que vem podem surgir outras necessidades. (...) Já o projeto Despertar Sentimentos acontece há três anos. Todo ano a gente trabalha com ele e graças a Deus tem tido sucesso.”

caminho para a transformação da Escola”. In: **Franco, C. & Kramer, S.** Pesquisa e Educação: História, Escola e Formação de Professores. Rio de Janeiro, Ed. Rival, pp.214-244, 1997.

O momento em que o currículo formal é transformado em currículo real, na perspectiva de Perrenoud (1993), pode ser exemplificado, inicialmente, na escola, pelas atividades pensadas, construídas e concretizadas pelo conjunto de professores, quando da elaboração dos projetos e das oficinas. Realizados por todo o conjunto de professores da escola, os projetos expressam uma dinâmica curricular que está em consonância com as postulações descritas nos documentos da FME.

Paralelamente aos projetos, a escola elabora o que denomina de “currículo básico”. Os projetos, assim como o “currículo básico” da escola, compreendido pelos professores como sendo os programas das áreas das diferentes séries, orientam os planejamentos dos professores que são concretizados nas salas de aula, formando o que tenho denominado de currículo real da escola. Desta forma, podemos concluir que o currículo real é concretizado a partir da interação do currículo oficial da FME, de outras propostas curriculares oficiais, como a proposta da Prefeitura Municipal de Educação do Rio de Janeiro de 1988, dos projetos originais da escola, permeados pela concepção dos professores acerca da educação escolar.

Sobre a presença de uma segunda proposta oficial, que não somente a da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, ficou claro que, o desenho curricular base da FME ao não incluir em seu texto de forma mais específica os objetivos e conteúdos das áreas organizados pelas séries, contribui para que outras propostas curriculares oficiais preencham esta lacuna. Conforme proposto por Coll (1992), para que o desenho curricular base cumpra a finalidade de guiar e orientar a elaboração do projeto curricular da escola, deve contemplar já nesse primeiro nível de concretização todos os componentes do currículo - o quê, como e quando ensinar e avaliar - e possuir uma precisão terminológica que facilite a realização de seu segundo nível no interior da escola. Neste sentido, podemos derivar a idéia de que, o Desenho Curricular Base da FME expresso no Documento-Proposta de Currículo e Avaliação (1994), ao não especificar detalhadamente os componentes curriculares fez com que, na escola, se buscasse elementos para a elaboração de seu “currículo básico” em outra proposta oficial. A fala da supervisora, referindo-se à proposta curricular do Município de Rio de Janeiro de 1988, de que “*ali está redigido tudo direitinho*”, aponta que para construir o seu projeto curricular, a escola necessitou, inicialmente, estar referenciada em uma proposta já pré-existente. Assinala também que há

resistência quanto à idéia de um currículo aberto. Há, portanto, um aspecto importante a ser considerado pelos gestores de políticas educacionais: uma proposta curricular que detalha os conteúdos e objetivos a serem trabalhados, encontra espaço no cotidiano escolar. Todavia, não só uma, mas as diferentes propostas curriculares oficiais que circulam no interior da escola ao longo do tempo vão se superpondo e sofrendo transformações, formando o que Feldman (1994) chama de “currículo mosaico”. Esse “currículo mosaico” finda por se incorporar ao currículo real da escola.

Os aspectos assinalados acima denotam que, as situações reais do cotidiano escolar quando comparadas com as situações idealizadas por aqueles que elaboram as propostas curriculares oficiais, são muito mais complexas. Essa consideração aponta para algumas questões que devem ser contempladas nas formulações de propostas curriculares oficiais. É preciso, inicialmente, considerar que qualquer proposta deve ser pensada no âmbito de um cotidiano escolar real. Por real, devemos entender que os conflitos, as resistências, a imprevisibilidade, os valores pessoais, muitas vezes divergentes, convivem na escola cotidianamente e este convívio, ora harmonioso, ora conflitante, deve ser considerado característica inerente ao espaço social escolar. Em segundo lugar, um desenho curricular base oficial deve contemplar de forma flexível todos os componentes curriculares, posto que a escola precisa partir de um referencial. Isso não retira da escola a sua autonomia para elaborar um projeto curricular que seja referenciado em seu contexto, isto é, nos valores e necessidades dos seus profissionais, dos alunos e suas famílias.

A postura passiva apresentada pelos professores quando realizavam as reuniões que têm como propósito discutir os conteúdos das diferentes áreas, o assim chamado “currículo básico” na Escola Municipal, deve ser considerada no âmbito das postulações de Kramer (1993). Os professores precisam se atualizar quanto às discussões mais recentes das diferentes áreas do conhecimento. O professor precisa entender os conhecimentos de que trata na sala de aula, sob o risco de se burocratizar o espaço destinado à discussão dos conteúdos das áreas constantes do “currículo básico” da escola e, conseqüentemente a não problematização dos mesmos.

Levando em consideração a afirmativa anterior, o fato da existência de um currículo oficial mais prescritivo no que tange ao componente curricular “o quê ensinar” não se

constitui em um foco de conflito no interior da escola. As divergências aparecem muito mais relacionadas ao como e quando ensinar e avaliar.

Em relação aos projetos construídos no espaço escolar, entendendo-os como parte integrante do currículo real da escola, é a partir deles que os professores encontram motivação para o desenvolvimento de suas práticas. Os projetos são partilhados por todos e são uma parte do currículo em que a seleção dos conteúdos é feita a partir das necessidades de toda a comunidade escolar, sendo problematizada e que estão em consonância com as orientações do currículo oficial da rede. Notamos portanto, uma dicotomia entre o que foi chamado “currículo básico”, entendido pelos professores como sendo apenas os programas das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, e esta dimensão curricular que é constituída pelos projetos.

A pesquisa constatou que várias propostas curriculares circulavam pela escola, fosse na estante da sala dos professores, fosse durante as reuniões, fosse para consulta dos professores para o seus planejamentos. Mas essas propostas não eram **da** escola e sim estavam presentes **na** escola e ajudavam a compor o currículo real que se concretizava nas salas de aula. Essa constatação leva-nos à categoria de “Currículo mosaico”, uma configuração que vai sendo feita pelos professores na escola a partir das várias propostas curriculares que chegam, seja oficialmente ou não. Cada escola, no seu limite, vai estabelecer um diálogo com as propostas curriculares que lhe é próprio.

A escola desenvolve o que chamei de duas dimensões de projetos curriculares. Uma, diz respeito ao “currículo básico”, que inclusive é assim denominado pelos seus profissionais. Esse “currículo básico” compreende a programação das áreas de conhecimento, organizada por conteúdos e objetivos, seqüenciados nas diferentes séries. Ele é elaborado a partir de uma outra proposta curricular que não é a oficial da FME. O “currículo básico” orienta os planejamentos dos professores e se concretiza nas salas de aula. Essa dimensão, portanto, associa-se a uma visão de educação que é externa à rede de ensino a qual a escola pertence. Quando os professores elaboram o “currículo básico” eles não problematizam os conteúdos a serem ensinados, da mesma forma quando discutem os projetos. Isso pode ser atribuído ao fato dos professores de uma maneira geral, e não me refiro especificamente aos professores da escola, ao fato de não terem uma tradição de trabalho no sentido de problematizar os conteúdos selecionados pelas propostas

curriculares. Ao construir um “currículo básico” que contemple as programações das diferentes áreas, os professores, da escola, por exemplo, necessitam buscar segurança em uma proposta externa à FME que têm esses aspectos do currículo bem especificados e elaborados por especialistas, fazendo com que os professores legitimem essa proposta como um referencial para a elaboração de seu “currículo básico”.

A outra dimensão de projeto curricular da escola que já apontei, refere-se aos projetos. Embora, não recebam na escola a denominação de “currículo”, os projetos contemplam elementos do currículo. E mais, contemplam elementos existentes no currículo oficial da FME, eles entram em consonância com os temas e a metodologia expressa no currículo oficial da rede.

A terceira dimensão é a da sala de aula. Podemos dizer que o currículo desenvolvido por cada professor em sua sala de aula, sofre uma releitura das dimensões apontadas acima e constitui-se no currículo real da escola. Esse aspecto refere-se à concretização do currículo.

A pesquisa deteu-se mais nos níveis de elaboração dos currículos da escola e na sua relação com a proposta curricular oficial.

As implicações que a avaliação continuada traz para o cotidiano da escola e para as questões curriculares da escola, é o que passo a tratar a seguir. Para falar sobre isso, faz-se necessário explicitar um pouco mais qual era a concepção de avaliação continuada na rede de ensino na qual a pesquisa se realizou.

Em Niterói, a época da pesquisa, a avaliação continuada estendia-se para todo o Ensino Fundamental e tinha como premissa trabalhar com a idéia de inclusão do aluno na rede levando em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança.

Obviamente que existiam e existem experiências diversificadas de promoção automática em diferentes redes de ensino no Brasil, porém, em Niterói, nós tínhamos o diferencial da proposta se estender para todo o Ensino Fundamental.

Para compreender as tensões que observava a partir da problemática da avaliação continuada, fez-se necessário um estudo mais detalhado acerca dessas diferentes experiências, que acabaram redundando em um capítulo da dissertação dedicado a esse tema.

Anteriormente, eu apontava no texto as tensões existentes na elaboração dos projetos curriculares da escola. Também ao que se refere à avaliação, existia uma tensão e uma ambigüidade.

Por um lado, havia uma forte resistência e desconforto entre os professores pela proposta. Porém, por outro lado, este desconforto não paralisava o grupo de professores da escola.

Quanto à resistência, os professores ao não estarem convencidos da proposta de avaliação continuada, não a legitimavam como sua. Esse aspecto era cumprido formalmente pelos professores, já que uma exigência da FME. Isso gerava desconforto. Coll afirma que a legitimidade de uma proposta oficial resulta de um consenso conseguido através de uma ampla participação dos diversos setores da sociedade, do contrário ela não é incorporada. Porém, para este autor, o currículo oficial não pode suplantam a responsabilidade e a iniciativa dos professores e por isso não pode estar desvinculado da realidade imediata das escolas. Quando os professores não incorporam a avaliação continuada como sua e sim da FME, eles não a legitimam e isso traz implicações para a prática cotidiana.

Esse desconforto e a resistência findavam por gerar na escola o que Perrenoud denomina de *racionalidade desviada*. O autor afirma que os programas de formação de professores, as propostas político-pedagógicas, os pedagogos, trabalham em cima de um modelo ideal de educação, trabalham com a idéia de uma racionalidade que nem sempre está presente no cotidiano da escola. Ele aponta que a atividade educativa é cheia de contradições, conflitos. Assim, muitas vezes na escola, o descontentamento com algo, as relações conflituosas, desviam as energias para outros fins que não aqueles a que se destinam reuniões, planejamentos, estudos... A insatisfação com a avaliação continuada atravessava vários momentos na escola que eram destinados a outras tarefas. Assim, as energias dos professores voltavam-se para esse tema, criando equívocos e distorcendo as pautas das reuniões e esse era um fator complicador no cotidiano escolar. As propostas curriculares oficiais quando não consideram o realismo do dia a dia escolar, subestimam, segundo Perrenoud (1993, p.30), “a força da razão prática” e não admitem “que a racionalidade é muitas vezes: desviada, ilusória, rebuscada”.

Porém, ambigualmente e sadiamente, esse desconforto gerava uma busca de alternativas para se desenvolver o trabalho pedagógico na escola.

Quanto aos projetos estarem em consonância com a proposta oficial e constituírem-se em um diferencial de qualidade para essa escola, gostaria de destacar um projeto da escola que de forma bastante interessante relaciona-se diretamente com a questão da avaliação continuada.

O Projeto **Agir** buscava trabalhar com crianças que apresentam dificuldades na aquisição dos códigos da leitura e da escrita. Alunos que normalmente seriam reprovados na alfabetização ou 1ª série, participavam desse projeto como uma tentativa de inseri-los no contexto de toda a turma, uma vez que no ano seguinte seriam promovidos para a série seguinte como os demais. O Projeto tornou-se, para professores e pais, um diferencial importante para a qualidade do ensino na escola. Constatou-se, através da pesquisa, que um projeto da escola surgiu a partir da existência da avaliação continuada e passou a ser na escola, um diferencial também no sentido de estudo e reflexão para os professores. O projeto construído coletivamente durante o processo de desenvolvimento curricular era aceito por todos os professores e passou a ser requerido pelos mesmos como um trabalho a ser desenvolvido, não só com alunos que tivessem dificuldades na aprendizagem, mas com todos os alunos da escola. Esse projeto passou a ser incorporado como parte do planejamento curricular da escola, gerando mudanças na organização do tempo e espaço escolares, uma vez que as atividades eram planejadas de forma diversificada: os alunos trocavam de sala e de professor. A equipe técnico-pedagógica da escola também atuava junto aos alunos, o que gerava o desenvolvimento de uma maior troca entre os profissionais e acarretava em uma maior unidade do grupo.

O clima de oposição à determinação oficial de avaliação continuada e o desconforto existente entre os professores fizeram com que a escola criasse mecanismos para superá-los. A escola vivenciava uma prática curricular que a impulsionava para a descoberta e elaboração de estratégias que superassem as dificuldades percebidas pelos professores como provenientes da imposição da avaliação continuada. A elaboração do Projeto Agir cumpria essa função.

Portanto, a avaliação continuada gerou aspectos significativos e de alguma forma, a partir da adversidade, realizava o objetivo proposto no desenho curricular base, qual fosse:

tratamento das diferenças, trabalho diversificado e ter a linguagem como eixo norteador, aspectos estes que estavam contemplados no projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli & **LÜDKE**, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

_____. Educação e Poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

_____. Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

BONAMINO, A. C. & **BRANDÃO**, Z. Currículo: Tensões e Alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.92, pp.16-25, fev./1995.

CANDAU, V. & **OSWALD**, M. L. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.95, pp.25-36, nov./1995.

COLL, C. Psicologia e Currículum. Barcelona, Ediciones Paidós, 1992, 2ª reimpresión

_____. Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto alegre, Artes Médicas, 1994a.

_____. Possibilidades críticas en el desarrollo de la Reforma Curricular Española. *Substractum*, II (5), pp.125-150, 1994b.

_____. Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. Barcelona, *Cuadernos de Pedagogía*, n.139, pp.8-10, 1986a.

_____. Diseño curricular: bases psicológicas. Barcelona, *Cuadernos de Pedagogía*, n.139, pp.12-16. 1986b.

_____. Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares. Barcelona, *Cuadernos de Pedagogía*, n.168, pp.8-14, 1989.

_____. As Contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: **LEITE**, L. B. (org.) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo, ed. Cortez, pp.164-197, 1987, 3ª ed.

_____. Un marco de referència psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. In: Coll, C., Marchesi & Palacios, J. Desarrollo psicológico y educación. Madri, Alianza, pp.435-453, 1990.

COLL, C., **PALACIOS**, J. et. alii. Desenvolvimento Psicológico e Educação - Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas. V.3, 1995.

COLL, C. & **MARTÍN**, E. Proyectos curriculares: aprendendo de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, n.223, p.8-15, 1994.

COLL, C. & MARTÍN, E. La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista. In: **Coll, C. et al.**, El Constructivismo en el aula. Barcelona, Graó, pp. 163-183, 1993.

ENGUITA, Mariano F. A Face Oculta da Escola. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FELDMAN, Daniel. Curriculum, Maestros y Especialistas. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.

_____. “Concepciones del curriculum y practicas curriculares”. (mimeo.) Trabalho que sintetiza os trabalhos: “Descentralización del curriculum? Problemas en los procesos de cambio curricular en la Argentina, apresentado na 19ª Reunión Anual da Anped, Caxambu, set./1996 e “Innovaciones educativas basadas en el curriculum. Una visión crítica.” apresentado no 8º Encontro da ENDIPE, Florianópolis, maio/1996.

FME, Documento-Proposta de Currículo e avaliação, Niterói, 1994.

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1993.

_____. A “nova sociologia da educação” na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas e evolução (1970-1980). In: **FORQUIN, J. C.** (org.) Sociologia da Educação. Petrópolis, ed. Vozes, pp.145-174, 1995a.

_____. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In: **FORQUIN, J. C.** (org.) Sociologia da Educação. Petrópolis, Ed. Vozes, pp.79-144, 1995b.

_____. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. Porto Alegre, *Educação e Realidade*, v.21, n.1, pp.187-198, 1996.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Porto Alegre, *Teoria e Educação*, n.5, pp.28-49, 1992.

FRANCO, C. & DOMINGUES, J. M. O Debate contemporâneo sobre construtivismo e educação. Porto Alegre, *Educação e Realidade*, V.21(2), pp.88-98, jul/dez.1996.

GIROUX, H. Hacia una Nueva Sociologia del Curriculum. In: **GIROUX, H.** Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogia Crítica del Aprendizaje. Barcelona, Paidós/Mec, pp.51-61, 1990.

GÓMEZ, A P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: **NÓVOA, António.**(org.) Os Professores a sua Formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp.93-114, 1995, 2ª ed.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Porto Alegre, *Teoria e Educação*, n.6, pp.33-52, 1992.

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-escola à Universidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 3ª ed., 1994.

HOFFMAN, J. Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 12^a ed., 1994.

KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo, Ed. Ática, 1993.

LÜDKE, M. Aprendendo o Caminho da Pesquisa. In: **FAZENDA, I.**(org). Novos Enfoques da Pesquisa Educacional. São Paulo, Cortez, pp.35-50, 2^a ed., 1992.

LÜDKE, M. Formação de Professores e Avaliação. *Ensaio: Avaliação de políticas Públicas Educacionais*. Rio de Janeiro, v.3, n.8, pp.331-336, jul./set. 1995.

LÜDKE, M. & MEDIANO, Z. (coords.) Avaliação na escola de 1^o grau: uma análise sociológica. São Paulo, Ed. Papyrus, 1994, 2^a ed.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. ANPEd, 17^a Reunião Anual, Caxambu, 39p.,1994. (mimeografado)

MOREIRA, A. F. Currículos e Programas no Brasil. Campinas, Papyrus, 1990.

_____. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. 20p., 1996. (Mimeografado)

_____. O Currículo como Política Cultural e a Formação Docente. In: **MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T.** da (orgs.). Territórios Contestados - O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis, Vozes, pp.7-20, 1995.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T.(orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. & SANTOS, L. L. C. P. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: **TOZZI, Devanil A.** et al. Currículo, Conhecimento e Sociedade. *Série IDÉIAS*, n.26, São Paulo, FDE, pp.47-66, 1995.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **NÓVOA, A.** (org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp.15-34, 1995, 2^a ed.

PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1993.
PIRATININGA ganha escola. *O Fluminense*, Niterói, 1986, p.[].

POPKEWITZ, T. S. Reforma Educacional - Uma Política Sociológica - Poder e Conhecimento em educação. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997.

_____. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: **NÓVOA, A.** (org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp.35-50, 1995, 2^a ed.

_____. Cultura, pedagogia e poder. Porto Alegre, *Teoria e Educação*, n.5, pp.91-106, 1992.

RIBEIRO, V. M. B. A Construção do Conhecimento, o Currículo e a Escola Básica. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.58, p.67-72, Abr./Jun.1993.

ROCKWELL, E. Etnografia e Teoria na Pesquisa Educacional. In: **EZPELETTA, J., ROCKWELL, E.** Pesquisa Participante. São Paulo, Cortez, p.31-53, 1986.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **NÓVOA, António** (org.). Profissão Professor. Porto, Porto Editora, 2ª ed., pp.63-92, 1995.

SANTOMÉ, J. T. A Reforma Educativa e a psicologização dos problemas sociais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.21 n.1, jan./jun., p. 23-45, 1996.

SILVA, T.T. O Que Produz e Reproduz em Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

_____. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. Porto Alegre, *Educação e Realidade*, 18(2), pp.3-10, jul/dez. 1993.

_____. Currículo e Identidade Social: Novos Olhares. ANPEd, 19ª Reunião Anual. Caxambu, 1996. (mimeografado)

_____ (org.). Teoria Educacional Crítica em tempos Pós- Modernos. Porto alegre, Artes Médicas, 1993.

_____. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: **SILVA, T. T.** (org.) Alienígenas na Sala de Aula. Petrópolis, Ed. Vozes, pp.190-207, 1995.

SILVA, R. N. da. & DAVIS, C. É Proibido Repetir. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n.7, pp.5-44, jan./jun.1993.

TURA, M. L. R. Ritos e currículo. Brasília, *Revista de Educação da AEC*, n. 97, pp.32-39, 1995.

VILAR, A M. Currículo e Ensino - Para uma prática teórica. Rio Tinto, Edições Asa, 1994.

WARDE, M. J. Currículo e Conhecimento: os impactos da psicologia. In: **TOZZI, Devanil A.** et al. Currículo, Conhecimento e Sociedade. *Série IDÉIAS*, n.26, São Paulo, FDE, p.67-86, 1995.

WOODS, P. La Escuela por Dentro - La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Ed. Paidós, 1989, 1ª reimpressão.