

A Questão do Currículo nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: Perspectivas Históricas

Siumara Silveira Melo Quintella¹

¹Faculdades Integradas Fafibe – Bebedouro – SP
siumara@mdbrasil.com.br

Miriam Cardoso Utsumi²

²C. U. Moura Lacerda – Ribeirão Preto – SP
mutsumi@terra.com.br

Abstract. *The present article has the objective to raise some reflections about the curriculum in the initial series, leaving of problematic conceptual and the conceptions of curriculum, with pertaining data to the evolution of the curricular thought in Brazil. Taking some studies to the respect of curriculum in century XIX, particularly in the imperial period: from the appearance of the schools of the first letters to the systems of primary education, for later, to focus the recent trends, specifically as for the public politics for basic education in the 1980 ths and 1990 ths years, established in the initiative of the national curricular parameters; the focus of the quarrels is based on the history and social construction of the curriculum 's basic education in Brazil, marked for history of conflicts and for a pedagogical speech that is toward to the education access for the popular classes.*

Key-words. *Curriculum, basic education, historical perspectives.*

Resumo. *O presente artigo tem como objetivo levantar algumas reflexões sobre a questão do currículo nas séries iniciais, partindo da problemática conceitual e das concepções de currículo, com dados pertencentes à evolução do pensamento curricular no Brasil. Tomando alguns estudos a respeito de currículo no século XIX, particularmente no período imperial: -do aparecimento das escolas das primeiras letras aos sistemas de ensino primário, para posteriormente, enfocar as tendências recentes, especificamente no que se refere às políticas públicas para o ensino básico nos anos de 1980 e 1990, fundada na iniciativa dos parâmetros curriculares nacionais; o foco das discussões são pautadas na história e construção social do currículo de ensino fundamental no Brasil, marcada por uma história de conflitos e por um discurso pedagógico voltado para acesso das classes populares à educação.*

Palavras-chave. *Currículo, ensino fundamental, perspectivas históricas.*

1. Aspectos Introdutórios

No contexto contemporâneo, os estudos sobre escolarização, o currículo é uma “palavra chave” no pleno sentido da definição de RAYMOND WILLIAMS (1974, p.176) citado por GOODSON (2003). É um expressivo potencial de exumação, exame e análise por

parte dos estudiosos, pois o “pânico moral” em torno de um significado é muitas vezes produzido de forma extremamente pública, carregada de historicidade. O resultado é um conceito de linguagem como a criação não meramente de sinais arbitrários, mas de sinais que assumem as relações sociais mutáveis e muitas vezes inversas de uma determinada sociedade. Neste sentido, GOODSON (2003) nos adverte que, a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. A questão do currículo escrito é um exemplo perfeito de tradição, esclarecendo que, obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam à mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma de tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, como no conteúdo.

SACRISTÁN (1998), também levanta a problemática conceitual e as concepções de currículo, com dados pertencentes à evolução recente do pensamento curricular, a qual discutirei no primeiro tópico deste artigo.

Dentro deste contexto, trazer a questão do currículo nas séries iniciais no Brasil, apontando algumas perspectivas históricas, seria uma tentativa de mostrar, seguindo a reflexões de GOODSON (2003), e SACRISTÁN (1998), que a história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada para discutirmos as questões contemporâneas postas sobre currículo no ensino fundamental brasileiro.

Dessa forma, a problematização que pretendo apresentar no texto, segue uma ordem de preocupação, no tratamento do tema, sendo a primeira, a abordagem da história dos conflitos em torno da definição do currículo escrito acima exposto.

Na segunda, abordarei a instrução elementar no século XIX, fundamentada na análise de FARIA FILHO (2000), mostrando que, a historiografia consagrada sempre concebe a educação primária do século XIX confinada entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana. O período imperial, na concepção do autor, não poucas vezes é entendido, também, como a nossa idade das trevas, um mundo onde, estranhamente, as idéias estão, continuamente, fora do lugar.

Com o objetivo de dar uma especificidade e compreensão as fases distintas desses períodos históricos, fundamentalmente no período imperial, quanto à construção do currículo nas séries iniciais, ou seja, o movimento pedagógico das escolas das primeiras letras aos sistemas de ensino primário, tomarei também como referência as abordagens de SAVIANI (2004), E ZOTTI (2004), sobre as idéias pedagógicas no Brasil à partir da colonização.

Em seguida, proponho trazer os enfoques de SANTOS (2002), e BARRETO (2001), com as políticas públicas para o ensino básico nos anos de 1980 e 1990: os parâmetros curriculares nacionais, e as tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil, como terceira questão posta neste texto.

Com esse propósito, adoto uma metodologia de pesquisa bibliográfica, na tentativa, de enfrentar, ainda preliminarmente, a questão do currículo nas séries iniciais do ensino fundamental no Brasil, retomando alguns aspectos históricos, buscando assim, a compreensão das demandas contemporâneas.

O que espero, ao desenvolver este trabalho, é que o enfoque de centrar as preocupações, e a forma de encaminhar as discussões possam levar o leitor a compreender o nó da questão levantado por GOODSON (2003): A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e de ordem intelectual. A análise de uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas historicamente, deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática.

2. A Questão do Currículo: Um só conceito ou diversas concepções

Antes de tomar nas mãos a problemática dos conflitos em torno da definição do currículo escrito, se faz necessário tomar o sentido de sua essência.

Segundo SACRISTÁN (1998), “o termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”¹. O conceito de currículo, na visão do autor, diante da amplitude variável do significado é bastante elástico; e poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva. No entanto revela SACRISTÁN (1998), que a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino..

Partindo dessas considerações GOODSON (2003), aponta novamente que, podemos entender algo da extensão de debates e conflitos que provavelmente envolvam a palavra currículo, esclarecendo que a sua elaboração pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição.

HOBSBAWN (1985, p.1), citado por GOODSON (2003), afirma que o termo “tradição inventada”: “(...) inclui tanto tradições realmente inventadas, construídas e formalmente instituídas, quanto tradições que emergem de modo menos definível num período de tempo breve e datável- coisa talvez de alguns anos- e que se estabelecem com grande rapidez.” (GOODSON, 2003,p.27)

Dessa forma, explícita GOODSON (2003), que iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula.

A elaboração de currículo na visão de GOODSON (2003), pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção da tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido aonde, com o tempo, que as mistificações tendem a se construir.

Nessa direção é que aponto neste texto, a tentativa de resgatar alguns aspectos da história do currículo das séries iniciais no ensino fundamental no Brasil, retomando a história dos conflitos curriculares do passado, para trazer em discussão algumas questões contemporâneas postas sobre currículo no ensino fundamental brasileiro.

3. O Currículo como Instrução Elementar no Século XIX: das Escolas de Primeiras Letras aos Sistemas de Ensino Primário

Na concepção de FARIA FILHO (2000), a historiografia consagrada sempre concebe educação primária do século XIX confinada entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana. O período imperial era considerado como a nossa idade das trevas.

O autor afirma que, estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma

¹ Esse conceito etimológico de currículo citado por Sacristán se refere as citações de (Hamilton e Gibson, 1980.Citado por Goodson,1989,p.13).

intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade”.

Para FARIA FILHO (2000), uma das maneiras interessantes para sabermos como nas décadas iniciais do século XIX, pensava-se o primeiro nível da educação escolar freqüentada por crianças e jovens é atentarmos para como ela era identificada.

Na visão do autor, à época dizia-se, que os governos estabeleciam ou mandavam criar “escolas” de primeiras letras” como primeiras iniciativas do Estado Imperial de se legislar sobre o tema.

FARIA FILHO (2000), esclarece que, com a afirmativa paulatina da importância da instituição escolar, primeiro como responsável pela instrução e, posteriormente, como agente central em toda a educação da infância, foi-se lentamente substituindo a “escola” de primeiras letras” pela “instrução elementar”. A palavra elementar, mesmo etimologicamente, mantém a idéia de rudimentar, mas, permite pensar, também, aquilo que é o “princípio básico, o elemento primeiro”, e do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução.

Nessa perspectiva, explicita que, a instrução elementar articulava-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social.

Para o autor, ao “ler, escrever e contar” agregaram-se outros conhecimentos e valores, que a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças. Conteúdos com “rudimentos de gramática”, de “língua pátria”, de “aritmética” ou “rudimentos de conhecimentos religiosos”, lentamente, aparecerão nas leis como componentes de uma “instrução elementar”.

A partir dos anos 60 do século XIX, em diversas províncias, foi adquirindo consistência a idéia da necessidade de uma “instrução” ou “educação primária” que estivesse ordenada de acordo com preceitos estabelecidos por leis gerais. Estas deveriam estar de acordo com as “modernas” formas de se pensar o fenômeno educativo e, na medida do possível, articuladas à “instrução secundária”.

Nesse aspecto, tomo como referência as abordagens de SAVIANI (2004) e ZOTTI (2004), que ajudarão compreender o processo histórico da chegada do ideário iluminista, pois apontam também como FARIA FILHO (2000), o caráter universalista e elitista do plano da educação jesuítica contido no Ratio Studiorum, presente até então no Brasil.

SAVIANI, citado por ZOTTI (2004 p.13), explicita que, o plano contido no Ratio era de caráter universalista, porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. No Ratio Studiorum, abrange cinco classes: retórica, humanidades e gramática superior, média e inferior, sendo realizado todo em latim. É considerado elitista, porque acabou se destinando instrumento de formação da elite colonial, excluindo os filhos dos colonos e os indígenas.

ZOTTI, (2004), acrescenta com sua análise, mostrando que o currículo, de modo geral no período colonial, cumpriu seu objetivo à medida que, construído no modelo europeu, e traduzindo a concepção de mundo do colonizador, formava o dirigente para a manutenção da sociedade de acordo com seus interesses, especialmente econômicos.

O currículo, essencialmente humanista, visava a formação de intelectuais comprometidos com as orientações da Igreja católica e do modelo econômico, atendendo ao que se propunha sob o ponto de vista das classes dominantes. Por isso, os jesuítas, segundo o que nos esclarece a autora, especializaram-se no ensino secundário e superior, com currículos muitos precisos e pormenorizados, tripartindo-se em: educação literária, filosófica e teológica.

O ensino elementar era costumeiramente oferecido pela própria família e reforçado nos colégios, evidentemente para os filhos de nobres.

Assim, as novas idéias pedagógicas do século das luzes, na visão de SAVIANI (2004), citado por ZOTTI (2004 p.14), assim como na de FARIA FILHO (2000), chegaram a penetrar na organização escolar, no século XIX, a partir da independência, no interior do intenso debate sobre a necessidade de expansão da escolarização. Como componente desse ideário estava a idéia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias.

Dessa forma, retomo aqui, as considerações de FARIA FILHO (2000), com sua fundamentação de que, a escola, sobretudo no final do século XIX, vai sendo invadida por um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (quadro-negro, lousas individuais, cadernos, livros), para os quais não era possível, mais, ficar adaptando os espaços, sob pena de não colher, destes materiais, os reais benefícios que podiam trazer para a instrução.

Na concepção do autor, com o decorrer do tempo, depois de passar pelo método individual de instrução doméstica desenvolvido na educação elementar, surge o método mútuo-simultâneo, “o novo método”, ou seja, aquele que propunha vantagens de abreviar o tempo necessário para educação das crianças, diminuindo as despesas das escolas, e generalizando a instrução necessária às classes inferiores da sociedade.

Assim, os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber, encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas.

Apresentadas, segundo FARIA FILHO (2000), como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista.

A partir de 1870, vai-se estabelecendo que o método intuitivo era o que melhor atendia às especificidades da instrução escolar, permitindo a organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, a organização dos conteúdos em diversos níveis, dentre outros elementos.

Coloco aqui, nestes desdobramentos da prática pedagógica do professor e da organização do currículo no século XIX no Brasil, a importância do conceito de método intuitivo expressos por este autor quando afirma:

[...] Nesse momento, sobretudo a partir da divulgação e apropriação, entre nós, das idéias e experiências inspiradas na produção do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi, muda o curso da discussão sobre os métodos, passando essa a incidir, diretamente, sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem. O assim, chamado “método intuitivo” deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, enquanto momento primeiro da aprendizagem humana. Ancorados nas tradições empíricas de entendimento dos processos de produção e de elaboração mental dos conhecimentos, sobretudo para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar. (FARIA FILHO, 2000, p.143)

A maneira como FARIA FILHO (2000), problematiza esse conceito, nos remete aos debates que se travaram na área da educação ao longo do século XIX. Sobretudo aqueles que se referiam às determinações sobre conteúdos escolares, ou seja, sobre aquilo que, neste século, chamamos de programas e currículos escolares, especificamente, quanto ao currículo das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil, a chamada escola das primeiras letras, os sistemas de ensino primário, com o aparecimento dos grupos escolares, enfocados neste tópico.

O autor adverte que, a cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessou o século XIX, constituindo-se referência básica para a organização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das

professoras. Dentre outros aspectos, é na melhor e na mais eficiente organização e utilização dos tempos escolares, que apostarão todos aqueles que, envolvidos com a discussão sobre o processo de escolarização no século XIX, defenderão a centralidade da escola na vida nacional, na formação do homem ordeiro e civilizado: Segundo FARIA FILHO (2000, P.145), “é grosso modo nesse e com referência a esse caldo de cultura que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso”.

4. As Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil: As Políticas Públicas e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Seguindo o fio da discussão, proponho trazer os enfoques de Santos (2002), e Barreto (2001), como terceira questão posta neste texto, na tentativa de análise de algumas tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil, à partir das políticas públicas para o ensino básico nos anos de 1980 e 1990, especificamente no que se refere aos parâmetros curriculares nacionais, uma vez que a proposta do texto é apresentar algumas perspectivas históricas sobre currículo do ensino fundamental no Brasil, nas décadas iniciais do século XIX, até os dias de hoje.

Para a fundamentação das tendências recentes do currículo do ensino fundamental no país, especificamente no período acima apontado, SANTOS (2002), explícita, que o campo do currículo tem mostrado que as propostas pedagógicas são frutos de debates e de disputas de diferentes naturezas através da história. Por mais coeso que seja o grupo que elabora uma proposta, haverá sempre lutas de interesses na definição de um currículo. E assim, a autora adverte:

Difícilmente um currículo apresenta coerência e consistência interna muito forte. Primeiro, porque essa coerência já seria difícil de ser alcançada se o currículo fosse a obra de um só autor, já que as idéias das pessoas apresentam contradições, expressam conflitos e ambigüidades... Quando consideramos o processo de construção curricular, temos que ter em mente que as idéias divergentes continuam presentes no campo e, a qualquer momento, grupos derrotados em um determinado momento histórico, podem se rearticular e, em situação política favorável, impor suas idéias. (p.355)

Nesse sentido, esta autora propõe um exame cuidadoso das novas propostas curriculares, mostrando que, grande parte das idéias que elas contém já vem sendo discutida no campo do currículo há várias décadas.

Um autor clássico no campo do currículo, BASIL BERNTEIN (1996), citado por SANTOS (2002,p.357), em seus estudos sobre o discurso pedagógico, focaliza o processo por meio do qual os discursos de diferentes áreas se transformam em conhecimento escolar, enfatizando os processos de recontextualização sucessivos por meio dos quais esses discursos vão sendo transformados:

Assim, as propostas curriculares, como parte do processo de deslocamento, de um discurso de uma área, constituir-se-iam no primeiro elo de uma cadeia de recontextualizações sucessivas no processo de produção do conhecimento escolar, na qual interferem desde interesses editoriais até critérios pedagógicos e regulativos, constituintes do discurso pedagógico. (SANTOS, 2002, p.358)

A partir dessas colocações, SANTOS (2002), levanta uma indagação, do porque de determinadas orientações sobre o currículo escolar ganham tanta força e prestígio em uma determinada época, tornando hegemônicas.

Segundo KLIEBARD (1992), citado por SANTOS (2002,p.355), são determinados fatos sociais, ou eventos políticos, que tornam plausíveis ou implausíveis certas propostas colocadas em confronto.

Dessa maneira, a autora nos mostra que, parte das idéias sobre currículo está em circulação, há várias décadas e, em um determinado momento histórico, uma determinada proposta ganha prestígio em função de vários fatores. Por exemplo, se um grupo que compartilha idéias comuns consegue uma posição de poder, como um cargo público de prestígio no campo educacional, isso favorecerá a difusão da proposta de currículo que defende, tornando-a uma proposta plausível.

4.1- As políticas públicas e o contexto das reformas curriculares nos anos 1980 e 1990

Partindo dessas considerações, entendo ser pertinente trazer o contexto das reformas curriculares das décadas 1980 e 1990 do século XX, tomando como fundamentação as análises de BARRETO (2001), a fim de comparar, explicar e teorizar, as reformas curriculares geradas neste período histórico, na tentativa de compreender as tendências atuais do currículo do ensino fundamental no Brasil, uma vez que o enfoque do tema aqui tratado, aponta perspectivas históricas do currículo a favor das classes populares, desde as décadas iniciais do século XIX.

BARRETO (2001), afirma que, mais do qualquer outro período da história brasileira, nos anos 1980 e 1990, o discurso passa a fazer parte dos pronunciamentos oficiais das administrações do ensino, dentro do clima segundo o qual a nova ordem social que se queria instalar no país tinha como compromisso resgatar a imensa dívida social com os milhões de excluídos dos benefícios sociais pelo regime autoritário vigente até 1985, embora:

Nas propostas curriculares elaboradas pelos estados nos anos 80 é pobre o tratamento dado às diferenças locais e regionais e à diversidade sociocultural dos alunos, entre outros motivos, por ele não estar posto como problemática central desses documentos, voltados que são fundamentais para a sistematização de um corpo comum de conhecimentos passíveis de serem adquiridos por todos. Basicamente estruturadas como um conjunto de disciplinas escolares, tais propostas revelam freqüentemente alto grau de generalidade, embora procurem ora aproximar-se da lógica interna de organização do conhecimento em cada campo do saber. (BARRETO, 2001, p.23)

Nessa perspectiva crítica, (BARRETO,2001), menciona que, neste período buscava-se chamar a atenção para o caráter social do processo de produção de conhecimento - para o qual contribui toda a sociedade -, destacando o fato de que poucos vinham dele se apropriando.

[...] de acordo com as formulações da pedagogia crítico social dos conteúdos, que encontrou terreno fértil entre as orientações oficiais do currículo, a escola deveria buscar no seu interior soluções pedagógicas adequadas às características e necessidades dos alunos das camadas populares, visando assegurar a todos, condições mais vantajosas para reivindicar os próprios direitos e lutar por uma sociedade mais justa [...].(BARRETO,2001,p.9)

Segundo Barreto (2001), nos anos 1980, tratava-se de recuperar a importância do saber veiculado pela escola como instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes, nos esclarecendo que:

[...] os representantes da chamada pedagogia dos conteúdos procuravam chamar a atenção para a importância da escola para as camadas populares, opondo-se também às tendências originárias da educação popular, que tendo se desenvolvido à margem do sistema escolar nos anos anteriores, a ele se contrapunham porque o consideravam portadores de um saber de classe e excludente. A escola para os conteudistas era, portanto, considerada como local privilegiado de transmissão, aos

segmentos majoritários, de um tipo de saber valorizado socialmente, ao qual estes não teriam acesso de outra maneira[...] (BARRETO ,2001, p.9)

No entanto, a autora apresenta uma análise crítica sobre a estruturação dessas propostas curriculares, trazendo como afirmativa que:

[...] tais propostas revelam freqüentemente alto grau de generalidade, embora procurem ora aproximar-se da lógica de aquisição de conhecimentos pela criança informada pelo construtivismo, ora da lógica interna de organização do conhecimento em campo do saber. Isso leva as prescrições curriculares a se distanciarem das experiências vividas pelos alunos, a despeito de, nas orientações metodológicas, esses textos invariavelmente insistirem em preconizar uma abordagem que parta da realidade da clientela escolar [...] (BARRETO ,2001,p.23)

Tão logo se inicia a década de 90, assim esclarece BARRETO (2001), em decorrência das vicissitudes do socialismo real, a queda do muro de Berlim, com as profundas transformações nas estruturas internacionais, e o anúncio da era das chamadas "sociedades do conhecimento", a educação passa a ser considerada o móvel do desenvolvimento e deve estar voltada fundamentalmente para alimentar as forças do mercado, portanto, criar melhores condições de competitividade.

Segundo a análise da autora, as propostas de currículo insurgem-se contra o caráter homogeneizador, e pretensamente opressor das prescrições oficiais de currículo, moldados historicamente por meio das disciplinas para inculcar a chamada cultura legítima, que, na sua visão seria desvinculada da realidade social complexa e plural, dificultando a explicação e compreensão dos determinantes das condições de vida dos vários segmentos e grupos de população, contribuindo para mantê-los numa posição passiva a heterônoma, de não sujeitos, no contexto das relações sociais:

Os currículos oficiais impediram e dificultaram a emergência das vozes representadas pelas culturas tradicionalmente silenciadas pela escola. Por esse motivo, são tidos, por alguns críticos dos currículos prescritos, como confirmadores dos interesses e valores dos grupos dominantes, ironicamente, no período em que vários desses currículos ensaiam, particularmente nas áreas de ciências humanas, uma linguagem esquerdizante. (BARRETO ,2001,p.21)

Dessa forma, explícita a autora que, foram formuladas na primeira metade dos anos 1990 por alguns municípios de capitais, orientações curriculares, como é o caso das propostas de São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro. A administração das três prefeituras, adotaram princípios diferentes para ordenação ou integração do currículo, como a interdisciplinaridade em São Paulo, os temas transversais e os eixos norteadores em Belo Horizonte, ou os conceitos-chave e os núcleos conceituais no Rio de Janeiro.

A partir desses princípios, analisa que, são propostas elaboradas que fogem a um tratamento tradicional de currículo, no que se refere aos elementos considerados usualmente com seus estruturantes, quais sejam: os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação:

Os princípios ordenadores do currículo estão fortemente ancorados em problemáticas da sociedade contemporânea, como a construção da identidade, as relações sociais geradas no e pelo trabalho, a valorização deste, a preservação do meio ambiente e da saúde, o conhecimento e o respeito à diversidade das expressões culturais e a condenação de quaisquer formas de discriminação. (BARRETO, 2001, p.21)

4.2- A iniciativa de elaboração dos Parâmetros Curriculares

Tendo em vista que, a iniciativa de elaboração dos Parâmetros Nacionais procura responder às novas demandas de qualidade do ensino e ao estabelecimento de padrões de desempenho do conjunto da população brasileira que melhor correspondam às exigências de

inserção às exigências do país na nova ordem mundial, proponho trazer novamente a análise de BARRETO (2001), e de SANTOS (2002).

Neste viés, perseguindo a tentativa de compreender as tendências atuais do currículo do ensino fundamental no Brasil, entendo ser relevante, tratar dos aspectos relativos aos avanços, e as dificuldades mais críticas dos Parâmetros curriculares, no campo do currículo:

Os estudos no campo do currículo têm dado grande ênfase ao papel da experiência dos atores educacionais nos processos de interpretação e negociação e assimilação dos saberes escolares. A partir desse ponto, o que se quer enfatizar é que as experiências sociais são elementos definidores das práticas escolares e que uma proposta curricular, como os Parâmetros, será transformada de tal maneira no processo de implementação, que pouca semelhança existirá entre suas propostas e o trabalho realizado nas escolas. (SANTOS 2002, p, 358)

Segundo BARRETO (2001), dentre as dificuldades, várias delas decorrem do fato de que no momento da redefinição dos princípios educativos que devem permear as orientações curriculares, as dificuldades manifestas no diálogo com diferentes segmentos sociais interessados têm prejudicado o necessário esforço de compatibilização das demandas relativas à área, esforço esse que deve ocorrer a partir da problematização do processo de constituição dos fins da educação e de seleção de conteúdos escolares, necessariamente múltiplos e não raro conflitantes.

O desenho curricular, preconizado pela Escola Plural, tomando de empréstimo as orientações do currículo espanhol atualmente em vigência naquele país, termina por propor, em determinado momento, a inserção de Temas contemporâneos de grande apelo social, que ultrapassam os campos específicos das diferentes áreas do conhecimento escolar. Esses temas, afirma autora devem funcionar como eixos transversais que perpassam os diferentes componentes curriculares. A educação para a cidadania é proposta como tema transversal nuclear, secundada por outros temas como a preservação do meio ambiente, o convívio com a diversidade cultural, o respeito à igualdade de gênero e as diferentes etnias, educação sexual e a educação para o consumo.

Nesse desenho de currículo BARRETO (2001, p.31), explícita que a busca da ressignificação dos conteúdos curriculares, para que melhor correspondam às demandas da população e da sociedade abrangente, procede de fora para dentro, ou seja, provém desses temas, que são elementos exteriores ao próprio tratamento epistemológico conferido às áreas do conhecimento escolar.

De acordo com BONAMINO E BRANDÃO (1995), citado por (BARRETO, 2001), a tentativa de identificar conceitos mais abrangentes que nucleiam o currículo nas diferentes áreas e níveis do 1ª Grau, teria como fundamento a constituição do que Bourdieu chamou de hábitos escolares, que possibilitariam ao aluno não apenas compreender, mas incorporar o conhecimento sob a forma de esquemas operatórios.

As colocações da autora mostram que, a versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na sua conotação sociopolítica da educação tende a ser substituída pela necessidade de que a escola assuma explicitamente a tarefa de transmitir valores, que devem ser traduzidos na sua nova transposição didática, em ensinamentos sobre ética e convívio social.

De acordo com o seu olhar, a versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na sua formulação mais acabada da educação de valores, chega até nós através da influência direta do currículo espanhol na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A abordagem excessivamente psicologizada da obra espanhola busca também os caminhos de Kant para o tratamento da moralidade, o que não seria de surpreender, dada a prevalência da linha piagetiana nas orientações curriculares daquele país e as afinidades entre Piaget e Kant. A vertente através da qual se pretende tratar a questão dos valores recai predominantemente sobre os

processos através dos quais eles serão inculcados como verdades universais, ou seja, através de como passarão a ser introjetados pelos indivíduos como um dever imperativo, sendo que a preocupação de discuti-los mais aprofundadamente na sua concretude histórica nem sempre recebe igual destaque.(Espanha, 1992, citado por BARRETO, 2001,p.38)

O que argumenta autora, é que a tarefa a que se propôs o ministério excedeu em muito o propósito expresso de oferecer parâmetros curriculares. Segundo o parecer do próprio Conselho Nacional da Educação, estes constituiriam um conjunto de princípios e conteúdos básicos, capazes de servir como referencial aberto e flexível para orientar o trabalho de formulação das orientações curriculares a ser realizado pelos estados e municípios enquanto gestores do ensino fundamental: “Tal como estão, as orientações vão de encontro com o princípio federativo e chegam mesmo a se contrapor à própria noção de currículo, cuja efetivação supõe o trabalho de professores e alunos no cotidiano escolar e dentro do respeito à autonomia das escolas.” (BARRETO, 2001, p.40)

BARRETO 2001, citando Veiga Neto (1997), reforça essa advertência quanto à preocupação de incorporar os temas emergentes da sociedade em uma concepção de currículo mais flexível e menos fragmentada. Daí, o importante papel desempenhado pelas disciplinas na constituição da própria modernidade:

Na perspectiva foucaultiana, por exemplo, elas constituem dispositivos que, muito além do currículo, moldam os sujeitos e organizam os arranjos e os fenômenos sociais mais amplos, assim sendo, a sua contestação implica uma postura muito mais radical em termos da ordenação da sociedade como um todo e do próprio objeto do conhecimento, questão essa que, passa pela sua complexidade, não é possível de ser resolvida pela via pedagógica.
(VEIGA NETO, 1997, p.94-5, citado por BARRETO, 2001, p.40)

5. Considerações Finais

As questões apresentadas aqui representam a tentativa de levantar, algumas perspectivas históricas sobre os avanços, dilemas e paradoxos, do currículo no ensino fundamental no Brasil, apontando que, a história e construção social do currículo no Brasil é pautada por uma história de conflitos sociais, políticos, econômicos e ideológicos.

Nas perspectivas históricas levantadas, o que se pode perceber é que a busca da ressignificação dos conteúdos curriculares, para que melhor correspondam às demandas da população e da sociedade abrangente, é um movimento histórico- dialético, que se deu nas décadas iniciais do século XIX, até os dias de hoje, com um discurso pedagógico voltado para o acesso das classes populares à educação, tendo como referencial o modelo europeu.

Sem a pretensão de esgotar o tema e sem cometer a contradição de concluir, uma vez que, a tentativa de apontar a história conflitante do currículo do ensino fundamental no Brasil nesta pesquisa bibliográfica, é um movimento dialético. E por ser dialético, a análise de uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas historicamente, devem estar no centro do nosso esforço para entender o nó das propostas curriculares e suas perspectivas históricas, é que, tomo novamente as reflexões de (BARRETO, 2001), e as advertidas palavras de SANTOS (2002), postas em discussão neste trabalho,deixando em aberto para as seguintes reflexões:

[...]Em que pesem os esforços feitos pelos poderes públicos[...]quanto ao envolvimento dos professores no processo de reelaboração curricular e à preocupação de incorporar os temas emergentes da sociedade em uma concepção de currículo [...].(BARRETO, 2001,p.35)

[...] Quando discutimos as políticas públicas hoje para o ensino fundamental, o que parece mais surpreendente nessas políticas não é o grau de alienação que elas produzem, não é o fato de estarem formando sujeitos passivos ou em conformidade com os critérios de mercado ou com os

interesses das elites. O mais surpreendente é seu baixo impacto na realidade escolar. [...] Seria justo pensar que, definido um currículo nacional, houvesse uma melhora no desempenho do sistema público do ensino básico.[...] (SANTOS, 2002,p.353)

6. Referências

- BARRETO, E.S.S.**Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil.**In: Barreto, E. S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** São Paulo:Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1988.
- GIMENO, José S. **Compreender e transformar o ensino.**4.ed. Porto Alegre; Porto Alegre: Artes Médicas,1998.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história** .6 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.
- LOPES, Eliane M.T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (orgs).**500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.**
- SANTOS, Lucíola Lícínio de C. P. **Políticas públicas para o ensino básico nos anos 90: os Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema nacional de Avaliação.** (SAEB).**Educação & Sociedade.**Campinas, Sp,v.23,nº 80,set.2002.
- ZOTTI, Solange. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos de 1980.** Campinas,Sp: Autores Associados; Brasília, DF: Plano,2004.