

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO EDUCACIONAL: DIFICULDADES DE
ELABORAÇÃO
CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Ana Lúcia Machado

**Palmas, To, Brasil
2011**

GESTÃO EDUCACIONAL: DIFICULDADES DE ELABORAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Lúcia Machado

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização Lato-Senso em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do Título de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientadora: Ms. Silvana Tabarelli Kaminski

Palmas, To, Brasil

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização Lato-Senso em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a monografia de Especialização.

**GESTÃO EDUCACIONAL: DIFICULDADES DE ELABORAÇÃO
CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Elaborada por
Ana Lúcia Machado

Como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Silvana Tabarelli Kaminski, Ms.
(Presidente/ Orientadora)

Leocádio José Correia Ribas Lameira, Dr. (UFSM)

Luiz Fernando Lazzarim, Dr. (UFSM)

Palmas, 17 de setembro de 2011

Agradeço a Deus,
pela misericórdia de todo dia.

“Não é por que as coisas são difíceis que nós não tentamos; é porque nós não tentamos que elas se tornam difíceis.”

(Sêneca)

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO EDUCACIONAL: DIFICULDADES DE ELABORAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: ANA LÚCIA MACHADO
ORIENTADORA: SILVANA TABARELLI KAMINSKI
Data e local da defesa: Palmas (TO), 17 de setembro de 2011

A gestão educacional é um processo complexo e amplo, envolvendo as áreas macro e micro do processo educativo, ou seja, desde os altos escalões de decisão até a própria escola, executora do processo. Sua função é buscar meios para manter o patamar de importância social do processo educativo. Porém, com as transformações mundiais que vêm ocorrendo há cerca de 30 anos e seus efeitos sobre a sociedade em geral, a função da gestão educacional fica ainda mais complexa, pois a escola tem de lidar com um novo aluno, sem estar preparada para isso. O novo aluno é criado dentro das novas condições sociais e atraído pelas vantagens de acesso a um grande volume de informações, as quais ele pode adquirir facilmente e a seu modo. Portanto, um dos pontos que precisa ser atualizado no processo educativo é o currículo, que há algum tempo não atende mais as demandas. O objetivo deste trabalho é verificar dificuldades referentes ao currículo do Ensino Fundamental, enfrentadas na gestão educacional na contemporaneidade. O recurso metodológico utilizado foi o de uma pesquisa bibliográfica, que teve como respaldo autores como Heloísa Lück, Nereide Saviani, Carlos Cipriano, Luckesi e outros. Ao final conclui-se que: Na contemporaneidade, uma das formas de se construir um currículo que possa atender as demandas da juventude e produzir resultados é integrar os assuntos as disciplinas, trabalhando-as de forma interdisciplinar e atualizada, objetivando despertar o educando a novos desafios, considerando as especificidades regionais.

Palavras-chaves: Gestão educacional. Currículo. Contemporaneidade.

ABSTRACT

Monograph Specialization
Specialization Course in Education Management
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO EDUCACIONAL: DIFICULDADES DE ELABORAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (MANAGEMENT AND EDUCATIONAL DIFFICULTIES IN THE ELEMENTARY SCHOOL CURRICULUM)

AUTHOR: ANA LUCIA MACHADO

ADVISOR: SILVANA TABARELLI KAMINSKI

Date and place of defense: Palmas (TO), September 17, 2011

The educational management is a complex and extensive, involving the areas of macro and micro educational process, ie from the upper echelons of decision by the school itself, executing the process. Its function is to seek ways to maintain the level of social importance of the educational process. But with the worldwide changes that have occurred for about 30 years and its effects on society in general, the function of education management becomes even more complex, because the school has to deal with a new student, without being prepared for it. The new student is created within the new social conditions and attracted by the advantages of access to a wealth of information, which he can easily purchase and your mood. Therefore, a point which needs to be updated in the educational process is the curriculum, which some time ago no longer meets the demands. The objective of this work is to verify difficulties related to the curriculum of elementary school, faced in educational administration in contemporary times. The work was done through a literature search. The methodological approach used was a literature search was to support authors like Heloisa Lück, Nereide Saviani, Carlos Cipriano, Luckesi and others. At the end it was concluded that: In contemporaneity, one of the youth and produce results is to integrate the disciplines affairs, wrking them in an interdisciplinary and updated, seeks to awaken the student to new challenges considering regional specificities.

Keywords: Educational management. Curriculum. Contemporaneity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 CARACTERÍSTICAS DA CONTEMPORANEIDADE E SEUS EFEITOS SOCIAIS.	10
1.1 Contexto histórico.....	10
1.2 Padrões da sociedade contemporânea.....	12
2 EDUCAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL.....	15
2.1 Novos parâmetros da educação.....	16
2.2 Gestão educacional, ações e instrumentos.....	19
3 CURRÍCULO, SEUS OBJETIVOS E SEUS COMPONENTES.....	25
3.1 Conceitos e principais diretrizes.....	25
3.2 Bases políticas para definição das disciplinas e dos componentes disciplinares.....	26
3.2.1 Abordagem curricular por disciplinas.....	28
3.2.2 Abordagem curricular por conteúdos.....	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	36

INTRODUÇÃO

O modelo de gestão educacional está relacionado com os objetivos que o processo educativo pretende alcançar. Por sua vez, a educação (e seu processo) muda sempre que a sociedade sofre transformações, uma vez que a responsabilidade daquela é promover o desenvolvimento do indivíduo, de modo que ele possa atuar na sociedade efetivamente, exercendo sua cidadania e contribuindo para que a sociedade se desenvolva.

Nos últimos 30 anos, a sociedade vem passando por transformações profundas, devido aos processos de globalização, da modernidade e/ou da pós-modernidade que caracterizam este tempo contemporâneo. Essas mudanças interferem na forma de o indivíduo ver e compreender o mundo, nas relações sociais, no conhecimento adquirido e na forma de se adquiri-lo, tendo em vista a facilidade que se tem de acesso direto a todo e qualquer tipo de informação, por meio do uso do computador.

A difusão da informação/conhecimento, associada à facilidade de acesso a ela, faz com que o indivíduo não só busque sua própria forma de aprender, como seu local da aprendizagem e, principalmente, selecione o conhecimento que quer obter. Esses aspectos dificultam o papel da educação formal e da escola na educação em todos os países.

Nesse sentido, a gestão educacional se torna um processo complexo, porque tem de buscar meios para manter a educação oficial em seu patamar de importância social, tendo de modificar o processo para atender alunos que encontram todas as facilidades de aquisição do conhecimento de que gostam fora da escola. Além disso, o conteúdo de algumas disciplinas perdeu seu poder de atrair os alunos, porque características contemporâneas, como a falta de continuidade histórica, não permitem que determinados conteúdos sejam desenvolvidos da forma como eram antes.

Este trabalho se volta para a gestão educativa em relação ao currículo escolar. O problema de pesquisa é: que dificuldades podem ser apontadas pela gestão educacional no que tangente a elaboração curricular para o Ensino Fundamental na contemporaneidade?

O objetivo geral é verificar dificuldades referentes ao currículo do Ensino Fundamental, enfrentadas na gestão educacional. Os objetivos específicos são: descrever características da contemporaneidade; caracterizar a gestão educacional quanto aos princípios da educação; definir o papel do currículo no Ensino Fundamental, segundo os objetivos da educação.

O tema é relevante, porque além de ser bastante atual, envolve o desafio que o currículo representa para a gestão educacional, diante dos objetivos da educação. Por outro lado, essa gestão, como reflexo da educação, vem se desenvolvendo por meio de ações democráticas, orientadas para a promoção de resultados sociais efetivos. Ao longo dos anos, a gestão educacional foi desenvolvida por meio de ações isoladas, sem a preocupação de analisar seus resultados, e isso fazia com que não houvesse mudanças.

A pesquisa foi bibliográfica, tendo sido consultados autores como Heloísa Lück, Nereide Saviani, Carlos Cipriano Luckesi e outros.

Esta monografia encontra-se estruturada em três capítulos: no primeiro, abordam-se as características da contemporaneidade e seus efeitos sociais; no segundo, a educação e gestão educacional e, no terceiro, o currículo, seus componentes e as dificuldades de sua implementação.

1 CARACTERÍSTICAS DA CONTEMPORANEIDADE E SEUS EFEITOS SOCIAIS

Contemporaneidade é a qualidade do que é contemporâneo, ou seja, que acontece no mesmo tempo em que se vive; características da mesma época em que um sujeito vive (FERREIRA, 2004).

Nonato (2006) afirmou que o conhecimento, na contemporaneidade, passa pelas mudanças da modernidade, que trouxe um conjunto de valores, de procedimentos e de conceitos que ainda são vigentes, e/ou da pós-modernidade, que trouxe um sistema de outras ideias e conceitos que buscam superar aquele conjunto. Ao mesmo tempo, conforme Carvalho (2003), o desafio da globalização se caracteriza pela dificuldade de se compreender eventos nem sempre previstos pelos parâmetros vigentes, como por exemplo, o grande crescimento dos mercados com a integração e o concomitante desemprego.

Dessa forma, para se compreender a contemporaneidade, deve-se verificar as principais mudanças trazidas pela modernidade, pela pós-modernidade e pela globalização.

1.1 Contexto histórico

De acordo com Catharino (2007), a passagem da Idade Média (até século XV) para a modernidade foi um processo longo e complexo, que levou mais de dois séculos da história para se afirmar. A Idade Média era caracterizada por vários processos históricos, como por exemplo: hegemonia da Igreja Católica e início da reforma protestante, o império bizantino e a pressão militar islâmica sobre a sociedade europeia, no aspecto político; humanismo, descobrimentos marítimos, renascimento e consolidação das reformas religiosas, no aspecto cultural; mudanças nas formas de produção, expansão marítima e comercial, no aspecto econômico.

Na modernidade, a evolução histórica e cultural ocorreu da seguinte forma: no aspecto político, foram estabelecidos os fundamentos, a extensão e os limites do poder estatal; um novo pensamento político e econômico liberal. No aspecto cultural, foram descobertas as fontes e os limites do entendimento humano; o sistema físico de Isaac Newton de certa forma explicava, racionalmente, o universo e o homem; o método de Galileu Galilei, que considerou a importância da “observação cuidadosa” e a “demonstração necessária”, que equivalem aos

conceitos de “indução” e “dedução”, respectivamente (CATHARINO, 2007). No aspecto econômico, houve o movimento da Revolução Industrial mudando a forma de organização da sociedade, do tempo e das atividades diárias. A Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra em meados do século XVIII e expandida para o mundo no século XIX, “marca o período dos tempos modernos, conhecido na divisão histórica do tempo como Idade Contemporânea” (VALDANHA NETTO, 2009, p. 1).

Segundo Oliveira e Bazi (2007, p. 3), no século XX, “a relação do homem com a técnica e a tecnologia sofre profundas alterações, motivada pelas duas guerras mundiais, pela industrialização do Ocidente” e pela importância que a humanidade passou a dar à preservação e transmissão do conhecimento. Devido às conseqüências da Segunda Guerra Mundial, houve necessidade de uma expansão econômica, fazendo com que se buscasse cada vez mais a aplicação da tecnologia, o que se tornou uma exigência em todas as áreas da vida. Os formuladores de políticas verificaram que a informação tinha um papel cada vez mais importante, não só para o setor econômico, “com o aumento do número de trabalhadores na área de informação, de serviços, de produtos inteligentes” entre outros, mas principalmente para a vida política e cultural da sociedade.

A partir disso, desenvolveu-se uma economia em todo mundo marcada pela produtividade e pela competitividade que dependem basicamente da informação. Essa economia passou a ser chamada de informacional, de global e de rede, porque é desenvolvida em escala de mercado e porque as condições de desenvolvimento são em uma rede de interação contínua. A informação constitui um elemento do processo produtivo, pois, com a evolução da tecnologia, houve aumento da capacidade produtiva e dos padrões de vida, conforme Castells (2002).

Surgiu a era chamada de pós-industrial (pós Revolução Industrial), que exigia a legitimação dos novos conhecimentos na cultura contemporânea, fazendo com que os anos 60 (do século XX) fosse marcado como o início da pós-modernidade, conforme Chevitarese (2001).

A pós-modernidade surgiu com a desconstrução de princípios, conceitos e sistemas construídos na modernidade, desfazendo todas as amarras da rigidez que foi imposta ao homem moderno. Com isso, os três valores supremos, o Fim, representado por Deus, a Unidade, simbolizada pelo conhecimento científico e a Verdade, como os conceitos universais e eternos entraram em decadência acelerada na Pós-Modernidade (MORAES, 2004, p. 2).

Já a globalização, para Carvalho (2003), se refere a uma grande quantidade de transformações nos processos econômico, político, tecnológico e cultural, as quais têm em comum a difusão desses processos e a simultânea relação com o sistema mundial.

No plano econômico, o perfil preponderante é a conformação de um mercado de recursos, produtos e serviços de alcance mundial; na área política, o termo se justifica pela intensificação da tomada de decisões em um marco mundial e pela internacionalização de conflitos locais e regionais; no plano tecnológico, principalmente pelo desenvolvimento de fases do processo que implicam a desintegração do processo de produção e a deslocalização; no plano cultural, o fenômeno se refere em essência à integração de formas de comunicação e difusão de informações de alcance mundial, assim como os efeitos culturais desse processo (CARVALHO, 2003, p. 3).

As características desses três processos são encontradas nesta época contemporânea e transformaram a forma como a sociedade passou a ver e a compreender o mundo, suas relações e seu comportamento.

1.2 Padrões da sociedade contemporânea

A evolução tecnológica e a globalização ampliaram positivamente as perspectivas científicas e econômicas, transformando profundamente a vida em sociedade. Ao mesmo tempo, devido aos objetivos capitalistas, foram desenvolvidas formas de circulação do capital que não envolvem só a produção de mercadorias, mas também a criação de uma cultura diferente. Essa cultura se baseia na ruptura das condições históricas anteriores e das tradições, na fragmentação e no efêmero, para manter a lucratividade. É a cultura do capital, na qual vale mais o que pode ser transformado em grandes lucros, afirma Harvey (1993).

Mudou a noção de sujeito, pois como explicou Hall (1997), o sujeito contemporâneo se desenvolveu dentro de múltiplos sistemas de significação, ampliando seus modos de representação cultural e suas demandas. As relações entre tempo e espaço foram remodeladas no interior de sistemas diferentes de representação, com profundos efeitos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas.

Guattari (1993) afirmou que o sistema capitalista destrói tudo o que vai encontrando pelo caminho, principalmente as culturas. Esse sistema tem como referência o capital, que modifica a noção das estruturas e da atividade humana, capitalizando valores abstratos de

poder que vão influenciar o saber. A performance das comunicações é enfraquecida pelo surgimento do virtual, matérias-primas naturais são substituídas por outros materiais, e os aspectos individuais começaram a ser controlados de forma massiva por dispositivos de poder e de outros saberes.

Com a globalização e a evolução tecnológica, tradições de países diversos foram sendo reprimidas pelo poder de países desenvolvidos, através dos espaços de difusão das mídias. Foram desenvolvidas novas formas de relação com o local e de articulação com o fluxo global, segundo Anjos (2005).

Moraes (2004, p. 3) afirma que surgiram outros fenômenos sociais e culturais, como a crise ecológica, o declínio da esfera pública e da política, novas formas de identidade social e “as conseqüências da informatização sobre a produção e sobre o cotidiano.” Essas e outras mudanças tornaram o futuro incerto e ameaçador, pois enfraqueceu a crença na posteridade e fez com que as ações humanas fossem focadas somente no presente, como se não houvesse continuidade histórica.

Carvalho (2003) escreveu que o mundo globalizado fez nascer uma “geração do espetáculo”, que a crença na automação e na robótica aumentou a distância entre ricos e pobres, entre os que têm poder e os que se submetem a ele. A forma como o capitalismo se impôs abrangeu as condições dos assalariados, dos subempregados, dos desempregados, dos refugiados, dos exilados e de outros, causando contradições que incomodam mais a uns que a outros. Essa situação tem um foco de insatisfação, que é sentida como uma ameaça constante pairando no ar.

A consequência desses fenômenos sobre o sujeito foi que ele rompeu com sua identidade tradicional pela falta de restrição dos costumes; surgiram traços de uma nova subjetividade, pois foi perdido qualquer sentido de história e de memória. Dessa forma, o sujeito não mais se sente seguro dentro dos parâmetros que lhe davam estabilidade, e sua vida psíquica passou a ser marcada por oscilações e pela exaltação de uma sociedade de consumo, entre outras. A idéia de consumo fica mais clara quando se percebe que tudo é descartável, só vale para o momento (ANDERSON, 1999).

Para Moraes (2004, p. 2), esses efeitos, associados aos avanços rápidos e ininterruptos dos meios tecnológicos de comunicação e aos efeitos da queda de fronteiras trazida pela globalização, fizeram surgir um tipo de sociedade caracterizado pelo narcisismo, pelo hedonismo, pelo imediatismo e pelo consumismo. “Sem a pretensão de tomada do poder, essa

nova organização social participa, sem envolvimento profundo, de pequenas causas e dá adeus à esperança e aos grandes ideais.”, segundo o autor supracitado. E quando afrouxa os laços sociais, inconscientemente esvazia as instituições num processo chamado de deserção social dos valores.

Hall (2001) afirmou que as sociedades modernas são caracterizadas pela diferença, por várias divisões e antagonismos sociais que provocam uma variedade na posição do sujeito, ou seja, na posição das identidades para os indivíduos.

Bauman (2007) explicou que a lógica do consumo se volta para as necessidades dos homens e, nessa lógica, a economia de consumo se transforma na economia de objetos que envelhecem rapidamente e que têm um valor altamente rotativo. A diferença é marcada pela distinção entre mercadorias de ontem e as novas, fazendo com que a individualização represente uma corrida restrita, pois se concentra apenas nas mãos dos que têm o poder para adquirir constantemente o novo. A forma de deixar a sociedade satisfeita sempre é provocando novas necessidades.

A geração e a disseminação da informação se tornaram decisivos para o funcionamento da sociedade, e essa passou a ser chamada de “sociedade do conhecimento”. Com o *boom* da informática e das telecomunicações, a sociedade passou a ser chamada também de “sociedade da informação”, estabelecendo-se uma ligação entre informação e conhecimento. Esse *boom* permitiu a criação da chamada cibercultura, de acordo com Oliveira e Bazi (2007), a qual foi definida como

Modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço, definido por meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, abarcando não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (OLIVEIRA; BAZI, 2007, p. 4).

O movimento e as mudanças da sociedade se refletem no processo educativo, pois ele se encontra submetido a tensões externas, além das tensões representadas pelo próprio trabalho educativo, com a diversidade de indivíduos e a conseqüente distinção de situações. Ao longo dos tempos, as tensões externas resultaram em visões que conceituaram a educação de forma distinta, enquanto as tensões internas levaram à busca de novas abordagens para a construção do conhecimento e as formas de aprendizagem.

No Brasil, os efeitos da contemporaneidade encontraram um modelo pedagógico tradicional e ultrapassado, o que tornou ainda mais complexa a gestão educacional. Seus resultados eram demonstrados em estatísticas desfavoráveis, fosse quanto ao desempenho dos docentes, insuficiente desde a formação, fosse quanto à resposta dos alunos ao processo, expressado principalmente nos índices do fracasso escolar.

2 EDUCAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

De acordo com Libâneo (1994), educação é a atividade humana que se caracteriza, principalmente, por um objetivo que deve ser alcançado. Essa atividade necessita de valores, de conceitos e de finalidades para direcionar seus caminhos. Ela representa um grupo de ações, de fatores e de influência sobre o ser humano, tendo como propósito prepará-lo para vida em um determinado meio social. Constitui um conjunto de processos de desenvolvimento integral dos sujeitos, o qual é realizado através da mediação entre o indivíduo e a realidade natural e social na qual ele vive.

Aranha (1996) definiu a educação como um processo que envolve o desenvolvimento das capacidades e a formação das habilidades intelectual, física e moral do indivíduo, além de seu caráter e de sua personalidade social. A educação escolar tem como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, sua qualificação para o trabalho e seu preparo para o exercício da cidadania. Ela se baseia nos seguintes princípios: da igualdade de condições, para o acesso do indivíduo à escola e sua permanência; da liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; do respeito à liberdade e apreço à tolerância; da valorização da experiência extraescolar; da associação entre educação escolar, trabalho e as práticas sociais.

Segundo Luckesi (1990), educação é uma prática humana baseada em uma concepção teórica específica. Essa prática é articulada por uma pedagogia que ordena os elementos da prática educacional. A partir daí, consegue-se compreender a educação e seu direcionamento, isto é, as direções para as quais ela ocorre: a educação salva a vida social da situação em que ela se encontra (educação como redenção); reproduz a sociedade da forma como ela se encontra (educação como reprodução); é uma instância que liga o entendimento à vida em sociedade, como um recurso para entender uma concepção de sociedade (educação como meio de transformação da sociedade).

Como redenção, a educação é responsável pelo desenvolvimento das habilidades do indivíduo e pela veiculação de valores éticos, integrando os indivíduos no todo social de forma harmônica; a ação pedagógica é otimista e se baseia na crença de que a educação tem poderes sobre a sociedade. Como reprodução, a educação ocorre no seio da sociedade, não a redime de seus problemas nem de suas falhas, mas sim os reproduz em seu *status* vigente; a ação pedagógica reforça e se submete aos condicionantes da sociedade. Como transformação, a educação é compreendida dentro da sociedade, com suas falhas e oportunidades, como uma

possibilidade de se trabalhar pela democratização da sociedade; as ações são críticas e recusam tanto o otimismo excessivo quanto o pessimismo que imobiliza (LUCKESI, 1990).

A educação, nesse contexto, sem desviar-se de sua finalidade, guia-se por novos parâmetros, não só como forma de aceitar a imposição contemporânea, mas principalmente como meio de intervir nesse mesmo mercado, fazendo com que o homem a quem pretende formar não se distancie de sua própria comunicatividade e da criação de sua própria imagem.

A educação também inclui valores morais, políticos e estéticos. Os valores morais se referem ao aprendizado de comportamentos e princípios considerados adequados ao convívio com outros seres humanos. Esses comportamentos e princípios englobam o “bem viver” com as diferenças culturais, religiosas, sociais; os valores políticos, que tratam da ação do cidadão quanto ao uso do poder público, e os valores estéticos, que dizem respeito à organização de conhecimento através dos sentimentos, da imaginação e da intuição. Não deve haver superestima da subjetividade em detrimento da objetividade, mas sim estímulo à criatividade e à expressão da sensibilidade, evitando as formas rígidas e impostas (ARANHA, 1996).

Com as mudanças que estão ocorrendo no mundo nos últimos 30 anos, a educação passou a se sustentar em novos pilares, conforme estabelece o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de acordo com Dellors (2001).

2.1 Novos parâmetros da educação

Pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, para satisfazer ao desenvolvimento integral do indivíduo, a educação deve ser sustentada em quatro pilares fundamentais (DELORS, 2001):

- 1- Aprender a conhecer: o aumento de saberes favorece a compreensão do mundo, despertando o (pensamento) senso crítico de discernimento, desenvolvendo as capacidades profissionais e de comunicação através do “aprender a aprender” no exercício da atenção, da memória, e do pensamento, em que o aprendizado seja contínuo;
- 2- Aprender a fazer: a prática dos saberes não como tarefa física rotineira, mas como meio de transformação nas relações interpessoais e na gestão no trabalho, com a (qualificação) capacitação profissional e a habilidade de resolução de problemas e trabalho em equipe;

- 3- Aprender a viver juntos (aprender a viver com os outros): a cooperação e participação no reconhecimento do outro com suas particularidades, evitando preconceitos e visando objetivos comuns na diversidade;
- 4- Aprender a ser: integra os primeiros pilares na formação da personalidade do ser humano, permitindo sua participação na sociedade com autonomia, senso crítico e aptidões no seu desenvolvimento individual e também coletivo.

Esses pilares exigem condições de aprendizagem diferentes e requerem modos de execução também diferentes. Essa distinção tem relação com as condições internas – aquisição e armazenamento das capacidades como pré-requisitos – e com as condições externas – atividades facilitadoras da aprendizagem. As atividades levam em conta o tipo de capacidade para a qual foram programadas, relacionam-se com os objetivos e são desenvolvidas sob forma de habilidades sociais, intelectuais, cognitivas e de atitudes. Em um mesmo processo de aprendizagem, podem ser encontrados vários tipos de habilidades (BASIL; COLL, 1993).

Associando as transformações sociais anteriormente citadas aos pilares da educação, pode-se dizer que a aprendizagem na educação formal, nessa perspectiva, apresenta três traços importantes: 1) é compreensiva ou multiforme, na medida em que engloba os vários pensamentos humanos dirigidos ao processo de instrução, começando pela taxionomia de aprendizagem que inclui várias formas de aprendizagem; 2) é de caráter não-contraditório e tem como objetivo a articulação da maioria das explicações existentes; 3) é de origem eminentemente prática, conforme as três necessidades que a constituem: a de ter objetivos definidos claramente, a de estabelecer uma sequência ordenada do ensino para potencializar os objetivos, e a de possibilitar o ajuste entre as condições da aprendizagem e os objetivos propostos. Tais considerações são embasadas no pensamento de Basil e Coll (1993).

Para Riviére (1993), algumas teorias educativas pressupõem que os alunos são motivados por critérios e por expectativas próprias, além das obrigações externas. Dessa forma, o ensino de habilidades, de utilização do mundo simbólico e de autorregulação da conduta faz com que o aluno reflita, sozinho, sobre as próprias propostas e aprenda também com os outros. Como há uma tendência para se entender a aprendizagem como o resultado dos estímulos e das respostas, buscam-se princípios no processo cognitivo interno para explicar as formas mais elementares de aprendizagem, que são o condicionamento e as condutas controladas pelas consequências. O professor, como mediador do processo de aprendizagem, proporciona modelos de conduta e atitudes aos alunos, e estabelece uma

estimulação previsível para trabalhar, e o aluno aprende a distinguir todos os sinais do meio, não apenas repete-os como um autônomo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL/MEC, 1996), embasados no princípio da educação como um processo democrático em todas as suas acepções, observam a realidade brasileira em sua estratificação social, tendo em conta o papel do governo no desenvolvimento e formação da cidadania dos jovens. Dentro desse exercício, alguns pontos são ressaltados como os mais importantes, como por exemplo, o domínio da língua falada e escrita e os elementos da reflexão matemática e a organização espaço-temporal do mundo e da história.

A construção do conhecimento dá-se nessa perspectiva, ao tempo em que se procura desenvolver uma mentalidade crítica como forma de favorecer à criatividade e à descoberta de potencialidades, tanto individuais quanto no trabalho coletivo. Essa filosofia tem como efeito um incentivo à autonomia do aluno e o desenvolvimento de um sentimento de segurança em relação a um mundo que ele passa a ver de forma integrada.

A função elementar dos PCNs é o suprimento das necessidades comuns a todo e qualquer estudante, independente da região em que se encontre da situação econômico-financeira familiar, de zona urbana ou rural. Os PCNs representam o primeiro estágio de concretização do currículo e, como tal, têm por função subsidiar as reformas ou adaptações curriculares que os estados e municípios brasileiros devem fazer em seu processo educacional. Os PCNs são situados historicamente em relação à realidade social vigente e são bastante flexíveis, podendo ser utilizados tanto na elaboração de currículos quanto de proposta curricular, servindo de base à implementação de atividades de ensino e aprendizagem. Eles sugerem a utilização de uma pedagogia centrada no processo de construção do conhecimento do aluno, incluindo a visão do professor como um facilitador da aprendizagem e contrariando a noção de mestre tradicionalmente adotada. Essa pedagogia inclui, também, aspectos crítico-sociais dos conteúdos assegurando a função político-social da escola, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e capacidades de interpretação das situações que se vive, conforme documento do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL/MEC, 1996).

Como se observa, o processo educativo no Brasil se moderniza como instituição, abrindo-se por meio de princípios que o aproximam mais da realidade do País, porém uma realidade que hoje é diferente, com as transformações globais intensas e contínuas.

Também em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) melhorou as condições das escolas, concedendo a elas graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (art. 15), o que representa um espaço para elas construírem seu plano de trabalho, definir seus rumos e planejar suas atividades de modo, para atender as demandas da sociedade segundo informações publicadas na plataforma moodle pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2011).

Nesse sentido, a LDB propôs a cada escola a construção de um projeto político-pedagógico, no qual deviam ser registrados os planos da educação e os respectivos procedimentos a serem adotados na escola. Assim também, a LDB prevê, em vários de seus artigos: elaborar e executar sua proposta pedagógica, informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, os professores têm a incumbência de participar da elaboração da proposta pedagógica e de cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino conforme relatados pela (UFBA, 2011).

Observa-se que o planejamento teórico da educação no Brasil encontra-se bem estruturado, em termos de uma filosofia democrática para seu processo. Porém, para que as respostas sejam positivas, a gestão educacional deve orientar as respectivas ações para uma clientela que vive os efeitos da contemporaneidade, ou seja, que vive momentos descontínuos, muitas vezes priorizando a realidade da Internet e a gama de conteúdos fornecidos por ela abertamente.

Lück (2008, p. 25) afirmou que a gestão educacional é aquela que:

estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer o sistema de ensino e das escolas, sem o que todos os demais esforços e gastos são despendidos sem promover os devidos resultados, o que, de fato, tem acontecido na educação brasileira.

2.2 Gestão educacional, ações e instrumentos

A dinâmica da realidade e seus movimentos mudam o significado dos fatos e dos fenômenos. As palavras usadas para representá-los perdem um pouco de sua expressão, na nova significação. Por isso, a mudança da designação de administração para gestão educacional, bem como seu significado (LÜCK, 2010).

Luce e Medeiros (2008) afirmaram que, com as mudanças vividas desde as décadas de 80 em nível mundial, nas áreas econômica, social e cultural, e com o intercâmbio imediato

dos conhecimentos e dos padrões sociais e culturais, proporcionados pela tecnologia da comunicação, houve necessidade de uma nova organização das políticas públicas e de descentralização de poderes para as comunidades locais, entre outras. E um dos efeitos dessas transformações na educação foi a descentralização da gestão, que hoje é considerada uma das tendências das reformas educacionais mais importantes.

Para Lück (2010, p. 1), a gestão educacional, que ocorre no âmbito macro, a partir dos órgãos superiores, e no âmbito micro, a partir das escolas, “é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional, acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área.” No sentido geral, a gestão é caracterizada pela identificação e reconhecimento de que a participação consciente das pessoas nos processos decisórios de orientação e de planejamento do trabalho é importante. O conceito de gestão fortalece a democratização do processo pedagógico.

A gestão educacional abrange a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho; passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos.

O objetivo da educação escolar na sociedade contemporânea é caracterizada pela realização da formação dos sujeitos para a vida social, por meio do desenvolvimento de competências que envolvem três áreas: a da cultura, visando à compreensão e à absorção de valores sociais pelos alunos, para que eles tenham uma visão do mundo em que vivem; como consequência dessa formação, a segunda área se refere à formação do aluno para a vida política e para a cidadania, buscando-se desenvolver plenamente sua capacidade de decidir em sociedade, utilizando seus direitos e cumprindo seus deveres. Depois que o aluno tem sua formação política, busca-se uma formação para o trabalho. Dessa forma, essa formação é consequência de seu desenvolvimento cultural e político, uma vez que o trabalho é uma atividade organizada sob forma da ação humana na construção do mundo segundo Hora, (2007).

A constante busca por uma educação de maior qualidade tem sido um dos objetivos da gestão educacional, representada por gestores e técnicos que trabalham na elaboração e na avaliação de políticas educacionais. Calazans (2009, p. 16) escreveu que “a educação, como uma das metas de desenvolvimento social, está atrelada às medidas programadas para eliminar a pobreza, a desigualdade e o desemprego”. Considerando que o planejamento é um ato de intervenção técnica e política, seria essencial que o profissional por ele responsável

(planejador) estivesse preparado para manter uma articulação permanente entre a esfera técnica, o nível político e o corpo burocrático.

As formas de planejamento passaram por inúmeras mudanças, acompanhando os momentos sociais e atendendo às orientações políticas de cada época. Calazans (2009, p. 18) explicou que “também as atividades sociais, culturais e outras são alcançadas ou induzidas pelo planejamento”. Esse foi e ainda é influenciado por teorias político-econômicas, como: neoliberalismo, liberalismo e capitalismo.

O profissional técnico educador, que atua no planejamento da educação, deve ter preparo e conhecimento da função que desenvolve para não se tornar um mero reprodutor de ideologias, não refletindo sobre suas ações. Calazans (2009, p. 15), sobre o planejamento educacional, afirmou: “À medida que a ação do planejador de educação (educador, em nossa compreensão) é exercida democraticamente, torna-se uma prática social transformadora que se explicita na vida, no trabalho e na sociedade [...]”. Cada uma destas abordagens tem características próprias, diferenciando-se na maneira como listam determinados padrões com o papel das políticas sociais e como realizam as respectivas ações.

Conforme Luckesi (1990, p. 82), são as ações que levam ao desenvolvimento de estratégias visando às transformações, no contexto da prática pedagógica. Se por um lado a relação entre pedagogia e filosofia mostra que aquela se delinea a partir de uma posição filosófica definida, por outro, possibilita compreender que existe uma perspectiva nas relações entre educação e sociedade. Utilizando-se das palavras de Luckesi (1990, p. 84), “Conforme as pedagogias foram se instituindo para atender as necessidades históricas dos diversos momentos da vida da humanidade, a prática pedagógica escolar foi ganhando conotações diferentes”, configurando o papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos e os pressupostos da aprendizagem e, inclusive, aspectos comportamentais como a relação professor-aluno.

Por outro lado, a ação educativa é resultado de um conjunto de fatores que vão “desde aqueles que determinam a estrutura da escola até as peculiaridades de cada comunidade na qual ela se encontra”. Esses fatores permitem caracterizar a ação educativa como uma formação sociocultural complexa, que possui uma série de elementos que a identificam (HORA, 2007, p. 40), como o ensino e a aprendizagem.

Sobre aprender e ensinar, construir e interagir, os PCNs pressupõem a necessidade de uma reavaliação das relações entre ensino e aprendizagem, uma vez que um não se dá sem o

outro. Vistos à luz de um processo que ocorre integrado, o ensino e a aprendizagem vão se complementar e desenvolver uma forma integrada de ação, cujos benefícios serão resumidos em um outro processo, que é a construção e interação dos conhecimentos conforme o documento do MEC (1996).

Madruga (1993) afirmou que a interação das partes dos processos resultará na interpretação da realidade e na construção de significações que vão explicar e orientar as idéias do sujeito. O processo leva em conta o momento em que o aluno vive, considerando suas reações e realizações anteriores. Embora não se desconsidera a atuação do professor e a importância dos recursos didáticos, o mais importante do processo é a participação do aluno na tarefa de construir seu conhecimento. É dele a capacidade de apreender, modificar e elaborar novas construções, atribuindo sentidos os mais diversos àqueles conhecimentos, em suas associações com a realidade.

Essa aprendizagem trabalha com o desenvolvimento da realidade dentro de uma simbologia; simbologia esta que vai permitir ao aluno estabelecer as comparações do que aprende na escola com o que vivencia fora da escola. Ao professor cabe a promoção dos vários níveis de significação, desenvolvendo novas, estabelecendo outras a partir das primeiras e assim por diante. Essa forma de aprendizagem tem um componente de ousadia, se assim for observado o fato de o aluno poder elaborar hipóteses e experimentá-las. Os resultados dessas experiências, positivos ou não, serão apreendidos de forma absoluta pelo aluno, já que provêm de suas próprias elaborações; ele viu-se inserido ativamente no processo de construção e de representações, segundo a compreensão de Madruga (1993).

Todavia, é fundamental que se desenvolva a estrutura da intervenção educativa dentro de um desenvolvimento real do potencial do aluno. Esse potencial é representado pelo que o aluno pode fazer ou aprender na interação com as outras pessoas, através da troca de idéias, da observação, de explicações, dos desafios, das concordâncias e discordâncias e, sobretudo, da reflexão. O que a escola não pode desconsiderar é a influência da família, da comunidade, da mídia, da igreja e de todos os fatores que têm ou podem ter influência sobre o aluno ressalta Madruga (1993).

Nesse sentido, insere-se a noção de gestão educacional democrática, que Hora (2007) definiu como aquela que inclui, obrigatoriamente, a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, em relação ao processo educacional que está sendo desenvolvido. Sem essa participação, o processo continuaria desenvolvido como arranjo interno, atendendo,

certamente, a interesses que seriam diferentes dos interesses do grupo ou da comunidade na qual a escola estava inserida.

Luce e Medeiros (2008, p. 2-3) explicaram que a gestão democrática da educação formal é associada

ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação.

Essas autoras ainda comentaram que a gestão democrática vem sendo reconhecida por sua importância, seja por que representa um progresso da sociedade, seja pela necessidade de valorizar e de considerar a diversidade social no contexto da escola.

De acordo com Hora (2007), as ações pedagógicas, norteadas por princípios éticos de autonomia, de responsabilidade, de solidariedade e de respeito ao bem comum, ao lado do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, bem como dos princípios dos direitos e deveres que poderão contribuir para uma certa transformação social são definidos nos PCNs (HORA, 2007, p. 75).

No contexto das transformações globais, (LÜCK, 2010, p. 39) explicou que “problemas globais demandam ação conjunta”. Em outras palavras, o desenvolvimento da qualidade de ensino exige uma orientação mais global e abrangente, não localizada nas estimulações momentâneas e próximas. Tem-se observado, ao longo da história da educação brasileira, que não se tem desenvolvido a melhoria da qualidade do ensino, por meio de ações em conjunto que privilegiassem, ao mesmo tempo, a melhoria de metodologia do ensino, o domínio de conteúdo pelos professores e a melhoria das condições físicas e materiais da escola. Ações isoladas somente demonstram paliativos para os problemas enfrentados e falta de articulação entre os níveis institucionais. Segundo a autora, há escolas em excelentes condições físicas e materiais, onde os alunos vivenciam uma escolaridade conservadora. Há outras nas quais o trabalho consciente de professores competentes se perde no meio de ações pedagógicas desarticuladas. Há ainda outras que, apesar da proposta pedagógica avançada e bem articulada, não conseguem realizar as respectivas ações, por falta de uma sinergia

coletiva. “Casos como esses indicam que embora existam certos instrumentos e condições para orientar um ensino de qualidade, estes se tornam ineficazes por falta de ações articuladas e conjuntas” (LÜCK, 2010, p. 41).

A falta de ação conjunta aumenta seus efeitos no contexto de instabilidade atual, devido às mudanças mundiais. Gomes e Casagrande (2002, p. 3), situando a escola nesse contexto, afirmaram que ela se encontra no centro de um turbilhão de fenômenos, de episódios, de processos sociais, de fatos, de acontecimentos, de situações políticas, econômicas, culturais, éticas, religiosas e outras. A escola sofre os efeitos impactantes dessas mudanças rápidas e vertiginosas dos processos contemporâneos. Segundo as autoras, a estrutura da escola “é pesada e lerda para acompanhar a evolução social, no ritmo voraz das sociedades pós-industriais”.

De acordo com essas autoras, as escolas têm enfrentado problemas com uma geração pós-moderna de jovens, o que representa um desafio para o desempenho adequado dos docentes, no processo de ensino e aprendizagem. Para enfrentar esse problema - entre escolas e educadores e a geração de jovens de cultura pós-moderna -, os educadores vêm transformando o aspecto pedagógico de sua função em algo mais político, pois essa nova geração “está experimentando a vida em um sentido totalmente diferente das representações oferecidas pelas versões modernas da escola, as quais ainda predominam no cenário educacional”.

A respeito da juventude inserida na cultura pós-moderna, denota-se que a instabilidade e a transitoriedade difundidas de forma característica entre os jovens da faixa etária de 18 e 25 anos, estão inseparavelmente ligadas a um grande número de condições pós-modernas que têm provocado um mundo com pouca segurança psicológica, econômica e intelectual para os jovens, visto que o mundo moderno, de certeza e ordem, deu lugar a um planeta no qual o tempo e o espaço são condensados no chamado espaço rápido onde os jovens, sem pertencerem a algum lugar concreto, vão vivendo progressivamente esferas culturais e sociais mutáveis, marcadas por uma pluralidade de linguagens e culturas (GOMES; CASAGRANDE, 2002, p. 2).

Moita (2004) lembrou que, no meio dessas mudanças, encontra-se a educação, a pedagogia e o currículo. As mudanças foram tanto práticas quanto teóricas e massificaram a vida social. Dessa forma, a prática educativa se volta para um “sujeito humano novo”. E a aprendizagem centraliza o ambiente, não o saber codificado e sistemático, rompendo com o

tipo de escola formalista, disciplinar e verbalista, enquanto o currículo se baseia na cultura dominante, se expressa na linguagem dominante e por meio do código dominante.

3 CURRÍCULO, SEUS OBJETIVOS E SEUS COMPONENTES

Do ponto de vista da didática em geral, o currículo abrange as decisões sobre a aprendizagem, como materiais e métodos; do ponto de vista da didática específica, ele se concentra em áreas especiais da aprendizagem. O currículo e a didática abordam assuntos semelhantes, sendo que o primeiro aborda de forma abrangente áreas de estudo, enquanto a didática aborda de forma específica o ensino e a aprendizagem de conteúdos. Estas são afirmações defendidas pelo (PROJETO PROF, 2000).

3.1 Conceitos e principais diretrizes

A palavra “currículo” significa seqüência, trajetória ordenada, uma totalidade de estudos. Com mais frequência, o currículo é entendido como: “lista de disciplinas/matérias de ensino e respectivos tempos letivos; lista e/ou esquema de conteúdos programáticos; seqüência organizada de conteúdos de ensino”. Com menos frequência, ele é definido como: “série de objetivos de ensino; manuais e materiais didáticos; métodos e processos de ensino; conjunto de processos/atividades na escola”, estes argumentos são defendidos pelo (PROJETO PROF, 2000).

Conforme Saviani (2004), geralmente esses elementos são abordados de forma segmentada, privilegiando-se uns em detrimento de outros, embora haja um esforço para considerá-los uma unidade, na perspectiva de sua relação com a didática. Mas essa visão de unidade não representa uma diluição das especificidades, pois essas estão nos conteúdos, que são associados a diversos aspectos da cultura.

O currículo inclui diferentes combinações de elementos e possui as seguintes funções: elenco de disciplinas, conjunto de atividades educativas, tudo o que é aprendido na escola, função de instrução, de socialização e de estímulo; é centrado no ensino e na aprendizagem. Possui as seguintes características: é igual para todo o país; varia de escola para escola e de aluno para aluno. O currículo pode ser formal – o aprovado pelas entidades do sistema educativo; percebido - o que os professores transmitem conforme sua interpretação do formal; experienciado - o que os alunos aprendem em resposta ao que foi transmitido; observado/operacional - perspectiva externa de quem o descreve como ele acontece no ensino, independente da perspectiva das entidades oficiais, dos professores e dos alunos. (PROJETO PROF, 2000).

O currículo é elaborado dentro de várias lógicas: a epistemológica – baseada no caráter disciplinar do conhecimento, isto é, em uma organização de disciplinas que possibilitam a articulação de vários conhecimentos, com disciplinas voltadas para um desenvolvimento maior, com maior carga horária; a psicológica – considerando as aptidões, as capacidades e o grau de desenvolvimento do aluno, sendo que cada grau possui um nível de dificuldade em relação ao nível cognitivo do aluno; corporativa – voltada para cada grupo específico de professores; pedagógica ou formativa – que responde às exigências do processo educativo dos alunos, conforme as idéias sugeridas pelo (PROJETO PROF, 2000).

Saviani (2003), abordando as várias designações do termo “componente curricular”, desde a sua acepção clássica como matéria de ensino até como a conceituação em blocos disciplinares (ciências, artes, técnicas, etc.), caracterizou o como uma “organização segundo atividades”, para os primeiros anos do Ensino Fundamental, “áreas de estudo”, para os anos restantes do Ensino Fundamental, e “disciplinas”, para o Ensino Médio.

Partindo dessas posições, distintas entre si, Saviani observou três tipos de enfoque na estruturação do currículo: 1) o que prioriza o aluno e o cotidiano em sala de aula, organizado por atividades, e que considera a necessidade de se vencer a concorrência que existe entre as disciplinas e entre o próprio conteúdo de cada uma delas. Visa à interdisciplinaridade e volta-se para o atendimento às necessidades do aluno e à conscientização do indivíduo. Dessa forma, o currículo vai “acontecendo” naturalmente, de acordo com o desenvolvimento cognitivo do aluno; 2) o que prioriza a socialização do saber elaborado e que é organizado de acordo com sua relevância social; considera as atividades como elementos de didática e os conteúdos como ingredientes do currículo. Defende a democracia para a transformação da sociedade, colocando a apropriação do saber como fator essencial de superação das condições pelos dominados; 3) o que prioriza as exigências de formação do homem contemporâneo, para o qual as matérias de ensino devem incluir fatos, realidades, relações, conceitos, leis, regras e outros, como forma de garantir a continuidade e o aperfeiçoamento da sociedade.

3.2 Bases políticas para definição das disciplinas e dos componentes disciplinares

O currículo é sujeito a condicionantes culturais, políticas, sociais e outras. No Brasil, o que se vê “é verdadeiramente um mover político partidário ao longo das reformas

educacionais e/ou curriculares.” Dessa forma, a preocupação com o foco do currículo fica distante da formação do aluno cidadão; alguns aspectos curriculares enfocam o poder e a vontade política vigentes, em larga escala, criando uma característica ilusória de mudança. Tanto que, nos anos 70, houve muitas críticas a esse aspecto, gerando denúncias quanto à falsa neutralidade curricular, sendo revelados seus componentes político-sociais e econômicos como declarou Monteiro (2005).

Saviani (2004) explicou que as análises do problema o currículo contam com a contribuição de dois campos de pesquisa: da história do currículo e das disciplinas escolares, voltado para o exame da evolução do pensamento curricular; da história das idéias sobre o currículo e as matérias escolares, que estuda os processos de constituição, de mudança e do desaparecimento ou ressurgimento das disciplinas escolares. Conforme o tipo de ensino enfatizado (básico ou finalístico), a formação que se quer destacar (humanística, científica ou técnica), as necessidades que se quer atender (do indivíduo, da família, do Estado ou do mercado), distinguem-se a modalidade e a natureza do currículo e, a partir daí, são identificadas as disciplinas, o respectivo valor relativo e programas, os recursos materiais necessários às atividades curriculares e os modos de avaliação.

Segundo Lück (2008),

ao longo da história de nossa educação, os esforços para a melhoria da qualidade do ensino têm privilegiado ações que focalizam, de acordo com a prioridade definida na ocasião, ora a melhoria da metodologia de ensino; ora o domínio do conteúdo pelos professores e/ou sua capacitação em processos pedagógicos, ora a melhoria das condições físicas e materiais da escola; ora as reformas do currículo em seu aspecto formal, ora os processos educacionais; ora o ensino, ora aprendizagem, ora a avaliação (LUCK, 2008, p. 40).

Conforme essa autora, os dirigentes do ensino nos vários âmbitos do governo elegem as áreas consideradas prioritárias, partindo do entendimento de que não têm condição de resolver tudo; então atuam sobre determinado aspecto de forma isolada.

De acordo com Saviani (2004), pode-se constatar, na literatura, focos distintos de se constituir e se difundir o saber escolar e, conseqüentemente, de se organizar esse saber em currículos e programas. Alguns focos privilegiam aspectos sociológicos, centrando-se na relação escola/sociedade e analisando o currículo “como reflexo dos interesses e necessidades do indivíduo e/ou da sociedade.” Outros focos centram-se em aspectos psicológicos relativos à aprendizagem, examinando o currículo no sentido de atendimento às características, às

necessidades e aos interesses do aluno e analisando a estrutura do sujeito cognoscente. Outros focos priorizam aspectos lógicos referentes ao conteúdo, analisando o currículo quanto ao atendimento às características do objeto cognoscente, isto é, das matérias de ensino, áreas do conhecimento ou disciplinas escolares. Um quarto foco contempla os três anteriores e aplica o currículo em uma visão eclética.

Cinco modelos básicos de organização curricular podem ser citados (PROF, 2000):

- 1) baseado em temas ou unidades temáticas, problematizadas, para desenvolver o assunto de forma organizada;
- 2) baseado em disciplinas, tendo como fonte as disciplinas científicas, que determinam o método de ensino. Os professores devem ter formação interdisciplinar;
- 3) centrado na sociedade, para atender as prioridades sociais, garantindo conhecimentos e aptidões necessárias, aproximando os alunos dos problemas que têm de enfrentar cotidianamente. Forma bem o indivíduo pessoal e social para resolver problemas;
- 4) centrado na educação experiencial, com turmas abertas e relacionado à educação informal. Baseia-se na noção de que “os currículos devem responder aos interesses imediatos dos alunos. Os alunos aprendem mais em interação com o meio, de acordo com os seus interesses e deve promover-se sempre que possível”;
- 5) baseado em processos cognitivos, com abordagens de problemas, aprendizagens por descoberta e aprendizagem ativa. As tarefas são hierarquizadas conforme as funções e os conhecimentos; cada processo é aprendido por si.

3.2.1 Abordagem curricular por disciplinas

Saviani (2003) afirmou o seguinte: como o conceito de disciplina é amplo e abrange não só o conteúdo, mas também as artes e técnicas a ele inerentes, faz-se necessário estabelecer uma distinção entre disciplina escolar e disciplina científica. Primeiramente, porque há disciplinas que não estão voltadas para o ensino da ciência, e depois, porque mesmo havendo correspondência, as formas pelas quais se apresentam os postulados, leis e princípios da disciplina científica são diferentes. Uma disciplina científica comporta várias teorias, que por sua vez participam de outros sistemas de conhecimento. E assim, a estruturação desse material de ensino deve atender a essas teorias e a seus elementos,

tornando-se, por conseguinte, bastante complexa. Com isso, entende-se que as organizações de ensino escolar têm um constante desafio, que é manter um estreito elo com as características da ciência da atualidade.

Saviani (2003) ainda afirmou que, se a formação do pensamento científico-teórico é imprescindível à formação do homem e se há um desafio a ser vencido diariamente, essa formação deve ser iniciada desde os primeiros anos de escolarização e, em sendo uma atividade complexa, para ela devem concorrer não só o esforço do aluno, mas também do professor.

Nesse sentido, o Ensino Fundamental reveste-se de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza a história. Isso deve ser feito de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos.

Alguns fatores determinam a preferência ou a evolução de uma disciplina ou área de estudo, sua inclusão ou sua exclusão, bem como seu valor relativo em determinados currículos.

São fatores ligados tanto às finalidades educacionais da sociedade (exigências do regime sócio-político, da religião, da família, do mercado) quanto às específicas da escola, incluindo: demandas por tipos diferentes de ensino; características e transformações sociais e culturais dos públicos escolares; renovação/estabilidade do corpo docente; sistemática de avaliação e seleção (provas, exames, vestibulares, concursos); condições materiais (construções escolares, mobiliário, equipamentos) e recursos, com destaque para o livro didático. Entram em jogo, também, interesses de grupos diversos da sociedade: ação e prestígio de lideranças intelectuais; exigências e pleitos de professores e especialistas da educação; influência de centros acadêmicos de produção teórica/técnica e de centros de formação de profissionais das várias áreas; interferências de entidades culturais e associações de profissionais; além da política editorial de cada área (SAVIANI, 2004, p. 5).

Monteiro (2005) explicou que as disciplinas devem ser organizadas de modo a permitir que o aluno adquira conhecimentos, forme hábitos, desenvolva habilidades práticas e a criatividade. A organização deve ser clara, quanto ao papel desses aspectos na educação; deve incluir objetivos e ter uma visão científica (quanto aos conteúdos fundamentais e metodológicos) e moderna de mundo (quanto à organização do conteúdo lógico e à relação entre as disciplinas).

Saviani (2003) explicou que a postura distinta de diversos autores sobre a relação entre as disciplinas escolares e as ciências vem constituir um fator agravante no desafio diário.

Enquanto para alguns há uma correspondência direta entre a disciplina escolar e a científica (aquela como cópia desta), para outros a relação é muito remota, e há, ainda, uma terceira posição, na qual os autores nem as separam nem as consideram idênticas.

Mas o que se observa é que, de maneira geral, as disciplinas escolares têm seus fundamentos nas disciplinas científicas. Todavia, esta relação, que é marcante, é, ao mesmo tempo, relativa, na medida em que não possui a mesma sequência lógica. E ainda há disciplinas que não têm por conteúdo essencial os fundamentos da ciência. Resumindo: existem semelhanças, mas não identidade entre as disciplinas escolares e as científicas quanto ao processo de aquisição do conhecimento e de aprendizagem, quanto à regra de ascensão do simples para o complexo e quanto à atividade mental na produção do conhecimento (SAVIANI, 2003).

Visando a uma unidade no conjunto das disciplinas do currículo, Saviani (2004) sugeriu a sua integração através da disposição de conteúdos em forma de unidades temáticas ou de uma distribuição do conteúdo em sequência e de forma correspondente. Segundo essa autora, a preocupação com a estrutura das disciplinas rompeu com a visão de que era mais importante o “como se aprende” do que “o que se aprende”, porque o objetivo para os alunos é que eles sejam produtores de conhecimento e não simples consumidores.

3.2.2 Abordagem curricular por conteúdo

Segundo os PCNs (BRASIL/MEC, 1996), a seleção dos conteúdos curriculares exige refletir sobre seu significado e sobre sua ampliação para além dos temas transversais. O estudo conjunto de conteúdos com temas transversais não representa uma nova área de ensino ou de educação, e sim uma forma de ver os conteúdos de uma forma integrada, interpessoal e socialmente, a fim de que a escola possa, afinal, desenvolver uma prática escolar integrada à sociedade. A abrangência dos temas também não significa que eles devam ser tratados igualmente, mas que sejam adotados e adequados à realidade onde forem implementados.

Nos PCNs, os conteúdos são divididos em três categorias: os conceituais, que se referem à construção da capacidade intelectual para trabalhar com símbolos, idéias ou imagens; os procedimentais, que permitem a elaboração de uma associação entre o conceito e o comportamento, e que estão muito presentes no processo de ensino, já que o objetivo da educação é a ação; os atitudinais, que permeiam todo o processo educativo e geram atitudes referentes ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, e que vão se refletir, como um todo, em futuras decisões. Em qualquer aspecto dessa classificação, fica um

posicionamento claro de que o aprendizado de valores e atitudes é complexo e, portanto, pouco ou mal explorado no processo educativo.

Essa didática terminava por descontextualizar os problemas específicos de sala de aula em relação à realidade, não proporcionando elementos significativos para a análise da prática real e causando um distanciamento entre teoria e prática. Na atualidade, a perspectiva da didática é abordar a multifuncionalidade do processo ensino-aprendizagem, articulando, ao mesmo tempo, as dimensões técnica, humana e política do tema, segundo Monteiro (2005).

A estruturação curricular não vai constituir uma atividade espontânea, e o conteúdo vai ser um instrumento de participação do homem na sociedade, de acordo com o que ela espera dele. A fixação dos conteúdos foi se modificando em razão de se exigir uma formação mais científica e as disciplinas tiveram de ser estruturadas de acordo com as suas finalidades, instrumentos e meios de investigação. Foram selecionados os conteúdos mais importantes, e toda a preocupação com a estruturação do conteúdo teve como resultado o resgate do papel da escola na transmissão de conhecimentos. Em consequência, o papel da escola também incluía fazer com que os alunos entendessem a estrutura das próprias disciplinas (SAVIANI, 2003).

Continuando, essa autora esclareceu que, com as transformações do mundo, o aumento de conhecimentos tornou-se um problema para a escola não porque somasse muitos fatos, acontecimentos, dados conceitos e outros, mas porque negava e descartava uma grande parte do saber e dos conceitos anteriores. Isto teve como consequência a desconsideração do material didático, antes tido como perene, o que dificultava aos estudantes distinguirem entre o que era importante do que não o era.

Os PCNs (BRASIL/MEC, 1996) propuseram a mudança de enfoque dos conteúdos curriculares, visando torná-los um meio de desenvolvimento das capacidades que os levarão ao entendimento do mundo e usufruto dos bens sociais e econômicos de que necessitam.

Distante do posicionamento transmissão-incorporação, os PCNs consideraram outras posições, desde a que releva os conteúdos por tê-los somente como suporte do desenvolvimento cognitivo ou que os considere apenas um mecanismo de manipulação das questões sociais e políticas. Assume-se que os conteúdos representam o meio de a escola operacionalizar as ações pedagógicas que levam ao desenvolvimento das capacidades. Nesse sentido, os PCNs sugeriram um tratamento que considerasse as relações internas entre os tipos de conteúdo, como forma de levar a efeito o processo educativo em seu potencial. Haveria

que levar-se em conta, também, as características sociais, culturais e econômicas, particulares a cada região e localidade, nas alterações dos conteúdos propostos.

Nessa perspectiva, os currículos são elaborados privilegiando conteúdos e temas, que são vistos como mais importantes pelas classes dominantes, proporcionando um aprendizado limitado. Nesse viés, Lück (2008, p. 42-43) explicou:

Do ponto de vista macro, verifica-se ser necessário haver modificações sensíveis na organização e orientação da educação brasileira, a fim de que se promova no país educação em nível de qualidade tal que este possa participar ativamente do processo de globalização da economia e internacionalização cultural; a fim de que o povo brasileiro não fique à margem do desenvolvimento, como também possa contribuir para o mesmo e usufruir desse movimento geral.

Saviani (2003) esclareceu que a estruturação do currículo deve atender às exigências da formação do homem contemporâneo, portanto, o ensino das ciências não deve limitar-se à transmissão dos resultados das investigações; ele requer, principalmente, o desenvolvimento da capacidade de interpretar e de buscar informações e o desenvolvimento da atividade criadora, tanto na aplicação desses conhecimentos quanto na produção de novos.

Em relação ao ensino, a autora comentou que isso supõe uma reviravolta tanto no método como na forma de estruturação das disciplinas. O método, porque concebe uma aproximação entre as disciplinas e as ciências em referência, através da caracterização de atividades básicas de investigação e exposição; a forma, porque busca uma ligação entre as disciplinas, tanto na sequenciação quanto na dosagem do conteúdo de cada uma.

Monteiro (2005) esclareceu que os estudos dos currículos geralmente selecionam e organizam conhecimento de aspectos mais globais dos conteúdos. Mas não é uma seleção neutra e termina favorecendo determinados grupos de conteúdos em detrimento de outros. Mas o enfoque do currículo deve ampliar questões como “o que”, o “porque”, o “para que” e “em que” condições se deve realizar o ensino, centralizando sempre no aluno as preocupações nesse sentido. Para que os conteúdos dos currículos alcancem seu objetivo, a seleção deve ser adequada, com uso de estratégias didáticas eficazes, ante os objetivos e o contexto.

Andrade (2010) explicou que se for garantida a integração dos conteúdos, estará se garantindo também sua significação para os alunos. Crescerá o interesse dos alunos pela escola, instituição que perde espaço para a mídia, para todos os atrativos tecnológicos e eletrônicos dos meios de comunicação, para a computação e para a diversão cada dia mais.

Mas essa autora considera o seguinte: um grande problema para a transformação do currículo é que a escola é uma instituição social muito resistente às mudanças. Talvez seja porque os professores são profissionais que nunca saem da escola, pois se formam nela (da mesma forma que todos os profissionais) e permanecem depois que se formam, repetindo o mesmo modelo que conheceram através de seus professores. Já os outros profissionais saem da escola e enfrentam outro tipo de trabalho, com outros modelos.

Monteiro (2005) declarou que o currículo não pode ser construído com um entendimento separado das condições reais em que ele é desenvolvido. Deve-se entender o currículo dentro do sistema educativo e das práticas políticas e administrativas, das condições estruturais, organizativas, materiais, da dotação dos professores, da bagagem de idéias e dos significados que lhe dão forma nos vários passos em que ele é implementado. Afirma ele “O entendimento do currículo cristaliza, enfim, um contexto que termina por lhe dar um significado real.” Significado este que têm sua relevância na condução social.

Nessa ideia, o currículo é concebido como uma práxis, ou seja, os vários tipos de suas ações intervêm em sua configuração; o processo deve se desenvolver dentro de condições concretas; ele deve ser elaborado segundo interações culturais e sociais, como uma construção de um universo não-natural; uma construção que não é independente dos que têm o poder para constituí-la.

Para Andrade (2010), o novo modelo de currículo requer a visão de uma escola criativa, ousada e com uma noção nova de divisão do saber. A especificação de cada conteúdo deve ser garantida ao mesmo tempo que sua integração a um todo harmonioso e significativo. Porém, os paradigmas (modelos de estruturas mentais) dificultam a construção de um modelo curricular diferente, porque essas questões imobilizam e condicionam as mentalidades. Por isso, na maioria dos casos, as grandes mudanças acontecem a partir de pessoas que atuam em outra área de conhecimento, ou seja, fora do paradigma que está sendo questionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão educacional, que substituiu o anterior processo de administração escolar, tem entre suas dificuldades de ação a modificação do currículo escolar, começando por seu significado e por sua composição, passando por seu desenvolvimento e sua implementação.

Muitas vezes construído distante das condições materiais da escola, incluindo também o preparo dos professores e a autonomia da escola em relação ao que foi estabelecido, as respostas dos alunos não foi a esperada, em termos de conhecimentos adquiridos e de desenvolvimento para a vida.

Atualmente, diante das grandes transformações pelas quais o mundo está passando, as quais se refletem na realidade de várias formas, diferentes das que existiam há cerca de trinta (30) anos, é urgente que a construção de um novo currículo seja estudada. Nesse estudo, deve-se considerar, principalmente, questões trazidas pelas transformações, como: uso da Internet, com inúmeras ofertas de conteúdos de fácil acesso; formas diferentes de relacionamento dos jovens como todas as pessoas; o grande interesse pelo que é novo, que logo fica superado, entre outros aspectos.

De acordo com a revisão bibliográfica realizada por este estudo, a escola está diante de um novo jovem, que é um novo aluno, um tipo que se apresenta a professores que muitas vezes foram formados dentro de outros padrões. Por isso, o processo de ensino e aprendizagem exige um profissional reflexivo, porque sua percepção e suas crenças sobre a realidade representam um fator importante na orientação do processo de produção de significados. Nesse contexto, a relação entre professor e aluno é a base dos procedimentos que podem levar à reflexão e ao pensamento diante do mundo, não apenas a preocupação com os resultados.

Quanto ao papel do currículo nesse processo, ele é o elo que, se bem criado e bem implementado, vai possibilitar que a relação entre professor e aluno continue e apresente resultados. Um currículo baseado em uma visão de mundo diferente da que o aluno vive atualmente não pode interessá-lo, a não ser que seja associado a uma didática muito diferente, uma vez que os jovens hoje, diante de tantas ofertas e facilidades, só vai conseguir prender sua atenção e permanecer na escola se encontrar lá alguma coisa que o interesse.

Na contemporaneidade, uma das formas de se construir um currículo que possa atender as demandas da juventude e produzir resultados é integrar os assuntos e as disciplinas, trabalhando-os de forma interdisciplinar e atualizada, objetivando despertar o aluno a novos desafios, considerando as especificidades de cada lugar.

Essa pode ser uma das opções através das quais a gestão educacional, atuando em seu nível macro e em seu nível micro, pode desenvolver uma nova perspectiva do currículo, construí-lo e implementá-lo, fazendo com que a educação seja considerada um processo transformador, que liga o entendimento à vida em sociedade, não um instrumento reprodutor.

E como as mudanças mundiais continuam a acontecer de forma brusca e contínua, deve haver um acompanhamento da gestão educacional para verificar se o currículo está atendendo aos objetivos do processo educacional, aos anseios dos jovens e produzindo resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **Interdisciplinaridade - um novo paradigma curricular**. 2010. Disponível em: <http://www.suigeneris.pro.br/edvariedade_interdisciplin1.htm> Acesso em: 8 agos 2011.

ANJOS, Moacir dos. **Local/global: arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BASIL, Carmen; COLL, César. A construção de um modelo prescritivo da instrução: a teoria da aprendizagem cumulativa. In: COLL, César *et al.* **Organização desenvolvimento psicológico e educação artes médicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. II, 1993.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida líquida**. Trad. C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. V. 1 Brasília, 1996.

CALAZANS, Maira Julieta C. Planejamento da educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia *et al.* Planejamento e educação no Brasil. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 11.

CARVALHO, Rosival. **Globalização e contemporaneidade**. Disponível em: <http://www.facs.br/revistajuridica/edicao_marco2003/corpo docente/doc05> Acesso em: 7 agosto 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 2002.

CHEVITARESE, Leandro. As “razões” da pós-modernidade. Análogos. **Anais da I SAF-PUC/RJ**. 2001. Disponível em: <<http://www.saude.inf.br/artigos/posmodernidade.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2011.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo. 2004.

GOMES, Jomara Brandini; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** v.10 n.5, 2002.

GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, André (org.). **Imagem – máquina. A era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: 34, 1993, p. 177.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

HORA, Dinair Leal. **Gestão educacional democrática**. Campinas: Alínea, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Relações professor-aluno na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 249.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia P. **Gestão democrática escolar**. isponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/.../gestao-democratica-escol>> Acesso em: 7 ago. 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**. Uma questão paradigmática. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática**. Secretaria do estado da Bahia. CONSED, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MADRUGA, Juan A. García. Aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa. In: COLL, César *et al.* **Organização desenvolvimento psicológico e educação artes médicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. II, 1993.

MEDEIROS, I. L. **A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre, de 1989 a 2000 - a tensão entre reforma e mudança**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, 2003. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MOITA, F. **Currículo, conhecimento, cultura: estabelecendo diferenças, produzindo identidades**. João Pessoa: UFPb, 2004.

MONTEIRO, Maria Isabel Nascimento Ledes. **Currículo**. Universidade Internacional de Lisboa. Brasília, 2005.

MOODLE. Universidade Federal da Bahia. **Qual o significado e a importância do projeto político-pedagógico para a escola?** Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=14550&chapterid=10905>> Acesso em: 20 mar. 2011.

MORAES, Jussara Malafaia. Pós-Modernidade. Uma luz que para uns brilha e para outros ofusca no fim do túnel. **Revista Veiga Mais**, ano 3, n. 5, 2004.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Novas tecnologias, educação e contemporaneidade. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan.-jun 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/.../269>> Acesso em: 7 agosto 2011.

OLIVEIRA, Antonio Francisco M.; BAZI, Rogério Eduardo R. Sociedade da informação, transformação e inclusão social: a questão da produção de conteúdos. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.5, n. 2, p.115-131, jul./dez. 2007.

PROJETO PROF200: **Organização Escolar e desenvolvimento curricular. Algumas perguntas e respostas**. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/lpitta/de-2/oedc-resumo.htm>> Acesso em: 8 ago. 2011.

RIVIÉRE, Angel. A teoria cognitiva social da aprendizagem: implicações educativas In: COLL, César *et al.* **Organização desenvolvimento psicológico e educação artes médicas** Porto Alegre: Artes Médicas, v. II, 1993.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Elaboração e implementação do currículo: alguns enfoques e problemas atuais**. Disponível em: <http://classicosbrasileiros.blogspot.com/2004_11_01_archive.html> Acesso em: 10 ago. 2011.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento**. Universidade Federal de Santa Catarina. GT-12:Currículo, 2010.

VALDANHA NETTO, Anérico; SOUYZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar Aparecida F. Modernidade, transformações sociais e o desenvolvimento da cultura de tempo livre do trabalhador rio-clarense. **Revista Digital**. Buenos Aires - Año 14 - Nº 133 - Junio de 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd133/cultura-de-tempo-livre-do-trabalhador.htm>> Acesso em: 7 ago. 2011.