



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**DANIELA PALMEIRO PERES BENTO**

Considerações sobre o Currículo das Séries Iniciais do Ensino  
Fundamental em uma Escola Israelita no Município do Rio de  
Janeiro

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Céli Oliveira da Cunha

Rio de Janeiro, Outubro de 2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Considerações sobre o Currículo das Séries Iniciais do Ensino  
Fundamental em uma Escola Israelita no Município do Rio de  
Janeiro

**DANIELA PALMEIRO PERES BENTO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação  
da Universidade Federal do Rio de Janeiro como  
requisito parcial à obtenção do título de Licenciada  
em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Céli Oliveira da Cunha

Rio de Janeiro, Outubro de 2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Considerações sobre o Currículo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental  
em uma Escola Israelita no Município do Rio de Janeiro**

**DANIELA PALMEIRO PERES BENTO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito  
parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora: Dr<sup>a</sup> Regina Céli Oliveira da Cunha**

---

**Professora Convidada: Dr<sup>a</sup> Ana Ivenicki**

---

**Professor Convidado : Dr<sup>o</sup> Reuber Gerbassi Scofano**

**Rio de Janeiro, Outubro de 2016**

## **Dedicatória**

Com carinho, dedico a meus pais por todo amor e incentivo.

Ao meu marido, por me dar toda força necessária e por me fazer tão feliz.

À minha avó por ser minha base e força para lutar todos os dias pelos meus ideais.

À minha madrinha, por ser um exemplo de pessoa e profissional. Que sempre esteve me apoiando nos momentos que mais precisei me dando a força e a orientação necessárias.

## **Agradecimentos**

Agradeço a todas as Pedagogas que responderam ao questionário, pelo apoio e pela credibilidade em meu trabalho.

Agradeço de coração à minha orientadora, Professora Regina Celi, pela paciência e ensinamentos. Uma profissional de educação que aprendi a admirar desde o início da faculdade. Além de ter muito orgulho de ser orientada por uma professora de extrema qualidade e inteligência.

Mais uma vez, muito obrigada professora!

Meus sinceros agradecimentos aos professores Ana Ivenicki e Reuber Gerbassi Scofano que compõem esta Banca Examinadora e que se esforçam para fazer do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ um curso com espaço crítico – reflexivo. Muito obrigada também por lerem meu trabalho e terem um olhar de carinho e respeito.

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

Fernando Pessoa

## **Sumário**

### **1-Introdução**

1- Justificativa.....	13
2- O problema da investigação.....	15
3- As questões da investigação.....	16
4- Os objetivos.....	16
5- A metodologia.....	17
6- A organização da investigação.....	18

### **Capítulo I- Compreendendo o conceito de currículo**

1.1-Conceito e construção das teorias curriculares: teorias tradicionais; teorias críticas e pós críticas.....	19
1.2 - O currículo do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental na atual legislação brasileira.....	30

### **Capítulo II- Proposta curricular atual de uma escola Israelita no Município de RJ**

2.1-Esboço histórico sobre a escola.....	33
2.2- A estrutura da escola.....	34
2.3 A escola e o seu cotidiano.....	36
2.4- A proposta curricular vigente.....	37

### **Capítulo III - A proposta curricular em processo de reformulação**

3.1. Análise do processo de reformulação curricular sob a ótica docente.....	42
3.2-Análise do processo de reformulação curricular sob a ótica da coordenação pedagógica .....	48

### **Capítulo IV- Considerações finais .....50**

### **Capítulo V- Referências bibliográficas .....53**

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01-</b> Distribuição dos alunos por série e turmas.....	34
<b>Quadro 02-</b> Demonstrativo da equipe de funcionários e professoras das séries iniciais do ensino fundamental.....	35
<b>Quadro 03-</b> Matriz curricular das séries iniciais do ensino fundamental.....	40
<b>Quadro 04:</b> Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por idade .....	42
<b>Quadro 05:</b> Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por sexo.....	43
<b>Quadro 06:</b> Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por tempo de trabalho na escola investigada.....	43
<b>Quadro 07:</b> Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por turma em que trabalha e o que ensina.....	44
<b>Quadro 08:</b> Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por formação escolar em nível básico.....	44
<b>Quadro 09:</b> Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por formação escolar em nível superior.....	45
<b>Quadro 10:</b> Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por formação escolar em nível de pós graduação.....	45

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Distribuição das opiniões do corpo docente das séries iniciais sobre o currículo atual .....	46
<b>Tabela 02:</b> Distribuição das expectativas em relação ao currículo que está sendo construído.....	47
<b>Tabela 03:</b> Distribuição das respostas sobre o atual envolvimento no processo de elaboração da nova proposta curricular.....	48

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>Apêndice 1-</b> Modelo do questionário aplicado aos professores investigados.....	54
<b>Apêndice 2-</b> Roteiro da entrevista com a Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.....	55

## **LISTA DE ANEXOS**

**Anexo1-** Ementa da disciplina Currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ de acordo com o formulário CEG 03 .....56

**Anexo2-** Transcrição das respostas ao questionário (ordem aleatória em que os questionários foram numerados de 1 a 7).....57

**Anexo 3-** Transcrição da entrevista.....61

## Resumo

O presente trabalho é uma investigação sobre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola israelita localizada na zona sul do município do Rio de Janeiro. Considerando, com base na atual legislação de ensino brasileira sobre currículo, que exige que cada escola elabore seu PPP, explicitando no mesmo o seu currículo formal, expresso nos objetivos da instituição, no modo como os conteúdos escolares serão selecionados, organizados e avaliados, pretende-se também analisar qual a concepção de currículo subjacente ao mesmo. No quadro teórico, para a análise das diferentes concepções de currículo, foi tomada como referência a categorização expressa por Silva (2009) que aponta estas concepções como sendo tradicionais, críticas e pós-críticas. Esta categorização também está presente na ementa da disciplina Currículo, obrigatória no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. A metodologia de trabalho implicou em um estudo de caso realizado em uma escola israelita. O critério de seleção da mesma foi intencional, considerando ser o meu atual campo de trabalho. Os dados para a análise foram obtidos através de: (1) questionário aplicado aos professores que atuam nas séries investigadas; (2) entrevista realizada com a coordenadora pedagógica diretamente responsável pelo atual processo de elaboração do PPP e (3) análise documental, com base em fontes primárias arquivadas na própria escola, sobre a história e organização atual da mesma. Na análise dos dados, foram elaboradas tabelas e quadros para facilitar a explicitação e compreensão dos mesmos. Os resultados obtidos puderam responder sumariamente às questões levantadas, indicando que a escola apresenta indícios, em seu processo de construção do PPP, de estar adotando uma concepção pós-crítica de currículo, na medida em que está percebendo o conhecimento escolar não apenas em sua dimensão de aprendizagem de conteúdos formais, como acentua a concepção tradicional, e também não acentuadamente econômica, como propõe o enfoque crítico, mas possui um enfoque claro no sentido de construção tanto da identidade nacional de seu corpo discente, quanto da formação da cultura judaica, apontando para uma formação multicultural. Esta concepção de currículo foi reforçada com o fato de os dados relativos à estrutura material e humana da escola possibilitar tal proposta curricular na medida em que tanto os recursos materiais quanto os humanos foram considerados de alta qualidade técnica e pedagógica. A percepção das professoras investigadas, embora ainda não tivessem conhecimento da atual proposta que está em processo de construção, é positiva no sentido de reconhecimento dos esforços da administração para a nova implantação, embora se sintam pouco participantes do processo. A entrevista com a coordenação evidenciou um trabalho comprometido com a reformulação do PPP das Séries Iniciais em bases teóricas que possam proporcionar uma formação multicultural ao corpo discente.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico-Currículo Multicultural- Escola Israelita



## **Introdução**

A introdução apresenta um esboço sumário da justificativa da presente investigação, destacando o seu tema como sendo o Projeto Político Pedagógico de uma escola Israelita, localizada na zona sul do município do Rio de Janeiro; apresenta o problema investigado, as questões do estudo, seus objetivos, metodologia, quadro teórico e a organização do estudo.

### **1- Justificativa**

A motivação para esta investigação surgiu através de uma trajetória pessoal e profissional e pela necessidade de aprofundar estudos e pesquisas sobre a escola judaica em que trabalho e que está em processo de elaboração de seu Projeto Político Pedagógico para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A influência da cultura judaica no meu cotidiano de trabalho se faz muito forte. Por não ser judia, tive interesse de entender melhor como a cultura judaica se relaciona com o currículo escolar que venho praticando em meu cotidiano de trabalho.

A outra justificativa, de caráter menos subjetivo, é o fato de as discussões que envolvem a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas brasileira no momento atual de sua legislação de ensino expressa, entre outras, nas discussões da Base Curricular Nacional Comum, em tramitação, estarem priorizando a questão do que deve ser comum em âmbito nacional em termos de conhecimento escolar e o que deve ser atribuição da escola para atender à sua realidade específica. Como a escola investigada apresenta de modo muito acentuado este impasse, por precisar formar cidadãos brasileiros, exigindo uma base comum, mas que se articulam com a cultura judaica, considero que a presente investigação também se justifica em termos mais acadêmicos, na medida em que se debruça sobre esta análise, que implica em se compreender o currículo em uma concepção mais abrangente, que possa tentar estabelecer as relações entre o conhecimento escolar e aspectos da formação multicultural do corpo discente. Vale enfatizar que este quadro teórico é o defendido pela visão pós-crítica de currículo que será mais explicitada a seguir.

Deste modo, a tendência atual em relação a currículos aponta para um processo de planejamento do conhecimento escolar, elaborado prioritariamente no âmbito da escola, e que se vincula a questões complexas. Assim, Silva (2009) coloca como capítulo de encerramento de seu livro, após analisar diferentes teorias de currículo que categoriza como tradicionais, críticas e pós-críticas que percebe que “o currículo é uma questão de saber, poder e identidade”. (p. 145), enfatizando que a escolarização é uma das condições de acesso à cultura em sua complexidade, ao sentido crítico, á compreensão do outro em sua singularidade.

A atual legislação do ensino brasileira relativa a currículo, expressa tanto em nível da Constituição de 1988, quanto da Lei 9394/96, enfatiza que o mesmo é uma construção social, vinculado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações com o conhecimento, objetivando, entre outros aspectos, a construção da identidade nacional, mas devendo também considerar outras identidades culturais priorizando assim a democracia e o multiculturalismo. Para atender a esse aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014) determinam que o governo federal estabeleça os conteúdos a serem ensinados na educação básica em escolas públicas e privadas. A Base Nacional Curricular Comum, atualmente em tramitação, é uma tentativa para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, preservando uma identidade nacional, mas caberá às escolas escolherem as linhas pedagógicas e metodológicas que também possam construir outras formas identitárias, no caso presente, a judaica.

Desse modo, na compreensão do que a presente investigação está entendendo por currículo deve ficar ressaltado que o mesmo pode ser analisado tanto em seu aspecto de um conhecimento escolar efetivamente vivenciado pelos alunos de uma escola, o chamado currículo real ou praticado no cotidiano da escola em todos os seus espaços, como também por aqueles conhecimentos que estão previstos formalmente para serem construídos pela escola e que devem estar explicitados em um documento escrito expresso no Projeto Político Pedagógico.

Partindo-se do pressuposto de que a ideia ampla de currículo é baseada atualmente na compreensão das relações entre o conhecimento escolar mais informativo e aqueles saberes ligados a processos mais formativos de natureza cultural, as diferenças culturais nos currículos devem ser compreendidas em uma perspectiva relacional a ser confrontada com outros sistemas. Os materiais curriculares ou do cotidiano da escola são formas diferenciadas pelas quais nos aproximamos dos processos culturais, levando-se em conta perspectivas globais e contingências locais. Essas diferenças culturais explicitam a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro. A cultura global e homogênea deve-se apresentar com lógicas culturais alternativas.

A Escola Israelita do Município do Rio de Janeiro investigada está em um contexto democrático, acolhendo alunos que pertencem a uma comunidade peculiar, onde as relações entre escola e mercado de trabalho são relevantes, onde as formações e tendências não estão imunes a um processo de homogeneização, mas compõem um sistema cultural típico, estabelecem estratégias, metodologias que atendem aos movimentos globais e pertencimentos étnicos. Em suma, a presente investigação se justifica tanto por meu interesse pessoal, considerando minha inserção na escola, quanto por trazer para discussão a questão de como uma escola está considerando, em sua proposta curricular em processo de construção, as questões relativas ao conhecimento escolar em sua

dimensão de formador de identidades culturais, mas tendo que atender também a uma base nacional comum que está atualmente sendo gestada na atual política curricular brasileira.

## **2-O Problema da Investigação**

Quando comecei a trabalhar na escola investigada, percebi que a mesma ainda não possuía um Projeto Político Pedagógico, que será, a partir de agora, denominado de PPP. Considerando que neste projeto deve estar explicitado o currículo oficial da escola e que sou responsável pela implementação do mesmo no cotidiano da sala de aula, fiquei atenta para saber como o conhecimento escolar estava planejado no âmbito da escola para ser desenvolvido no âmbito do planejamento do ensino, realizado pelos professores. Comecei a entrar em contato com minhas colegas docentes e percebi que esse documento ainda não estava divulgado. Essa percepção ocorria pelo fato de minhas colegas de trabalho, professoras das séries iniciais do ensino fundamental, declarar de modo informal que não tinham conhecimento desse documento sempre que perguntava pelo mesmo.

Meu interesse em perguntar sobre o PPP advinha também de estar cursando disciplinas na Faculdade de Educação que afirmavam a necessidade, na atual política educacional brasileira, de que todas as escolas, públicas ou particulares, na educação básica, deveriam, obrigatoriamente, possuir este documento. Desse modo, e também considerando que a escola em que trabalho havia aberto uma nova unidade recentemente, mas em nível de educação infantil, verifiquei que para esse nível da educação já havia um PPP elaborado. No entanto, para as séries iniciais o documento estava em processo de formulação. Assim, com a nova direção, está sendo elaborado um novo, que está sendo construído com a participação da direção, coordenação, professoras e alguns funcionários.

Desse modo, considerando essas duas características: (1) a de o PPP ser um documento fundamental na estruturação e funcionamento de uma escola, sendo exigido pela atual política educacional brasileira para a educação básica; (2) a de essa escola estar em processo ativo de elaboração do mesmo, julguei pertinente investigar o seguinte problema: **como está ocorrendo o processo de reformulação curricular nessa escola, implícito na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico e qual a concepção de currículo que o norteia?**

Para que esse problema mais amplo possa ser investigado, é necessário que algumas questões sejam analisadas e respondidas.

### 3-Questões da Investigação

- .Qual a concepção de currículo subjacente à elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola investigada?
- .Como se configura atualmente a escola investigada em termos de sua estrutura e funcionamento?
- .Como se configura o atual currículo oficial da escola investigada nas séries iniciais do ensino fundamental?
- . Qual a percepção das professoras das séries investigadas sobre o currículo atual?
- . Qual a percepção das professoras das séries investigadas sobre o papel dos mesmos na construção da nova proposta?
- . Qual a percepção da equipe responsável pela reformulação curricular das séries investigadas sobre o currículo a ser proposto?
- .Qual a percepção da equipe responsável pela reformulação curricular das séries investigadas sobre o modo como o processo está sendo conduzido?

### 4-Objetivos da Investigação

O que se pretende no presente estudo, como objetivo mais geral, é compreender o processo de elaboração do PPP para as séries iniciais do ensino fundamental, construindo reflexões sobre a concepção do currículo a ser implantado que norteia, em nível de documento escrito, as práticas educativas no seu cotidiano. A pesquisa intenciona, assim, considerar o fato de que a formulação do PPP dá uma direção aos procedimentos pedagógicos da escola. Nesse sentido, em função de definir melhor os objetivos deste trabalho, também foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar diferentes concepções de currículo que existem atualmente na literatura sobre o campo;
- Explicitar a história da escola investigada, buscando elementos para caracterizar sua atual estrutura e funcionamento;
- Analisar a “proposta pedagógica” subjacente ao procedimento atual da Escola.
- Analisar as diferentes percepções que a equipe (professoras e coordenação pedagógica) responsável pela construção do PPP da escola investigada possui sobre o mesmo.

É, portanto, pretendido mostrar o valor dos profissionais da escola, uma vez que estando em elaboração a referida proposta pedagógica, a atuação deles deve estar coerente com as prioridades

estabelecidas pela coletividade, refletindo as ações necessárias à construção de uma nova realidade. Exige comprometimento de todos os envolvidos no processo nesse momento atual.

## 5-Metodologia da Investigação

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, baseada em um estudo de caso realizado em uma escola particular israelita, de cultura judaica, localizada na zona sul do município do Rio de Janeiro.

O estudo de caso está caracterizado, entre outros aspectos segundo, Minayo (2012), como um tipo de pesquisa que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes do conjunto de sujeitos que vivenciam o caso. Esse conjunto de fenômenos humanos é compreendido como parte da realidade social, pois ele se distingue não só por ser vivenciado por sujeitos que agem, mas que também pensam sobre o que está sendo feito e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

Minayo(2012) afirma ainda que o universo da produção humana, que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Daí a opção da pesquisadora por uma pesquisa qualitativa, embora reconheça que a dicotomia qualitativo quantitativo é uma falsa questão, considerando que a análise qualitativa pode estar expressa em dados, o que fazemos na medida em que criamos quadro e tabelas.

Também afirma Ivenicki (2016) que, “o pesquisador deve acrescentar alguns **critérios de rigor relativo às pesquisas na metodologia qualitativa..**”(grifo da autora, p. 29) entre elas: “a pesquisa qualitativa deve apresentar a triangulação de perspectivas, ou seja: utilizar, por exemplo, no mínimo três instrumentos de coleta de dados, ou três perspectivas diferentes”. (p.29).

No presente estudo de caso foram selecionadas as seguintes técnicas para a coleta dos dados e posterior triangulação: (1) questionário; (2) entrevista; (3) análise documental.

O questionário foi elaborado contendo dez questões, entre abertas e fechadas. Esse questionário foi aplicado dentro da escola investigada, com as professoras de turma e a professora de Hebraico, porém apenas uma professora que leciona no 2º ano do ensino fundamental não respondeu ao questionário por não ter ainda envolvimento com a proposta das perguntas, por se tratar de uma professora que ingressou na escola há muito pouco tempo. As professoras tiveram um tempo de levar para suas casas e responder com mais calma, porém a devolução foi de forma bem tranquila, onde todas a quem apliquei o questionário me devolveram no prazo que determinei de três dias. Em

anexo, se encontra a transcrição das respostas. As questões fechadas foram tabuladas e as questões abertas foram categorizadas a partir do discurso do depoente.

A entrevista foi realizada com a coordenadora, responsável pela elaboração do PPP, a partir de um roteiro prévio com questões estruturadas, mas permitindo ao entrevistado expandir suas respostas.

A análise documental não pôde ser realizada tendo como base o PPP em construção. No entanto, foram resgatados documentos do atual currículo em vigência, como grade curricular, assim como documentos que registram a história da escola. O trabalho de coleta de dados foi realizado no ano de 2016, mas a investigação, no sentido de amadurecimento do problema, começou desde a minha inserção na escola no ano de 2012.

## **6-Organização da Investigação**

O presente trabalho está estruturado em três partes, subdivididas em itens que objetivam torná-lo mais detalhado. Na primeira parte, será realizada uma análise de diferentes concepções de currículo, tendo como base os estudos de Silva (2009) para, a partir dessa análise, justificar a concepção assumida na presente investigação. Também será dada ênfase ao modo como a atual legislação brasileira está compreendendo o currículo das séries iniciais do ensino fundamental.

Na segunda, será apresentada a atual proposta curricular da escola. Para tanto, será necessária uma descrição da escola em sua estrutura, o funcionamento e as observações do cotidiano.

Na terceira parte será apresentada a análise documental do processo de reformulação curricular, com a avaliação feita pelos professores da referida escola, através de questionário, e o olhar da coordenação pedagógica, resgatado em uma entrevista. Finalmente serão apresentadas as considerações finais em que as questões básicas da investigação, após serem analisadas de modo triangular, serão sumariamente respondidas.

Nos apêndices e nos anexos serão apresentados os dados básicos que subsidiaram o estudo.

## **Capítulo I- Compreendendo o conceito de currículo**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma análise das atuais teorias de currículo para ter condições de tecer considerações sobre a teoria ou teorias que embasam o atual processo de construção do PPP da escola investigada. Também objetiva apresentar um quadro sumário de como o currículo das séries iniciais do ensino fundamental, objeto da investigação, está sendo orientado pela atual legislação de ensino brasileira.

### **1.1- Conceito e construção das teorias curriculares: teorias tradicionais; teorias críticas e pós- críticas.**

Cada vez mais, as discussões sobre currículo assumem lugar de destaque no âmbito dos estudos pedagógicos. Currículo atualmente, em um enfoque crítico do mesmo, não é apenas visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola, a ser aprendido pelo aluno sob a forma de conteúdos, mas, também, o conjunto de todas as experiências vividas pelo aluno sob a orientação da escola.

Neste conjunto de experiências estão aquelas que foram planejadas explicitamente pela escola e compõe o chamado currículo oficial, até as que são efetivamente vivenciadas pelos alunos, mas que não foram necessariamente planejadas pela mesma, compondo o chamado currículo oculto. Assim, o aluno aprende tanto o conhecimento planejado e, nesse sentido, cabe à escola ajudá-lo, sistematizando esses saberes, quanto aprende aquilo que não é ensinado de modo explícito, mas está presente nas práticas cotidianas da cultura escolar. Assim, o currículo é formado tanto de saberes formais, quanto de experiências vivenciadas pelos alunos em si no cotidiano do espaço escolar, contribuindo, em um processo constituído de lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, para a formação integral do aluno. O processo é tão importante quanto os resultados. Os conhecimentos escolares serão mais válidos se percebermos sua dimensão complexa de informação e formação.

Embora possamos afirmar que tenhamos currículos desde que surgiram as escolas, considerando que não pode existir escola sem que haja um conhecimento escolar, ou seja, o currículo, a literatura especializada no campo situa o aparecimento das teorias curriculares quando o currículo se tornou um problema a ser investigado por sujeitos que passaram a examinar este objeto com um olhar teórico. Os estudos sobre currículo nascem assim para tentar explicar este objeto quando o mesmo se tornou um problema.

Segundo Silva (2009), este contexto de problematização do objeto surgiu nos Estados Unidos, no século XX, e tiveram em John Dewey (1902), Franklin Bobbit (1918) e Ralph Tyler (1949) os seus precursores. Assim, em 1918, Bobbitt, ao escrever a obra intitulada “The Curriculum”, inicia de modo mais sistemático a visão de um campo especializado de estudos, em um momento de necessidade de se fixar as finalidades da escolarização de massas, tentando ajustar os alunos a uma sociedade existente. Estando voltado para a economia em um enfoque conservador, Bobbit visava a um sistema educacional que estabelecesse métodos, resultados baseados em uma necessidade de exercer, com eficiência e eficácia, as ocupações profissionais. A influência de Bobbit permitiu que o currículo se tornasse um campo de investigação, mas percebendo o conhecimento escolar tendo como finalidade última a vida ocupacional do aluno. Na perspectiva deste teórico a questão do currículo se transformou em uma questão de organização do conhecimento escolar para atender às funções ocupacionais do mercado de trabalho.

A consolidação das ideias de Bobbit apareceria com Ralph Tyler, em 1949, em seu clássico livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* e que teve forte penetração no Brasil. Esta obra apresenta uma ênfase no processo de planejamento curricular, destacando a organização e o desenvolvimento do currículo, sendo o mesmo percebido a partir de quatro princípios básicos: objetivos a serem atingidos, experiências educacionais a serem oferecidas para alcançar os objetivos traçados, organização dessas experiências de forma eficiente e a certeza do alcance dos objetivos, expressa na avaliação. A questão da ênfase no planejamento curricular, colocando os objetivos comportamentais como elementos essenciais neste foi reforçada com a publicação de obras posteriores, como a de Mager. Nos anos 60, Robert Mager, no livro *Análise de Objetivos*, em enfoque tradicional do currículo, priorizou um estabelecimento preciso dos objetivos comportamentais vinculados aos padrões de referências.

De modo diferenciado destes dois autores, as ideias progressistas de Dewey a partir de 1902, estavam mais preocupadas com a construção da democracia e levavam em consideração, no planejamento curricular, os interesses e experiências dos alunos, argumentando que a educação não era preparação para a vida, mas a própria vida. No entanto, o fato de este teórico não realizar uma crítica sistemática ao capitalismo da sociedade americana permitiu que, na categorização das teorias, a sua fosse percebida como sendo também de caráter tradicional por não conseguir realizar essa crítica ao conhecimento escolar em suas relações com a economia.

Deste modo, quando surgem as teorias sobre currículo, na primeira metade do século XX, as mesmas foram denominadas de tradicionais por não conseguirem elaborar uma crítica ao modo de produção da sociedade capitalista e ficarem presas a uma visão do conhecimento escolar apenas em seus aspectos informativos e de manutenção do “status quo”. A partir da década de setenta surgem às

chamadas teorias críticas e a partir da década de noventa, as pós-críticas, ainda segundo Silva (2009). Daí termos teorias tradicionais, críticas e pós-críticas convivendo hoje no quadro teórico do campo.

Vale enfatizar que esta categorização é a adotada na ementa da disciplina Currículo, obrigatória no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, conforme ementa constante do formulário do Conselho de Ensino e Graduação CEG, em anexo. Embora esta forma de se compreender as diferentes teorias de currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas tenha sido criticada nos trabalhos de Cunha (2016) por não atenderem mais a grande complexidade do campo atual, a mesma continua sendo hegemônica no campo e, em função disso, é necessário explicitar com qual destas a escola investigada tem maior afinidade teórica.

Deste modo, tomando Silva (2009) como referência, nas teorias tradicionais são enfatizadas as noções de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. Os estudos de Cunha (2006) ampliam essa noção enfatizando que na concepção tradicional de currículo existe uma ênfase no processo de planejamento do mesmo sendo este percebido como o programa educacional elaborado em um documento escrito em que são detalhados os objetivos a serem alcançados, os conteúdos que devem ser selecionados, o modo como estes seriam organizados e avaliados. Em suma, na concepção tradicional de currículo o mesmo é percebido prioritariamente como um documento escrito em que são especificados elementos do conhecimento escolar manifesto. Grosso modo, pode-se relacionar esta concepção com aqueles que consideram o currículo como apenas o PPP da escola, em sua dimensão de um documento escrito.

Por outro lado, com o surgimento das teorias críticas, as teorias tradicionais tanto em sua vertente tecnocrática (Bobbitt e Tyler) quanto a progressista (Dewey) foram contestados lá pelos anos 70 com Michael Young, Althusser, Paulo Freire, entre outros. Os currículos com enfoque crítico visam a desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo quer fazer e não como fazer o currículo. É essencial a compreensão da conexão entre educação e ideologia, isto é o conjunto de crenças que levam a entender a estrutura social existente para então conseguir mediar sua transformação.

Nesta concepção crítica, a escola atua ideologicamente através de seu currículo, diretamente através das disciplinas mais suscetíveis às crenças explícitas das estruturas sociais. A escola contribui para a reprodução da sociedade, não propriamente pelo conteúdo explícito do seu currículo, mas ao mostrar, no seu funcionamento, as relações sociais do grupo. O currículo da escola, nesta concepção, é prioritariamente baseado na cultura dominante. O currículo pode contribuir, cada vez mais, para as desigualdades sociais. Para Silva (2009) na visão crítica o currículo deve ser percebido como uma experiência local de interrogação e questionamento da experiência.

A concepção crítica apresenta autores expressivos, tanto na Inglaterra, como nos Estados Unidos e Brasil. Na Inglaterra, a preocupação em relação ao currículo está mais ligada aos trabalhos de Michael Young. Este teórico, em seus estudos iniciais no início da década de setenta, preocupou-se em investigar as relações entre o conhecimento escolar e a sociedade na qual era produzido. Deste modo, o seu ponto de partida foi o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento. O importante não era saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas sim, saber o que vale como conhecimento. Atualmente investiga o que tem chamado de conhecimento poderoso que deve ser ensinado nas escolas. O enfoque está centrado na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes. Não se preocupa em como se aprende (psicologia da aprendizagem), mas sim em analisar o conhecimento escolar como sendo uma produção social resultante de conflitos.

Um teórico expressivo nos Estados Unidos representante da teoria crítica é Michael Apple. Para o mesmo, há uma conexão entre a forma como a economia e o currículo estão organizados. Esse vínculo é mediado pela ação humana e o que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente atribuído ao funcionamento da economia. A escola, em suas práticas cotidianas, deve ser investigada para que estas relações sejam compreendidas, notadamente através do que este autor apresenta como sendo o currículo oculto que não está explicitado no PPP da escola, mas que efetivamente forma o aluno que vivencia as práticas cotidianas da escola. Provavelmente o conceito de “currículo oculto” foi estudado por Robert Dreeben. Na realidade, “currículo oculto é constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2009, p. 79). Explicitando o conceito, coloca que são relações de autoridade, organização espacial, distribuição de tempo, padrões de recompensa e castigo, necessárias ao bom funcionamento da sociedade. São atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem o ajustamento às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas em uma visão crítica da sociedade, mas que estão ensinando conformismo, obediência, individualismos, desejáveis para a manutenção de uma sociedade capitalista.

As relações sociais professor/ aluno, administração/ alunos, alunos/alunos, são fontes do currículo oculto, além de organização do espaço escolar, da arrumação da sala de aula, exigência de pontualidade, controle do tempo para tarefas. São rituais, regras, regulamentos. Para se desocultar o currículo oculto, é necessário a conscientização dele. Apesar de estar oculto, Silva coloca que “em uma era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muito coisa oculta no currículo”. (SILVA, 2009, p.80).

Analisando as possíveis conexões entre currículo e poder, em um enfoque mais crítico, as questões de multiculturalismo podem surgir. O multiculturalismo é um movimento legítimo de

reivindicação dos grupos culturais dominados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Não pode ser separado das relações de poder que, antes de tudo, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. O currículo oculto ensina através de rituais, regras, regulamentos, normas, mas pode permitir que nos tornemos conscientes de algo, que até então, estava subjacente em termos culturais. Esse conceito de “currículo oculto” cumpre um papel importante no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o currículo, através de uma análise sociológica que descreve os processos sociais que forjam nossa identidade, em suas diferentes dimensões, sem nosso conhecimento consciente. É um instrumento analítico para reflexão sobre a vida cotidiana na sala de aula. Em um contexto de valorização do capitalismo, praticamente não há currículo oculto. A ideia de que não se pode separar questões culturais de questões de poder passou a ser altamente enfatizada. As conexões entre currículo e multiculturalismo passaram a ser analisados posteriormente, de modo mais complexo, a esses teóricos iniciais, mas os mesmos foram importantes no sentido de se compreender que o multiculturalismo é um “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2009, p. 81). Pode ser, entretanto, visto como uma “solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior de países, para a cultura nacional dominante” (op. cit. p. 82). Daí que multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder.

Em suma, com base nos autores apresentados até o momento, vimos que os conceitos mais trabalhados pela teoria crítica, inicialmente, são ideologia, reprodução econômica e social, poder, classe social, currículo oculto, resistência, analisados dentro do âmbito das consideradas injustas relações do modo de produção capitalista. Deste modo, na visão crítica a ênfase desloca-se da questão do “como planejar um currículo”, própria das teorias tradicionais, para priorizar as questões de “para quem” e “para quê” um currículo é planejado. Assim, uma concepção crítica de currículo está percebendo as relações de poder, porém mais centradas em análises econômicas no sentido de discutir como o conhecimento escolar tem o poder de controlar aspectos relativos às diferentes classes sociais em suas inserções econômicas. O currículo é visto em termos estruturais e relacionais. Está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. É o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

O que torna as visões de Michael Young e Michael Apple crítica é a ênfase atribuída às relações de poder. Sua crítica ao currículo tem como base a relação currículo e poder. O currículo não pode ser compreendido e transformado se não forem feitas perguntas sobre suas conexões com relações de poder; a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido, já que as pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes.

Outro importante teórico crítico é Basil Bernstein. Para o mesmo, o conhecimento escolar formal se realiza por três sistemas de mensagens: currículo, pedagogia e avaliação. Segundo Silva,(2009) para Bersntein,“ o currículo define o que conta como conhecimento válido; a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado.” (SILVA,2009,p. 75)

Bernstein, em sua teoria sociológica do currículo, estava preocupado com as relações estruturais entre os tipos de conhecimento que constituem o currículo, isto é, como o currículo está estruturalmente organizado e quais os princípios diferentes de poder e controle (sem separar as questões de currículo das de pedagogia e avaliação). O controle está associado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço da transmissão (pedagogia).

Mesmo em uma transmissão em que os estudantes tenham poder de decisão, sobre as diversas dimensões da pedagogia (ritmo, tempo, espaço), o controle está presente. Uma das discussões é como as estruturas de classe se traduzem em estruturas de consciência. Aí que entra o conceito de código, com seus significados relevantes e a maneira de explicitá-los a cada contexto. A posição ocupada na divisão social determina o tipo de código. O tipo de código determina a consciência da pessoa, o que produz interação social.

Bernstein distinguia dois códigos: o elaborado e o restrito. No elaborado, no texto que a pessoa produz, os significados são relativamente independentes do contexto local. No código restrito, o texto é fortemente dependente do contexto. São códigos culturais diferentes. Aprendem-se códigos de forma implícita em diversas instâncias sociais, como família e escola. Em termos de educação é através do currículo, pedagogia e avaliação. São as estruturas do currículo ou da pedagogia que determinam quais códigos serão aprendidos. Bernstein procurou estudar as razões do fracasso educacional dos alunos das classes operárias, em uma época em que as reformas educacionais procuravam diminuir as divisões entre o ensino acadêmico tradicional (classes dominantes) e o profissionalizante (classes operárias). Bernstein queria compreender, além do fracasso, qual o papel das diferentes pedagogias no processo de reprodução cultural, com especial atenção ao desenvolvimento dos conceitos de código elaborado (pela escola) e de código restrito (pelos alunos). Colocava em dúvida o papel “progressista” das pedagogias centradas só no aluno. No processo de reprodução cultural e social, o currículo ocupa papel central. Os estudos de Bernstein ajudam a compreender melhor em que consiste este papel, indo além de uma explicação acentuadamente econômica para começar a problematizar as questões culturais, na medida em que estes códigos por ele analisados estão relacionados tanto à cultura produzida na sociedade quanto aquela produzida no cotidiano escolar.

Outra visão crítica sobre currículos nos é apresentada por Henry Giroux. Neste teórico, no entanto, existe uma ampliação maior para as questões culturais. A conexão básica envolve produção, distribuição e consumo dos recursos não só materiais, como também simbólicos como cultura, conhecimento, educação e o próprio currículo que se preocupou com a temática da cultura popular, se conectando com a questão pedagógica, se fazendo necessária a consideração sobre o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, e sua vinculação com o conhecimento. Falava em uma “pedagogia da possibilidade”, pois sugeria que existem mediações e ações que podem se opor ao poder e controle, chegando a dar lugar à oposição e resistência. Professores são pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, em um processo de emancipação e libertação. São intelectuais transformadores. É, entre outros processos, através do currículo que se produzem e se criam significados sociais. Pedagogia, currículo, cultura estão sujeitos a uma política cultural.

No Brasil, embora não realizando um trabalho específico no campo do currículo, temos Paulo Freire que exerceu forte influência sobre os trabalhos de Giroux que, por sua vez, ampliaram a questão do conhecimento escolar em suas relações com a esfera cultural. Freire, entre outras, procurou responder à questão curricular fundamental: “o que ensinar”, “o que significa conhecer”. Sua análise é uma crítica à escola tradicional, preocupando-se com o desenvolvimento da educação de adultos, considerando sua inserção em uma cultura própria. Na crítica à “educação bancária” (conhecimento constituído de informações e fatos transferidos do professor ao aluno) ataca o caráter verbalístico, narrativo e dissertativo. A alternativa à ‘educação bancária’ deve ser a “educação problematizadora”, já que o conhecimento, para Paulo Freire, estava sempre dirigido a algo, situado de modo contextualizado culturalmente. Conhecer implica em tornar presente o mundo para a consciência, envolvendo intercomunicação, intersubjetividade. Pela intercomunicação as pessoas se educam mutuamente, no mundo cognoscível. Pela intersubjetividade se concebe o ato pedagógico como ato dialógico. Em sua visão, na educação problematizadora todos estão envolvidos no ato do conhecimento. Nada é comunicado e o ato pedagógico consiste em criar, dialogicamente, um conhecimento do mundo. Os “temas geradores” ou significativos formam o conteúdo programático. Os especialistas organizam esses temas interdisciplinarmente. Conhecer implica em conscientizar-se de algo, começando pela consciência de si mesmo. Daí se entender cultura como criação e produção humana, em oposição à natureza.

Nas teorias críticas, de modo mais acentuado com os trabalhos de Freire e Giroux, entre outros, começou-se assim a se perceber que o conhecimento escolar, ou seja o currículo, precisa ser também compreendido em sua dimensão cultural e que a mesma é mediadora da formação da identidade do aluno em suas diferentes dimensões. A questão da relação entre o conhecimento

escolar e a cultura foi mais aprofundada no campo do currículo a partir da década de noventa, sendo um dos campos de investigação da chamada teoria pós-crítica.

Desse modo, na visão pós-crítica há uma preocupação em relacionar o conhecimento escolar às questões não apenas econômicas, mas ampliando as mesmas para os aspectos culturais, em suas diferentes manifestações. Neste sentido, uma concepção pós-crítica de currículo está percebendo o conhecimento escolar como formador de aspectos da identidade em suas dimensões étnicas, raciais, de gênero abordando questões de alteridade, subjetividade, saber-poder sexualidade, multiculturalismo.

No Brasil, estudos de Moreira(2011) investigam como a identidade cultural do corpo discente pode ser construída, em parte, tendo o currículo como mediador. Em relação aos aspectos da complexidade da questão da multiculturalidade, as pesquisas de Canen(2000, 2001) têm dado uma contribuição valiosa no sentido de análise de como a questão da identidade cultural, no caso mais específico da presente investigação a étnica, é algo a ser considerado na formação do corpo discente que vivencia o currículo escolar. A questão do multiculturalismo tornou-se mais acentuada a partir dos anos noventa, entre outros aspectos, pelo fato de a partir desta década do século passado existirem cada vez se acentuando mais diferentes e expressivos fluxos migratórios em direção a países ricos. Os mesmos existem como consequência dos desníveis políticos e econômicos entre as nações do mundo e o multiculturalismo representa um modo de se analisar estes desníveis entre as nações do mundo, podendo representar um instrumento de luta política para o surgimento histórico de sociedades mais justas e igualitárias. Como toda perspectiva teórica possui diversos enfoques, o mesmo ocorre com as análises de cunho multiculturalista, existindo diferentes perspectivas que possuem implicações políticas distintas.

De um modo bem sumário, a perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de respeito, tolerância e convivência harmoniosas entre as culturas diferentes. Assim, um currículo baseado nesta visão iria ensinar tolerância, respeito, mas sem buscar uma análise mais relacional de bases históricas e econômicas sobre o porquê da existência das diferenças culturais. Estaria expresso nas práticas curriculares cotidianas das séries iniciais do ensino fundamental, por exemplo, no cuidado de se celebrar datas festivas como o dia do índio, da consciência negra. Em uma escola que estivesse envolvida expressamente com a formação de outras identidades culturais étnicas como a judaica, a francesa, a americana, por exemplo, haveria o cuidado de se incluir na programação de seu cotidiano escolar aspectos mais comemorativos dessas diferentes culturas.

De modo diferente, uma perspectiva mais crítica procura analisar os processos pelos quais as diferenças culturais são produzidas, em suas complexas relações sócias e econômicas. Mais que tolerada, respeitada, as diferenças são colocadas em questão. Os conservadores e tradicionalistas dirigem críticas a este tipo de currículo, já que representa diminuição dos valores de herança cultural comum em detrimento do estudo de obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por minorias. A ideia de tolerância implica em se assumir certa superioridade, assim como o respeito implica em se considerar que as diferenças já são definitivamente estabelecidas, restando, apenas, respeitá-las. Na medida em que as diferenças estão sendo analisadas como sendo produzidas e reproduzidas em um quadro mais complexo, pode-se começar a perceber as relações de poder e assim compreendê-las e buscar transformá-las.

A implicação desta visão mais crítica nas práticas curriculares cotidianas de uma escola, entre outros elementos, expressa-se no modo como o conhecimento escolar está planejado para ser vivenciado pelo corpo discente. Assim, sem abandonar o lado festivo das práticas curriculares de cunho cultural, o PPP da escola deverá explicitar em seu corpo formal como as diferenças culturais se forjaram historicamente e como as mesmas estão relacionadas a um complexo de fatores. Desse modo, o currículo deve prever que os saberes escolares e o corpo docente que o constrói estejam conscientes e engajados nesta prática de construção de uma cultura escolar que efetivamente permita ao corpo discente compreender e praticar a cultura em sua dimensão crítica.

Em termos curriculares, de um ponto de vista mais epistemológico, o multiculturalismo tem sido criticado por seu suposto relativismo, isto é, certos valores e certas instituições são universais, transcendendo às características culturais específicas de grupos particulares. Qualquer posição que questione esses valores e essas instituições é vista como relativista. Na perspectiva multiculturalista crítica, não existe nenhuma posição privilegiada, a partir da qual se possam definir valores ou instituições como universais, dependendo de posição de poder de quem afirma. De epistemológica passa também a ser política.

Assim, o modo como são planejadas as atividades que se realizam na escola, e que são explicitadas em seu PPP, podem nos indicar pistas sobre a concepção que esta escola está assumindo de currículo. O modo como são percebidos os conhecimentos científicos, crenças, expectativas e visões sociais consideradas socialmente válidos, nos darão elementos para analisar o PPP. Se o conhecimento escolar for visto como algo fixo, a ser cobrado sob a forma de conteúdos priorizando a informação, podemos inferir que a escola tem uma concepção tradicional. Se o conhecimento escolar é visto como um processo de troca, assimilações, adaptações e elaborações influenciados pela sociedade em que o indivíduo vive, com suas condições materiais e financeiras, podemos inferir que esta escola tem uma concepção crítica. Se, de modo mais abrangente, a escola tem o conhecimento

escolar percebido em suas complexas relações, não só de aprendizagem e econômicas, mas também de cunho cultural sendo formativo de identidades culturais, podemos inferir que a postura é prioritariamente pós-crítica.

Deste modo, em uma postura pós-crítica a escola é, cada vez mais, uma instituição preocupada com a formação de cidadãos aptos a participarem da cultura e dos destinos de sua comunidade, em nível macro e/ou micro, o que implica que ao formar o seu corpo discente precisa considerar seus diferentes pertencimentos a uma determinada “raça” ou etnia. Caso estes elementos culturais não sejam considerados poderá ocorrer o chamado fracasso escolar. Assim o tipo de conhecimento selecionado para diferentes etnias e raças ditas minoritárias contribui para o fracasso escolar, já que a identidade étnica e racial é uma questão de saber e poder. A raça é um conceito que implica em um conjunto de caracteres físicos. Já a etnia está percebendo características culturais. Para alguns autores, segundo Silva (2009), etnia é mais abrangente do que raça, por compreender as características físicas e culturais, mas em grande parte, se vê etnia como equivalente à raça. Raça e etnia entraram nos estudos sobre currículos devido ao vínculo entre conhecimento, identidade e poder. As narrativas escolares celebram mitos de origem nacional com enfoque nas identidades dominantes; as dominadas são vistas como exóticas ou folclóricas. Esses textos conservam as marcas de herança nacional. Em uma visão pós-crítica, etnia e raça não são vistos como temas transversais, mas como uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O difícil é desconstruir o texto racial do currículo, pois este conhecimento não pode ser separado do que os alunos se tornarão como seres sociais.

Em suma, em uma visão pós crítica, o currículo procura lidar com as diferenças culturais como uma questão histórica e política, procurando mostrar a vinculação entre construção de identidade e relações de poder. Um currículo com enfoque neste questionamento evita reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. A questão do racismo está vinculada às questões de poder. Um currículo vinculado à pedagogia “queer”, relacionada à questão da identidade de gênero, estimulará a questão da sexualidade sendo tratada como uma questão legítima de conhecimento e identidade. Deve ser tratada não só como uma questão de informação, mas questão vinculada a aspectos biológicos e culturais. A teoria “queer” problematiza a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. A teoria “queer”, palavra que significa estranho, representa uma radicalização do questionamento da fixidez de identidade da mesma forma que na teoria feminista. Essa teoria obriga a considerar o impensável em vez de considerar o que é permitido pensar. Já que currículo tem sido tratado como uma orientação para se ensinar a pensar, para se transmitir o pensamento, para se aprender o raciocínio e a racionalidade, não pode se limitar a questionar o conhecimento como socialmente construído mas sim que vá explorar o que ainda não foi

construído. “A teoria queer” – essa coisa estranha- é a diferença que pode fazer diferença no currículo, ampliando uma visão da questão cultural no currículo.

As teorias pós- críticas estão situadas em um contexto histórico situado por Silva (2009) como sendo o da pós-modernidade, englobando um conjunto variado de perspectivas, abrangendo os campos: intelectual, político, estético, epistemológico. Em termos sociais e políticos se posiciona como uma transição entre a modernidade iniciada com a renascença e consolidado com o iluminismo e as ideias da metade do século XX. Questiona princípios dos pensamentos sociais e políticos, estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo. Nossa escola, e o currículo nela praticado, é uma instituição moderna por excelência, que tem estado mais preocupada em transmitir o conhecimento científico para formar um indivíduo racional, autônomo, enfim um cidadão da moderna democracia representativa.

O questionamento das teorias pós-críticas, no contexto pós-moderno constitui um ataque à própria ideia de currículo desenvolvida na modernidade e que tem nas concepções tradicionais e críticas de currículo sua expressão, colocando em xeque estas teorias na medida em que desconfia das pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno. Questiona as noções de razão e de racionalidade, fundamentais na perspectiva iluminista da modernidade, colocando que o progresso não é necessariamente desejável ou benigno. O aluno a ser formado, educado com as ações curriculares é percebido como um sujeito que não converge para um centro, supostamente coincidente com sua consciência, sendo fundamentalmente fragmentado e dividido. O sujeito não é o centro da ação social. Nas palavras de Silva (2009) “Ele não pensa, fala ou produz: ele é pensado, falado, produzido.”

Deste modo, o sujeito é dirigido também pelas estruturas, pelas instituições. Imita, incorpora, inclui. Privilegia a mistura, o hibridismo, a mestiçagem de cultura, de modos de vida, de estilos. Inclina-se para a dúvida, preferindo o subjetivismo das interpretações, constituindo-se em uma radicalização dos questionamentos dirigidos às formas dominantes de conhecimento aceitos tanto pela pedagogia tradicional, quanto pela crítica que são modernas. Neste sentido, uma concepção pós-crítica de currículo assinala que para se compreender o conhecimento escolar deve-se analisar suas relações mais complexas com a esfera cultural, percebendo este conhecimento como não exterior ao poder, sendo inerente ao poder, a partir de raças, etnias, gêneros e sexualidade, olhando com desconfiança para conceitos como emancipação, libertação, autonomia. Resumindo sua posição, Silva coloca que “Currículo é lugar, espaço, território. É relação de poder. É trajetória, viagem percurso. É autobiografia. No currículo se forja nossa identidade. É texto, discurso, documento. É documento de identidade”. (SILVA, 2009, p. 150).

## **1.2– O currículo na atual legislação brasileira do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental**

A atual legislação de ensino brasileira que regulamenta o currículo das séries iniciais do ensino fundamental está consubstanciada na legislação magna, expressa na Constituição de 1998; na Lei Federal que regulamenta a educação, expressa na Lei 9394/96 e em uma série de atos complementares a esta legislação expressos em resoluções, pareceres do atual Conselho Nacional de Educação e em diretrizes e parâmetros curriculares que regulamentam os diferentes currículos nos diversos níveis de ensino, indo da educação infantil aos cursos superiores

Assim, considerando a complexidade desta legislação a presente investigação irá realizar um recorte, enfocando o que está normatizado nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental que são as normas que regem de modo mais incisivo o processo de planejamento curricular que ocorre atualmente no âmbito de cada escola.

Estas diretrizes para a educação básica foram normatizadas por um parecer da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação e segundo o mesmo as

“Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjuntos de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.”  
(Parecer CEB 04/98)

Em seguida foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental pelo Parecer CNE 29/1/98 e pela Resolução CNE/ CEB nº 4 de 13/Julho de 2010) reforçando que a educação básica é “prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena” (Parecer CEB 04/98), constituindo-se em educação infantil, fundamental e média.

O currículo da educação fundamental, foco deste trabalho, deve ser desenvolvido em uma escola que é obrigatória, envolvendo a pessoa em suas relações individuais, civis e sociais, sob os princípios de igualdade, liberdade e reconhecimento do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Cumprindo exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN/ 9394/96 que determina que cabe à União estabelecer, em colaboração com Estados e Municípios, as competências e diretrizes do ensino, norteando os currículos e conteúdos mínimos foram estabelecidas as Diretrizes que apontam:

“Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara de Educação Básica do CNE inicia o processo de articulação com Estados e Municípios, através de suas próprias propostas curriculares, definindo ainda um paradigma curricular para o Ensino Fundamental, que integra a Base Nacional Comum, complementada por uma parte diversificada (LDB art. 26), a ser concretizada na proposta pedagógica de cada unidade escolar do país.” (Parecer CEB 04/98).

Complementando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes PCNs sugerem que as escolas devem receber um norteamento educacional “a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, éticas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos baseado nos princípios democráticos”. (Parecer CEB/ 04/98)

Deste modo, existe na atual legislação brasileira sobre currículo uma posição clara da política para a educação nacional da importância do reconhecimento de que os alunos devem ser formados, considerando suas identidades pessoais, peculiaridades de gênero, variedades étnicas e de faixa etária. Isto é amplamente assegurado nas diferentes esferas do discurso da legislação. Estas exigências legais devem ser implantadas nas escolas, sendo que aquelas que têm pela sua especificidade um compromisso pedagógico com a formação multicultural estão mais afetadas.

Com a finalidade de orientar as unidades da educação básica foram explicitados os princípios éticos, políticos e estéticos que as escolas devem estabelecer como norteadoras de suas ações pedagógicas. Os conjuntos de princípios são:

- Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum, do respeito do meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Princípios políticos: garantia dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da crítica e do respeito à ordem democrática.
- Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

As escolas, ao planejarem suas práticas pedagógicas devem ser sustentadas pelos princípios citados, além de privilegiar aprendizagens como ser solidário com os colegas, respeitá-los, não discriminá-los e saber por que isto é importante.

Planejando suas propostas, a partir dos PCNs, as escolas devem buscar correlações entre os conteúdos das diversas áreas e os valores dos alunos no universo em que vivem.

Quando se fala em currículo, entende-se o envolvimento de três momentos: o currículo formal (planos e propostas pedagógicas); o currículo em ação (o que efetivamente ocorre) e o currículo oculto (o que professores e alunos trazem, carregados de sentidos próprios, que efetivam as formas de relacionamento, poder e convivência).

Os currículos, com base na atual legislação, têm uma base nacional comum (conteúdos mínimos obrigatórios, indispensáveis ao exercício pleno da cidadania) e uma parte diversificada (conteúdos complementares, de acordo com as características da sociedade, da economia, da cultura, da clientela) que se explicitam na proposta pedagógica da Escola e a LDB prevê a possibilidade de ampliação de dias e horas de aulas de acordo com as possibilidades e necessidades das escolas.

O paradigma curricular apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental articula a Educação Fundamental com a vida cidadã, isto é, com exercícios de direitos e deveres para viver bem e transformar a convivência para melhor.

As propostas pedagógicas devem levar em conta a integração das bases teóricas que levem à organização dos conteúdos do paradigma curricular e dos processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade. A parte diversificada das propostas curriculares procura enriquecer não só a Base Nacional Comum, mas também, os projetos e atividades do interesse das diversas comunidades.

A Base Nacional Curricular Comum, ainda em tramitação, defende a manutenção de uma parte comum, ainda a ser definida e uma parte diversificada para atender aos aspectos específicos da realidade de cada escola. Ambas devem se integrar em torno do paradigma curricular, estabelecendo relação entre a Educação Fundamental e a vida cidadã e as áreas do conhecimento.

Em relação a vida cidadã, essa articulação é feita através de seus diferentes aspectos: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura, linguagens. As áreas de conhecimento abrangem: Língua Portuguesa, Língua Materna (populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB).

As práticas do Ensino Fundamental da Escola Israelita Brasileira, foco deste estudo, se baseiam nos princípios determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a saber, a formação da pessoa, do estudante e do cidadão.

## **Capítulo II-. Proposta Curricular Atual de uma Escola Israelita no Município de RJ**

O estudo realizado em uma Escola Israelita no Município do Rio de Janeiro, focalizando as séries iniciais do ensino fundamental, mostra que as necessidades dos estudantes e do seu contexto social devem ser contempladas por um currículo desenvolvido com base nas diretrizes dos currículos nacionais e com suas características próprias. Assim, cada vez mais, esta Escola se torna uma instituição de onde saem cidadãos aptos a participar da cultura específica de sua comunidade e dos destinos do país. As práticas pedagógicas são conceituadas como uma prática social guiada pelos objetivos, valores, conhecimentos do referido contexto social e pelos conhecimentos sistematizados pelas diversas teorias pedagógicas, dentro das condições de vida e trabalho. São muitos os desafios e para explicitá-los torna-se necessária um esboço que dê subsídios para uma compreensão do processo histórico de criação dessa escola.

### **2.1-Esboço Histórico sobre a Escola**

Os dados históricos que irão embasar o relato a seguir foram conseguidos na Secretaria de Ensino da Escola investigada. Estavam sob a forma de um documento, que era uma fonte primária, arquivado em um único volume sob a forma de livro datilografado escrito por imigrantes judeus que chegaram ao país na década de 1920, contendo 190 páginas e escrito em 1960.

A consulta ao mesmo foi feita na própria Secretaria no prazo de uma semana e implicou na leitura de todo o documento e na seleção de partes que julguei mais elucidativas para compor o presente esboço, que foi redigido com meus próprios termos. Desse modo, o relato vai priorizar: (1) o contexto do surgimento da escola; (2) seus princípios pedagógicos básicos e (3) sua fusão com outra escola judaica.

Desse modo, em relação ao contexto de sua fundação observamos que a escola foi fundada pelo Instituto Israelita Brasileiro de Cultura e Educação. Em 1946, houve a fundação desse Instituto por ativistas filhos de imigrantes, a fim de atender a todos judeus que aqui chegavam; gente de todas as idades. Aos poucos, seus fundadores foram sentindo a necessidade de uma escola judaica moderna, humanista, não religiosa e comprometida com a inovação pedagógica e com a difusão da cultura judaica. Desse modo na década de 1950 foi fundada a Escola Israelita Brasileira.

A seguir, serão apresentados os princípios pedagógicos básicos que nortearam a escola. A preocupação com cultura e arte se fez evidente. Sempre inovadora, criou oficinas extracurriculares de teatro, fotografia, dança e cerâmica. O envolvimento dos pais foi marcante. A condição humanista e a ênfase em uma educação progressista foram os traços mais marcantes da escola. A escola sempre

incentivou os alunos a serem reflexivos, questionadores, engajados socialmente e a terem todas as condições de serem futuros representantes da comunidade judaica.

Em relação à fusão, observamos que em 2001 a Escola Israelita Brasileira fundiu-se com outro colégio judaico, unindo patrimônio e alunos em prol de uma instituição mais forte, com melhores instalações físicas e pedagógicas. Então se tornou a atual Escola Israelita no Município do Rio de Janeiro que está sendo investigada. A Escola, a partir dessa fusão, vive o judaísmo plural, em que a junção entre as diferentes formas de interpretação produz um conhecimento que leva à experiência única de ser judeu por inteiro, como ser social e moral. Acredita-se no diálogo como base das relações; na cooperação como condição de vida comunitária; no respeito como princípio essencial da convivência; e no estudo como valor máximo para o conhecimento.

## 2.2– A Estrutura da Escola.

A Escola Israelita no Município do Rio de Janeiro, localizada em um bairro da zona sul do Rio de Janeiro, tem como sua sede um espaço que abriga todos os segmentos: a educação infantil, todo ensino fundamental e o ensino médio. Cada segmento tem seu prédio específico, porém todos se interligam, pois são no mesmo terreno, isso possibilita que todos os alunos e funcionários tenham uma relação de convivência. Em específico as séries iniciais do ensino fundamental, objeto da investigação, tem dois prédios. Um prédio onde abriga todas as salas de aula e outro prédio onde ficam as salas de aulas extras curriculares, refeitório e salão de eventos.

A primeira fase do Ensino Fundamental atende alunos entre 6 e 10 anos, sendo 136 alunos matriculados onde 59 são do sexo feminino e 77 são do sexo masculino. Os dados relativos aos recursos humanos da escola podem ser observados nos quadros a seguir.

### Quadro 01- Distribuição dos alunos por série e turmas

Série:	Quantidade de turmas:	Quantidade de alunos:
1º ano	2	14/13= 27
2º ano	1	22
3º ano	1	21
4º ano	2	15/16=31
5ºano	2	17/18=35
<b>Quantidade total:</b>	<b>8</b>	<b>136</b>

**Quadro 02-Demonstrativo da equipe de funcionários e professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**

<b>Funcionários:</b>	<b>Quantidade:</b>
Diretoras	2 (pedagógica e administrativa)
Coordenadoras	2 (pedagógica e administrativa)
Psicóloga	1
Secretária	1
Inspetoras	3
Faxineiras	4
Pessoas para a manutenção	2
Bibliotecária	1
Professoras de Turmas	7
Professores especializados na sua área (Inglês,Hebraico,Xadrez,Música,Artes,Educação Física, Dança, Teatro...)	17
<b>Total de Funcionários:</b>	<b>40</b>

Com essas informações podemos fazer uma reflexão, que chama a atenção a quantidade de alunos/ quantidade de funcionários, existindo uma riqueza nos recursos humanos desta escola. Um número de 40 funcionários para 136 alunos. Isso sendo dividido é praticamente 1 funcionário para cada 3 ou 4 alunos.

Desse modo, com essa estrutura a Escola tem condições de praticar um ensino de qualidade, adequado às necessidades sociais, políticas e culturais expressas em seus princípios pedagógicos anteriormente relatados, considerando os interesses e motivações de seus alunos e garantindo as aprendizagens fundamentais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. A Escola considera um pressuposto do trabalho educacional a que se propõe a integração do corpo docente, dos funcionários, dos alunos e suas famílias, em uma comunidade escolar dinâmica e cooperativa, com objetivos comuns e responsabilidades definidas na tarefa de educar.

O currículo possibilita o acesso ao conhecimento acumulado e sistematizado através dos tempos e o desenvolvimento de valores, capacidades, habilidades e competências para uma vida pessoal e coletiva digna, responsável e produtiva. Para a concretização dos projetos, utilizam-se metodologias inovadoras, projetos contextualizados, material didático atualizado, recursos

tecnológicos avançados, com a meta de formar estudantes autônomos em todas as dimensões, que desenvolvam um pensamento estratégico e reflexivo para aprender os conteúdos de forma crítica e significativa e, sobretudo, desenvolvam atitudes de respeito e cooperação na vida pessoal, escolar e comunitária.

### **2.3 A Escola e o seu Cotidiano**

Os alunos aprendem observando, pensando, indagando e criticando a realidade e os conhecimentos, sistematizando-os de forma significativa e participativa. Na prática pedagógica, os alunos trabalham individualmente, em grupos e coletivamente; aprendem a organizar-se no tempo; a lidar com pontos de vista variados; descobrem as várias maneiras de interpretar uma realidade ou resolver um problema e desenvolvem hábitos e gosto pela leitura. Os alunos todos os dias ficam na escola no horário de 7:30h às 15:30h, sendo que tem 2 intervalos durante o dia, um intervalo de 40 minutos para o lanche / recreio às 9:30h, onde todas as turmas do fundamental nesse horário vão juntas para o pátio da escola brincar e lanchar, sempre com a supervisão dos inspetores. O outro intervalo de 50 minutos às 12:10h, para o almoço. O almoço é servido pela escola e sempre com supervisão do professor de turma.

O estudo da Língua Portuguesa, está presente em todas as áreas do conhecimento, torna possível o aprendizado dos diversos conteúdos. Nas dimensões orais e escritas, sua principal função é a comunicação num determinado contexto. Em situações reais de escrita e de produção oral de texto, os alunos podem observar e se apropriar desta função. As atividades propostas levam à escrita, à troca de informações, à argumentação, ao planejamento sobre o que se pretende falar, considerando o ouvinte e o contexto. Formar o leitor não significa apenas capacitar o indivíduo a ler, mas capacitá-lo a compreender o que está escrito e também o que não está escrito no texto, estabelecendo relações entre o texto lido e demais textos e contextos. Formar leitores, também significa formar escritores. A partir dos três pontos básicos: o que se escreve, para quem e como se escreve, o aluno será estimulado a pensar em uma situação escrita que requeira o planejamento, a produção e a revisão do material. A produção de texto é valorizada e os aspectos discursivos bem como as regras de gramática e da ortografia são trabalhados gradativamente e em função do texto. Em síntese, a área da Língua Portuguesa é subdividida em dois eixos: o de expressão oral e o de leitura e escrita.

São utilizadas salas especializadas de Inglês, Teatro, Artes Visuais, Informática, Laboratório de Ciências, Biblioteca, Mídias. Os alunos constroem sua identidade judaica, estabelecendo um vínculo afetivo, com a língua hebraica e com as histórias da Torá (livro sagrado). A cultura brasileira é trabalhada em todos os anos, através do contato com suas diversas manifestações e, também, através da reflexão sobre a realidade.

## **Os projetos trabalhados no Ensino Fundamental são:**

Projeto anual: Convivência – deixe a sua marca

Conteúdo: tolerância; convívio com a diversidade; solidariedade; valorização dos conceitos de comunidade/ coletividade.

### 1º Trimestre: Sustentabilidade

Conteúdo: ecologia; consumo consciente; desenvolvimento de atitudes sustentáveis.

Culminâncias: evento Prévia da Rio+20; Passeio à Floresta da Tijuca.

### 2º Trimestre: Projeto Literário

Conteúdo: formação de leitores; valorização do livro (os diferentes gêneros, suportes e contextos), da leitura e da produção textual.

Culminância: Festa Literária da Escola.

### 3º Trimestre: Tic's (Mídia, tecnologias da informação e da comunicação e redes sociais em debate)

Conteúdo: formação para a leitura e uso crítico da mídia e das ferramentas de comunicação; uso consciente e seguro da internet / redes sociais.

Culminância: Elaboração do Estatuto da Escola para a utilização das mídias e das redes sociais.

Com base no relato apoiado em observações do cotidiano da escola e leitura das propostas de projetos que estão sendo vivenciados atualmente, podemos verificar que os princípios pedagógicos a serem declarados a seguir possuem condições concretas de serem atingidos. Passaremos, a seguir, a explicitar a proposta curricular vigente.

## **2.4- A Proposta Curricular Vigente**

A Escola Israelita no Município do Rio de Janeiro desenvolve três princípios básicos em sua proposta pedagógica: formação da pessoa, formação do estudante e formação do cidadão. Vale observar que os princípios a serem apresentados a seguir compõe, na proposta curricular atual que ainda não está organizada formalmente como sendo o PPP da escola, três laudas de detalhamento, o que evidencia a preocupação da escola com princípios. Desse modo, o que será apresentado a seguir é uma síntese, com minhas palavras, desses princípios.

A formação da pessoa, no seu sentido mais amplo, coloca que esta deve estar preparada para viver e conviver em sociedade, entendida como espaço de interação criativa na busca solidária do

bem comum. Um indivíduo apto a fazer escolhas, dentro dos valores morais de uma sociedade ética, que se renova em todas as dimensões. Uma pessoa capaz de integrar sentimento e razão, pensamento e ação e, sobretudo, viver uma vida plena de significados éticos, onde a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos e a recusa de discriminação tenham relevância etapa da vida escolar. Com base nesse conceito de formação da pessoa a escola compreende o estudante como devendo ser capacitado a aprender, a buscar e produzir novas informações e conhecimentos, respeitando sua individualidade e permitindo que seu progresso escolar se faça de forma contínua e crescente, de acordo com suas potencialidades. Em suma, formar um aluno capaz de adquirir e desenvolver competências em função de novos saberes e demandas, preparado para lidar com novas linguagens e tecnologias e sensível ao reconhecimento do valor das artes e dos bens culturais na ampliação de sua visão de mundo.

A formação do cidadão, apoiada nessa formação da pessoa e do aluno, está voltada para prepará-lo para viver em uma sociedade pluralista e democrática, participando de sua construção e transformação; preparado para as adaptações às sucessivas mudanças que nela se verificam. Um cidadão capaz do exercício livre e responsável de sua cidadania, através de sua participação e ação conscientes no desenvolvimento e aprimoramento da sociedade.

Esses três princípios constituem os alicerces da proposta pedagógica atual, comprometida com uma educação e ensino de excelência, entendidos como o conjunto de concepções e práticas que promovam, com qualidade, o desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e social dos alunos.

Assim, a Escola Israelita no Município do Rio de Janeiro fundamenta sua filosofia de educação na consciência de sua função de formar homens livres e autônomos, para uma vida em sociedade dentro dos princípios ético-morais de solidariedade e respeito, discernindo, avaliando e agindo de acordo com os ideais de justiça e tradição judaica do diálogo como base das relações; da cooperação como condição de vida comunitária; do respeito como princípio essencial da convivência e do estudo como valor máximo para o conhecimento. A Escola busca realizar um trabalho de educação que contribua para promover o desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e social de seus alunos, atendendo-os nos seus aspectos individuais e coletivos. Formando alunos que refletem, participam e assumem responsabilidades, como conquistas indispensáveis para a realização pessoal e cidadã.

A escola é um espaço de construção de significados éticos, onde temas como dignidade humana, igualdade de direitos, recusa de formas de discriminação e solidariedade são extremamente debatidos e enfatizados. Os valores judaicos, morais e éticos transmitidos visam à formação de adultos solidários, com bagagem cultural sólida e plural. O ensino da cultura judaica na Escola Israelita Brasileira se estende desde os primeiros grupos do Infantil até as últimas séries do Ensino

Médio e está presente em todos os momentos da vida escolar. Tendo em vista a abordagem judaica, a Escola visa à formação de alunos que são considerados pessoas e cidadãos conscientes de que a identidade judaica é também constitutiva da subjetividade de cada um. Para isso, o aluno deve ser literalmente, segundo a proposta atual: (Apostila do Professor; s/d; 2016; p.-19)

- *Consciente de seu passado cultural e de sua responsabilidade na preservação e produção desta cultura;*
- *Conhecedor dos princípios éticos do judaísmo e agente de difusão destes princípios;*
- *Capaz de se identificar com a tradição milenar que permanece através dos tempos como fator de unidade do povo judeu em todo o mundo;*
- *Envolvido com as questões judaicas locais e ativo na manutenção e desenvolvimento do trabalho comunitário;*
- *Informado quanto aos novos rumos culturais e políticos do povo judeu no mundo e em Israel, e apto a se posicionar e atuar de acordo com seu próprio entendimento;*
- *Envolvido na compreensão e expressão da língua hebraica, reconhecendo-a como um dos elementos que promovem a unidade do povo judeu;*
- *Capaz de discernir o mundo pelos conceitos judaicos de justiça social, cooperação e solidariedade em termos universais.*

As atividades habituais são as realizadas como rotina, de forma sistemática, se ocupando da formação de hábitos: as sequências didáticas têm como objetivo trabalhar determinado conteúdo numa sequência pré-determinada pelo professor, podendo sofrer intervenções / mudanças pelos alunos; as situações independentes visam a conteúdos surgidos de outras atividades ou uma sistematização de conteúdos já estudados.

Os componentes curriculares do Núcleo Comum se fundamentam nos marcos legais que orientam a educação no país: LDB 9894/96, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o segmento de ensino, ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente e orientações legais complementares.

O conteúdo curricular é selecionado de acordo com a faixa etária, seguindo um critério gradativo e cumulativo de forma que, ao final do processo escolar, o aluno conheça e reconheça o valor do legado judaico através dos tempos, e detenha o conhecimento e os recursos necessários para que possa, de forma autônoma, contatar as fontes e contribuir na construção desta cultura.

**Quadro 03- Matriz Curricular das Séries Iniciais do Ensino Fundamental:**

Componentes Curriculares:	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Língua Portuguesa / Literatura/Biblioteca	8	7	7	7	7
Matemática / Xadrez	7	6	7	6	6
Ciências Humanas: História e Geografia	2	2	2	2	2
Ciência da Natureza	2	2	2	2	2
Tecnologia de Comunicação e Informação – TIC´s	1	1	1	1	1
Língua Estrangeira - Inglês	3	3	3	3	3
Artes	1	1	1	1	1
Teatro	-	-	-	1	1
Música Brasileira	1	1	1	1	1
Educação Física	2	2	2	2	2
Língua Hebraica	2	3	2	2	2
Literatura Judaica	-	1	1	1	1
Música Judaica	1	1	1	-	-
Dança Hebraica	-	-	-	1	1
Total Carga Horária Semanal:	30 h/s	30h/s	30h/s	30h/s	30h/s
Total Carga Horária Anual:	1200h/a	1200h/a	1200h/a	1200h/a	1200h/a

*Tempos de aula: 60 minutos / cada*

O Ensino Fundamental I apresenta como proposta, aprofundar e ampliar conhecimentos já adquiridos pelos alunos, preocupando-se com o estudo dos conteúdos relativos a cada área do conhecimento. Esses conteúdos estão distribuídos pelas respectivas séries articulando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com as realidades dos alunos e as experiências de ordem cognitiva, afetiva e social.

Os trabalhos visam a estimular a autonomia e ao compromisso dos alunos em relação à própria aprendizagem, além da construção de novas competências e dos procedimentos para compreensão dos conteúdos propriamente ditos. Os alunos, enquanto aprendem, formulam hipóteses e explicações baseadas nos seus conhecimentos e experiências prévias. O trabalho é realizado por

meio de projetos didáticos, permitindo aprendizagem significativa e colaborativa, tendo, como característica, a elaboração de um produto final de estudo, compartilhado por professores e alunos.

Apesar do detalhamento da grade curricular, os dados obtidos foram retirados da Apostila do Professor, sendo um documento que a gestão da Escola elaborou, porém só se sabe que foi no ano de 2016 que foi divulgado aos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, contendo 64 páginas. Esse documento não se configura como o PPP. A própria coordenação da escola, sabe que isso não é o PPP, pois não foi construído coletivamente, apenas entregue aos professores. A escola está em processo da elaboração do PPP que é o que vamos redigir a seguir.

### Capítulo III: O Currículo em Processo de Reformulação

No capítulo anterior foi relatado, com base principalmente em análise documental, o atual currículo da escola. Essa análise demonstrou que, apesar de possuir registros formais, a escola ainda não possui um PPP para as séries iniciais do ensino Fundamental. O presente capítulo terá por objetivo explicitar o processo de construção desse PPP. Para isso foram utilizados questionários com as atuais professoras desse segmento e uma entrevista com a coordenadora pedagógica. A seguir, serão apresentados os dados relativos ao questionário e à entrevista.

#### 3.1. Análise do Processo de Reformulação curricular sob a ótica docente

Como mais uma forma de instrumento de coleta de dados, realizei questionário com as 7 professoras que atuam na Escola Israelita no Município do Rio de Janeiro. Desses 7, 6 atuam na sala de aula e dando as matérias de história/ geografia, português, matemática e ciências, e 1 professora que atua na escola dando aula de hebraico, sendo que todas no segmento do fundamental, que é o foco da minha pesquisa. Entretanto, analisarei as 7 entrevistas para que a pesquisa fique mais rica.

A entrevista realizada contava com 7 perguntas pertinentes à formação do profissional, aos anseios ao se formarem na área da educação, e, é claro, as relações entre seu aprendizado no curso de formação e o seu trabalho dentro da Escola Israelita no Município do Rio de Janeiro.

Essas análises dos resultados objetiva reunir, de maneira resumida, os principais indicativos, assuntos e informações de forma a facilitar a investigação, desta forma passaremos a análise dos 7 questionários (o modelo está no apêndice 1).

#### **Quadro 04: Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por idade:**

<b>Idade:</b>	<b>Total:</b>
20 a 30 anos	1
31 a 40 anos	1
41 a 50 anos	3
51 a 60 anos	2
Total Geral:	7

Como podemos observar no quadro acima, as professoras devem ser experientes por estarem em uma faixa etária que supõe um corpo docente no auge da sua produtividade.

**Quadro 05: Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por sexo:**

<b>Sexo:</b>	<b>Total:</b>
Feminino	7
Masculino	0
Total Geral:	7

Conforme o quadro, observamos que todas as professoras que responderam ao questionário são do sexo feminino. No entanto, alguns professores não investigados de outras áreas e que também trabalham com as séries iniciais do ensino fundamental, são do sexo masculino.

**Quadro 06: Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por tempo de trabalho na escola investigada:**

<b>Tempo de trabalho:</b>	<b>Total:</b>
Até 10 anos	5
11 a 20 anos	1
21 a 30 anos	0
Mais de 30 anos	1
Total Geral:	7

Podemos observar que a maioria das professoras investigadas tem menos de 10 anos trabalhando na escola. Existe também uma professora com mais de 30 anos de trabalho e outra com mais de 10. Assim, mesmo tendo a maioria docente com menos de 10 anos de experiência, esse dado cruzado com o seguinte, irá indicar que são todas professoras com qualificação. A falta de experiência das professoras mais jovens é compensada pela qualificação nos estudos.

**Quadro 07: Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por turma em que trabalha e o que ensina:**

<b>Turma em que trabalha:</b>	<b>O que ensina:</b>	<b>Total:</b>
1º ano	Todas as matérias	2
3º ano	Todas as matérias	1
4º ano	Todas as matérias	2
5º ano	Todas as matérias	1
Todas as turmas das series iniciais do fundamental	Hebraico	1
Total Geral:	7	

Com esses dados percebemos que todas as professoras de turma do 1º ao 5º ano lecionam todas as matérias, sendo assim, apenas uma professora que trabalha em todas as turmas das series iniciais do fundamental, leciona apenas a matéria de Hebraico.

**Quadro 08: Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por formação escolar em nível básico:**

<b>Formação escolar em nível básico:</b>	<b>Total:</b>
Curso normal	4
Conclusão do ensino médio/sem cursar o Normal	3
Total Geral:	7

Analisando as respostas, percebemos que a maioria das professoras tem formação de curso normal, onde influenciou em já saírem da escola e poderem exercer a profissão do curso.

**Quadro 09: Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por formação escolar em nível superior:**

<b>Formação escolar em nível superior:</b>	<b>Total:</b>
Pedagogia	6
Biologia	1
Total Geral:	7

Analisando as respostas, observamos que todas as professoras tiveram formação em nível superior, sendo que quase todas com formação em pedagogia.

**Quadro 10: Distribuição das professoras das séries iniciais do ensino fundamental por formação escolar em nível de pós graduação:**

<b>Formação escolar em nível de pós graduação:</b>	<b>Total:</b>
Pós Graduação em orientação educacional e Supervisão Escolar	1
Não responderam	4
Pós Graduação	1
Mestrado em Educação	1
Total Geral:	7

Com esses dados podemos perceber que apenas algumas professoras têm especialização com a formação escolar em nível de pós-graduação.

Das 7 professoras entrevistadas notou-se que 6 realizaram curso de Pedagogia em instituição de nível superior e dessas 6 apenas 2 com nível básico em formação de professores. Somente 3 entrevistadas tem formação escolar a nível de pós-graduação. A entrevistada que está dando aula de Hebraico na escola não tem o curso de Pedagogia, o que fez ela estar dando aula de Hebraico foi o fato de ser judia e ter realizado o curso de Biologia com especialização em educação.

O questionário realizado contava também com mais três perguntas sobre o currículo e o processo de envolvimento da elaboração deste currículo na Escola Israelita no Município do Rio de Janeiro, sendo assim, analisaremos nas tabelas a seguir, essas respostas.

**Tabela 01: Explicação das opiniões do corpo docente das séries iniciais sobre o currículo atual:**

<b>Categorias - Os professores possuem opiniões:</b>	<b>Subcategorias: Por que o currículo está</b>	<b>Frequencia:</b>
Positivas	Adequado à faixa etária	1
	Proporcionando tempo maior de aprendizagem	1
	Focado em uma formação de perspectiva construtivista, respeitando as características dos alunos	1
	Realizando a antecipação de conteúdos	1
Negativas	Repetindo a manutenção dos mesmos padrões	2
	Focado em uma formação prejudicada do cidadão, impedindo reflexões sobre o entorno	1
Neutras	Com aspectos positivos e negativos sendo capaz ao mesmo tempo de possuir um programa enxuto, mas não é capaz de antecipar conteúdos	1
Total Geral:		8

Com estas informações, vê-se que predominam os pontos positivos. Há, no entanto, divergência quanto à antecipação de conteúdos ser positivos ou não.

**Tabela 02: Distribuição das expectativas em relação ao currículo que está sendo construído:**

<b>Categorias - Os professores possuem opiniões:</b>	<b>Subcategorias: Porque o processo de construção do PPP está</b>	<b>Frequência:</b>
Positivas	Estabelecendo metas, diretrizes, estratégias para a educação básica, específica para cada ano, mobilizando a equipe	2
	Oferecendo possibilidade de o professor ser um facilitador e dar mais tempo para as crianças se alfabetizarem	1
Negativas	Ocasionando divergências no desenvolvimento da prática da escola e no conceito de inclusão	1
Neutras	Ao mesmo tempo proporcionando mudanças vivenciadas, o que é positivo, mas com a possibilidade de que se percam a ética, valores e objetivos	2
	Está gerando uma ausência de expectativas	1
Total:		7

Pelas respostas obtidas há por parte de um grupo, expectativas de mudança em relação a diretrizes, metas, estratégias e maior aprendizado por parte do aluno. Em contrapartida há professores que percebem como negativo o fato de ocorrências de divergências. Vale enfatizar que essa expectativa pode ter também um lado positivo, que sobre outra ótica pode ser positiva para uma construção do PPP.

**Tabela 03: Distribuição das respostas sobre o atual envolvimento no processo de elaboração da nova proposta curricular:**

<b>Categorias - Os professores possuem opiniões:</b>	<b>Subcategorias: Porque existe de fato</b>	<b>Frequência:</b>
Positivas	Participação em debates e/ou outros eventos	3
	Confiança e envolvimento, baseado na qualidade e no desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e social do aluno	1
Negativas	Falta de envolvimento atualmente, em oposição às formulações anteriores	2
Neutras	Atuação isolada, junto aos alunos	1
Total		7

Predominam as repostas positivas no envolvimento do corpo docente no processo de elaboração da nova proposta curricular. Importante ressaltar uma única resposta de não envolvimento de um professor junto à equipe.

Após a análise dos questionários, passaremos pela ótica da entrevista realizada com a Coordenação Pedagógica.

### **3.2-Análise do Processo de Reformulação curricular sob a ótica da Coordenação Pedagógica (entrevista com a coordenadora)**

Quando fiz a abordagem com a coordenadora perguntando se ela poderia responder a algumas questões, percebi que a mesma ficou um pouco sem graça e relatou que naquele momento ela não estava muito segura em falar do PPP da escola. A coordenadora pediu então que relatasse antes de gravar, quais eram as questões que eu queria saber. Após relatar as questões, a referida coordenadora, me relatou que essa questão de PPP em uma escola Israelita é bem complicada, por haver um grupo de pais sempre no “comando” da escola, ou seja, sempre em observação e dando sugestões segundo ela, sobre toda a organização da escola. Assim que me relatou isso, comecei a gravar com sua permissão, porém vi que estava muito cautelosa nas suas respostas.

A entrevista foi realizada no dia 14 de Julho às 15 horas. A Coordenadora é egressa dos cursos Normal, Pedagogia e Mestrado em Educação. Tem também, especialização na área de Literatura Infantil. Atualmente, como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental – séries iniciais, relata: “*fui selecionada por uma empresa de Recursos Humanos*”, já havia sido professora da escola e seus filhos estudaram anteriormente na escola.

Em relação ao PPP da escola, afirma que foi elaborado, com objetivo de se analisar a prática pedagógica num processo de reflexão coletiva, a partir de situações vividas no cotidiano escolar, como uma prática social, a partir da realidade do Colégio. Afirma que o PPP “*vem sendo construído visando à transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente, eficaz, contextualizado à realidade do Colégio*”.

Segundo a Coordenadora, o PPP vem sendo elaborado e implementado pelos professores, em conjunto, “*numa reflexão didática pela análise das experiências concretas, trabalhando a relação entre teoria e prática, rompendo com as práticas profissionais individualistas*”. São selecionados dentro do texto, os objetivos, os conteúdos e as melhores estratégias possíveis, o que favorece o alcance das metas traçadas. O papel do professor foi enfatizado como “*orientador, mediador*”, avaliador do desenvolvimento de seu próprio trabalho e responsável pelas reformulações cabíveis.

## Capítulo IV- Considerações finais

O problema apresentado foi equacionado do seguinte modo: **como está ocorrendo o processo de reformulação curricular na escola investigada, implícito na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico e qual a concepção de currículo que o norteia?**

Para análise de tal problema, as seguintes questões de investigação foram levantadas: (1) Qual a concepção de currículo subjacente à elaboração do PPP? (2) Como se configura, atualmente, a escola investigada em termos de sua estrutura e funcionamento? (3) Como se configura o atual currículo da escola nas séries iniciais do ensino fundamental? (4) Qual a percepção das professoras das séries investigadas sobre o currículo atual? (5) Qual a percepção das professoras das séries investigadas sobre o papel dos mesmos na construção da nova proposta? (6) Qual a percepção da equipe responsável pela formulação curricular das séries investigadas sobre o currículo a ser proposto? (7) Qual a percepção da equipe responsável pela reformulação curricular das séries investigadas sobre o modo como o processo está sendo produzido?

O estudo teve por objetivo estabelecer considerações que dialoguem com as questões apresentadas. Sobre a concepção de currículo subjacente à elaboração do PPP, o estudo se iniciou com um levantamento de diversos enfoques teóricos sobre currículo, apoiando-se na categorização assumida por Silva (2009) que as percebe como sendo tradicionais, críticas e pós- críticas. Partindo do pressuposto de que a organização das atividades que se realizam na escola visa à construção e ao desenvolvimento do saber, considerando a sua forte dimensão multicultural, pode-se afirmar que o processo está sujeito a flutuações e mudanças, com base em uma dinâmica social complexa, na medida em que se defronta com questões de formação da identidade nacional e aquelas referentes à formação de uma identidade judaica. São tradições e diferentes concepções sociais e culturais em conflito em que esses conhecimentos têm que ser socialmente válidos.

Com base nos estudos realizados, o currículo desta escola é resultado de um processo histórico. Os conhecimentos que fazem parte dos conteúdos são determinados através de um processo de invenção social, a partir de uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. É trajetória, viagem, percurso. É autobiografia. É um documento de identidade.

O currículo da escola em foco se baseia nos princípios determinados pela legislação de ensino atual, com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que norteia o modo como o mesmo deve ser implementado. A cultura tradicional judaica impõe como tarefa da pedagogia e conseqüentemente do currículo, revelar o conhecimento pré-existente que o aluno que ingressa nesta escola já traz pelo fato de estar imerso nesta cultura. O currículo é fundamentado na tradição judaica do diálogo, com base nas relações de cooperação como condição de vida

comunitária, nas relações de respeito como princípio essencial da convivência e nas relações de estudo como valor máximo para o crescimento. Em termos filosóficos, sua base está na consciência de formar cidadãos livres e autônomos para a vida em sociedade dentro dos princípios éticos- morais de solidariedade e respeito, discernindo, avaliando e agindo de acordo com os ideais de justiça e cooperação.

A escola em foco, fundada para atender genericamente aos ativistas filhos de imigrantes judeus que aqui chegavam, de todas as idades, foi se transformando em uma escola judaica moderna, humanista, não religiosa, comprometida com a inovação pedagógica e a cultura judaica. Atualmente, os ideais humanistas e a ênfase em uma educação progressista são traços marcantes da escola. Vive o judaísmo plural, em que a junção entre as diferentes formas de interpretação produz um conhecimento que leva à experiência única de ser judeu por inteiro, como ser social e moral. O diálogo é a base das relações. A escola abriga os segmentos de educação infantil, todo o ensino fundamental e o ensino médio, com prédios próprios que se interligam em uma grande área, possibilitando uma relação de convivência para alunos e funcionários. Há espaços comuns para aulas extras, refeitórios e sala de eventos. Atualmente nas séries iniciais do ensino fundamental, são 136 alunos matriculados, distribuídos em 8 turmas e 40 funcionários. Esses dados apontam que se constitui em uma riqueza de recursos humanos. Essa situação contribui para um ensino de qualidade, adequado às necessidades sociais, políticas e culturais expressas em seus princípios pedagógicos. Existe uma real integração entre corpo docente, funcionários, alunos e famílias. Na concretização de projetos, são utilizadas metodologias inovadoras, recursos tecnológicos avançados com o objetivo de formar cidadãos autônomos em todas as dimensões para desenvolverem um pensamento estratégico e crítico; cooperando com a vida comunitária.

A proposta curricular vigente permite ao aluno a conscientização de seu passado cultural e de sua responsabilidade na preservação e produção da cultura, conhecimento e difundindo os princípios éticos do judaísmo. Envolve os alunos nas questões judaicas locais, pelo desenvolvimento do trabalho comunitário. Faz com que o aluno identifique a tradição milenar como fatos de unidade do povo judeu em todo o mundo, compreendendo e se expressando em língua hebraica. Aprofunda e amplia os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, enfatizando o estudo dos conteúdos relativos a cada área do conhecimento. Cultura e arte ficam evidentes neste trabalho progressista, humanista. Oficinas de teatro, dança e cerâmica proporcionam o envolvimento de pais e alunos.

O foco é a formação de cidadãos reflexivos, questionadores, engajados socialmente para, no futuro, apresentarem condições de representantes da comunidade judaica. Diálogo é à base das relações. Cooperação é a condição para a vida comunitária. Respeito é o princípio essencial da convivência. Estudo é o valor máximo para o conhecimento.

A maioria dos professores das séries iniciais do ensino fundamental percebe o currículo atual como propício à formação de perspectiva construcionista, respeitando as características do aluno, adequando à faixa etária. Permite também, antecipação de conteúdos, uma vez que a carga horária proporciona maior tempo para a fixação da aprendizagem.

Uma maioria vê como ponto negativo a manutenção dos mesmos padrões da cultura, sendo a formação do cidadão prejudicada pela não reflexão sobre o entorno. Também foi declarado que o programa não permite antecipar conteúdos, o que contradiz a maioria. Divergências entre a probabilidade de desenvolvimento de prática e o conceito de inclusão também foram levantados. Essa minoria espera que não se oponham os valores éticos e os objetivos.

Os professores, também citaram que é imperativa a construção de uma nova proposta adequando sempre às novas tecnologias e conteúdos. A maioria espera que a equipe seja mobilizada para o estabelecimento de metas, diretrizes e estratégias pela participação em debates e/ ou outros eventos. Tem confiança no envolvimento, buscando qualidade para o desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e social do aluno. Uma necessidade de reformulação dos currículos das séries investigadas para fazer jus a uma análise atual da prática pedagógica, das situações concretas observadas e/ ou vividas no cotidiano escolar. É necessário que se amplie o “quê”, o “porquê”, o “para que” e em que condições podemos desenvolver o ensino da escola. É necessária uma seleção adequada de conteúdos no contexto pedagógico atual, de uso acertado das melhores estratégias para tal fim.

É preciso levar em conta que o conhecimento e o saber se formam em um processo de trocas, assimilações, adaptações e elaborações influenciadas pela sociedade em que o indivíduo vive em um determinado momento histórico, com seus valores culturais, condições materiais e financeiras.

A equipe espera reformular o PPP sempre que houver necessidade de atualização. Deve ser formada pelo coordenador pedagógico, por professores das diferentes séries e também, por docentes das disciplinas específicas da cultura judaica e da formação artístico – cultural. Professores e especialistas devem trabalhar juntos.

É necessário, também, que o professor seja incentivado a desenvolver um processo de reflexão/ ação coletiva a partir das situações concretas. A reflexão deverá acontecer na ação e para que haja esta ação, é preciso oferecer mais autonomia aos docentes para adaptação à nova realidade, como já foi explicitado. Cabe aos professores, assumir o papel de orientador, mediador pelo desenvolvimento do seu trabalho, avaliar se os objetivos estão sendo alcançados e estabelecer o que deve ser rediscutido. Acredito assim, que a questão central é a reflexão na ação.

## Referências Bibliográficas

- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. – **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. RJ: Editora. Ciência Moderna Ltda., 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. PARECER CEB 04/98..
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 4 de 13 de Julho de 2010.
- CANEN. A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. Cadernos de Pesquisa nº 11, p, 135-150. 2000.
- CANEN. A. & MOREIRA A.F. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In; \_\_\_\_\_(orgs) .**Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2001. p. 15-43.
- CUNHA, Regina Céli O. **Roubando um conceito de currículo**. Rio de Janeiro: II Colóquio Luso-Brasileiro, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Uma Análise de Conteúdo sobre a obra de Ralph Tyler: implicações na Política de Reorientação Curricular de Escolas de Nível Médio do Estado do Rio de Janeiro**. VII Colóquio sobre Questões Curriculares-III Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares -Portugal- Braga- Universidade do Minho - fevereiro de 2006
- \_\_\_\_\_. **O processo de construção de um livro didático para a disciplina Currículo**. XII Colóquio sobre questões curriculares. VII Colóquio luso-brasileiro de Currículo. II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Recife: UFPE; 2016.
- ESTEBAN, M. T. (org.). **Escola, currículo e avaliação**: São Paulo, Edit. CORTEZ, 2005.
- GOODSON, IVOR F. **Currículo: teoria e história** - Petrópolis, Edit. Vozes, 2013.
- MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo: questões atuais** – Campinas, Edit. Papyrus, 2011.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Currículo: políticas e práticas** – Campinas, Edit. Papyrus, 2010.
- MOREIRA. A.F.& CUNHA Regina Céli. Identidades em construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro. In: MOITA Lopes e BASTOS L. C (orgs). **Estudos de Identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 259-289.
- SILVA, T. T. – **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo – Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2009.
- SILVA, FELIPE J. e outros (org.) – Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas. Em diferentes áreas do currículo – Porto Alegre, Editora Mediação, 2004.

## Lista de Apêndices

### Apêndice 1- Modelo do questionário aplicado aos professores Investigados

#### Questionário:

Prezada Professora

Estou realizando uma investigação que será base de minha Monografia para integralizar o currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesta pesquisa, dados relativos ao seu trabalho como professora das séries iniciais do ensino fundamental serão de grande utilidade para o desenvolvimento do meu trabalho. O sigilo de suas informações será preservado. Agradeço a colaboração.

1 – Dados de identificação

1.1 – Idade: \_\_\_\_\_

1.2 – Sexo: \_\_\_\_\_

1.3 – Tempo de trabalho na Escola investigada: \_\_\_\_\_

1.4 Turma em que trabalha e o que ensina: \_\_\_\_\_

1.5 – Formação escolar em nível básico \_\_\_\_\_

1.6 – Formação escolar em nível superior: \_\_\_\_\_

1.7 – Formação escolar em nível de pós graduação: \_\_\_\_\_

1.8- Qual a sua opinião sobre o currículo atual das séries iniciais do ensino fundamental da escola?

1.9- Que expectativas possui em relação ao currículo que está sendo construído para futura implantação?

2.0- Como está o seu atual envolvimento no processo de elaboração dessa nova proposta curricular?

Observação: Por favor, responda às questões 18, 19 e 20 no verso da folha

## **Apêndice 2. Roteiro da Entrevista com a Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**

- 1- Fale sobre sua formação acadêmica e como chegou à escola.
- 2- Como percebe o PPP? Como um documento escrito? Como ele está sendo construído?
- 3- Caso perceba o PPP como um documento escrito, mas que deve ser construído coletivamente e implementado e ser implementado em colaboração com o corpo acadêmico, com está fazendo isso?



**Anexo 2-Transcrição das respostas ao questionário (ordem aleatória em que os questionários foram numerados de 1 a 7)**

**1.1-Idade:** (52; 57; 43; 48; 37; 49; 27)

**1.2-Sexo:**(F;F;F;F;F;F;F)

**1.3-Tempo de trabalho na escola investigada:**( 6anos; 7anos; 12 anos; 4 anos; 2anos; 31 anos; 3 anos).

**1.4-Turma em que trabalha e o que ensina:**

Resposta 1:( 1º ano- português,matemática, história, geografia e ciências)

Resposta 2: (1º ano- português,matemática, história, geografia e ciências)

Resposta 3: (3º ano - português,matemática, história, geografia e ciências)

Resposta 4:(4º ano- português,matemática, história, geografia e ciências)

Resposta 5:(4º ano- português,matemática, história, geografia e ciências)

Resposta 6:(5º ano- português,matemática, história, geografia e ciências)

Resposta 7:(Fundamental I, todas as turmas -Hebraico)

**1.5-Formação escolar em nível básico:**

(Escola normal; Curso normal; magistério; Escola Municipal Brant Hort; Escolas Públicas; Formação de professores –normal; Completa).

**1.6- Formação escolar em nível superior:**

(Pedagogia; Pedagogia; Pedagogia; Pedagogia- Instituto Isabel;Pedagogia–UFRJ; Pedagogia; Biologia).

**1.7-Formação escolar em nível de pós graduação:**

(Orientação educacional e Supervisão Escolar; \_\_\_\_ ; \_\_\_\_; \_\_\_\_; UCAM; \_\_\_\_; Mestrado em Educação).

### **1.8-Qual a sua opinião sobre o currículo atual das séries iniciais do ensino fundamental da escola?**

Resposta 1:( Para favorecer os objetivos de aprendizagem na educação, algumas escolas interpretam a reformulação do novo currículo, visando os seus interesses e tudo continua igual. Algumas escolas tentando implantar e outras batendo na mesma tecla).

Resposta 2: ( Acho que atualmente o currículo está mais adequado a faixa etária dos alunos. Permite que as crianças aprendam com mais tranquilidade as propostas oferecidas em cada série).

Resposta 3: (Algumas escolas favorecem os objetivos de aprendizagem interpretando a reformulação do novo currículo. Utilizando para seu próprio interesse assim não há mudança. Algumas se propõe a mudar e outras se mantém na mesma).

Resposta 4: (Na Escola o programa é enxuto. Damos ênfase ao essencial(do básico), ao raciocínio lógico, a interpretação é a produção textual em todas as disciplinas.Acho válido que não se antecipe conteúdos. As crianças estão chegando cada vez mais imaturas e muitas vezes não são capazes de assimilar conteúdos mais complexos. Contudo, não deveríamos prorrogar tanto o “lançamento” de conteúdos básicos, como as quatro operações).

Resposta 5: (Penso que o currículo atual busca atender a formação do estudante, deixando de lado o cidadão, a busca por resultados é exarcebada e impede a reflexão sobre o que ocorre a “volta” da escola).

Resposta 6: (O currículo escolar era construído de acordo com as características de cada escola e se esta estava sendo atendida até o final do ano letivo, significava que tudo ia bem. O currículo escolar atual não é, portanto, o mesmo proposto pela tradição escolar e realizado de igual maneira por todas as instituições. Atualmente, se propõe atender as situações vividas pelo aluno dentro e fora da instituição, seu cotidiano, relações sociais, experiências vividas, as quais contribuem para a formação de uma perspectiva construcionista. Todas essas situações servirão de instrumento para que o professor possa lidar com o aluno. As características individuais dos alunos integrarão elementos básicos que auxiliarão nessa formação curricular. O professor precisa conhecer seu aluno para que possa inseri-lo de modo claro e objetivo na sociedade, ou seja, relacionar o conteúdo com a realidade).

Resposta 7: (Sobre o currículo de ciências(minha disciplina) posso dizer que ele é bem completo. As crianças do fundamental I tem contato com matérias de anos mais avançados, o que ajuda no aprendizado dos anos subsequentes).

### **1.9-Que expectativas possui em relação ao currículo que está sendo construído para futura implantação?**

Resposta 1: ( Sim. A escola vem tentando estabelecer metas, diretrizes e estratégias para educação básica específica para cada ano, de acordo com PNE, mobilizando toda a equipe para que isso aconteça na prática).

Resposta 2: ( A Escola vem trabalhando algum tempo na construção de um currículo mais “enxuto”, adequado e criativo para cada série. Vem valorizando a participação e colaboração direta dos alunos no processo de aprendizagem. Promove em sala, debates e a busca compartilhada por soluções para diferentes problemas e desafios. Acredito nessa nova proposta, e minha expectativa é para que todo esse trabalho continue sendo realizado com seriedade, respeito e confiança).

Resposta 3: (Sim. Nesses 12 anos vivenciei várias mudanças na Escola, no currículo do fundamental I. Espero que no futuro a escola não perca sua ética, valores e objetivos).

Resposta 4: (Durante os 4 anos que passei na Escola, vivenciei mais de uma mudança no currículo do fundamental I. Eu espero que o futuro currículo não deixe de lado o trabalho com a ética e os valores, que atualmente, mais do que antes, também se tornou tarefa essencial aos colégios).

Resposta 5: (A escola que atuo, atualmente estuda um currículo voltado para a inclusão, porém ainda há muita divergência entre os conceitos de inclusão, os estudos desenvolvidos sobre o assunto e a pratica na escola).

Resposta 6: (Acredito que desta forma o trabalho do professor será um facilitador. Fora isso, quanto mais cedo as crianças ingressarem no sistema de ensino, elas terão um tempo mais longo para aprendizagens na alfabetização e no letramento).

Resposta 7: ( Com relação ao conteúdo de ciências, que eu saiba não).

**2.0- Como está o seu atual envolvimento no processo de elaboração dessa nova proposta curricular?**

Resposta 1: ( Correndo atrás. Participando de debates e outros eventos que abordam o assunto. Lendo e percebendo, que ainda temos um longo caminho pela frente).

Resposta 2: ( Estou muito confiante, envolvida com essa proposta curricular e espero mostrar de forma positiva o meu trabalho, oferecendo não só um ensino de excelência mas buscando sempre com qualidade o desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e social do meu aluno).

Resposta 3: (Me atualizando, participando de debates, palestras e encontros pedagógicos que abordem o assunto. Ainda precisamos percorrer um longo caminho).

Resposta 4: ( Na verdade, não há envolvimento algum nas novas propostas. Em contra partida, nos anos se antecederam, os currículos foram basicamente formulados pelos professores a partir da bagagem que cada um trazida de trabalhos anteriores).

Resposta 5: (As discussões com o corpo docente não acontecem com regularidade, porém, a profissional responsável pela inclusão na instituição, (já que o currículo está sendo revisto com base na inclusão) está sempre presente e buscando ouvir aos professores).

Resposta 6: (Venho tentando implementar aos alunos que por mim passam, a conscientização acima de tudo dos valores que perpassam em nossa vida, ou seja, o respeito aos demais. Procuro fazê-los vivenciar a aprendizagem através da construção do pensamento, da busca do conhecimento dentro e fora da instituição).

Resposta 7: (Sempre me coloco a disposição na tentativa de buscar novos livros e propostas quanto ao conteúdo de ciências).

### **Anexo 3- Transcrição da entrevista**

Quando fiz a abordagem com a coordenadora perguntando se ela poderia responder a algumas questões, percebi que a mesma ficou um pouco sem graça e relatou que naquele momento ela não estava muito segura em falar do PPP da escola. A coordenadora pediu então para que eu relatasse antes de gravar, quais eram as questões que eu queria saber. Após eu relatar as questões, ela me relatou que essa questão de PPP em uma escola Israelita é bem complicada, por haver um grupo de pais sempre no “comando” da escola, ou seja, sempre de olho e dando palpites segundo ela sobre toda a organização da escola. Assim que me relatou isso, comecei a gravar com a permissão dela, porém vi que sempre muito cautelosa nas suas respostas, com “receio” do que poderia me relatar ou não.

Entrevista feita com a Coordenadora Pedagógica da Escola investigada, realizada no dia 14 de Julho às 15 horas.

**Daniela- Boa tarde coordenadora. Poderia falar um pouco sobre sua formação acadêmica e como chegou à escola?**

**Coordenadora-** Toda a minha trajetória de estudante a partir do ensino médio foi voltada para o campo da educação. Comecei pelo curso normal, depois o curso de graduação em Pedagogia e posteriormente, mestrado em Educação. Paralelamente, frequentei vários cursos voltados para a Educação e especificamente na área de Literatura Infantil.

Quanto ao cargo de Coordenadora Pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental nesta escola, assumi após seleção numa Empresa de Recursos Humanos, sem saber para qual Colégio me indicariam. Porém eu já havia sido professora neste Colégio e também meus filhos estudaram aqui, ou seja a minha ligação com o colégio já é antiga. (Risos)

Por eu ser judia me identifico muito com a Escola mas também já trabalhei em várias outras escolas e isso nunca interferiu em nada, porem acho que nessa escola eu compreendo melhor as questões dos pais e dos alunos.

**Daniela - Como percebe o PPP? Como um documento escrito? Como ele está sendo construído?**

**Coordenadora-** O PPP na nossa Escola, é um documento escrito com o objetivo de analisar a prática pedagógica num processo de reflexão, em uma ação coletiva, a partir de situações

concretas observadas e vividas no cotidiano escolar. Proporciona os fundamentos didáticos para analisar os a prática pedagógica docente como uma prática social na dimensão formativa e relações envolvidas. É uma forma de se aceitar o processo ensino- aprendizagem de forma global, ao elaborar uma proposta de planos de ensino, a partir da realidade do Colégio.

Como eu tenho reuniões semanais com todas as professoras, toda semana eu estou por dentro de tudo que está sendo trabalhado. Isso me permite observar mais esse cotidiano da sala de aula. Na Escola vem sendo construído um PPP, visando à transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente, eficaz, contextualizando a realidade do Colégio.

**Daniela- Como está sendo implementado? Com colaboração do corpo acadêmico?**

**Coordenadora-** A partir das reuniões de diversos setores do Colégio, elaboramos uma reflexão didática pela análise das experiências concretas, trabalhando a relação didática pela análise das experiências concretas, trabalhando a relação entre teoria e prática, rompendo com as práticas profissionais individualistas. Professores e especialistas trabalham juntos.

O enfoque previsto há de ampliar o “que”, o “porquê”, o “para que” e em que condições há que se levar a cada ensino, sempre procurando colocar o aluno no centro. Para que os conteúdos curriculares cumpram seu objetivo, é necessária uma adequada seleção e uso acertado das melhores estratégias didáticas que não poderão ser independentes do conteúdo, dos objetivos e do contexto do Colégio. Procuramos, portanto, para alcançar as metas pretendidas no PPP, estabelecer uma estreita colaboração entre a elaboração do currículo e a escolha de estratégias didáticas.

Cabe aos professores assumirem o papel de orientador, mediador e também pelo desenvolvimento de seu trabalho, avaliar se os objetivos estão sendo alcançados e, portanto alterar se for necessário, neste novo PPP.