

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANGELA CRISTINA DE ARRUDA
DANIELE PEREIRA MEIRA

CURRÍCULO E CONHECIMENTO: ANÁLISE COMPARATIVA DAS
PROPOSTAS CURRICULARES DE CURITIBA E PIRAQUARA

CURITIBA
2014

ANGELA CRISTINA DE ARRUDA
DANIELE PEREIRA MEIRA

CURRÍCULO E CONHECIMENTO: ANÁLISE COMPARATIVA DAS
PROPOSTAS CURRICULARES DE CURITIBA E PIRAQUARA

Trabalho apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Pedagogo no curso de graduação
em Pedagogia do Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Noela Invernizzi

CURITIBA
2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ANGELA CRISTINA DE ARRUDA
DANIELE PEREIRA MEIRA

CURRÍCULO E CONHECIMENTO: ANÁLISE COMPARATIVA DAS
PROPOSTAS CURRICULARES DE CURITIBA E PIRAQUARA

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Pedagogo no curso de graduação em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Doutora Noela Invernizzi
Orientadora – Universidade Federal do Paraná

Prof^a. Doutora Cleci Körbes
Avaliadora 1 – Universidade Federal do Paraná

Curitiba, ___ de dezembro de 2014.

Aos nossos pais,

Com uma eterna gratidão por nos terem concebido o direito de viver, nos ensinando, através do exemplo, ter força, coragem e sabedoria para alcançarmos nossos objetivos. Só estamos aqui, graças a educação, cuidado e amor que nos proporcionaram e continuam proporcionando.

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi difícil, mas não impossível!!

Agradecemos a todos que estiveram, mesmo que indiretamente, nos ajudando a concluir esta etapa de nossas vidas.

Primeiramente a Deus, que nos sustenta firme no caminho certo.

À família de sangue e àquela que escolhemos, os amigos: eles conhecem bem de perto o nosso empenho e dedicação. Obrigado por existirem, e por nos fazerem mais felizes.

Aos nossos maridos, que embarcaram no meio desta jornada, mas acompanharam-nos sempre na mesma direção, tornando o caminho completo.

A todos os professores, que contribuíram nesta jornada através de um instrumento muito valioso: o Conhecimento. Nos empolgando a conhecer e aprender sempre mais.

Em especial a admirável Noela, nossa orientadora, a referência que escolhemos, pois conquistou a nossa admiração. Um exemplo de professora, ajudou-nos de tal maneira que resultou neste trabalho.

“... toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta é feita no caminho, e precisa, por isso, ser falada, contada, escrita, já que fazer história supõe contar a história.”

Sônia Kramer

RESUMO

O presente estudo visa analisar como é organizado e selecionado o conhecimento nas propostas curriculares da rede pública municipal de Curitiba e de Piraquara. Tem por objetivo analisar e comparar a fundamentação teórica dos currículos citados, com base na revisão da literatura sobre currículo e utilizando a metodologia de análise de currículo proposta por Kramer (1999), e indagar se os pressupostos teóricos são coerentes com a forma de organização dos conhecimentos nas áreas de Ciência, História e Geografia apresentada por ambas as propostas. A metodologia utilizada é a de análise documental a partir de um conjunto de dimensões de análise previamente selecionadas. Como resultados, apareceram disparidades nas abordagens teóricas adotadas pelas propostas curriculares, o que refletiu em diferentes enfoques nas variáveis de análise, refletindo também, na forma de organização dos conhecimentos.

Palavras-chaves: currículo; seleção e organização do conhecimento; Rede Municipal de Curitiba; Rede municipal de Piraquara.

ABSTRACT

This study aims to analyze how is organized and selected the content in curricular proposals in municipal public school system of Curitiba and Piraquara. For this we will analyze and compare the theoretical foundation of the curriculum mentioned, based on the literature review on curriculum and using the methodology of curriculum analysis proposed by Kramer (1999) and will ask whether the assumptions are consistent with the organization of content in the areas as Science, History and Geography presented by both proposals. The methodology used is the analysis of documents from a set of analyzes of dimensions that were previously analyzed. As a result, we noticed that gaps appeared in the theoretical approaches adopted by the curricular proposals, which resulted in different approaches in the analysis variables also reflected in the form of organizing the content.

Keywords: curriculum; selection and organization of content; Municipal Network of Curitiba; Municipal Piraquara.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ABORDAGENS SOBRE CURRÍCULO E CONHECIMENTO	12
1.1 AS ABORDAGENS SOBRE CURRÍCULO.....	12
1.1.2 A conformação do campo curricular: Abordagem tradicional	12
1.1.3 Abordagens Críticas	16
1.1.4 As Teorias Pós-Críticas.....	20
1.2 CURRÍCULO E CONHECIMENTO	22
2 AS PROPOSTAS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS DE PIRAQUARA E CURITIBA	31
2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS	32
2.1.1 Piraquara.....	32
2.1.2 Curitiba	32
2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROPOSTAS.....	33
2.2.1 Piraquara.....	33
2.2.2 Curitiba	35
2.2.3 Considerações preliminares	37
3 AS PROPOSTAS CURRICULARES, SEUS FUNDAMENTOS E SUAS CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO: ANÁLISE COMPARATIVA	38
3.1 ENFOQUES E FUNDAMENTOS NOS CURRÍCULOS DE CURITIBA E PIRAQUARA	38
3.2 O CONHECIMENTO NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS, HISTÓRIA E GEOGRAFIA.....	48

3.2.1 Ciências:.....	48
3.2.2 História	53
3.2.3 Geografia.....	57
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS.....	64

INTRODUÇÃO

O tema currículo tem sido estudado por diversos autores nos últimos dois séculos, decorrente da massificação da escola. Dessa forma, a função da escola e de seu conhecimento precisaram ser revistos para atender essa nova demanda social.

Conceituar currículo é apenas compreendê-lo em sua significação mais simples e breve, pois durante vários anos, seu conceito foi se alterando diante das ideias de cada abordagem, de acordo com as intenções do seu tempo.

Candau e Moreira (2008, p.18) dizem que o currículo pode ser compreendido como os conteúdos a serem aprendidos e ensinados pela escola, as experiências de aprendizagem que os alunos devem viver em sua caminhada escolar, os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, os objetivos que pretendem ser alcançados com o ensino e ainda, os processos de avaliação que estão ligados aos conteúdos selecionados.

Portanto o objetivo deste estudo, é definir como o currículo é visto dentro das várias concepções, tendo como foco principal a questão do conhecimento, já que este é o ponto chave de qualquer currículo. A partir disso, pretendem-se analisar duas propostas curriculares a fim de identificar quais são as concepções que estas defendem.

O capítulo um realiza uma revisão de literatura, abordando as concepções de currículo tradicional, crítico e pós-crítico, propondo uma análise acerca de seus objetivos e ideias. Este capítulo também faz uma associação entre essas abordagens e a questão do conhecimento em cada uma delas, a fim de perceber quais são as concepções que cada uma se fundamenta.

O capítulo dois faz uma abordagem aos currículos dos municípios de Curitiba e Piraquara, a fim de mostrar tanto as características dessas cidades, como também a forma com que foram elaboradas essas propostas, e ainda quais são as ideias que norteiam o trabalho desenvolvido por elas.

O capítulo três realiza um estudo comparativo entre as duas propostas, baseada em algumas dimensões de análise desenvolvidas por Kramer

(1999), a fim de compará-las em vários aspectos, principalmente no que se refere ao conhecimento. Também realiza um estudo comparativo entre as áreas de Ciências, Geografia e História, com a intenção de relacioná-las com a fundamentação teórica inicial que cada proposta apresenta, comparando com a questão do conhecimento nessas áreas.

1 ABORDAGENS SOBRE CURRÍCULO E CONHECIMENTO

Este capítulo se constitui em uma revisão de literatura sobre as concepções de currículo. Se divide em duas partes. A primeira está organizada em três seções, que tratam das abordagens tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, seus autores e suas ideias, a segunda parte, discute a questão do conhecimento, relacionando com tais abordagens e autores, analisando a forma de organização e seleção dos conhecimentos.

1.1 AS ABORDAGENS SOBRE CURRÍCULO

1.1.2 A conformação do campo curricular: Abordagem tradicional

No início do século XX, aconteceram diversas mudanças no mundo do trabalho e conseqüentemente na escola. A aceleração do processo de industrialização tornou-se o grande agente nessa mudança, centrado no que se conhece como Segunda Revolução Industrial. Iniciado na Alemanha, esse processo expandiu-se e atingiu um maior desenvolvimento nos Estados Unidos, onde se consolidam as mudanças que caracterizariam o “capitalismo monopolista”: a aplicação sistemática da ciência à indústria, com o surgimento de indústrias completamente novas, o aumento na escala das plantas industriais e as transformações na organização do trabalho. De particular relevância para nossa temática, são as ideias de Frederick Taylor, que revolucionaram as formas de produção, ao implantar a chamada gerência científica, que segundo Braverman (1987) foi concebida como uma busca por “... aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão.”.

Com isso, o trabalho tornou-se totalmente controlado para se obter uma maior produção e eficiência, já que para Taylor havia “... uma necessidade absoluta para a gerência da imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado.” (BRAVERMAN, 1987, p. 86). Dentre as

ideias de Taylor, estavam a da fragmentação do trabalho, a divisão entre o fazer e o pensar, e o controle da produção.

Essa nova fase do desenvolvimento capitalista acarretou em uma grande mudança, não só apenas nas relações de trabalho, mas em toda a sociedade e, é claro, na escolarização das crianças. Como afirmam Moreira e Silva (2002, p.10) “Uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida.”, dessa forma, a escola foi o principal meio de adaptação às novas características desta sociedade. Como diz Enguita (1989, p.121) “O processo de industrialização dos Estados Unidos oferece uma experiência incomparável para a análise da assimilação da população às novas relações industriais por meio da escola.” Isso se fez não apenas através do disciplinamento da futura força de trabalho, como também através da progressiva inculcação das formas de trabalho tayloristas.

A escola foi vista também como uma difusora da identidade norte-americana, uma vez que necessitava de uma adaptação da população imigrante que chegava ao país e devia se inserir rapidamente nos processos industriais. Com isso “... a escola aparecia como a melhor solução para todas as resistências individuais e coletivas às novas condições de vida e trabalho...” (ENGUITA, 1989, p.122).

Em meio a este contexto histórico e ao novo papel atribuído à escola, começaram a se desenvolver mudanças no conteúdo e formas de ensino, isto é, no currículo. De acordo com Moreira e Silva (2002, p.10):

Considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e hábitos ‘adequados’.

Foi desta forma que, nos Estados Unidos, vai ser forjada a concepção de currículo como modernamente conhecemos hoje, dando-lhe a feição de um artefato comprometido com os ideários científicos e administrativos do início do século XX (MACEDO, 2007). Alguns educadores começaram a tratar mais especificamente sobre as questões curriculares. Entre eles, John Franklin

Bobbitt que iniciou os estudos sobre currículo em seu livro “*The curriculum*”, de 1918, sendo este um “... marco na fundação do currículo como um objeto de estudo específico.” (MACEDO, 2007, p. 35), apresentando propostas conservadoras para as finalidades da educação, destacando sempre as atividades de trabalho na vida adulta como função primordial. Tal autor baseou suas ideias na administração científica de Frederick Taylor, argumentando que, iguala indústria, a escola seria organizada de modo a possibilitar mais eficiência e principalmente uma maior produção. Como assinala Enguita (1989), as escolas importaram os princípios da indústria e suas normas de organização de forma extremada e, em ocasiões delirantes. Para Kliebard (1980, p. 113):

A extrapolação desses princípios da administração científica para a área do currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. Ela passou a ser o material bruto a partir do qual a escola fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade.

De acordo com Enguita (1989, p. 126): “Bobbitt considerava chegado o dia em que os produtos da educação podiam ser ministrados com a mesma precisão dos da indústria”, ou seja, a escola deveria funcionar de forma semelhante a uma empresa, com foco na eficiência do processo educacional, e com isso, o currículo passou a ser gerenciado como um reflexo mecânico da fábrica, refletindo a força das ideias deterministas que operavam na concepção da formação e do próprio currículo, como seu agente mediador (MACEDO, 2007).

Outro autor de destaque que expandiu as ideias de Bobbit foi Ralph Tyler, centrando seus estudos na questão de organização e desenvolvimento dos processos educacionais. Para Tyler, a principal função do currículo era “... a de desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional.” (PEDRA, 1997, p.39). Dessa forma, assim como Bobbitt, concebeu o currículo como uma questão técnica. Em seu livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de 1949, Tyler organizou suas ideias a partir de quatro questões básicas:

1. Que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar? ; 2. Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos? ; 3. Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? ; 4. Como se pode avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem? (TYLER, 1979, sumário da 6ª edição).

Esses objetivos eram bem organizados, pensados principalmente em torno da questão da eficiência, tanto do currículo como da escola. Para tanto, na introdução de seu livro, Tyler apresenta um modo de encarar um programa de ensino como instrumento eficiente de educação (TYLER, 1979, introdução da 6ª edição).

Essa visão de currículo explicitava principalmente uma educação para as massas, calcada nos processos de produção, tanto para organizar o ensino, quanto para acostumar as crianças ao mercado de trabalho.

Contudo, neste mesmo período, surgiam outros movimentos sociais que questionavam os pressupostos industriais e recusavam sua influência (PEDRA, 1997). Um dos autores de maior influência nesse movimento foi John Dewey, em seu livro *The Child and the Curriculum* (1902), em que defendia uma formação voltada para a democracia, levando em consideração as experiências dos alunos. Dessa forma:

...Dewey não se centrava nos princípios da 'administração científica', mas na experiência da cultura. Se Bobbitt entendia o currículo como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta, Dewey o compreendia como ambiente que era fornecido ao estudante para experiência a vida... (PEDRA, 1997, p. 37).

Ambos surgidos no mesmo contexto, tanto o modelo tecnocrático de Bobbit e Tyler, quanto o progressista de John Dewey, eram uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação desde sua institucionalização (SILVA, 1999), o qual foi originado dos chamados estudos de *trivium* e *quadrivium*. O currículo humanista era criticado pelas visões de Bobbit e Tyler pela sua abstração e "inutilidade" para a vida moderna e para o

trabalho; e pelas visões progressistas, como a do Dewey, pelo seu distanciamento das experiências das crianças e jovens (SILVA, 1999).

Apesar das diferenças, tanto os autores do currículo tecnocrático como do progressista “... não estavam preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical aos arranjos educacionais existentes, as formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, a forma social dominante.”(MACEDO, 2007, p. 37), dessa forma, concebiam a educação e o currículo como um processo neutro e desinteressado, uma vez que sua preocupação central era “o quê ensinar”, sem questionar “o por quê” da inclusão de um certo conhecimento no currículo em detrimento de outro.

1.1.3 Abordagens Críticas

Um aspecto que marcou as Teorias Críticas sobre o currículo na década de 1960, foi a interrogação sobre qual conhecimento estava sendo priorizado nos currículos escolares e o porquê, entendendo que tal prioridade era determinada por questões que envolviam a dimensão de poder na seleção dos conhecimentos. Assim, a questão do poder é o assunto central nessas teorias.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais [...]. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 1999, p. 30).

De acordo com Silva (1999) as teorias críticas buscam estabelecer relações entre as questões que envolvem saber, identidade e poder. A partir disso, vários autores relacionados ao marxismo começam a questionar, não somente a questão curricular, mas o papel da educação como um instrumento de perpetuação das desigualdades e relações de poder capitalistas.

A partir dessas discussões, surgem as teorias da reprodução social e cultural, que estavam preocupadas com a ideologia e o poder. Essas teorias não tratavam diretamente sobre a questão curricular, contudo, traziam reflexões acerca do papel da escola, e futuramente influenciaram e contribuíram para a teoria curricular crítica.

Um destes autores foi Louis Althusser, que argumentou que a escola era um dos aparelhos ideológicos do Estado. Em seu livro *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, este autor faz uma ligação entre a educação e ideologia, dizendo que esta é a responsável pela manutenção e reprodução da sociedade capitalista. Neste primeiro ensaio, Althusser "... iria fazer uma importante conexão entre educação e ideologia que seria central nas subsequentes teorizações críticas da educação e do currículo baseadas na análise marxista da sociedade." (SILVA, 1999, p. 31).

Já Bowles e Gintis discorreram sobre a noção do princípio de correspondência em que "os padrões hierarquicamente estruturados de valores, normas e habilidades que caracterizam a dinâmica da interação de classes sob o capitalismo são refletidos na dinâmica social do encontro diário da sala de aula." (GIROUX, 1986, p. 116). Dessa forma, o próprio currículo socializa as pessoas de forma com que aceitem seus papéis na estrutura de classes da sociedade. (APPLE, 2006).

Por sua vez, Bourdieu e Passeron, entendiam que o currículo estava diretamente ligado à cultura dominante. O currículo privilegiava e reproduzia a cultura dominante, que nesse sentido tem um poder simbólico. Segundo Apple (2006, p. 67), para Bourdieu "... o capital cultural armazenado nas escolas atua como um mecanismo eficaz de filtragem na reprodução de uma sociedade hierárquica.", ou seja, a cultura difundida pela escola é a cultura da classe social dominante, tomada como algo natural, excluindo as culturas das outras classes.

A partir das discussões destes autores, surgem nos Estados Unidos, em meados da década de 70 os reconceptualistas, que rejeitavam a tendência curricular tecnicista dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e teórico (MOREIRA; SILVA, 2002). Esse movimento ganhou força na I Conferência sobre Currículo, em 1973, em Nova York, onde vigorou a ideia de

criar um novo conceito, por isto, reconceituar o campo do currículo, visto a preocupação dos estudiosos em utilizar o currículo a favor dos grupos e classes oprimidos, superando a reprodução da desigualdade.

Uma segunda onda de autores críticos aprofunda essa discussão. Dentre eles, Michael Apple, que elabora uma análise crítica do currículo tradicional, tomando por base elementos da crítica neomarxista. Para ele, há um vínculo/conexão, entre as estruturas sociais, a educação e o currículo, tudo isso mediado pela ação humana. Ao contrário de Tyler, este autor não encara o currículo como algo neutro e desinteressado. A questão para Apple, diz Silva (1999), não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro e quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou num dado currículo.

Apple demonstra preocupação com a forma que o currículo é encarado tanto nas teorias tradicionais como em algumas abordagens críticas, que fazem uma ligação direta entre a economia e o currículo/educação. Argumenta que o conteúdo da educação e do currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia (SILVA, 1999, p. 46). Desta forma, tal autor considera a escola:

...como parte de um conjunto de relações de outras instituições – políticas, econômicas e culturais – basicamente desiguais. As escolas existem por meio de suas relações com outras instituições de maior poder, instituições que são combinadas de maneira a gerar desigualdades estruturais de poder e acesso a recursos [...] estas desigualdades são reforçadas e reproduzidas pelas escolas [...] . Por meio de suas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas no dia-a-dia da sala de aula, as escolas desempenham um papel significativo na preservação, senão na geração, dessas desigualdades [...] as escolas contribuem para o que se tem chamado de *reprodução cultural das relações de classe...*” (APPLE, 2006, p. 104).

Portanto, Apple discute: “trata-se do conhecimento de quem?”, colocando em questão a legitimidade da seleção de conhecimentos. Para ele, o

conhecimento escolar centra-se na cultura e nas ideologias da classe dominante.

Outro autor relevante foi Henry Giroux. Sua principal crítica à primeira onda de pensadores críticos, estava no fato de que suas visões do currículo como reprodutor das desigualdades e das injustiças sociais, não deixavam nenhum espaço para a mediação e a ação humana. Propôs que o currículo deveria ser revisto, "... a fim de educar os alunos para tomar seu lugar na sociedade a partir de uma posição de fortalecimento e não a partir de uma subordinação econômica e ideológica." (GIROUX, 1987, p. 57).

Giroux considera que a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de adquirir os princípios fundantes da sociedade democrática (GIROUX, 1987). Reafirmando isso, Moreira (2004) diz que, para Giroux, o pensamento sobre o currículo devia estar atrelado às lutas pelo desenvolvimento da sociedade, de forma a possibilitar igualdade e democracia. Com isso, ele acreditava ser através do processo pedagógico que as pessoas se tornariam conscientes do papel de poder e controle que o currículo exerce, e de que os professores têm função ativa no processo de emancipação e libertação dos alunos, pois a escola e o currículo devem funcionar democraticamente.

Na Inglaterra, as críticas ao currículo são desenvolvidas pela Nova Sociologia da Educação (NSE), que trouxe influências consideráveis para o estudo desta área. Foi uma tentativa dos sociólogos interferirem na política educacional vigente, pois estes estavam percebendo as desigualdades geradas pela educação através do currículo (MOREIRA; SILVA, 2002).

De acordo com Macedo (2012, p. 722):

Na NSE, os vínculos entre escola, currículo e conhecimento são assumidos explicitamente. Surgida nos anos 1970 como um movimento de releitura dos focos da Sociologia da Educação inglesa, definiu-se desde o início como uma sociologia do conhecimento ou do currículo...

Um dos precursores da Nova Sociologia da Educação foi Michael Young, que criticava a ênfase empírica e estatística dos tradicionalistas, pois

estes priorizavam a análise das variáveis de ingresso e de resultados do sistema educacional.

Para Moreira e Santos, (1995, p.49), este autor, apoiado em um currículo clássico, não flexível e único:

... preocupa-se em mostrar a relação entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social, demonstrando a necessidade de se analisarem os pressupostos subjacentes aos critérios que comandam o processo de seleção e organização do conhecimento escolar.

Assim, a sociologia do currículo traz a desnaturalização das categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas, a partir do seu caráter histórico, social, contingente e arbitrário.

1.1.4 As Teorias Pós-Críticas

As teorias pós-críticas surgem com o intuito de complementar as análises das teorias críticas, contudo, pensando em aspectos sociais mais diversificados, levando em consideração questões como gênero, raça, etnia, cultura e sexualidade. Assim, como nos diz Silva (1999), esses estudos estenderam nossa compreensão dos processos de dominação ao abordar questões relacionadas com o poder e a dominação, atendendo para certas diferenças entre grupos sociais que eram sistematicamente excluídos do currículo, de modo a questionar também o currículo tradicional e homogeneizado.

Para Corazza (1997, p. 105) as teorias pós-críticas, ou pós-estruturalistas:

...vem desdobrar nossas responsabilidades intelectuais e arenas de lutas políticas, levando-nos a significar fortemente a pedagogia como uma prática de produção cultural, não mais implicada apenas na luta de classes, como também em tantas outras lutas, como as de raça, gênero, diferenças sexuais,

identidades nacionais, colonialismo, etnia, populismo cultural, textualidade.

Dessa forma, essas proposições abrangem diversas questões e problemáticas presentes na sociedade e no currículo, contemplando a diversidade existente. Dessa forma, Silva (1999), sugere combinar a teoria pós-crítica com a teoria crítica a fim de ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Nilma Gomes, em seu escrito *Diversidade e Currículo*, mostra várias dimensões da diversidade que deveriam estar incluídas no currículo para contemplar a heterogeneidade existente dentro da sociedade. Para ela:

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. (GOMES, 2008, p.18).

A diversidade está atrelada a toda a sociedade, e não pode, segundo a autora, ficar restrita a mera conceituação da palavra em si. Dessa forma, conceber a diversidade dentro do currículo torna-se "... um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexa vão se tornando as sociedades." (GOMES, 2008, p.19).

As teorias pós-críticas destacam-se ainda, pela abordagem multiculturalista, visto que esta abrange a pluralidade cultural desafiando as injustiças e desigualdades (CANEN, 2002). Uma das justificativas para este enfoque, segundo Lopes e Santos (1997), é de que as culturas de diversos grupos sociais ficam marginalizadas do processo de escolarização e acabam sendo, em muitos casos, excluídas pela escola, sendo substituídas pela cultura hegemônica. Para além disso, essas autoras defendem que a integração cultural deve ser utilizada pela escola como um mecanismo de crítica e autocrítica às diferentes manifestações culturais (LOPES; SANTOS, 1997). Isso reforça a defesa de que há a necessidade de se trabalhar com as diversas culturas, ao invés de centrar o currículo numa única, ou ainda, colocando-a como a cultura ideal.

Diante dessas ideias, Santomé, toma como princípio as culturas negadas. Para ele, alguns conhecimentos postos nos currículos privilegiam certas culturas e excluem outras. Argumenta também, a necessidade de trazer para o currículo, diariamente, os conhecimentos das culturas que têm sido silenciadas (SANTOS; MOREIRA, 1995). Isso implica numa definição inclusiva de cultura, em que não há cultura superior ou inferior. Dentre essas culturas negadas, Santomé (1995) destaca: as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; o mundo feminino; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas.

1.2 CURRÍCULO E CONHECIMENTO

Como foi visto no percurso anterior pela história do campo curricular, uma questão central sobre a qual os autores mais se debruçam é o conhecimento. As abordagens tradicionais o tratavam como neutro. Entretanto como vimos, progressivamente os enfoques passam a considerar o currículo como um instrumento de reprodução da sociedade e, inclusive, como uma construção social. Assim, as abordagens críticas e pós-críticas buscam compreender quais são os conhecimentos nele inseridos, bem como a maneira com que foram selecionados. O currículo, nada mais é do que um resultado da seleção de conhecimentos e saberes ditos importantes, a serem apropriados pelos educandos (SILVA, 1999). Mas justamente nessa seleção, no que se considera importante, subjaz a questão do poder e da identidade.

Os autores das teorias tradicionais do currículo, não estavam preocupados com o conhecimento em si, mas com a forma em que seriam organizados e quais as estratégias utilizadas para propiciar a assimilação dos conhecimentos pelos educandos de maneira eficiente, buscando a racionalidade técnica e científica, portanto, o foco do currículo estava nos objetivos aos quais se queria chegar.

A questão do conhecimento dentro desta abordagem era vista, portanto, como uma forma de gerenciamento, considerada, apenas técnica.

Não se tratava de um assunto a ser questionado, mas algo dado e aprendido. Afirmando isso, Giroux (1997, p. 45) diz que:

O conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivo. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo.

Moreira e Santos (1995, p. 48) ao citarem Bobbit, nos dizem que para ele o currículo deve conter “formas de conhecimento de que os indivíduos dependam em suas vidas, assim como a consequente definição dos objetivos a serem perseguidos e dos meios a serem empregados.” Estes conhecimentos não estão em prol do indivíduo, mas do sistema de produção fabril, derivado da Revolução Industrial, o qual buscava conhecimentos técnicos mínimos para o trabalho, dessa forma, o conhecimento foi fragmentado. (PEDRA, 1997).

A ideia de Bobbitt, de que a escola deveria funcionar como uma fábrica, reafirma ainda mais o papel do conhecimento como mera técnica, algo totalmente prático e útil para a vida. Segundo Pedra (1997, p. 30), ao citar Bobbitt, o currículo “... é aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta”.

Completando essa teoria, Tyler, em seus escritos, colocou a questão do conhecimento como uma forma de instrução, apenas se importando com os objetivos da vida laboral e não com o conhecimento em si. Dessa forma, dever-se-ia selecionar aquelas experiências que se supõem serem importantes para a vida adulta, além de serem adequadas para alcançarem os objetivos propostos. (PEDRA, 1997).

O conhecimento neste modelo curricular tradicional:

...é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivo. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo. Como algo externo, o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca inter-subjetiva [...]. Em vez disso, ele se torna algo a ser administrado e dominado.” (GIROUX, 1997, p. 45).

Enfim, esta abordagem centra-se em questões técnicas e de organização, visando à eficiência, colocando o conhecimento como algo neutro e desinteressado, portanto inquestionável. Visto que o foco principal é “o que ensinar”, não sendo questionado o “por quê” e o “como”.

Os autores da teoria crítica do currículo, por sua vez, questionam as características do modelo tradicional no que concerne ao conhecimento, destacando fortemente a sua não neutralidade. Com isso, torna-se necessário o questionamento acerca do conhecimento, buscando “entender o que faz com que determinados conhecimentos sejam incluídos no currículo e tidos como relevantes, enquanto outros são deixados de fora”. (MOREIRA; SANTOS, 1995, p. 54).

Esta abordagem também questiona a intencionalidade de selecionar certos conhecimentos em detrimento de outros, relacionando-os com questões de valores e interesses sociais, ou seja, relações de poder.

Apple é um dos autores que questionam seguramente a questão da seleção dos conhecimentos:

A posse de conhecimento de auto status, aquele considerado de excepcional importância e conectado à estrutura das economias corporativas, na verdade traz em si um fato e a ele se relaciona – o de que as outras pessoas não desfrutam desta mesma posse. (APPLE, 2006, p. 70).

Este autor utiliza o conceito de hegemonia para defender sua ideia de que os conhecimentos são selecionados a partir dos interesses da classe dominante, “as questões referentes à produção, distribuição e avaliação do conhecimento estão diretamente relacionadas com as questões de controle e dominação na sociedade mais ampla”. (GIROUX, 1997, p. 49). Nesse sentido, existem certos mecanismos sociais e ideológicos, que legitimam certos conhecimentos, que fazem com que seja dada atenção a eles e sejam disseminados, deixando de lado outros conhecimentos, os quais são considerados menos relevantes pelas camadas sociais dominantes. (MACEDO, 2012).

Apple considera o conhecimento no currículo atrelado às estruturas econômicas e sociais, e por isso ele “... não é neutro, inocente e desinteressado [...]” (SILVA, 1999, p.46). Trata-se de um conhecimento particular, que reflete os interesses da classe dominante, fator esse criticado por Apple, visto que em sua perspectiva, questiona o porquê de determinado conhecimento e não outro, por que um conhecimento é mais relevante do que outro, e ainda indaga qual a origem desse conhecimento, de quem ele é, e para quem ele está sendo dado.

Esses aspectos são importantes para Apple, pois possibilitam uma compreensão sobre o currículo e um ponto de partida para a mudança no mesmo, já o que conhecimento dentro do currículo carrega questões de poder. Resumindo, existem mecanismos ideológicos e sociais que tomam como verdadeiros certos conhecimentos, e assim, os legitimam. A seleção desses conhecimentos tem implicações na reprodução, das divisões sociais e na hierarquização entre diversos conhecimentos (MACEDO, 2012). Nesse sentido, o currículo não é algo estagnado, pois está em movimentos constantes de lutas entre grupos dominantes e dominados, estando no meio de concessões, alianças, e principalmente conflitos entre as esferas da sociedade (LOPES, 1999). Dessa forma, o questionamento acerca de qual conhecimento está implícito no currículo torna-se necessário para superar a divisão social e a hierarquização entre diversos conhecimentos (MACEDO, 2012).

Henry Giroux também discute sobre as questões levantadas por Apple, já que ambos procuram mostrar como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem a opressão das classes e grupos subordinados (MOREIRA; SANTOS, 1995). Também faz críticas ao conhecimento dado no currículo tradicional, no qual:

... o conhecimento é separado do processo de geração de nosso próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecedor e conhecido.” (GIROUX, 1997, p.45).

A partir disso, Giroux observa que no currículo tradicional, não se menciona como o conhecimento é selecionado, quais interesses representa e

porque os estudantes devem aprendê-lo. Mais ainda, o autor observa que tal concepção de currículo caracteriza os alunos como um conjunto homogêneo, separado das condições materiais e ideológicas que sustentam suas subjetividades e interesses (GIROUX, 1987).

Esse currículo, não leva em consideração o caráter histórico, político e ético do conhecimento (SILVA, 1999), e, ao fazê-lo, contribui para a reprodução das desigualdades sociais que constituem seu ponto de partida. Nesse sentido, a seleção de conhecimentos é mais o produto de como o poder e o conhecimento operam através das disposições institucionais e formações sócio-culturais, do que um resultado de uma causa institucional unidirecional (GIROUX, 1997). Ou seja, a seleção de conhecimentos envolve relações de poder e controle explícitos no currículo formal, ou implícitos naquilo de Giroux chama de currículo oculto.

Giroux defende que dentro do currículo, está impregnado o chamado currículo oculto, ou seja, conhecimentos dados como relevantes nas condutas e valores, transmitidas nas relações sociais e rotineiras do dia-a-dia escolar, proporcionando desta maneira, a significação, ou não, do conhecimento escolar, ajustando o educando para que transforme ou reproduza as características da sociedade. Portanto, o conhecimento selecionado no currículo formal está carregado de significados sociais, porém tais significados alteram-se de acordo com o que a instituição pratica no seu currículo oculto, ou seja, "... em uma variedade de maneira pelas quais o conhecimento é arbitrariamente mediado e negociado dentro da sala de aula." (GIROUX, 1997, p, 75).

Diante desses apontamentos, este autor defende que tanto o currículo como o conhecimento têm uma função política e democratizadora da sociedade, pois são eles que possibilitam o desenvolvimento da criticidade e da emancipação pelos sujeitos, pois para ele, também, o conhecimento dentro do currículo é uma construção social, que reflete vários interesses (GIROUX, 1997).

Ainda nas teorias críticas, a Nova Sociologia da Educação vem trazer uma importante contribuição para a discussão da relação entre currículo e conhecimento, já que destaca a questão de que o conhecimento escolar é

constituído por várias seleções, muitas vezes, restringidas a certos grupos, os quais desconsideram outras. Dessa forma, para Lopes (1999) há um processo de “tradição seletiva”, fruto de lutas e conflitos entre grupos e classes sociais, que acaba por valorizar determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Na Nova Sociologia da Educação, Michael Young, focou seus estudos nas formas de seleção e transmissão do conhecimento escolar dentro do currículo. De acordo com Moreira (1994), toda a obra de Young está permeada pela preocupação com o processo de produção do conhecimento nas salas de aula e a possibilidade de orientar esse processo de forma em que as desigualdades educacionais sejam reduzidas. Também considera o conhecimento como uma construção social, ou seja, como algo inseparável do processo histórico, e considera que se uma determinada disciplina entrou no currículo, tal inclusão responde a um processo de seleção norteado por valores e interesses sociais. Reafirmando isso, Silva (1999), diz que as indagações de Young buscam explicitar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Lopes (1999) acrescenta que tais escolhas perpassam nossas opções políticas, éticas e sociais, de modo a se alcançarem certos objetivos.

Dessa forma, Moreira (1990, p.75) diz que:

Para Young, encontram-se, nos currículos, conhecimentos mais ou menos estratificados, mais ou menos especializados e mais ou menos relacionados entre si. Young preocupa-se, especialmente, com a estratificação do conhecimento e a relaciona à estratificação social. Pergunta ele; que critérios têm sido usados, em uma dada sociedade, para atribuir diferentes valores e diferentes conhecimentos? Como relacionar esses critérios e a estratificação deles resultantes às características da estrutura social?

Em seu artigo *Teoria do currículo: o que é e por que é importante?* (2014, p. 201), Young destaca que o currículo sempre é:

- um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”;
- sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização.

Em suma, os autores críticos vincularam o conhecimento com as estruturas de classe e a reprodução das ideologias dominantes, preocupando-se com as questões de seleção e organização do conhecimento dentro do currículo.

Já as correntes pós-críticas não centram seus estudos apenas nas lutas de classe, pois ampliam o condicionamento social do conhecimento às práticas culturais, às perspectivas de gênero, étnicas, dentre outras. Assim, passa-se a indagar: o que ensinar? Que conhecimento? Para que homem? Para qual sociedade? Nesses estudos o conhecimento é entendido como prática de significação.

Visando incluir na seleção de conhecimentos as características das culturas silenciadas, Santomé (1995, p. 161) afirma que:

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Portanto, para Santomé, o conhecimento presente no currículo deveria abarcar os problemas enfrentados por grupos oprimidos, a fim de proporcionar aos educandos o desenvolvimento de uma cidadania crítica e consciente.

As abordagens pós-críticas reforçam a importância da diversidade dos conhecimentos no currículo. Gomes (2008), considera a diversidade como uma construção histórica, cultural e social das diferenças dentro do currículo. Gomes, ao citar Silva (2006, p. 23) diz que:

...o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esquecer esse processo de produção- no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais- significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção.

Nesse sentido a diversidade do conhecimento é algo a ser levado em consideração, já que tanto a sua produção, seleção e legitimação estão perpassadas pela diversidade de culturas, etnias, gênero, etc, sejam elas consideradas silenciadas ou ainda as chamadas dominantes. O conhecimento está atravessado pela diversidade, pois ela está presente na produção deste, a partir dos diversos grupos culturais, e ainda em sua seleção, pois, neste ponto, considera-se que se possa, ou não, atendê-los. O conhecimento dentro do currículo deve abranger toda essa diversidade, expressando realmente, "... a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade." (GOMES, 2008, p. 25). Para a autora, a inclusão da diversidade dentro do currículo é essencial para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade.

Para Pedra (1997), o conhecimento dentro do currículo é considerado como um conjunto de representações, que não estão ligados apenas ao modo econômico, mas às variadas relações das quais os seres humanos mantêm entre si e o meio em qual vivem. Dessa forma, a seleção dos conteúdos e dos conhecimentos curriculares, para este autor, é um:

...processo no qual participa todo o conjunto da sociedade (alguns com mais ou menos poderes, outros com maior ou menor consciência), pois selecionar, classificar, distribuir e avaliar conhecimentos porem em ação as múltiplas representações que percorrem os espaços culturais e não somente aquelas elaboradas pelos grupos dominantes. (PEDRA, 1997, p. 60).

Ele não se prende na questão econômica e nem de produção, defendidas pelas teorias críticas do currículo, pois acredita que a seleção dos conhecimentos é dada também por meio de mediações.

Já Moreira, citado por Macedo (2012), coloca em seus escritos uma preocupação também com os processos de produção, seleção e distribuição do conhecimento, contudo na perspectiva sócio-histórica, sustentando que o conhecimento válido é aquele que se define em terrenos contestados, onde prevalecem relações desiguais de poder. Nesse sentido, este autor perpassa as ideias das teorias críticas e pós-críticas, por direcionar essas questões na construção da identidade.

Este autor afirma isso, no documento *Currículo, conhecimento e cultura*, da série *Indagações sobre o currículo* (2008), ao dizer que o “... currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes.” (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 18). Tais conhecimentos devem propiciar que o aluno compreenda e interfira em sua realidade, sendo um sujeito autônomo, crítico e criativo.

2 AS PROPOSTAS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS DE PIRAQUARA E CURITIBA

O presente capítulo tem por objetivo caracterizar as propostas curriculares que norteiam o trabalho pedagógico realizado nas escolas da rede municipal de Curitiba e Piraquara, a fim de comparar suas semelhanças e diferenças em relação às suas concepções teóricas. Para esta análise será utilizado como referência o texto *Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma Leitura Crítica*, de Sonia Kramer (1999).

Kramer norteia o processo de análise crítica de propostas curriculares destacando diversas questões que devem ser consideradas no momento de ler uma proposta. Segundo a autora, é preciso partir da realidade local onde a proposta entrará em vigor, bem como das escolas a serem norteadas pelas propostas, sempre destacando que se trata de um processo coletivo. Om isso deve-se considerar as diversidades e individualidades de toda a comunidade escolar, principalmente dos alunos que terão acesso direto a seleção dos conhecimentos sistematizados nesse documento,.

Em seguida, coloca a necessidade de analisar os autores da proposta, levantando questionamentos, tais como: quem produziu a proposta? Como foi produzida? Quem foram os participantes? Outro fator de análise se refere ao texto da proposta, ou seja, compreender qual é o objetivo do texto, a quem se destina e quais são as concepções que o norteiam.

Para completar a análise, Kramer nos sugere considerar os leitores a que se destina a proposta curricular e examinar qual é a aposta do currículo, e qual é o modelo de homem, de cidadão e de sociedade que se pretende construir através dele (KRAMER, 1999).

É através destas dimensões que será realizada a apresentação e análise das propostas mencionadas. Contudo, antes disso, será necessário contextualizar os municípios e suas redes educacionais, já que, segundo Kramer essa é uma consideração extremamente importante, pois ela contribui para caracterizar o processo de elaboração dos currículos.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS

2.1.1 Piraquara

Município do primeiro anel da região metropolitana de Curitiba, Piraquara fica a 22,52 km da capital. Com aproximadamente 93.207 habitantes, segundo o censo do IBGE de 2010, e com uma área total de 225,223 km² (IBGE, 2010), Piraquara, com seus mananciais, é área de proteção ambiental, responsável por 50% do abastecimento de água de Curitiba e alguns municípios da região metropolitana (Prefeitura de Piraquara, 2014). Isso faz com que a cidade tenha diversas restrições ambientais, e dessa forma, empresas grandes não podem se instalar nela. Por essa razão, Piraquara, possui o menor PIB per capita do estado do Paraná, R\$ 4.532,00 (GONÇALVES, 2011).

A rede municipal de ensino, conta com 22 escolas, atendendo 7960 alunos do 1º ao 5º ano, segundo os resultados preliminares do censo escolar 2014 (INEP, 2014). A média do IDEB do município (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2013, foi 4.8.

2.1.2 Curitiba

A Capital do estado do Paraná possui cerca de 1.751.907 habitantes segundo o censo do IBGE de 2010, e uma área total de 435,495 km² (IPARDES, 2013). É a maior cidade do Estado do Paraná. Curitiba ocupa o 4º lugar no ranking dos municípios com maior participação no PIB do país, com R\$ 24.720 per capita, segundo dados do IBGE (2009).

Em 2014, a capital paranaense conta com aproximadamente 85.779 matrículas no ensino fundamental, distribuídas em 181 escolas, segundo os resultados preliminares do censo escolar de 2014 (INEP, 2014) , atendendo o ensino fundamental séries iniciais, sendo que algumas escolas atendem também as séries finais do ensino fundamental. A média do IDEB de Curitiba atingiu no ano de 2013, a nota de 5.9.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROPOSTAS

2.2.1 Piraquara

A Proposta Curricular da rede pública municipal de Piraquara – Ensino Fundamental – séries iniciais, que atende toda a rede municipal de ensino, foi elaborada em 2007, publicada em 2008 e implementada em 2009, estando vigente até os dias atuais.

Seu texto está organizado em Introdução; Fundamentos Teórico-Metodológicos da concepção pedagógica Histórico-Crítica; e Pressupostos Teórico-Metodológicos de cada área do conhecimento (Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática).

Em relação à necessidade de construir um novo documento que norteasse o trabalho pedagógico do município destaca-se que:

A elaboração desta proposta surgiu da necessidade de rediscutir e repensar os fundamentos teórico-metodológicos e conteúdos das áreas do conhecimento, a fim de atualizá-los considerando os avanços científicos ocorridos nos últimos anos, bem como reorientar as práticas pedagógicas tendo em vista a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o qual determina a inclusão de todas as crianças a partir dos seis anos de idade na escola. (PIRAQUARA, 2008, p. 2).

Na introdução da proposta, há uma breve explicação de como ocorreu sua elaboração. Destaca-se um processo de construção coletiva, direcionado pelas coordenadoras da SMED (Secretaria Municipal da Educação) juntamente com os professores interessados e com consultores de instituições de ensino superior, principalmente da Universidade Federal do Paraná. Vale ressaltar que em cada área do conhecimento está incluso todos os nomes dos profissionais que estavam envolvidos nessa construção, desde os consultores, até as professoras que contribuíram para a elaboração desses documentos.

O processo de produção se iniciou em fevereiro de 2007, quando a equipe pedagógica da SMED solicitou aos professores que analisassem e avaliassem a proposta curricular que até então vigorava. Tais análises serviram

para organizar o processo de elaboração da nova proposta. Foram organizados grupos de estudos a partir de inscrições realizadas pela SMED. Os grupos se reuniram ao longo do ano de 2007 para estudar, debater e discutir. A partir deste trabalho, as coordenadoras pedagógicas da SMED, junto aos consultores das universidades, sistematizaram os textos que compõem a proposta. No final de 2007, os textos produzidos foram enviados para todas as escolas com o objetivo de que todos os professores tivessem conhecimento dessa produção, podendo dessa forma, participar da elaboração, contribuindo com ideias e sugestões (PIRAQUARA, 2008, p. 11).

Ainda segundo o documento, o processo continuou em 2008 com a realização de um Programa de Formação Continuada, proporcionando para todos os professores uma oportunidade de estudo sobre o novo documento, para então entrar em vigor no ano seguinte.

Pelo fato de ter sido construída coletivamente pelos professores, com base na proposta que estava em vigor anteriormente, e deixando explícito que não há a intenção de ser um documento definitivo, percebe-se que a proposta é vista como um processo, pois afirma-se que "... não tem a intenção de ser definitiva, deve ser avaliada e reformulada, sempre que necessário, a partir de sua efetivação/utilização nas práticas pedagógicas" (PIRAQUARA, 2008, p.12).

É possível perceber que a proposta "fala" diretamente com os professores, pois trata de pressupostos teóricos das áreas do conhecimento, bem como de estratégias metodológicas, tendo como objetivo principal a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, através da mediação do professor.

O objetivo da proposta é nortear e fundamentar o trabalho pedagógico dos professores, ou seja, direcionar as práticas pedagógicas a fim de contribuir para a construção de uma escola democrática, que garanta o acesso e a permanência dos alunos, bem como a qualidade de ensino, e conseqüentemente, a socialização do conhecimento científico. Teoricamente é uma proposta que demonstra compromisso com a democracia e a criticidade dos cidadãos.

Mesmo com objetivos bem esclarecidos, percebe-se que são um tanto quanto genéricos, e que poderiam ser aplicados a qualquer outra comunidade

escolar, visto que não contemplam a realidade da educação no município. Ou seja, o documento não expõe situações concretas em relação à realidade escolar de Piraquara, tais como: fluxo escolar, recursos materiais, humanos e econômicos.

O currículo analisado “aposta” em fundamentar com qualidade o trabalho realizado nas escolas da rede. Para isto, utiliza fontes/autores que apresentam objetivamente suas concepções de educação, homem, sociedade, aluno, trabalho, entre outras. Percebe-se que a busca de extrema fundamentação teórica, torna alguns aspectos da proposta de difícil realização no âmbito *puramente* escolar tais como propiciar uma educação democrática, emancipatória, orientada à transformação social e contra a exclusão.

2.2.2 Curitiba

No ano de 2005, por meio de entrevistas, reuniões com diretoras e visitas às escolas, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba percebeu a necessidade de reformular sua Diretriz Curricular.

Em março do mesmo ano, foi realizado o Seminário Interno da Secretaria Municipal de Educação, que levantou brechas no documento “Diretrizes Curriculares: o currículo em construção”, que foi enviado para análise nas escolas em dezembro do ano anterior.

O departamento do Ensino Fundamental realizou, em julho de 2005, diversos encontros presenciais e virtuais com os professores para realizar a discussão acerca dessa nova diretriz, organizando-a por grupos temáticos de Língua Portuguesa e Alfabetização; História e Ensino da Arte; Geografia e Ciências; Educação de Jovens e Adultos; Gestão Escolar e Legislação; Matemática; Projetos; Educação Especial e Educação Integral; Concepção Teórica; Língua Estrangeira e Ensino Religioso; Educação Física e Educação Ambiental. Essa divisão por grupos proporcionou uma análise de todas as questões importantes para essa diretriz, desde o estudo sobre áreas do conhecimento, até questões de concepções que ajudam a nortear os fundamentos da proposta (CURITIBA, 2006).

Nesses grupos de estudo, percebeu-se a importância de ter um documento para nortear o trabalho com conteúdos, objetivos e critérios de avaliação comuns. No texto da diretriz não cita nenhum nome de pessoas que possam ter auxiliado ou feito consultoria, apenas na contracapa que está os nomes dos responsáveis por cada departamento dentro da secretaria de educação.

A organização da rede municipal de Curitiba se dá por meio de ciclos de aprendizagem, e os conteúdos, objetivos e critérios de avaliação estão registrados dentro desses ciclos. O trabalho com determinado conteúdo dentro dos ciclos deve estar de acordo com a necessidade do educando em termos do seu desenvolvimento, aprendizagem, configurações culturais, dentre outros. Por fim, o objetivo desta diretriz é "... nortear a prática pedagógica [...] como fruto da participação dos diferentes profissionais que contribuíram e contribuem na contínua reflexão sobre nossa educação." (CURITIBA, 2006, p. 2).

Como resultado dos grupos de estudo, foram elaborados três documentos que constituem a proposta pedagógica: Volume I - Princípios e Fundamentos; Volume II: Educação Infantil; Volume III- Ensino Fundamental. Com isso é possível perceber uma integração dentro da rede, enquadrando nos mesmos fundamentos a educação infantil e o ensino fundamental.

A diretriz do ensino fundamental (CURITIBA, 2006) traz uma breve contextualização do ensino fundamental a partir de diversas leis, com o objetivo de esclarecer como é dado o ensino fundamental de nove anos.

No documento Diretriz curricular, Volume I- Fundamentos e Princípios existe uma contextualização da população curitibana, utilizando dados do IBGE de 2000 e do IPARDES. Traz também os programas de melhoria da qualidade do ensino.

A Diretriz é orientada pelos princípios de: Desenvolvimento Sustentável, Gestão Democrática e Educação pela Filosofia, em que se aborda a cultura e também a diversidade. A fundamentação teórica dessa diretriz é em alguns momentos confusa. Trata ao mesmo tempo do construtivismo, pois fala muito sobre a aprendizagem e desenvolvimento em relação a organização do tempo, fazendo uma tentativa de interligar ao conhecimento complexo de Edgar Morin, já que segundo o documento "A escola precisa estar sintonizada

com a complexidade da sociedade, interconectada com os movimentos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, étnico-raciais e históricos.” (CURITIBA, 2006, p.9), e também possui alguns resquícios da pedagogia Histórico-Crítica, pois discorre em muitos momentos que uma das funções da educação é apropriar o aluno sobre os conhecimentos historicamente construídos pelo homem.

2.2.3 Considerações preliminares

Percebe-se que em relação a elaboração das duas propostas, ambas foram construídas coletivamente pelos profissionais das duas redes, contudo, aparentemente, enquanto Piraquara exhibe mais detalhadamente os profissionais que participaram da elaboração dos pressupostos teóricos metodológicos de cada área do conhecimento. Curitiba, por sua vez preocupou-se mais em realizar diversos estudos com os todos os professores, não mostrando o quanto houve de adesão ou não desses profissionais.

A proposta de Piraquara aparenta ser mais objetiva quanto a sua fundamentação teórica, defendendo a pedagogia Histórico-Crítica. Enquanto a de Curitiba faz-se entrelaçada com várias concepções. Essa diferença contribui para que a proposta de Curitiba fuja um pouco do “mesmismo” e do modo genérico que a pedagogia Histórico-Crítica acaba colocando sobre as concepções de homem, aluno, escola e mundo, atrelada sempre a questão do trabalho e da dominação econômica. Outra questão relevante é sobre a contextualização do município e da educação. Piraquara, ao colocar as ideias da pedagogia Histórico-Crítica, destaca uma visão mais genérica de educação, desconsiderando a realidade local, que possui várias especificidades. Já Curitiba, contextualiza, e muito a situação da cidade e da educação. Apesar de ser uma metrópole, que atende os mais diversos públicos e classes sociais, compreende que educação deve contribuir para promover a cidadania.

3 AS PROPOSTAS CURRICULARES, SEUS FUNDAMENTOS E SUAS CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO: ANÁLISE COMPARATIVA

Neste capítulo, realizaremos um estudo comparativo entre os currículos elaborados e vigentes nos municípios de Curitiba e Piraquara. Para isso, utilizaremos algumas dimensões de análise propostas por Kramer (1999), assim como o referencial teórico desenvolvido no capítulo 1. A dimensão principal de análise está relacionada com a questão do conhecimento. Contudo, analisar as abordagens de conhecimento no currículo não resulta em atender a outras dimensões, tais como: modelo de homem e de sociedade, concepção de educação e de escola, assim como de professor e aluno.

O capítulo se divide em duas partes. Na primeira parte realizamos uma análise comparativa de ambas as propostas curriculares, atendendo a um conjunto de questões que fundamentam a concepção dos currículos. Na segunda parte, com base nessa contextualização, analisamos como cada proposta aborda a questão do conhecimento.

3.1 ENFOQUES E FUNDAMENTOS NOS CURRÍCULOS DE CURITIBA E PIRAQUARA

Iniciamos nossa análise comparativa das propostas curriculares identificando, em cada currículo, uma série de temáticas que constituem os fundamentos de cada proposta curricular. Para facilitar a comparação, construímos para cada questão analisada, um quadro síntese que permite comparar, para cada variável de análise, o conteúdo dos currículos.

É interessante indagar, se partindo de referenciais teóricos diversos, estas propostas curriculares têm concepções de conhecimento diversas. Mas, antes disso, precisamos abordar outras dimensões igualmente relevantes para enquadrar a questão do conhecimento.

No quadro 1 podemos observar que as propostas dos municípios partem de correntes teóricas diversas. Sendo que, enquanto Piraquara utiliza o Materialismo Histórico-Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica como base

teórica, Curitiba possui uma fundamentação mais diversificada, pois concomitantemente, utiliza de ideias da própria Pedagogia Histórico-Crítica, confundindo-se com o construtivismo de Piaget, e ainda, ousa ao utilizar as ideias de Edgar Morrin acerca da Teoria da Complexidade, uma teoria ainda pouco conhecida no campo educacional. Esta diferença faz com que as concepções de homem e de sociedade que norteia ambos os currículos também se distanciem. Com isto, percebe-se claramente que as duas propostas apresentam concepções bem distantes das Teorias Tradicionais de Currículo.

Quadro 1: Correntes teóricas que fundamentam os currículos

VARIÁVEL DE ANÁLISE	PIRAQUARA	CURITIBA
Principais correntes teóricas e filosóficas que norteiam/fundamentam a proposta e seus autores:	A proposta é fundamentada no materialismo-histórico-dialético de Marx, juntamente com a pedagogia histórico crítica de Saviani. Considera a concepção crítica de educação.	Fundamenta-se no construtivismo do Jean Piaget, e também da teoria do pensamento complexo de Edgar Morin. Considera que o processo educativo deve levar a construir esse pensamento complexo, que associa prática de ação e reflexão.

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas propostas curriculares.

Como foi posto no capítulo 1, uma proposta curricular orienta-se a formar subjetividades (Silva, 1999), ou seja, nela subjace uma concepção de homem e de cidadão. Além disso, como bem colocaram os autores críticos, um currículo contém uma proposta de reprodução ou de transformação da sociedade. No quadro 2 observamos que na proposta de Piraquara, de acordo com seu enfoque marxista, o trabalho adquire centralidade tanto para definir o homem como a sociedade. O foco está posto no social, nas relações entre os

indivíduos, e embora não explicitamente dito, nas relações de classe, nutrindo-se dos enfoques críticos do currículo. A proposta não detalha uma concepção de cidadania. Já na proposta de Curitiba, observamos uma referência, não a uma concepção geral de sociedade, mas à sociedade moderna, complexa, interconectada. Esta proposta dialoga mais com as correntes pós-críticas de currículo ao colocar no centro, os múltiplos movimentos sociais constituídos em torno a diversas problemáticas, e não apenas em torno da divisão de classes. A proposta tem um enfoque de cidadania que enfatiza criatividade e autonomia para a construção da democracia.

Quadro 2: Concepções de homem, cidadão e sociedade

VARIÁVEL DE ANÁLISE	PIRAQUARA	CURITIBA
Qual o modelo de homem, de cidadão, de sociedade que constam na proposta?	Fundamenta-se nas concepções do Materialismo-histórico dialético. Apresenta o homem como um ser social que necessita de interações para sobreviver e transformar a natureza através do trabalho, fator este que o diferencia de outros seres vivos. Não há destaque para o modelo de sociedade ou cidadão que pretende-se formar.	Uma sociedade complexa, interconectada com os movimentos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, étnico-raciais e históricos. Sociedade consciente de seus direitos, deveres e responsabilidades. Cidadãos criativos, autônomos, com autoconhecimento, para que vivam democraticamente em busca de uma sociedade igual.

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas propostas curriculares.

Já no quadro 3, expomos as concepções de educação, escola, professor e aluno que permeiam as duas propostas curriculares. Observamos

que, mesmo pertencendo a correntes teóricas diferentes, os currículos apresentam concepções de professor e de escola semelhantes. Ambos discorrem sobre o papel do professor enquanto mediador do conhecimento, em uma escola que tem a função de possibilitar aos alunos o acesso a conhecimentos historicamente acumulados. Contudo, a função da educação é vista com pressupostos diferentes. Enquanto na proposta de Piraquara utiliza-se uma forma mais genérica de fundamentar a educação - trabalho não-material, atividade exclusivamente humana que serve para que o homem tenha conhecimento, atue e transforme sua realidade - , a proposta de Curitiba aposta em uma concepção de educação para o desenvolvimento sustentável, através de práticas filosóficas, ou seja, uma educação que permita a compreensão das diversas dimensões do ser humano, como já citado acima, desenvolvendo a autonomia do sujeito através de competências adquiridas ao longo do processo educativo.

Isso talvez ocorra pelo fato da proposta de Curitiba considerar a população atendida em sua rede de ensino, pois no próprio texto de fundamentação apresenta questões socioeconômicas da cidade, o que mostra uma preocupação em conhecer a comunidade a qual o currículo será direcionado, para que haja uma seleção de conhecimentos apropriados. Preocupação esta, não percebida na proposta de Piraquara, justificando assim a sua forma genérica de conceber a educação.

Quadro 3: Concepções de educação, de escola, de professor e de aluno

VARIÁVEIS DE ANÁLISE	PIRAQUARA	CURITIBA
Concepção de educação	Vista como trabalho não material, ou seja, um fenômeno próprio dos seres humanos possibilitando ao homem conhecimento da realidade em que vive, visando uma atuação transformadora da	Traduz-se em ação pedagógica capaz de desenvolver a criticidade e a iniciativa para agir, saber e mudar; em efetivo ensino que estimula e prioriza a construção de competências necessárias para toda a vida

	sociedade.	<p>e o uso das diferentes ferramentas ligadas ao conhecimento, à interação efetiva com outras pessoas e ao desenvolvimento da autonomia.</p> <p>A educação para o desenvolvimento sustentável, a prática filosófica e o processo de gestão democrática do processo pedagógico permanecem como fundamentos básicos.</p> <p>Educação que sensibilize para essa complexidade da experiência humana.</p>
Concepção de escola	Função de socializar o conhecimento científico, aquele que não está ao alcance do aluno de forma sistematizada em nenhum outro espaço. Com o objetivo maior de formar sujeitos que tenham condição de interferir criticamente na realidade, almejando a transformação social.	<p>A escola é a instituição social que de forma sistemática transmite o conhecimento histórica e culturalmente construído.</p> <p>Escola é uma das instâncias sociais mais importantes entre as responsáveis por oportunizar aos cidadãos a construção de saberes imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias às ações individuais e coletivas.</p>

<p>Concepção de professor</p>	<p>Assume a postura de direcionador do processo pedagógico, é ele que cria as condições necessárias para procriação do conhecimento, fazendo a mediação entre o conhecimento científico e os conhecimentos prévios que o aluno possui. Mediador.</p>	<p>Professores que estabelecem relações horizontais com seus estudantes, propiciando o diálogo sobre conteúdos e vivências, conseguem concretizar intervenções que atendem às questões individuais e coletivas, respeitando as condições e possibilidades de cada um, propiciando o êxito do processo ensino-aprendizagem.</p> <p>O papel do professor como sendo o de mediador do processo ensino-aprendizagem</p>
<p>Concepção de Aluno</p>	<p>Um ser único e concreto, sócio-histórico e que apresenta características próprias de aprendizagem, portanto entende-se que o tempo de aprendizagem do aluno deve ser respeitado.</p>	<p>Um ser que seja capaz de analisar, refletir e atuar em face de realidade em que vive, podendo transformar o mundo no sentido de uma configuração mais justa e respeitosa dos ciclos de vida de todas as espécies e gerações. É considerado em todas as suas especificidades e potencialidades.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas propostas curriculares.

O quadro 4 compara elementos fundamentais dentro das abordagens crítica e pós-crítica do currículo: trabalho, diversidade e cultura. Fica claro que a proposta de Piraquara adota uma concepção crítica de educação, bem como de currículo, já Curitiba aposta em uma concepção pós-crítica de, pois aborda aspectos da cultura e da diversidade, tanto em sua fundamentação teórica quanto na organização dos conhecimentos.

Isto interfere na variável de análise que se refere à diversidade. O currículo de Curitiba explicita em sua fundamentação teórica a necessidade de contemplar em seus conhecimentos a diversidade cultural, visto o avanço tecnológico de uma sociedade globalizada. Neste sentido, parece estar à frente do currículo de Piraquara, que pouco trata de questões que envolvam a diversidade.

Também no currículo de Piraquara, as dimensões do ser humano são abordadas de forma isolada, sem que haja uma interligação com a cultura, visto que adota a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, que se fundamenta no Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels, reforçando uma visão da sociedade dividida em classes, ressaltando apenas a dimensão do homem que se refere ao trabalho.

Já a proposta de Curitiba, ao fazer referência a Teoria da Complexidade, encara que é na sociedade que ocorrem as diversas manifestações culturais do homem, pois enxerga o ser humano como um ser multidimensional, determinado por fatores internos e externos da sociedade, tais como: intelectuais, históricos, sociais, biológicos, psicológicos, culturais, políticos, religiosos, entre outros (MORIN 2000). Assim, enquanto na outra proposta o homem é definido prioritariamente em torno ao trabalho, nesta proposta se enfatiza a pluralidade de influências que definem a individualidade.

Quadro 4: Trabalho, Diversidade e Cultura

VARIÁVEL DE ANÁLISE	PIRAQUARA	CURITIBA
Como a proposta aborda a questão da diversidade?	Aparece quando trata-se do processo ensino-aprendizagem, em que há	Preocupa-se a todo tempo com a questão da diversidade, pois o

	<p>uma heterogeneidade de alunos, cada um com suas características, culturais e sociais que devem ser utilizadas como prática inicial do trabalho.</p> <p>Nas áreas do conhecimento, há diversas tentativas de se propor trabalhos comparando e analisando diferentes realidades.</p>	<p>objetivo da educação deve ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos, e ainda que a diversidade é característica de qualquer sociedade.</p>
<p>Concepção de cultura</p>	<p>Não há nenhuma menção nas concepções teóricas e filosóficas. Porém nas áreas de Geografia e História busca-se um processo de comparação da cultura do aluno, com outras culturas de diferentes tempos e lugares.</p>	<p>Entende-se a cultura como um determinado modo de viver e de pensar das pessoas. Cultura também significa o compartilhar de significados, sentidos, valores e comportamentos por um determinado grupo social, portanto só pode ser analisada em seu contexto histórico, considerando as relações sociais vigentes.</p> <p>A cultura resulta de uma interação contínua entre pessoas pertencentes a uma sociedade. É preciso considerar então a importância da relação intercultural que indica</p>

		uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação.
Concepção de trabalho	Ação intencional, proposital, consciente, portanto exclusivamente humana. É o trabalho que dá ao homem a característica histórica, pois é através dele que o homem produz sua existência.	Não traz essa concepção

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas propostas curriculares.

Neste quadro nos debruçamos especificamente sobre as concepções de conhecimento em ambas as propostas curriculares. É interessante destacar que nenhuma das propostas explicita a forma de seleção dos conteúdos elencados nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física, contudo, utilizam argumentos críticos para justificar que tratam-se de conhecimentos científicos historicamente acumulados pela sociedade, ditos como importantes para o desenvolvimento de sujeitos críticos. Este é um dos objetivos apresentados pelas propostas.

A forma de organização dos conteúdos é semelhante nas propostas, pois estão organizados por áreas do conhecimento. Com isto, percebe-se que cada disciplina fica isolada em sua fundamentação, apesar da proposta de Curitiba discorrer sobre a importância da interdisciplinaridade.

Na seleção de conhecimentos, percebe-se que nos dois currículos existe uma tentativa de aproximação com a realidade dos alunos, não se tratando apenas de conhecimentos científicos voltados para a vida laboral, característica da teoria tradicional, já citada no capítulo 1. A forma de organização dos conhecimentos da proposta de Curitiba, aproxima-se das

concepções pós-críticas, pois há uma busca em relacionar os aspectos da diversidade e da cultura, e estão organizados em ciclos de aprendizagem: 1º ciclo compreende 1º, 2º e 3º anos; 2º ciclo compreende 4º e 5º anos, sendo que, os conteúdos estão organizados de acordo com estes ciclos.

Quadro 5: Conhecimento

VARIÁVEL DE ANÁLISE	PIRAQUARA	CURITIBA
<p>Concepção de conhecimento? (Organização dos conhecimentos – que seleção é feita e como são articulados? Qual é o enfoque privilegiado: disciplinar, áreas, transdisciplinar, projetos integrados, etc?)</p>	<p>Por ser uma proposta baseada na pedagogia histórico-crítica, considera os conhecimentos como historicamente produzidos pela humanidade, e dessa forma necessitam ser compartilhados. A proposta é organizada por áreas do conhecimento (Artes, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática). Contudo, em algumas áreas como História e Geografia, é levado em consideração a história e cultura local, ainda sendo considerada como conhecimento universal, mas que é algo</p>	<p>A proposta é organizada por ciclos de aprendizagem, mas por áreas do conhecimento, sendo que os conteúdos são organizados em ciclos de aprendizagem. É organizada em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Conceitos são adquiridos ao estabelecer relações com conhecimentos prévios. Os conteúdos procedimentais são aqueles que possibilitam a percepção das formas de atuar e de usar conhecimentos para descobrir, interpretar, observar, identificar, representar, comparar, rever, refletir e analisar novos caminhos, conceitos e ações. Os conteúdos atitudinais, são atitudes consideradas importantes para a guiar os processos perceptivos e</p>

	importante para a construção da cidadania piraquaraense.	cognitivos , conduzindo a aprendizagem.
--	--	---

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas propostas curriculares.

3.2 O CONHECIMENTO NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS, HISTÓRIA E GEOGRAFIA

3.2.1 Ciências

O texto de fundamentação teórica de Ciências Naturais da Diretriz Curricular de Curitiba traz um histórico da disciplina, analisando as mudanças ocorridas durante o tempo, criticando práticas tradicionais. Também na proposta de Piraquara esse levantamento histórico é realizado, analisando a função da área de ciências, as concepções e metodologias utilizadas em cada tempo histórico do ensino. Também traz um retrato das leis que interferiram na concepção da disciplina.

A diretriz de Curitiba justifica o ensino de Ciências Naturais, ao considerar "... a necessidade de proporcionar aos estudantes uma cultura científica, que lhes permita compreender o funcionamento da natureza e a influência dos avanços científicos e tecnológicos na vida social das pessoas." (PIRAQUARA, 2008, p.14). Defende sua importância, pois é por meio dela que há a formação do pensamento científico e também um respeito ao ecossistema em toda sua complexidade.

Baseada nas ideias da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico, a proposta de Piraquara traz junto de si, a relação de que o estudo da ciência é importante para:

... compreender com mais clareza as relações entre os seres humanos e a natureza mediada por meio do trabalho, atividade produtiva caracteristicamente humana, pois de suas interações manifestam-se múltiplas e recíprocas transformações da realidade natural e histórico-social. (PIRAQUARA, 2008, p. 106)

Dessa forma, os conhecimentos oferecidos por esta área estão atrelados diretamente ao social, às relações entre o homem e a sociedade, mostrando o papel de interdependência entre os dois a partir das interações e transformações de matéria e energia, que segundo a proposta, é o objeto de estudo da área.

Através dessa análise, o texto chega à conclusão de que:

... o conhecimento científico da natureza, resultante do processo histórico-social de produção material-imaterial através dos tempos, pode ser entendido não como sendo estático, neutro, pronto e acabado, mas ao contrário disto, apresenta-se em constante transformação, vinculada às novas exigências de produção e consumo impostas pela lógica da acumulação, do lucro e expansão ilimitada do capitalismo. (PIRAQUARA, 2008, p. 107)

A partir disso, fica claro que a concepção de conhecimento está atrelada às ideias propostas pelas teorias críticas do currículo, pois o conhecimento “não é neutro, inocente e desinteressado [...]” (SILVA, 1999, p.46). Contudo, essa questão sobre o conhecimento é confusa, já que, segundo Silva (1999), a Pedagogia Histórico-Crítica dos conteúdos, de Dermeval Saviani, a qual este currículo defende, é “... a única, dentre as pedagogias críticas, a deixar de ver qualquer conexão intrínseca entre conhecimento e poder.” (1999, p.63), dessa forma, o conhecimento acaba se tornando neutro, tanto que tem-se a ideia de que os alunos devem adquirir esse conhecimento historicamente construído pela humanidade, deixando de questionar sobre qual conhecimento é esse.

Já a Diretriz de Curitiba, não explicita diretamente qual é o conhecimento da área, mas também fala que o conhecimento não está pronto e acabado, pois é dinâmico.

As duas propostas enfatizam o uso do conhecimento prévio que o aluno traz, e que este é de suma importância para construção do chamado conhecimento científico. Para a diretriz de Curitiba, essa consideração é importante pois mostra que o aluno é “...considerado um sujeito social, histórico e cultural, com conhecimentos ou representações pessoais que são

constantemente confrontadas com os conhecimentos da ciência.” (CURITIBA, 2006, p. 7). Esse processo, segundo a proposta, não é para que o aluno adquira o conhecimento científico e desconsidere o seu, mas que:

...os alunos sejam capazes de tematizar sua cultura e seus conhecimentos e também o conhecimento científico, a fim de ficarem informados e melhor preparados para tomar decisões no seu cotidiano, percebendo que diferentes formas de conhecimento interagem e podem ser utilizadas em diferentes situações. (CURITIBA, 2006, p. 17).

Contudo, a proposta de Piraquara, coerente com sua perspectiva marxista, considera que o conhecimento do aluno faz parte do senso comum, construído a partir das relações que são visíveis no cotidiano e, portanto, deve ser transformado/aperfeiçoado pelo conhecimento científico. Dessa forma, considera o conhecimento que o aluno possui apenas como base para sustentar o conhecimento dito “verdadeiro”. Esse conhecimento será construído pela criança, a partir de suas experiências prévias, entretanto, defende que será:

... esses experimentos relativos à vivência dos alunos, isto é, suas interações diretas e ou indiretas com a realidade natural e social precisam ser pedagogicamente retomados no plano individual-coletivo e com a participação ativa dos mesmos para transformar gradativamente os conceitos espontâneos em conceitos científicos. (PIRAQUARA, 2008, p. 108).

As duas propostas abordam algumas questões acerca da tecnologia. Na proposta de Curitiba é colocado um breve parágrafo falando diretamente sobre as novas tecnologias no ensino de ciências, entretanto, mais voltado ao uso metodológico. Contudo, durante o decorrer do texto, inclui a tecnologia como componente importante dessa área do conhecimento. A proposta de Piraquara traz uma contextualização dos avanços tecnológicos ocorridos durante a história, já que considera como tecnologia todos os instrumentos que facilitam o trabalho humano. Apesar disso, não coloca o uso das tecnologias

ligadas diretamente ao ensino, mostrando as contribuições, ou ainda, a indissociabilidade que atualmente existe entre a ciência e a tecnologia.

A Diretriz de Curitiba coloca diversos procedimentos que considera importante para o ensino de ciências, como:

...a problematização, a observação, a experimentação, a comparação, o estabelecimentos de relações entre fatos e ideias, a leitura e a escrita de textos, a organização de informações por meio de tabelas, desenhos, gráficos, esquemas e textos, o confronto entre suposições, a obtenção de dados por investigação e a proposição de soluções de problemas. (CURITIBA, 2006, p.18).

Já a proposta de Piraquara, diz que um dos principais instrumentos para o processo de ensino aprendizagem em ciências é a experimentação. Essa deve ser executada com o objetivo conceitual, ou seja, a partir dela é que haverá o processo de reflexão e constatação. Com isso, também, “Pode-se se dizer que a experimentação atribui um caráter motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos e que esta também aumenta a capacidade de aprendizado, pois funciona como meio de envolver o aluno ao conteúdo utilizando o conceito de simulação.” (PIRAQUARA, 2006, p.110).

Na proposta de Curitiba, os conteúdos são desenvolvidos também considerando os temas sociais e não apenas conceitos científicos, pois se preocupa com a interdisciplinaridade e também com a contextualização do conhecimento científico. Nesse sentido, traz mais explicitamente uma concepção de conhecimento como produto social.

Na proposta de Piraquara não é relatada diretamente essa questão, contudo nos eixos percebe-se que há um relacionamento com a vida social. Os eixos são: Celeste: produção do universo. Terrestre: produção do Ecossistema; Histórico-social: produção da existência humana. Já na proposta de Curitiba, os conteúdos estão orientados a partir dos seguintes eixos: Ecossistema; Culturas e Sociedades; Natureza da Ciência e Tecnologia. Esses eixos se articulam, pois consideram o aluno como:

...um sujeito constituído no seu grupo social, que lida com diferentes tipos de conhecimento, interpretando-os a partir de suas ideias, seus valores e crenças, os quais, por sua vez, provem de influências socioculturais que fazem parte dessas vivências. (CURITIBA, 2006, p. 17).

Nos conteúdos, os três eixos se relacionam com a vida cotidiana de forma articulada, como no conteúdo para o ciclo I, no eixo Ecossistema está o conteúdo movimento aparente do Sol, no eixo cultura e sociedade está o conteúdo: organização das atividades humanas em dependência aos dias e à noite, e no eixo Natureza da Ciência e Tecnologia, o conteúdo: objetos construídos pelo ser humano como forma de marcar os dias, no tempo e no espaço: relógio de sol, ampulhetas relógios analógicos, relógios digitais, calendários (CURITIBA, 2006, p. 27). A partir disso, percebe-se que não se trata de conhecimentos isolados, visto que possibilitam a reflexão e análise dos alunos acerca de determinado conceito, ao relacioná-lo com atividades do cotidiano, mostrando que a ciência está inserida em nossa vida.

A proposta de Piraquara também possui seus conteúdos articulados, de forma com que os três eixos possibilitem a compreensão da ciência no ecossistema, na sociedade e no cosmos. Dessa forma, nos conteúdos do primeiro ano, estão no eixo Celeste: Sol: fonte geradora de energia; Movimento aparente do Sol: Nascente e poente; Aspectos do dia e da noite: Dia: claro, presença do Sol, luz; Noite: escuro, ausência do Sol, presença de estrelas e da Lua; Passagem do tempo: manhã, tarde e noite; Tempo de duração do dia e da noite relativo às atividades cotidianas: levantar, trabalhar, estudar, brincar, descansar, dormir. No eixo Ecossistema o conteúdo: Luz: natural e artificial; e no eixo Histórico-Social: Órgãos dos sentidos – estímulos - funções e consciência: Olhos – visão, luz, olhar e ver; Cuidados com os olhos.

A área de Ciências, na Diretriz de Curitiba, contempla também a diversidade, ao tratar das vestimentas e da alimentação em variadas culturas ao mesmo tempo em que trabalha sobre os aspectos culturais e afetivos da sexualidade. Tratando assim, das maturações e do sistema reprodutor, mas levando em considerações que os sujeitos não são constituídos apenas por aspectos biológicos, mas também culturais.

Entretanto os conteúdos da área de Ciências de Piraquara não abrangem qualquer tipo de conteúdo ligado a questão da diversidade, apesar de possuir temas transversais como saúde e poluição. Dessa forma, ela desconsidera totalmente a questão da cultura interligada a ciência, mesmo que defenda que o ensino de ciência é uma produção humana.

3.2.2 História

Ambas as propostas relatam e criticam as visões tradicionais da História, como mera contemplação de fatos, datas e nomes. A Diretriz de Curitiba compreende o conhecimento que a história traz como uma compreensão de todos os processos históricos e sujeitos, além das formações sociais. Com isso ela tenta superar a história tradicional que leva em consideração apenas nomes importantes. Ao realizar isso, a proposta inclui todos os sujeitos como contribuintes da construção da história.

A Proposta de Piraquara se assemelha a essa questão, contudo, novamente envolvida com a Pedagogia Histórico-Crítica, fala que “A história é uma parte do conhecimento humano que busca compreender e explicar as mudanças das relações de trabalho, cultura e poder ocorridas na vida de homens e mulheres em sociedade em diferentes tempos e espaços.” (PIRAQUARA, 2006, p. 247). Com isso, essa proposta também está atrelada ao desenvolvimento e as transformações das relações sociais ao longo do tempo, contudo atreladas às mudanças ocorridas principalmente a partir das relações de trabalho. Tanto a questão da cultura como a do poder, estão também relacionadas ao trabalho nessa proposta.

A Diretriz de Curitiba enfatiza que o objeto de estudo da história são “... as formações sociais, bem como as relações sociais que nelas se estabelecem” (CURITIBA, 2006, p. 152) . Com isso, a Proposta de Piraquara assemelha-se a essa, uma vez que seu objeto de estudo é a “... análise das relações sociais e de produção em seus aspectos de mudança e permanência ao longo do tempo e em diferentes sociedades. (PIRAQUARA, 2008, p. 247).

As duas propostas trazem reflexões sobre como ensinar a história, apresentando questões de como os alunos devem desenvolver e como o

professor deve trabalhar para propiciar que isso aconteça. A Diretriz de Curitiba desenvolve um conceito de iniciação histórica, que é o questionamento do aluno sobre os *comos* e *porquês* das mudanças ocorridas ao longo do tempo, percebendo as diversidades e paridades de cada sociedade. Dessa forma, o professor deve instigar os seus alunos a serem críticos e refletirem sobre as diferentes hipóteses, para que comecem a pensar historicamente. A Proposta de Piraquara é muito semelhante nesse sentido, sendo que o papel do professor é o de transpositor didático dos conteúdos, construindo-a com seus alunos de forma reflexiva e dinâmica. Nesse sentido, o objetivo da história torna-se que o aluno:

...tenha condições de participar do processo do fazer, do contar, do narrar a história, compreendendo e apossando-se de ferramentas que lhe possibilitem entender o que gera as transformações sociais e explicar, historicamente, a realidade em que vive. (PIRAQUARA, 2008, p. 248).

A Diretriz de Curitiba coloca que, para a construção do conhecimento escolar, a proposta está articulada em três eixos: cultura, identidade e cidadania. A partir disso, ela conceitua e concebe a importância a cada um desses eixos. A cultura, é definida na área de história como “... um modo determinado de vida, um modo de pensar, de viver das pessoas [...] é também compartilhamento de significados, de sentidos, de valores, de comportamentos de determinado grupo social.” (CURITIBA, 2006, p. 155). A partir disso, a cultura é concebida com uma construção social e que cada uma deve ser analisada de acordo com o seu contexto social. O conceito de identidade está estritamente ligado à diversidade cultural, ou seja, ele será o responsável por analisar os diferentes sujeitos históricos. Segundo a proposta este conhecimento é “... o eixo articulador dos conteúdos, considerando-se sua historicidade, e privilegia questões como da: identidade individual, coletiva e étnica, identidade de classes e de gênero, identidade nacional.” (CURITIBA, 2006, p. 156). O eixo de cidadania tem o objetivo de mostrar que a cidadania é uma construção social, que as pessoas tornam-se cidadãos diante dos processos de construção social, e que o conceito de cidadania foi construído

historicamente, a partir de diversas lutas, as quais variavam de acordo com cada sociedade.

Já na Proposta de Piraquara, os eixos estão organizados por anos, pois se compreende que cada um contribui para a compreensão do próximo, assim estão organização segundo o grau de dificuldade e abstração da criança, dos mais simples aos mais complexos. Assim, os eixos norteadores são: Percepção histórica; Criança como Sujeito Histórico; Criança e Convivências; História Local e sua relação com totalidade; As Crianças e a vida em sociedade. A partir disso, percebe-se que os eixos estão articulados diretamente com a criança e suas relações com o mundo. Isso mostra a conceituação de que o conhecimento histórico não é isolado e possibilita a inserção da construção da identidade da criança por meio da história. Após isso, a Proposta de Piraquara, relaciona os eixos com o trabalho sobre a cultura afro-brasileira e africana.

Diante dessas análises, busca-se visualizar a fundamentação teórica da área de História das duas propostas condizem com os conteúdos propostos. Na proposta de Curitiba percebe-se vários conteúdos sobre a identidade como: Identidade da criança: criança de hoje- que é, o que faz, o seu cotidiano; crianças de outros tempos. Os conteúdos que tratam da cultura: as diferentes manifestações culturais hoje: na comunidade e na cidade de Curitiba; as diferentes manifestações culturais em outros tempos e espaços; diversos grupos étnicos e suas manifestações artísticas. E também conteúdos que se relacionam ao eixo de cidadania como: direito das crianças, hoje a: saúde, alimentação, moradia, educação, lazer, assim como participação em atividades nos diferentes grupos sociais, como a família, a escola e a comunidade.

Os conhecimentos desta área condizem com a fundamentação teórica, sendo que alguns são bem transcritos e elaborados e ainda outros parecem ser muito complexos, e que demandam do conhecimento não só histórico, como também territorial, como é o caso do conteúdo “O contestado (1912-1916)”. Além de que não há conteúdos que tratam das questões afro-brasileiras e africanas, nem de suas contribuições, pois o único conteúdo que apresenta algo semelhante é: Cotidiano: dos povos trazidos da África. Chama atenção a ausência dessa dimensão da diversidade tão relevante na história e sociedade

brasileira. O que é interessante são os variados conteúdos que tratam da tecnologia. Esses conteúdos mostram bem a questão do objeto de estudo, as formações sociais e suas relações, pois significa mostrar como as novas tecnologias vêm interferindo nas atuais relações que as pessoas têm desenvolvido entre si.

Os eixos da Proposta de Piraquara, como já foi dito anteriormente, estão organizados por anos. No primeiro ano está o eixo percepção histórica, onde contempla dois conteúdos-eixo: brinquedos e brincadeiras e família. No segundo ano, o eixo criança como sujeito histórico, desenvolvem-se os conteúdos-eixo: identidade pessoal e a criança, onde são trabalhadas as concepções de criança ontem e hoje, os seus direitos e deveres. No terceiro ano, apresenta-se o eixo criança e convivências, que mostra as relações da criança ontem e hoje com a família, a escola e as outras pessoas, que coloca entre os seus conteúdos: A escola de outros tempos e lugares: castigos, escolas indígenas, frequência em tempo de colheita, etc. Já no quarto ano, apresenta o eixo história local e sua relação com a totalidade, que traz um pouco das relações do município, com os sub-eixos de Nomes e lugares, Cotidiano e Movimentos Populacionais. Esses sub-eixos trazem, por exemplo, como um dos conteúdos: a Origem do nome do município. No quinto ano, trata-se do eixo a criança e a vida em sociedade, onde são abordados conteúdos relacionados a cidadania, como A história dos direitos do cidadão: Ser cidadão: na Grécia, em Roma, na Idade Média, na Revolução Inglesa (1640-1688), na Revolução Americana (século XVIII), na Revolução Francesa (século XVIII) e ainda A história dos direitos humanos e cidadania no Brasil: A cidadania de índios e negros no Brasil – a construção da cidadania indígena e negra, direitos negados e conquistados, movimentos sociais e organizações.

Percebe-se que até o terceiro ano, os conteúdos trabalhados são mais para a identificação e inclusão da criança na história, contudo, acabam sendo conteúdos muito simplificados e até mesmo repetitivos. Outra consideração, é que há vários conteúdos que trabalham com a questão da cultura afro-brasileira e africana. Apesar disso, existe nos conhecimentos desta área uma carência de diversificação da cultura, pois os conteúdos fixam-se muito na criança e na cidade, esquecendo-se do resto.

3.2.3 Geografia

A Diretriz Curricular de Curitiba, diz que a área de Geografia estuda as relações e dinâmicas existentes entre a sociedade e a natureza. Para ela, as dinâmicas da sociedade correspondem às relações econômicas, políticas e culturais, e as dinâmicas da natureza correspondem às relações estabelecidas entre os elementos naturais como água, ar, solo, vegetação e relevo, que culminam com os fenômenos físicos da natureza como os vulcânicos, sísmicos e climáticos. Trata muito sobre o conceito da geografia e seu campo de estudo.

Já na proposta de Piraquara, a Geografia dita tradicional é criticada, contudo não existe explicitamente a concepção do que é a Geografia, mas deixa claro que ela "... implica em explorar o saber do aluno e a consciência espacial que possui de modo a propiciar a compreensão do espaço a que pertence e seu papel na sua construção" (PIRAQUARA, 2008, p. 221). Nesse sentido, a proposta coloca o aluno no centro do aprendizado da geografia, e todas as questões desta área do conhecimento estão atreladas ao aprendizado dele próprio. Dessa forma, o ensino da Geografia "... significa instrumentalizar o aluno para que compreenda a sociedade tal qual ela se apresenta, com seus conflitos e contradições, a partir de sua organização espacial". (PIRAQUARA, 2008, p. 223).

O currículo de Curitiba coloca que objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, espaço esse que é produzido, transformado e organizado pela ação humana. A proposta de Piraquara também defende que o objeto de estudo da Geografia seja o espaço, contudo ele está voltado para uma perspectiva Histórico-Crítica, pois:

Tendo em vista que o espaço é construído historicamente pelos homens, não podemos desconsiderar que sua organização espacial é decorrente de certa forma de pensar o mundo. Ou seja, a organização espacial deve ser vista como condição para a manutenção-reprodução da sociedade e, ao mesmo tempo, como meio para sua transformação. Isso significa que não existe um único e universal modelo de organização espacial, ao contrário, o espaço conserva marcas expressivas das sociedades que o produziram e o organizaram. (PIRAQUARA, 2008, p. 223).

Dessa forma, o objetivo da Geografia torna-se o de criar um olhar crítico do aluno sobre o mundo, tendo noções básicas de localização e posição, que auxiliam na leitura do espaço geográfico.

A Diretriz de Curitiba defende que para a apropriação do espaço geográfico pela criança, a escola deve desenvolver o trabalho com as relações topológicas, projetivas e euclidianas, onde a primeira são as noções espaciais primárias, a segunda envolve a perspectiva, e a terceira possibilita fundamentar as noções de distância. Diz que a construção do espaço para a criança é um processo o qual tem que envolver o espaço vivido, depois o experimentado para assim ela construir a noção de espaço concebido, o qual não foi vivenciado diretamente. Essa conceituação também está inclusa na proposta de Piraquara.

A proposta de Curitiba está organizada a partir dos eixos: sociedades, espaço e natureza, contudo o texto não fundamenta o que seria incluso nesses conhecimentos. Já a proposta de Piraquara a seleção e organização dos conteúdos estão de forma a possibilitar "... ao aluno o entendimento da função social dos mesmos, visando à compreensão da realidade, sob a ótica da organização espacial." (CURITIBA, 2006, p. 226). Para tanto, os conteúdos são organizados pelos eixos: paisagem e lugar; Organização e representação do espaço; trabalho, produção e cultura.

Os conhecimentos elencados no primeiro eixo compreendem os conjuntos de elementos naturais e artificiais que caracterizam uma área, onde podem ser constatados pelos sentidos: visão, audição, olfato. A organização e representação do espaço trata das "... marcas próprias dos homens, as quais expressam elementos que representam cada sociedade." (CURITIBA, 2006, p. 229). O terceiro eixo busca estudar as "... atividades econômicas, dos bens por elas produzidos, bem como de sua distribuição e consumo, considerando o trabalho e a cultura como importantes mediadores das relações existentes entre os homens e destes com a natureza." (CURITIBA, 2006, p. 230).

Os conhecimentos da área de Geografia do currículo de Curitiba abrangem em um primeiro momento atividades mais simples, para a compreensão dos alunos no espaço, com o conteúdo: representação de espaços conhecidos: sala de aula, cômodos da casa, utilizando medidas não

convencionais (passos e palmos); até conteúdos de representação vertical e oblíqua.

Por serem organizados em ciclos, os conteúdos não apresentam uma ordem, o que, segundo a própria fundamentação teórica da área é um problema, já que a intenção é a de que a criança parta de seu espaço vivido para que depois compreenda os outros espaços. Outro problema também, é que ao levar isso em consideração, os conteúdos deveriam estar articulados com certos espaços, que facilitariam a compreensão do aluno, como o conteúdo: elementos do mapa: título; orientação; escala; legenda. Dessa forma, é apresentado o conteúdo que deve ser trabalhado, mas não mostra em qual contextualização: na sala de aula? No bairro? No município? Estado? Isso acaba ficando sem função e contrariando o que diz na página 116 “A Geografia tem enfatizado o aspecto técnico e o aspecto instrumental da sociedade, os quais não podem ser abandonados, mas devem ser vistos dentro do contexto social em que são desenvolvidos”. Com isso, ela própria se contradiz, ao colocar certos conhecimentos e não explicitar em qual contexto eles devem ser trabalhos.

Contudo, a proposta de Piraquara, deixa muito explícito qual o contexto que devem ser trabalhados os conteúdos de Geografia, de acordo com cada ano, sendo que cada um auxilia a compreensão do trabalho com outro: no primeiro ano são trabalhadas questões acerca da própria sala de aula e da escola, dessa forma há o conteúdo: Relações espaciais: dentro, fora, ao lado (direita / esquerda), na frente, atrás, perto, longe, junto, separado, que se refere ao espaço da sala e da escola tendo como referencial o corpo do próprio aluno. No segundo ano, são trabalhados como referência os espaços de vivência da criança: a escola e a casa, e dentro disso são trabalhados os mais diversos conteúdos como: Representação dos espaços de vivência: maquete, planta baixa, desenhos e outros (construção de legenda, visão vertical e frontal, escala). No terceiro ano é trabalhada a questão dos arredores da escola, ou seja, do bairro, e nesse ano já entende-se que a criança já começou a compreender a questão de sucessão dos elementos do espaço, pois no primeiro ano trabalhou-se a partir de seu corpo, que está inserido em tal lugar na sala, que está em outro na escola, que está inserido no bairro tal, e assim

por diante. Esse trabalho mostra-se pelo conteúdo: Inclusão e continuidade / Lateralidade e sucessão dos elementos do espaço da escola e seus arredores. Já no quarto ano, a contextualização dos espaços mostra-se ampliada pelo trabalho com o município. Encontra-se outros conteúdos, mas específicos da Geografia, como relevo, clima, atividades econômicas e etc, pois compreende que a criança já consegue ter, a partir de todo o trabalho realizado, uma visão Geográfica mais abrangente. E no quinto ano, são trabalhados os conceitos geográficos em cima do Paraná, mas também a sua localização no Brasil e relação com os outros estados.

Na proposta de Piraquara percebe-se que os conhecimentos elencados para esta área, estão totalmente de acordo com a fundamentação teórica da mesma, pois busca fazer com que a criança compreenda o espaço a partir de si mesma, para que a partir disso compreenda outros espaços e suas características, fazendo com que o conhecimento seja construído gradativamente como um processo, no qual o aluno é partícipe do seu conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar um apanhado histórico do currículo, enfatizando a dimensão do conhecimento e buscando relacionar com as propostas curriculares dos municípios de Curitiba e Piraquara, a fim realizar uma análise real sobre a questão do conhecimento, para perceber quais as concepções que cada uma aborda e se fundamenta.

Partindo disso, constatou-se a partir de um primeiro estudo bibliográfico, que as concepções sobre o currículo transformaram-se ao longo da história em decorrência das necessidades de cada época. Para tanto, o currículo tradicional era focada na organização do conhecimento, de forma a propiciar um ensino eficiente, baseado nas ideias da própria indústria. O conhecimento dentro desse currículo não era questionado, era apenas dado, sendo que a preocupação central era a eficiência com que os alunos aprenderiam esses conhecimentos, buscando apenas a racionalidade técnica e científica.

Diante dessa problemática, as teorias críticas vieram a contribuir com uma análise e um questionamento profundo a tradicional, justificando que as mazelas sociais existentes na sociedade decorriam desse currículo. Com isso, começaram a questionar, principalmente a forma de seleção e organização dos conhecimentos dentro do currículo, e também a quem eles pertenciam, como eram dados e qual a sua importância e relevância social.

As teorias pós-críticas vieram complementar esse estudo, desenvolvendo análises mais determinadas a certos grupos culturais, até então esquecidos pelo currículo, tratando assim das questões de gênero, raça, etnia entre outras. O conhecimento então, passou a ser visto como constituinte de várias culturas.

A partir desta fundamentação teórica, buscou-se analisar e compreender as propostas curriculares de Curitiba e Piraquara, destacando diferenças e semelhanças que estas apresentam, e ainda qual a concepção de conhecimento abrangente em cada uma delas. Para isto, utilizamos quadros de

variáveis de análise, a fim de contrapor e comparar as ideias de cada currículo analisado.

Desse estudo, chegamos à conclusão de que, cada um dos documentos apresenta um grau de desenvoltura e aprofundamento teórico relevante. Percebemos que as duas propostas são bem fundamentadas em concepções de educação que buscam proporcionar que os alunos tornem-se sujeitos críticos e bem preparados para interferir, compreender e transformar a sociedade em que vivem.

O conhecimento, foco principal desse trabalho, constitui, nessas duas propostas, como parte importante para possibilitar que os alunos sejam seres críticos e preparados para lidar com a sociedade. Contudo, a proposta de Piraquara utiliza as ideias sobre o conhecimento atreladas à concepção Histórico-Crítica, em que o conhecimento predominante, é aquele construído historicamente pela humanidade. Com isso, essa proposta deixa de considerar ou levar em consideração quais são esses conhecimentos dados como relevantes, no entanto, em todo seu texto é retratado que o conhecimento é construído com o aluno e a partir daquilo que ele já sabe, a fim de fazer sentido e contribuir para a criticidade do aluno.

Constamos que a proposta de Curitiba é muito contextualizada com a realidade da cidade, apesar dessa, possuir uma grande diversificação de culturas, identidades e classes. Percebe-se essa preocupação na proposta, de permitir que os alunos identifiquem as diversas culturas existentes. Essa proposta está mais atrelada ao conhecimento dentro das teorias pós-críticas do currículo, pois aborda fortemente a questão das variadas culturas. Dessa forma, o conhecimento aqui, é visto como componente de cada cultura, contribuindo para a construção e respeito de cada identidade.

Após esses apontamentos, foi realizada uma análise sobre a fundamentação teórica das áreas do conhecimento das duas propostas, destacando as áreas de Ciência, Geografia e História, bem como a seleção de conhecimentos que fundamentam os conteúdos dessas áreas. Verificou-se nas duas propostas que existem contradições, mas também correspondências, entre as fundamentações teóricas e os conteúdos/conhecimentos nas áreas.

A intenção deste trabalho não foi delimitar qual proposta é boa ou ruim, mas sim realizar um levantamento acerca do conhecimento dentro delas, tentando perceber em quais pontos se aproximam e se afastam. É possível ver esse afastamento como algo positivo e negativo em algumas questões. Positivo, pois mostra que os estudos críticos, pós-críticos e também os desenvolvidos por Kramer (1999), retratam a preocupação de levar em consideração a realidade para quais essas propostas foram desenvolvidas, para que os conhecimentos dentro dela não sejam descontextualizados, já que, umas das considerações para realizar esse estudo foi a forma de articulação e seleção dos conhecimentos elencados em ambas as propostas. Negativo, pois percebemos, em diversas análises, que a fundamentação teórico-metodológico das propostas, não condiz com o quadro de conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos. Concluindo desta forma, que ambas as propostas apresentam fundamentação de relevância, mas, na prática, ou seja, no momento de organização de conhecimentos, acabam ficando restritas à conceitos, muitas vezes já superados na teoria.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: Indagações sobre o currículo - Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In: Currículo: debates contemporâneos. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. In: Currículo: questões atuais. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Campinas: Papyrus, 1997.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba-Volume I: Princípios e fundamentos**. Curitiba, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba-Volume III: Ensino Fundamental**. Curitiba, 2006.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno- Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1987. Trad. Dagmar M. L. Zibas.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2008.

GOLÇALVES, Anderson. **Uma riqueza pouco compartilhada**. Gazeta do Povo. Curitiba, 20/09/2011. Retratos do Paraná. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/retratosparana/conteudo.phtml?id=1174515>>. Acesso em: 26/10/2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Paraná-Curitiba- Dados gerais do município 2009**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410690>. Acesso em: 22/10/2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Paraná-Piraquara- Dados gerais do município - 2010**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=411950&search=|piraquara>>. Acesso em 26/10/2014.

INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Preliminar 2014- Curitiba**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 22/10/2014.

INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Preliminar 2014- Piraquara**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 26/10/2014.

INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Curitiba**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2036788>>. Acesso em: 21/10/2014.

INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Piraquara - 2013**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2038919>>. Acesso em 26/10/2014.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO E SOCIAL. **Municípios em dados: Curitiba 2013**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=5&btOk=ok>. Acesso em 25/10/2014.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica.** Educação & Sociedade, ano XVIII, Rio de Janeiro, dezembro-1997, nº 60.

KLIEBARD, Herbert M. **Os princípios de Tyler** . In: Currículo, análise e debate. MESSICK, Rosemary, PAIXÃO, Lyra, BASTOS, Lília da Rocha. São Paulo, Zahar Editores, 1980.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, José de Souza Miguel. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Globalização, multiculturalismo e currículo.** In: Currículo: questões atuais. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Campinas: Papirus, 1997.

MACEDO, Elizabete. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino.** Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo- campo, conceito e pesquisa.** São Paulo: Vozes, 2007.

MOREIRA. Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: Indagações sobre o currículo - Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Antonio F. B. **Escola currículo e a construção do conhecimento.** In: Escola Básica (coletânea CBE), Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Sociologia do currículo: origens, desenvolvimnto e contribuições.** Em Aberto. Brasília, ano 9. n. 46. abr.junh. 1990. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/729/652-acesso> em 16/09/2014.

_____. SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000a.

PIRAQUARA. **Proposta curricular da rede pública de ensino de Piraquara-Ensino Fundamental- anos iniciais**. Piraquara, 2008.

PREFEITURA DE PIRAQUARA. **Perfil da cidade. Piraquara**. 13/06/2013. Disponível em: <<http://www.piraquara.pr.gov.br/PERFIL+1+39.shtml>>. Acesso em 26/10/2014.

SANTOS, Lucíola L. MOREIRA, Antônio F. **Currículo: Questões de Seleção e organização do conhecimento**. Série Ideias No. 26, São Paulo: FDE, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: Alienígenas na sala de aula. SILVA, Tomaz Tadeu. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TYLER, Ralph, W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 6 ed. Porto Alegre: Globo: 1979. Trad. Leonel Vallandro.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em 05/07/2014.