



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DA VIVÊNCIA DO CURRÍCULO SOB A ÉGIDE DO INVARIANTE CULTURAL À ORGANIZAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Magali Maria de Lima Ribeiro

*Secretaria de Educação da cidade do Recife, Escola Municipal Dr. Ebenézer Geueiros.
Professora pesquisadora do Plano Nacional de Formação de Professores PARFOR da
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte. -magaliribeiro12@yahoo.com.br*

Resumo

O presente artigo analisa a questão dos invariantes culturais, no âmbito dos currículos da escola de Ensino Básico no Brasil, bem como, os desafios e as perspectivas para o desenvolvimento de currículos interdisciplinares que possibilitem, o rompimento com um currículo ainda assente na disciplinaridade e invariável culturalmente. Estas reflexões assentam-se no paradigma da complexidade e almejam possibilitar aos profissionais da educação básica instrumentos teóricos que lhes permitam desenvolver práticas educativas que possibilitem a construção nos estudantes, de competências de âmbito sociopolítico, e que lhes ajudem a compreender a realidade social na qual estão inseridos, permitindo intervenções que favoreçam a transformação da escola e da sociedade.

Palavras – chave: educação, cultura, invariante cultural, currículos integrados.

1.INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa de doutoramento realizado na Universidade da Madeira – Portugal, cujos objetivos foram: Analisar em que medida os Ciclos de Aprendizagem vivenciados na Rede Pública do Recife se constituíam em Inovação Pedagógica; que concepção de Ciclos de Aprendizagem e Inovação Pedagógica era construída no interior das práticas educativas da Rede e como os estudantes compreendiam os Ciclos de Aprendizagem a partir da ótica da inovação. Nesse sentido foi realizado um profundo e exaustivo trabalho de levantamento teórico que abrangeu temas pertinentes à temática em estudo dentre eles, uma análise do invariante cultural que configura até hoje os currículos no Brasil e a atual noção de currículo integrado, que se apresenta como alternativa para a superação desse traço invariante e compõe o acervo de alternativas curriculares para uma proposta pedagógica organizada em Ciclos de



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

aprendizagem. essa ordem de ideias, afirma-se que a educação escolar, tal como é concebida na atualidade e como é predominantemente organizada no Brasil, tem sua origem no século XIX e tinha como objetivo conformar os cidadãos europeus a uma nova configuração social que era a da nascente civilização industrial. Para responder às demandas da sociedade “fabril”, a escola foi organizada de forma que seus educandos vivenciassem bem mais que a simples aquisição dos conteúdos nela trabalhados, mas também, e, principalmente, a internalização de normas, regras e comportamentos favoráveis ao desenvolvimento da ordem social vigente. Segundo Fino (2000, p. 27), “a nova ordem industrial precisava de um novo tipo de homem, equipado com aptidões que nem a família nem a igreja eram capazes, só por si de facultar”.

O Brasil, mesmo entrando tardiamente na chamada civilização industrial, sofreu e ainda sofre profundamente, a influência do paradigma escolar fabril. Nesse quadro de análise, a sintonia desse modelo de organização escolar com as exigências da sociedade industrial durou até meados do século XX, quando o advento da segunda guerra mundial força a multiplicação de novas tecnologias baseadas na cibernética e na rapidez da informação e a chamada “guerra fria”, redesenha o mundo político – militar em dois blocos monolíticos.

Nessa perspectiva, refere-se que o modelo educacional fabril, que é até hoje dominante no Brasil, não tem conseguido formar indivíduos com a capacidade de compreensão necessária, em uma sociedade de conhecimento complexo, mas ao contrario, segundo Gimeno Sacristán (1999), tem-se um currículo que organizado seguindo o modelo de uma fábrica, apresenta-se hierarquizado e compartimentado em disciplinas que fragmentam o conhecimento e dificultam a compreensão da realidade, em sua complexidade. Compreende-se, pois, que construir a escola e a formação do sujeito, na perspectiva da complexidade exige uma mudança de paradigma e, portanto, uma ressignificação da compreensão do processo de ensino e do processo de aprendizagem.



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

2. DA CONCEITUAÇÃO DE CULTURA À COMPREENSÃO DO INVARIANTE CULTURAL

Nesse sentido, é importante lembrar Romanelli (1986), para quem o caráter propedêutico do ensino secundário aliado ao seu conteúdo humanístico, que resistiu até muito pouco tempo, constituiu o mais importante fator de atraso cultural das escolas brasileiras. Nesse quadro de ideias, é de referir que também Toffler (1987) e Fino (2000), parecem refletir sobre o atraso cultural quando trazem à discussão, a questão do invariante cultural que, segundo eles, são estereótipos que permanecem vivos no imaginário coletivo das diferentes gerações e culturas, como é o caso do modelo de escola assente no paradigma fabril de organização escolar.

Este atraso cultural citado por Romanelli, ou seja, esse invariante cultural nas reflexões de Fino (2000) e que também é discutido por Toffler (1987), parece constituir uma problemática de longas datas, o que vale dizer, que a cultura escolar no Brasil, embora tenha passado por algumas transformações, não sofreu mudanças paradigmáticas e continua a organizar-se sob o paradigma fabril que, por sua vez, é a fonte originária dos invariantes culturais apresentados em nosso sistema educacional.

No quadro dessas ideias, refere-se que, para compreender-se o invariante cultural a partir do enfoque que Toffler e Fino colocam, bem como, a sua inserção na cena educacional, torna-se necessário uma breve conceituação do termo cultura, afim de que se possa identificar o que nela vem a ser um invariante cultural.

Assim sendo, afirma-se que, para Silva e Silva (2005), cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Definindo de outra forma, cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano material ou no plano imaterial. Apresenta-se também a elaboração de Alfredo Bosi, (1996) cuja compreensão sobre cultura é que ela é o conjunto de práticas, de técnicas de símbolos e de valores que devem ser transmitido às novas gerações para garantir a convivência social. Essa definição aproxima o significado do termo cultura da significação própria do ato de educar, uma vez que nessa perspectiva, cultura seria tudo aquilo que um povo ensina



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

aos seus descendentes para garantir a sua sobrevivência. Tal definição encaixa-se muito bem, no processo de desenvolvimento da cultura brasileira, uma vez que os europeus que aqui chegaram e ocuparam a terra trataram de planejar e implementar, uma gama de elementos próprios de suas culturas que garantissem a sua permanência e sobrevivência em uma terra inóspita. Para Silva e Silva (2005),

é por meio da herança cultural que os indivíduos podem se comunicar uns com os outros, não apenas por meio da linguagem, mas também por formas de comportamentos. Isso significa que as pessoas compreendem quais os sentimentos e as intenções das outras porque conhecem as regras culturais de comportamento em sua sociedade. (p. 86).

Essa definição parece aproximar-se da compreensão elaborada por Fino (2000), para quem cultura pode ser entendida como:

Algo do qual os indivíduos são parte integrante, e no interior do qual nascem e crescem, ou uma espécie de fluído amniótico onde os indivíduos de um determinado grupo permanecem mergulhados durante sua existência, e que pode ser entendida como uma (re)construção coletiva. (p. 17).

Desse modo, se pode inferir que, a cultura norteia e dá sentido à existência humana, e que apesar de ser uma construção do homem, ela o constitui como tal. Através de seus símbolos e ideologias, representações do mundo material e espiritual a cultura imprime aos indivíduos características próprias de um determinado grupo, o que lhes confere um sentido de pertencimento a este grupo no qual e pelo qual ele gasta sua existência.

Assim sendo, a respeito do argumento de evolução constante e permanente mudanças que as culturas apresentam, daí o seu caráter histórico, Toffle (1987) e depois Fino (2000), referem que, existem elementos que não variam, mesmo a despeito de toda mudança e evoluções ocorridas, os quais denominam de **invariantes culturais**. Esses são para os autores elementos, traços ou perfis que são transmitidos invariavelmente, de geração para geração e se apresentam idênticos mesmo quando se muda de cultura.

Já em Gramsci, o conceito de cultura tem um sentido de instrumento ideológico de construção de hegemonia (SOARES, 2000)¹. A cultura referida pelo autor diz respeito aos aspectos intelectuais e morais, que ele identifica como ideologia, ou visão de mundo, sendo este um instrumento de construção da hegemonia. Para Gramsci, cultura é “organização, conquista de uma consciência superior, pela qual se chega a

¹ O termo **hegemonia**, apesar de ter sido usado anteriormente por Lênin, traz uma dupla interpretação: a primeira teria o significado de dominação; a segunda um significado de liderança tendo implícita alguma noção de consentimento. É nesta segunda definição que este termo assume um papel de destaque na elaboração de todo o quadro teórico gramsciano.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

compreender o próprio valor histórico, a função própria da vida, os próprios direitos e deveres”. (GRAMSCI cit. SOARES 2000, p. 376). Segundo Soares, Gramsci admite que a cultura deva ganhar o significado de direção intelectual e política, “ser um campo de organização das massas, para que estas possam se tornar conscientes dos seus próprios fins, “dos próprios direitos e deveres” (SOARES 2000, p. 376).

Refere-se pois, que as características culturais que tornam os indivíduos (únicos), e ao mesmo tempo coletivos, ou pertencentes a uma coletividade (sociedade), são vivenciadas nas mais diferentes instituições sociais, entre elas a escola que por sua vez, ao elaborar seu conjunto de características (normas, regras de comportamento, ideários, etc.), Compõe sua própria cultura. A cultura escolar, na qual, para lembrar Fino (2000), os indivíduos estão “imersos” e da qual se alimentam numa relação de reciprocidade, onde tanto a cultura escolar influencia os indivíduos, quanto os indivíduos constroem, conscientes ou não, a cultura escolar. Nessa ordem de idéias, Fino refere que:

A ser verdade que na sociedade envolvente e complexa, vários grupos sociais se movimentam no sentido de afirmar, legitimar ideologicamente a sua primazia, é de se prever que as escolas se façam eco dessa luta, nomeadamente por estarem subordinadas a carga normativa de currículo que, apesar de sua pesada inércia, não deixará de refletir a influencia cultural prevalecente. (2000, p. 22).

Aprofundando a análise, o autor admite que, as escolas nascidas de uma mesma matriz cultural devem partilhar elementos culturais também comuns que, de certo modo as aproximam, “uma espécie de invariante de natureza histórica e cultural que ainda prevalece apesar de vivermos na época em que as relações de produção estão, de novo, em plena e acelerada mudança”. (FINO, 2000, p. 23). No quadro dessas análises, a identidade das escolas decorreria de “uma dialética entre a matriz comum, espécie de lastro unificador, e a aquisição local de características recentes e diversificadoras”. (*Idem*, p. 20). Ainda segundo Fino, a matriz cultural comum das escolas está embasada em uma origem comum, pois são herdeiras, em linha mais ou menos direta, da escola popular² que teve seu nascedouro na revolução Francesa. Nesses termos, a partir dessa origem comum, as escolas partilham uma série de invariantes comuns, tais como: uma

² Escola proposta no séc. XIX, pelo Marques de Condorcét para oferecer instrução elementar aos filhos das camadas subalternas da sociedade francesa.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

organização da estrutura física comum (parecem com fábricas), uma metodologia comum, uma preocupação exacerbada em medir a qualidade, um currículo oculto em comum, uma resistência simbólica, um conflito entre a atividade autêntica e a atividade escolar. Em fim, um estereótipo comum.

21. O invariante cultural na vivência do currículo da Educação Básica no Brasil

Deste modo, afirma-se que a forma de organização da Educação Básica no Brasil, tem muito, ainda hoje, de seus traçados iniciais. Carrega ainda muito da herança adquirida a partir do transplante cultural operado por ocasião da colonização, e das transformações ocorridas para a implantação do modelo fabril de educação das massas populares das sociedades europeias do século XIX. Tal modelo engendra uma educação que segundo Leite (2000) se inscreve na teoria do racionalismo acadêmico tradicional e persiste em compreender o currículo como o conjunto de saberes a ser transmitidos pela escola, e o educando como um ser passivo e vazio de intenções e significados, onde se deve depositar o conhecimento. Segundo Freire (1992), este depósito é realizado pelo professor que se utiliza de comunicados, imprime uma disciplina em termos de organização da classe/turma, ordena o processo de transmissão do conhecimento e define quem obterá ou não o sucesso escolar.

Esse rito de homogeneização dos indivíduos, a partir da educação escolar reforça a idéia de que a educação não muda, ou pelo menos, elabora na imaginação das pessoas uma imagem da escola que, mesmo não correspondendo mais em sua integralidade à realidade cotidiana da escola hodierna, ainda persiste na memória da população e de certa forma influência na expectativa que se tem a cerca da ação escolar e que denomina-se de *invariante cultural*. Fino (2000) refere sobre a existência de uma “idéia” generalizada de escola “primária” ainda fortemente enraizada no imaginário coletivo, ideia que embora não corresponda à actual concepção institucional (...) da escola de primeiro ciclo, nem por isso deixa de pesar na imagem que vulgarmente se tem quanto à ela”. (p. 43). Concorda-se, pois, com Fino, quando argumenta que o



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

estereotipo, de tão enraizado, condiciona o modo como os educandos encaram a escola, os professores e o tipo de relação que manterão com eles. Acredita-se que a idéia invariante que a população constrói da escola, como que antecipa e naturaliza tudo o que o educando vai vivenciar dentro dela, ajudando a perpetuar as relações de poder e opressão que nela se estabelecem, bem como, os processos de transmissão de conhecimentos ritualizados e as formas de avaliação estandardizadas e homogeneizadoras que segundo Lucksi (2011), nela se procedem.

No quadro dessas análises, Toffle (1987) argumenta que, se tal estereótipo influência de forma tão permanente, ele terá de ser considerado como um condicionante externo da cultura escolar das escolas de Educação Fundamental. Na ordem destes argumentos, tal estereótipo envolve e condiciona a Educação Fundamental, uma vez que corrobora a elaboração de uma expectativa externa sobre ela, que, de certa forma, antecipa um modelo de organização e de funcionamento determinado a priori. O autor refere que ao longo de sua história, a escola popular³, considerada como a matriz básica para o surgimento e organização das escolas atuais, foi se organizando em torno de três elementos fundamentais: a fábrica como modelo estrutural; o taylorismo como modelo organizacional; a burocracia como sistema de controle de funcionamento e de exercício da autoridade. Esses elementos constituíram as traves mestras e o suporte mais profundo do invariante cultural desses estabelecimentos.

A escola que *invariantemente*, é vista como uma fábrica de cidadãos ajustados ao contexto social, busca nos três elementos referidos, as ideais força que configuram até hoje, o processo de ensino-aprendizagem e que no caso da realidade educacional brasileira, não tem possibilitado espaço para a transformação das práticas pedagógicas, por mais que as produções teóricas a cerca da temática educacional tenham avançado. Dessa forma, pode-se afirmar que, tais aspectos podem ser considerados como verdadeiros *invariantes culturais* apresentados ao longo dos anos pelas nossas escolas, forçando que mesmo aquelas que se dizem organizadas sob orientações mais atuais e integradoras, como os Ciclos de Aprendizagem, continuem perpetuando alguns desses

³ Originada na França revolucionária de 1792, pelas idéias de Antoine Caritat, Marques de Condorcet.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

elementos. Numa tentativa de elencar tais elementos podem-se citar os currículos organizados por disciplinas, que segundo Forquim (1993), fragmentam os conteúdos e condenam os professores a práticas educativas isoladas e competitivas, na tentativa de afirmar suas disciplinas como as mais importantes ou necessárias no processo educativo. Refere-se, pois, que esse elemento, induz o professor a encarar a disciplina como território conquistado o que obriga que a construção do conhecimento seja feita de forma solitária e individualista.

Outro invariante, extremamente presente nos currículos brasileiros, é o caráter instrumental da educação marcado pela busca da eficiência que leva a uma exacerbação do processo avaliativo, em termos de consecução de objetivos tangíveis. Segundo Luckesi (2011), a lógica avaliativa presente nos currículos brasileiros é a da medição, da classificação, e da homogeneização operada através de testes padronizados. Esta lógica leva à comparação do desenvolvimento do aluno em relação ao nível da turma e não em relação ao seu estado inicial, ao quanto ele avançou em relação a si mesmo.

2.3. Desafios e perspectivas para a organização de um currículo integrado

Em reação a essa realidade invariável, os atuais trabalhos na área de currículos apresentam propostas de integração dos conhecimentos, que advogam uma organização mais aberta dos conteúdos, em torno de temáticas que sejam de interesse da comunidade escolar e agrupem os diferentes professores em uma prática educativa partilhada e interdisciplinar.

[...] num currículo de integração o conhecimento está organizado em conteúdos abertos que se inter-relacionam em torno de uma idéia central integradora, os diferentes professores estão envolvidos numa tarefa de partilha, o que conduz à necessidade de uma pedagogia e um estilo de exames comuns. Para além de ter de haver uma prática pedagógica comum, esta deve centrar-se no modo como o conhecimento é adquirido e não nos estados do conhecimento. (BERMSTEIN, 1986, p. 153).

O autor propõe, em primeiro lugar, a organização do conteúdo em torno de uma idéia central, envolvendo os vários professores numa partilha e aquisição do conhecimento. Tal organização possibilita aos alunos partilhar de maneira democrática e integradora de



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

uma unidade temática comum a todos. Para Silva (2009, p. 94), “esta forma integradora de gerir o currículo e o conhecimento faz desaparecer as fronteiras entre as disciplinas e torna o currículo mais significativo”. Porém, Leite (2000), adverte que a construção dos currículos escolares nesta perspectiva de integração:

[...] não depende apenas de fatores intrínsecos aos sujeitos/alunos, isto é de suas motivações e interesses, por exemplo. Tem, também, a ver com factores exógenos, particularmente aqueles que decorrem das formas como a escola se organiza, do modelo curricular que optou e dos processos de ensino-aprendizagem (clima afectivo, estratégias de ensino etc.) bem como das condições sócios culturais e do ambiente familiar onde as crianças e jovens são socializados [...] (LEITE., 2000, pp. 4-5).

A citação parece chamar a atenção para o fato de que, subjacente à ideia da organização/integração dos conteúdos em torno de uma ideia central deve estar o reconhecimento de que o currículo tanto está inserido, como traz, ele mesmo, uma dimensão político-social, e que assim sendo, a integração ganha um sentido de democracia, uma vez que, a organização curricular que esteja sob a égide da integração “[...] implica em atender às expectativas, interesses e saberes dos/as aluno/as, em quanto ponto de partida para novas aprendizagens e saberes [...]”. (*Ibidem*, p. 25).

No tocante aos fatores exógenos que influenciam a organização curricular, Silva (2009, p. 95), coloca o fato de que “uma organização curricular que se situe neste paradigma, o da integração curricular, implica ainda um novo entendimento do papel dos gestores⁴ do currículo, como também, um entendimento sobre o papel do Estado enquanto gestor coletivo dos processos de organização curricular, uma vez que a escola funciona de facto como um Aparelho Ideológico do Estado”. Concernente ao fato de as escolas exercerem esta função, Apple (2001), refere que como Aparelho Ideológico do Estado, as escolas são:

Agentes (com predisposições, valores ideologias ‘apropriados’ veiculados por intermédio do currículo oculto) com o intuito de satisfazer as necessidades da divisão social de trabalho na sociedade [...] lugar que as instituições educativas ocupam na produção de determinadas formas culturais e de conhecimento “exigidos” por uma sociedade desigual – ou seja, como um local para a produção de mercadorias culturais (conhecimento técnico/administrativos) cruciais para a economia e para determinadas classes sociais cada vez mais poderosas. (p. 153).

⁴ A autora atribui o termo “gestores” aos diversos atores da comunidade escolar, ou seja, os elementos de direção das escolas, os professores, outros educadores da escola e os alunos.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Seguindo esse quadro de ideias, Silva (2009), refere que no Brasil, apesar de as políticas de re-organização curricular dos últimos tempos estarem de certa forma baseadas na reflexão crítica e na necessidade de currículos socialmente significativos, por ser um país de economia baseada no sistema capitalista de produção, o Estado persiste em atuar como reprodutor de relações sociais de dominação de classe, visto que seus currículos ainda se sustentam na disciplinarização do conhecimento onde cada disciplina demarca um território conquistado pelos diferentes professores que atuam de forma isolada.

Em outro trabalho, Apple, (2001b), refere que, os esforços para melhorar os currículos nas escolas continuam a ser de extrema importância, “Articulá-los a lutas democráticas mais amplas, a movimentos sociais que objetivam superar as desigualdades de gênero, classe e raça dentro e fora da escola, torna-se agora mais importante do que nunca”. (p. 166). Nessa ordem de ideias, o autor emite um alerta no sentido de compreender-se que construir currículos mais justos é sem dúvida um primeiro e importante passo para a construção das condições necessárias ao sucesso do educando, mas como refere,

Não vamos agir como se os problemas de qualquer área curricular - matemática, ciências, alfabetização ou qualquer outra - possam ser “resolvidos” isoladamente das outras áreas, apenas adicionando-se mais material referente à “cultura popular”, ou isoladamente dos problemas do sistema escolar inteiro, cuja estrutura global (não apenas nas áreas urbanas) é com demasiada frequência autoritária e manipuladora na sua relação com alunos, professores e membros da comunidade [...] não vamos agir isolando-os das questões sociais mais amplas que conferem a qualquer preocupação séria com a justiça social uma força crítica. (*Ibidem*, p. 168).

A partir da citação acima, compreende-se que os condicionantes externos aos quais, Leite (2000), se refere estão presentes na sociedade como um todo e se materializam na educação escolar pelos *invariantes culturais* analisados acima. Tais elementos têm dificultado a visão de currículo que sob a ótica de T. T. Silva (1995):

É um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que, se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, o currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais [...] como ponto de partida onde se produzem de forma positiva, capacidades e habilidades determinadas, ele deve constituir uma frente privilegiada de luta de qualquer estratégia de intervenção cultural do processo de transformação. Esse processo de transformação não tem como referência qualquer



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

utopia distante, qualquer destino histórico abstrato e longínquo, mas as relações de poder e subjugação inscritas na vida cotidiana. (*Ibidem*, pp. 200-201).

Nesse quadro de análise, apresenta-se um outro aspecto relativo à abordagem de integração curricular, que se refere à integração e divulgação dos conhecimentos e experiências vividas por cada sujeito, de modo a que esta socialização possibilite o enfrentamento de novas problemáticas sociais, a partir da ampliação do referencial teórico dos diferentes professores em atividades de partilha. No sentido de clarificar a questão da integração do conhecimento, busca-se a colaboração de Beane (2000), quando refere que:

Enquanto que a maior parte das pessoas parece entender uma educação geral como uma coleção das disciplinas exigidas, muitos educadores e ativistas comprometidos com a reforma social tem apelado para outros tipos de projetos. De entre estes, o de maior proeminência, tem sido o currículo organizado em torno de questões pessoais e sociais, planejados de modo colaborativo e posto em ação por professores e estudantes conjuntamente, e, ainda, comprometido com a integração do conhecimento. Estes tipos de alternativas são promovidas não simplesmente porque tornam o conhecimento mais acessível aos jovens, mas porque ajudam a criar situações de aulas democráticas como contextos para integração social. (p. 49).

Os argumentos de Beane fazem lembrar os anseios de Gramsci (1979), para quem a escola deveria oferecer uma educação geral, não no sentido escolástico, mas na possibilidade do indivíduo construir uma base intelectual que o permitisse compreender as questões políticas, sociais e culturais de sua sociedade, e permitisse, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades técnicas que o levassem a exercer com êxito uma profissão, garantindo-lhe a integração social de forma ativa e transformadora. Nesse sentido, busca-se a contribuição de Romanelli (1986), quando afirma:

O que se tem em vista, na cultura transplantada, é a imposição e a preservação de modelos culturais importados, sendo pois, diminuta a possibilidade de criação e inovação Culturais. (p. 23).

Romanelli apresenta ideias que trazem à consideração, a necessidade de construção de propostas curriculares que tomem em conta a dimensão do currículo enquanto representação da cultura e compreendam tanto cultura como conhecimento, como construtores de identidade e sentimento de pertença dos indivíduos, tendo em vista as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola.



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

3. CONCLUSÃO

Pode-se inferir, portanto, que em países como o Brasil, cujo processo de construção cultural está baseado no modelo transplantado, a concepção de organização curricular tende a guiar-se pela lógica da coleção de disciplinas, reproduzindo-se ou transplantando-se um conhecimento bancário⁵. Na lógica desses argumentos, Silva refere que “há uma importação de modelos culturais, facto que impede/retarda de alguma forma, os processos de integração e democratização dos currículos. E o currículo, tendencialmente, é uma replica de modelos curriculares disciplinares, algo uniforme, e apoiado em processos de ensino-aprendizagem lineares acumulativos e individuais”. (*Ibidem*). O que reforça e reproduz o *invariante cultural*. A partir da concepção de reforço do invariante cultural, compreende-se a reprodução do estereótipo da escola, e a grande dificuldade de se encontrar/construírem espaços propícios ao desenvolvimento e vivência de currículos que permitam uma compreensão mais próxima e completa da realidade social, na qual os sujeitos educacionais estão inseridos. Compreensão esta que possibilite uma ação/intervenção mais qualificada no sentido da transformação e ressignificação das relações sociais de poder e na construção de autonomia dos indivíduos.

4. REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Escola democrática**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Política cultural e educação** - tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

BEANE, James A. **Integração curricular: a ausência de uma escola democrática**. Atas do IV Colóquio Sobre Questões Curriculares, Caminhos da Flexibilização e Políticas Curriculares. PP 45-53, 2000.

BERNSTEIN, B. **A teoria crítica de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1986.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

⁵ Linguagem freiriana.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

FAZENDA, Ivani. C. Arantes. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria** 4ª. edição, São Paulo : Edições Loyola 1999.

FINO, Carlos Nogueira. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (tese de doutoramento)**. Lisboa: Faculdade de ciências da Universidade de Lisboa 2000.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, H. A, **Teoria crítica e resistência em Educação**. São Paulo: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição. Botafogo RJ: Civilização Brasileira, 1979. (coleção Perspectivas do homem v. 48)

LEITE, C. SILVA, D. F. da. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente de ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**, 8ª. edição Petrópolis – RJ Ed. Vozes: 1986.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.

SILVIA, Maria de Fátima Gomes da. **Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Henrique Maciel. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, R. D. **A concepção Gramsciana do Estado e o debate sobre a escola**, (coleção educação), Ijuí –RS Editora UNIJUÍ, 2000.

TOFFLER, GILES. **História da educação**. São Paulo: Harbra, 1987.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem** – tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1ª. edição, 2001.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO