

INTEGRAÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE EM 6ª. SÉRIE DO 1º GRAU; COM BASE NA HOMOGENEIDADE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

LUCILA MARIA COSTI SANTAROSA
Faculdade de Educação, UFRGS

RESUMO

Exploração, com base na teoria de Bernstein sobre tipologia de currículos (coletivo e integrado), de uma das condições que satisfazem a efetivação de um currículo integrado - a homogeneidade nos critérios de avaliação - com professores de 6ª. série do Colégio de Aplicação da UFRGS. Objetivou-se verificar o índice de concordância, na avaliação de alunos, entre os professores das disciplinas básicas que compõem as áreas de estudo de ensino de 1º grau, empenhadas a trabalhar com o modelo de currículo integrado. Foram selecionados 10 alunos e avaliados nas dimensões afetiva e cognitiva, utilizando-se os professores, para tal, de três fichas de avaliação. Calculou-se o coeficiente τ de Kendall para verificar o índice de concordância entre as diferentes disciplinas, observando-se que 83% dos índices obtidos foram positivos. Embora ponderando-se as limitações do estudo, destaca-se que: uma análise criteriosa com relação à homogeneidade de avaliação é fundamental como indicadora de integração; a idéia relacional entre as áreas e disciplinas deve estar claramente explícita ao professor para facilitar a avaliação em termos de homogeneidade; e a idéia central deve ser trabalhada com o professor visando a ligação de sua área com as demais.

1 INTRODUÇÃO

A tipologia de currículos é descrita por Bernstein (1971), fazendo uma divisão em dois amplos tipos: coletivo e integrado. Assim, se os conteúdos estão em relação fechada uma para com o outro, isto é, se estão claramente delimitados e isolados um do outro, o currículo é do tipo coletivo (*collection type*). Se os conteúdos não seguem caminhos separados, ou seja, se estão em relação aberta um para com o outro, o currículo é do tipo integrado (*integrated type*). Utiliza ainda as expressões de forte ou reduzido isolamento entre os conteúdos, onde está presente o princípio da força de

separação dos conteúdos que fundamenta os conceitos de classificação e estrutura. Para o autor, a classificação se refere ao grau de separação mantido entre os conteúdos. Dessa forma, uma classificação forte indica que os conteúdos estão isolados um do outro por limites bem demarcados e, conseqüentemente, uma classificação fraca reflete que há um reduzido isolamento entre os conteúdos, ou seja, as fronteiras entre eles são fracas e obscuras. O conceito de estrutura diz respeito ao grau de controle que os professores e os alunos possuem sobre a seleção, organização e ritmo do conhecimento transmitido e recebido na interrelação pedagógica. Desse modo, se a estruturação é forte há uma separação que leva a reduzidas opções entre o que pode ou não ser transmitido. Se a estrutura é fraca há fronteiras obscuras entre o que pode ou não ser transmitido, levando a uma variedade de opções.

Com base nessas conceituações, o autor faz a distinção entre currículo coletivo e integrado, de forma a chegar a uma tipologia de códigos educacionais, de tipos e subtipos. A base formal dessa tipologia é a força da classificação e das estruturas. Assim qualquer organização do conteúdo educacional que envolva forte classificação dão lugar ao que é chamado código coletivo. Qualquer organização do conhecimento educacional que envolva uma marcante tentativa de redução da força de classificação é chamada de código integrado. Códigos coletivos podem dar lugar a uma série de subtipos, cada um variando na força relativa de sua classificação e de suas estruturas. Códigos integrados podem também variar em termos de força das estruturas, quando elas se referem ao controle do professores e do aluno sobre o conhecimento que é transmitido.

Este trabalho focaliza o tipo integrado, no qual centralizará sua descrição.

A FIGURA 1 mostra a tipologia geral dos códigos integrados, apresentada por Bernstein (1971).

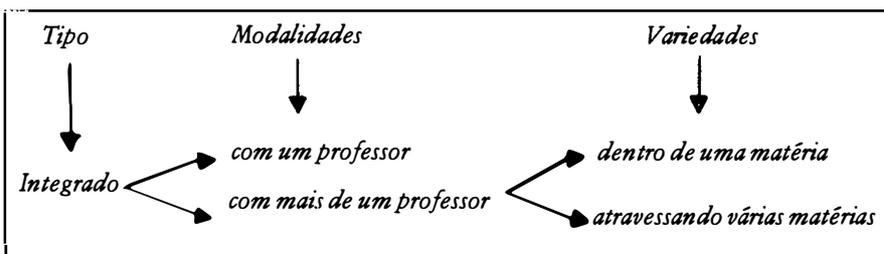


FIGURA 1 - Tipologia dos Códigos Integrados. (Bernstein, 1971).

A integração, como é usada pelo autor, se refere a um mínimo de subordinação de matérias ou cursos. Estes previamente isolados possuem alguma idéia de relação que obscurece as fronteiras entre as matérias. Conforme já foi colocado anteriormente, os códigos integrados, por definição, tem a classificação mais fraca, podendo variar quanto a sua estruturação.

Pode-se observar, na FIGURA 1, duas modalidades de tipo integrado: a primeira envolvendo um professor (*teacherbased*), onde esse tem uma extensa quantidade de tempo para estar quase sempre com o mesmo grupo de alunos. O professor pode operar com vários conteúdos distintos e obscurecer as fronteiras entre eles. A segunda modalidade envolve mais de um professor. Neste caso a integração é mais difícil em relação à modalidade anterior porquanto implica em uma interrelação entre os professores. Verifica-se que o grupo de professores pode ser de uma matéria comum ou de diferentes matérias.

Observa-se, também, que os códigos integrados podem estar confinados a uma matéria ou podem atravessar diferentes matérias. Pode-se falar da força dos códigos em termos da variedade de matérias diferentes, coordenadas pelo código. Os códigos integrados também podem variar a força das estruturas, pois isso se aplica a professores, a alunos, ou a ambos.

Bernstein (1971) sustenta, que havendo integração, os vários conteúdos estarão subordinados a alguma idéia que reduzirá o isolamento entre eles. Um código coletivo permite, em princípio, consideráveis diferenças na prática de ensino e avaliação por causa do grande isolamento entre os conteúdos. O código integrado não permitirá essas variações. Pelo contrário, haverá um pronunciado movimento em direção a uma pedagogia comum e uma tendência em direção a um sistema comum de avaliação. Em outras palavras, os códigos integrados, a nível dos professores, provavelmente criarão homogeneidade na prática de ensino. Assim, os códigos coletivos aumentam a liberdade de ação dos professores (sempre dentro dos limites da classificação e das estruturas existentes), enquanto que os códigos integrados reduzirão a liberdade de ação do professor em relação direta à força do código integrado (número de professores coordenados pelo código). Por outro lado, é salientado pelo autor que o aumento da liberdade de ação dos professores, nos códigos coletivos, é paralelo à reduzida liberdade de ação dos alunos e que a redução da liberdade de ação dos professores, nos códigos integrados, é paralela à crescente liberdade de ação dos alunos. Em outras palavras, há um desvio no balanço do poder, na interrelação pedagógica entre professores e alunos.

Como já foi referido para que se efetive qualquer forma de integração deve haver alguma idéia relacional, um conceito que vá além do conteúdo, que enfoque princípios gerais em alto nível de abstração. Sejam quais forem os conceitos relacionais, eles agirão seletivamente sobre o conhecimento de cada matéria a ser ensinada. As particularidades de cada matéria terão, provavelmente, reduzida significação. Isso enfatizará a exploração de princípios gerais e conceitos através dos quais esses princípios são obtidos. É provável que isso afete a orientação da pedagogia, que se preocupará menos em enfatizar a necessidade de adquirir estados de conhecimento, mas se preocupará mais em enfatizar como o conhecimento é criado. A pedagogia dos códigos integrados provavelmente enfatizará as várias maneiras de conhecer.

Bernstein (1971) acrescenta, ainda, quatro condições básicas, que devem ser satisfeitas para a efetivação do código integrado:

a) *Tem que haver consenso em relação à idéia integradora e ela tem que ser bem explícita. Pode ser que os códigos integrados só funcionem quando houver um alto nível de consenso ideológico entre o corpo docente. Os códigos integrados exigem maior homogeneidade na prática de ensino e na avaliação e, por isso, eles reduzem as diferenças entre professores na forma de ensinar e avaliar o conhecimento.*

b) *A natureza da ligação entre a idéia integradora e o conhecimento a ser coordenado, também precisa ser coerentemente estabelecida. Esta ligação será o elemento básico que trará professores e alunos para sua interrelação no trabalho.*

c) *Um corpo docente, organizado por comissões, pode ser estabelecido para criar um razoável sistema de "feedback", o que também proverá uma agência de socialização dentro do código. É possível que os critérios de avaliação sejam relativamente fracos, ou seja, tão explícitos e mensuráveis como os do código coletivo. Como decorrência, pode ser necessário organizar comissões de professores bem como grupo de alunos para desempenharem funções de monitoria.*

d) *Uma das maiores dificuldades inerentes aos códigos integrados é sobre o que deve ser avaliado a forma de avaliação e, também, o lugar das competências específicas em tal avaliação. É provável que os códigos integrados dêem margem a múltiplos critérios de avaliação. No caso dos códigos coletivos, onde o conhecimento se movimenta a partir da superfície para a estrutura profunda, os princípios de avaliação são ordenados. A forma de coesão temporal do conhecimento regulada através do código integrado tem que ser determinada e tornada explícita. Sem claros critérios de avaliação, nem o professor nem o aluno terão meios de considerar a significação do que é aprendido ou de julgar a pedagogia.*

As fracas estruturas possibilitam que apareça uma variedade maior de comportamentos dos alunos e que ocorra considerável diversificação entre os estudantes. Se aluno tem atitudes "corretas", resultará que ele, mais tarde, atingirá várias competências específicas. A atitude "correta" pode ser avaliada em termos de ajustamento entre as atitudes do aluno e a ideologia corrente. Então é possível que os critérios de avaliação dos códigos integrados com estruturas fracas possam ser fracos, no que se referem a atributos cognitivos específicos, mas fortes, no que se referem a atributos de disposição. Também é provável que a classificação e a estruturação enfraquecidas encoragem que pensamentos, sentimentos e valores do aluno se tornem públicos. Neste caminho, mais do aluno estará disponível para ser controlado. Como resultado, a socialização poderá ser mais intensiva e, talvez, mais penetrante.

Benstein (1971) aponta que há várias tentativas de institucionalizar as formas de código integrado, em diferentes intensidades, a nível de escola primária (crianças de mais de 6 anos). O projeto de ciências de Nuffield é uma tentativa de fazer isso com as Ciências Físicas e o Chelsea Centre for Science Education está treinando estudantes nesta abordagem. No Goldsmiths College, da Universidade de Londres, há cursos de treinamento para formas de códigos integrados. Várias escolas "comprehensive" estão experimentando esta abordagem a nível de "mid-

dle school'' (10 a 13 anos). A SDS na Alemanha, em vários grupos radicais de estudantes, está explorando este tipo de código. Todavia, é, provavelmente, certo dizer que o código, no momento, existe a nível de ideologia e de teoria, com apenas um número relativamente pequeno de escolas e agências educacionais tentando institucionalizá-lo.

O Sistema Educacional Brasileiro, através do parecer 853/71 do C.F.E., que fixa o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, e a doutrina do currículo da lei 5692 (apud Silva et alii, 1975), preconiza a integração curricular que é possível manter entre as áreas de estudo que envolvem o ensino de 1º grau: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Esta integração é apresentada graficamente na FIGURA 2.

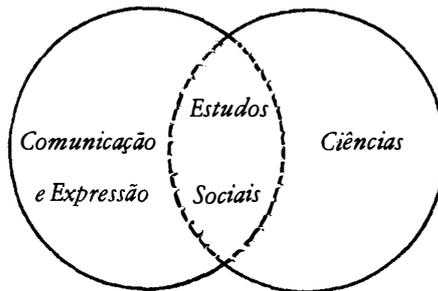


FIGURA 2 - Áreas de estudo no ensino de 1º grau segundo a lei 5692

Dessa forma, Estudos Sociais constitui o elo a ligar Ciências às diversas formas de Comunicação e Expressão, colocando no centro do processo a preocupação com o Humano.

O parecer acima referido expressa que as matérias diretamente, ou por seus conteúdos particulares, devem conjugar-se entre si e com outras que se acrescentem, enfatizando, assim, o processo de integração.

O Colégio de Aplicação da UFRGS vem desenvolvendo uma experiência com professor Polivalente, em 6ª. série do ensino de 1º grau, desde 1968.

O sistema de polivalência na 6ª. série do Colégio de Aplicação (Pacheco, 1977) se caracteriza por um único professor para as disciplinas básicas nas quatro áreas do núcleo comum do currículo do 1º grau, (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências). Este professor atende os alunos quase que permanen-

temente, durante o período escolar, acolhendo-os e procurando favorecer a sua adaptação à nova vida, à Escola, com vistas a sua maior segurança e possibilidade de contínuo desenvolvimento.

Considerando que o grupo de alunos da 6ª. série do Colégio de Aplicação se constitui, inicialmente, em um grupo de experiências heterogêneas, pelo fato de seus elementos provirem de diversos estabelecimentos de ensino, o sistema de polivalência procura minimizar os possíveis efeitos negativos provocados pela mudança de ambiente, de grupo e de métodos de trabalho.

O professor polivalente, como presença adulta no grupo, se caracteriza, principalmente, como o elemento que responde em termos de maior visão horizontal do currículo de 6ª. série, para propiciar a integração nas áreas e subáreas.

Paralela a essa experiência, desenvolve-se o currículo da 6ª. série, atendendo à modalidade do sistema educacional vigente, onde cada uma das quatro disciplinas supra citada são desenvolvidas por diferentes professores, denominados: professores não polivalentes. Estes são responsáveis pela regência da disciplina em classe. O professor não polivalente, como presença adulta no grupo, implica em ser o especialista na disciplina que obtém maior visão de conteúdo no sentido vertical, com o necessário entendimento para explorar os tipos de evidência peculiares a sua área de ensino.

O trabalho se centraliza no planejamento, execução e controle de forma cooperativa com os demais colegas, visando a integração das áreas.

A idéia relacional que embasa a integração das áreas preconizada por lei, como já foi referido, é ainda acrescida pela ênfase em habilidades e capacidades cognitivas e pela dimensão afetiva traduzida por atitudes e relacionamento humano.

Segundo a teoria de Bernstein (1971) supõem-se ter nessa experiência, conforme a FIGURA 1, as duas modalidades de currículo integrado: com um professor e com mais de um professor de diferentes matérias.

Ao expor essa experiência, ao autor, este sugeriu verificar o nível de integração existente com referência a segunda modalidade, uma vez que ela poderia apresentar uma classificação fraca, incluindo-se, conseqüentemente, em um tipo integrado ou, uma classificação forte, incluindo-se, então em um tipo coletivo ou, ainda, em um ponto intermediário entre os dois tipos de currículo.

O esquema básico que envolveu o questionamento alusivo ao tipo de currículo pode ser visualizado na figura 3.

Tendo em vista a complexidade que envolve uma questão dessa natureza e, tendo presente as quatro condições, apontadas pelo autor, que satisfazem a efetivação de um código integrado, apresentou-se como alternativa para verificar, em parte, a posição de tal modalidade, a homogeneidade nos critérios de avaliação. Dessa forma, focalizou-se a avaliação nas duas dimensões afetiva e cognitiva.

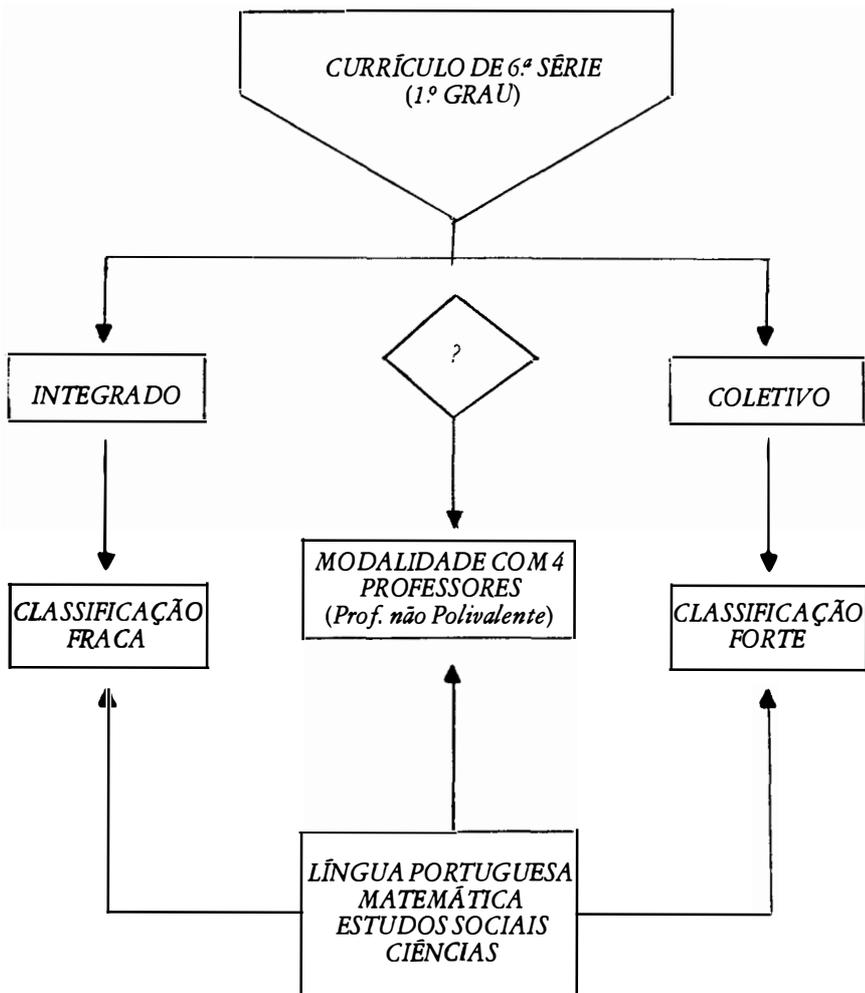


FIGURA 3 - Questionamento alusivo ao tipo de currículo, coletivo ou integrado, na experiência em 6ª. série do 1º grau do Colégio de Aplicação.

Pressupôs-se que o índice de concordância, entre os professores, na avaliação dos alunos seria um indicador da aproximação ao currículo integrado e que, ao contrário, uma discordância seria um indicador da aproximação ao currículo coletivo.

Este trabalho visou verificar o índice de concordância, na avaliação dos alunos, entre professores de diferentes áreas, que se propõem a trabalhar em um modelo de currículo integrado.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por uma análise exploratória e parcial com referência a uma experiência de integração curricular em 6^a. série do 1^o grau.

2.1. Amostra

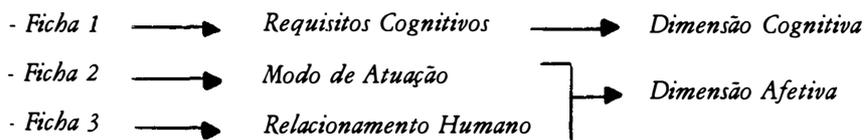
Professores da 6^a. série do Colégio de Aplicação da UFRGS, cada um representando uma das disciplinas básicas que compõem as áreas de estudo do ensino de 1^o grau:

- Língua Portuguesa;
- Estudos Sociais;
- Ciências e
- Matemática.

Foram selecionadas aleatoriamente 10 alunos da referida série, avaliados pelos professores dessas disciplinas.

2.2. Instrumentos

Foram elaboradas três fichas com o propósito de avaliar o aluno em dimensões cognitivas e afetivas:



2.3. Procedimentos

No início do ano letivo os professores receberam as fichas com a finalidade de observar os alunos e posteriormente avaliá-los em função dos comportamentos expressos nos itens e sub-itens dos instrumentos.

Ao final do semestre foi solicitado que os professores avaliassem seus alunos, durante o período transcrito, considerando:

- *Nível 3: se o comportamento evidenciou-se sempre no aluno.*
- *Nível 2: se o comportamento evidenciou-se com bastante freqüência ou na maioria das vezes.*

- *Nível 1: se o comportamento evidenciou-se raramente ou com pouca frequência.*

- *Nível 0: se não houve evidência do comportamento.*

Os dados foram tabulados considerando separadamente cada uma das três variáveis já referidas:

- *Requisitos cognitivos.*

- *Modos de atuação.*

- *Relacionamento humano.*

2.4. Análise Estatística

Com a finalidade de verificar a concordância entre as avaliações dos professores das diferentes áreas, foi aplicada a técnica τ de Kendall, ou seja, o coeficiente de concordância τ (Siegel, 1975, Nick & Kellner, 1971). Calculou-se o índice de concordância combinando as avaliações feitas pelos professores 2x2. Verificou-se, também, a significância do coeficiente encontrado através do valor de S.

Foi utilizada a fórmula que segue devido aos empates ocorridos.

$$\tau = \frac{S}{\sqrt{\left[\left(\frac{n}{2}\right) - T_x\right] \left[\left(\frac{n}{2}\right) - T_y\right]}}$$

3 RESULTADOS

As TABELAS I e II que seguem, apresentam os escores e as ordenações atribuídas aos alunos, pelos professores, com referência as três variáveis. As mesmas possibilitam visualizar as similaridades e divergências dos resultados de cada sujeito.

Com base nas ordenações calcularam-se os coeficientes que seguem nas matrizes abaixo.

Matriz 1

Coefficientes τ referentes à Variável Requisitos Cognitivos.

	1	2	3	4
1	-	0,43	0,70*	0,81*
2		-	0,71*	0,88*
3			-	0,53
4				-

* $p < 0,05$

Pela matriz acima observa-se que todos os índices foram positivos indicando concordância entre as avaliações dos professores. Contudo, entre Língua Portuguesa e Matemática o $\tau = 0,43$ e, entre Estudos Sociais e Ciências $\tau = 0,53$ somente foram significativos ao nível 0,10 ($p = 0,10$). Os demais índices apresentaram significâncias inferiores a 0,03 ($p \leq 0,03$).

TABELA I — Escores atribuídos aos alunos, pelos professores, em Requisitos Cognitivos, Modos de Atuação e Relacionamento Humano

ALUNOS	REQUISITOS COGNITIVOS				MODOS DE ATUAÇÃO				RELACIONAMENTO HUMANO			
	LING. PORT. (1)	MAT. (2)	EST. SOC. (3)	CIÊN. (4)	LING. PORT. (1)	MAT. (2)	EST. SOC. (3)	CIÊN. (4)	LING. PORT. (1)	MAT. (2)	EST. SOC. (3)	CIÊN. (4)
1	31	34	49	34	43	33	49	33	34	38	30	36
2	31	34	34	34	47	33	32	34	32	38	29	34
3	33	34	34	34	33	33	34	33	37	37	30	37
4	33	30	34	30	32	32	31	34	37	34	29	37
5	31	30	33	30	39	44	23	33	28	39	21	37
6	34	34	34	31	33	37	33	37	37	30	37	37
7	23	42	27	39	41	33	34	46	31	38	29	36
8	48	33	47	34	48	33	33	33	37	38	30	37
9	34	34	34	34	33	36	37	36	37	37	30	37
10	47	34	34	34	30	33	34	34	37	38	30	36
ESCORE MÁXIMO	34				37				39			

TABELA II — Ordenações referentes aos escores atribuídos aos alunos em Requisitos Cognitivos, Modos de Atuação e Relacionamento Humano

ALU- NOS	REQUISITOS COGNITIVOS				MODOS DE ATUAÇÃO				RELACIONAMENTO HUMANO			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	8,5	3,5	7	4	8	4	8	9	7	4	3,5	8
2	5	3,5	3,5	4	7	7,5	6	7	8	4	8	10
3	3,5	3,5	3,5	4	1,5	4	3,5	3,5	3,5	8	3,5	3,5
4	3,5	8,5	3,5	8,5	3	9	7	7	3,5	10	8	3,5
5	8,5	8,5	9	8,5	10	10	10	3,5	10	1	10	3,5
6	1,5	3,5	3,5	4	4	4	1,5	3,5	3,5	8	3,5	3,5
7	10	10	10	10	9	7,5	9	10	9	4	8	8
8	6	7	8	4	6	4	5	3,5	3,5	4	3,5	3,5
9	1,7	3,5	3,5	4	1,5	1	1,5	1	3,5	8	3,5	3,5
10	7	3,5	3,5	4	5	4	3,5	7	3,5	4	3,5	8

Matriz 2

Coefficientes ζ referentes à Variável Modos de Atuação.

	1	2	3	4
1	-	0,50	0,74*	0,59*
2		-	0,87*	0,56
3			-	0,66*
4				-

* $p < 0,05$

Pode-se observar que, com referência à variável Modos de Atuação, os coeficientes obtidos foram todos positivos indicando concordância entre os avaliadores das diferentes áreas. Entretanto, com relação a Língua Portuguesa e Matemática o $\zeta = 0,50$ só foi significativo ao nível de 0,70 ($p = 0,07$) e entre Matemática e Ciências o $\zeta = 0,56$ foi significativo somente ao nível 0,10 ($p = 0,10$). Os demais índices apresentaram significâncias inferiores à 0,02 ($p \leq 0,02$).

Matriz 3

Coefficientes τ referentes a Relacionamento Humano

	1	2	3	4
1	-	-0,67*	0,52	0,39
2		-	-0,37	-0,44
3			-	-0,22
4				-

* $p < 0,05$

Verifica-se, pela matriz 3, a presença de três coeficientes negativos que indicam discordância entre os avaliadores, sendo que em relação às avaliações em Língua Portuguesa e Matemática, o $\tau = -0,67$ foi significativo ao nível de 0,03 ($p = 0,03$). Os demais índices negativos apresentaram significâncias somente acima do nível 0,10 ($p > 0,10$).

No que se refere aos coeficientes positivos, indicadores de concordância entre os avaliadores, todos apresentaram significância acima do nível 0,10 ($p > 0,10$).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados obtidos na análise dos dados, pode-se observar, de modo geral, que a avaliação em Matemática discordou da avaliação em Língua Portuguesa com referência à variável Relacionamento Humano e apresentou índices de concordância não significativos, ao nível 0,05 em relação à mesma disciplina, nas variáveis Requisitos Cognitivos e Modos de Atuação. Verifica-se, ainda, em relação à Matemática e Ciências, em Modos de Atuação, a presença de um índice de concordância não significativo ao nível 0,05. As avaliações em Matemática foram as únicas que apresentaram, combinadas com as outras áreas, índices negativos. Bernstein (1971) alerta, quando se refere ao currículo integrado, para o problema da socialização ou ressocialização do professor que envolve a internalização do código integrado. Chama atenção para a qualificação do professor em termos de habilidades nas interrelações sociais. Os resultados apresentados com a Matemática em relação às demais áreas ou disciplinas pode estar associado à pessoa do professor. Por outro lado, pode estar relacionado, também, à dificuldade do conteúdo percebida pelo aluno.

Constatou-se, ainda, que na variável Requisitos Cognitivos, as avaliações entre Estudos Sociais e Ciências e, em Relacionamento Humano as mesmas áreas

como também as avaliações entre Língua Portuguesa com Estudos Sociais e Ciências, apresentaram índices de concordância não significativos ao nível 0,05. Esses resultados, aliados aos anteriores, podem indicar que os critérios dos professores variaram conforme a interpretação pessoal dada a cada item do instrumento. Bernstein (1971), também chama atenção para este aspecto, peculiar dos códigos integrados, onde as dificuldades se apresentam no que deve ser avaliado e na forma de avaliação, que pode gerar múltiplos critérios.

Embora tenham ocorrido índices de discordâncias, 17%, e índices de concordâncias não significativas, 39%, obteve-se 44% de índices de concordâncias significativas ao nível 0,05.

Esses resultados não permitem chegar a conclusões, tendo em vista as limitações do estudo com referência à mostra e instrumentos, bem como em relação à análise de apenas um aspecto indicador da integração curricular que, segundo Bernstein (1971), é a avaliação.

Pode-se, contudo, ponderar à luz da teoria e dos resultados que:

- A habilidade do professor como elemento facilitador da integração parece ser fundamental.
- Um treinamento aos professores fornecendo os indicadores dos comportamentos presentes nos instrumentos de avaliação é necessário.
- Uma análise criteriosa com relação a homogeneidade do ensino e da avaliação é fundamental como indicador de integração.
- Uma reflexão sobre o tipo de instrumento adequado parece ser prioritária, tendo em vista a variedade de comportamento que podem emergir por parte do aluno em um currículo integrado.
- A idéia relacional entre as áreas e disciplinas deve estar claramente explicitada ao professor para facilitar a avaliação em termos de homogeneização.
- A idéia relacional deve ser trabalhada com o professor, visando a ligação de sua área com os demais.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1971. v. 1.
2. NICK, Eva & KELLNER, Sheila R. de O. *Fundamentos de estatística para as ciências do comportamento*. 2. ed. Rio de Janeiro, Renes, 1971.
3. PACHECO, Graciema et alii. *Testagem de currículo para aperfeiçoamento do professor*. com emprego de classes paralelas de 6ª e 7ª série. Porto Alegre, UFRGS, 1977. *Relatório datilografado*.
4. SIEGEL, Sidney. *Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1975.
5. SILVA, Eliane Lautert Lopes da et alii. *Estrutura e funcionamento do ensino*. Porto Alegre, Ed. do Professor Gaúcho, 1975.

ABSTRACT

An investigation, based on Bernstein's typological theory of Curricula (collective and integrated), of one of the conditions necessary for the implantation of an integrated curriculum, that is, the homogeneity of evaluation criteria, with teachers of the 6th Series in the Collegio de Aplicação of UFRGS. The object was to determine the index of agreement in evaluations of students made by teachers of the basic disciplines that make up the areas of student in 1st grade instruction carried out according to the integrated curriculum model. Ten students were selected and evaluated in both affective and cognitive dimensions by teacher who used three evaluation forms. Kendall's coefficient was calculated to determine the degree of agreement across different disciplines, and it was observed the 83% of the indices obtained were positive. Even taking into account the limitations of the study, it is worth noting that a careful analysis of the homogeneity of evaluations is basic as an indicator of integration. The notion of the relation between areas and disciplines must be made clearly explicit to the teacher in order to facilitate evaluation in homogeneous terms, and the central idea of the relation of his area to the others must be carefully worked out with the teacher.

(Recebido para publicação em 16.8.79)