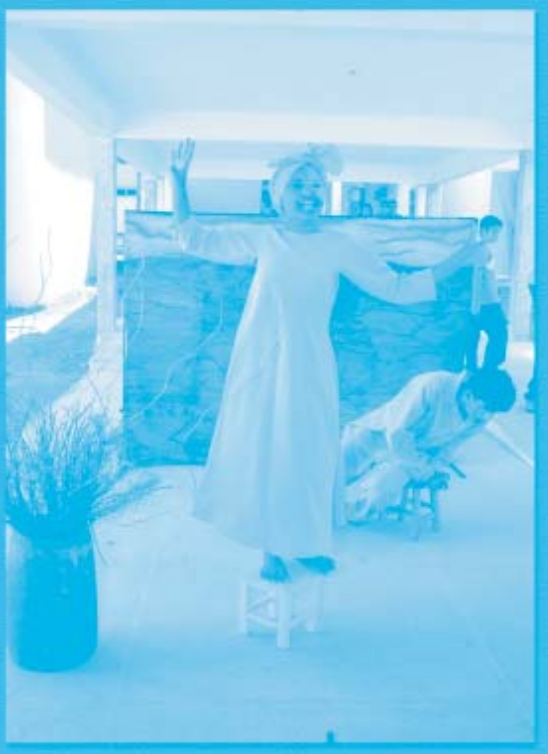


Planejamento, Gestão e Acompanhamento Pedagógico

Volume 1

CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO

Copyright© 2006 by Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará

Secretário da Educação Básica
Luís Eduardo de Menezes Lima

Secretária Adjunta da Educação Básica
Eloísa Maia Vidal

Secretária Executiva
Arleida Maria de Queiroz

Coordenadora de Planejamento e Política Educacional
Zulânea da Silva Gonçalves

Coordenadora de Articulação e Gestão Educacional
Maria Marlene Amâncio Vieira

Coordenador de Monitoramento e Controle
Edson Seabra Júnior

Coordenadora de Desemvolvimento Técnico Pedagógico
Silvana Gois Nogueira

Célula de Gestão de Recursos Humanos
Maria Estefânia Pinheiro Cavalcante

Unidade de Gerenciamento de Projetos
Edlourdes Pires Moura Coelho

Edições SEDUC

Coordenação Editorial
Eloísa Maia Vidal

Capa e Projeto Gráfico
Henrique Pereira Albuquerque

Editoração Eletrônica
Gráfica e Editora Liceu

Revisão
Geruza Viana

Catalogação na Fonte
Biblioteca Nacional

Fotografia da capa:
Genilson de Lima, arquivo SEDUC.

Planejamento Gestão e acompanhamento pedagógico / organização Eloísa Maia Vidal. – Fortaleza: Liceu Gráfica e Editora, 2006.
2 v.

v. 1 - 85-60312-00-5

1. Educação 2. Educação, planejamento 3. Educação, acompanhamento I. Vidal, Eloísa Maia, organizadora II. Ceará. Secretaria de Educação Básica III. Título

CDD 370

Todos os direitos desta edição são reservados à Secretaria da Educação Básica.
Centro Administrativo Governador Virgílio Távora
Av. Gen. Afonso Albuquerque s/n, Cambeba
60.819900 Fortaleza Ceará Brasil
www.seduc.ce.gov.br

Apresentação

O estado do Ceará tem registrado nos últimos anos, avanços significativos no campo da gestão escolar. O processo de escolha dos dirigentes escolares e a criação de um Núcleo Gestor no qual existe um profissional dedicado às questões pedagógicas, marca, sem dúvida, uma mudança no paradigma de acompanhamento pedagógico que cada unidade escolar e seu conjunto de professores passa a ter.

Esse modelo iniciado em 1995 trazia em seu escopo a esperança de uma mudança significativa na relação ensino-aprendizagem e como decorrência, uma melhoria nos indicadores de desempenho dos alunos. Coincidentemente, neste mesmo período iniciaram-se os processos de avaliação de larga escala, com destaque para o SAEB e SPAECE, no entanto, o histórico destas avaliações mostra que o desempenho dos alunos cearenses nas séries e disciplinas avaliadas – 4ª, 8ª do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática respectivamente – vem apresentando resultados aquém do desejado.

Tal fato motivou a Secretaria da Educação Básica a adotar estratégias que levassem a uma melhoria do desempenho escolar dos alunos, contando com o apoio de Coordenadores Pedagógicos e Professores Coordenadores de Área (PCA). Tais iniciativas contam com a produção de materiais didáticos que subsidiem a prática pedagógica desses profissionais, procurando resgatar o compromisso primordial da escola com o processo ensino-aprendizagem, a partir de um currículo marcado pela dimensão universal dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Não podemos esquecer também a dimensão local, em que devem ser observados os conteúdos mais significativos para aqueles que estão diuturnamente envolvidos com o ato de ensinar e aprender.

O curso **Planejamento, Gestão e Acompanhamento Pedagógico** apresenta um conjunto de textos que procuram abordar uma gama significativa de aspectos relacionados ao Ensino Médio, indo desde as discussões mais atuais sobre currículo para este nível de ensino, a questões relacionadas ao uso das novas tecnologias e suas possibilidades pedagógicas. Não podemos deixar de destacar a necessária reflexão que se deve fazer sobre as mudanças de paradigmas decorrentes da chamada revolução tecnológica, nem os avanços alcançados nos campos da Pedagogia, da Psicologia e das Ciências Cognitivas.

Grande parte dos artigos constantes nos dois volumes do curso **Planejamento, Gestão e Acompanhamento Pedagógico,** foram retirados dos Boletins do Programa Salto para o Futuro, que nos últimos anos, vêm tematizando, com muita propriedade, assuntos de grande relevância para os rumos do Ensino Médio. É importante destacar que os textos não trazem uma visão uniforme e homogênea sobre as diretrizes e os conceitos-chaves que norteiam as propostas de Ensino Médio, mas ao se deparar com as múltiplas visões apresentadas nos textos, o leitor poderá construir sua própria visão, elaborando e re-elaborando conceitos acerca de currículo, práticas pedagógicas, novas tecnologias, etc. Neste caso, os múltiplos olhares dos autores funcionam como campo profícuo de idéias, para o diálogo impertinente com as diversas teorias e ideologias.

Neste esforço dirigido para a reflexão em torno das práticas docentes e na busca da melhoria dos indicadores de desempenho, toda a comunidade escolar tem papel fundamental, mas caberá ao Coordenador Pedagógico e aos Professores Coordenadores de Área (PCA) das escolas estaduais a liderança das ações, envolvendo professores e alunos na mesma direção, monitorando as atividades curriculares e sempre que necessário, mobilizando todos para o tão desejado salto de qualidade na educação de nosso Estado.

Eloisa Maia Vidal

Sumário

Trabalho, Ciência e Cultura: desafios para o Ensino Médio:
Cristina Araripe Ferreira 7
1. Apresentação 7
2. Definindo objetivos e prioridades 9
3. Elementos para uma discussão curricular 11
4. Um pano de fundo para as propostas políticas: em questão a obrigatoriedade ... 12
e qualidade do Ensino Médio
5. O princípio da interdisciplinaridade como construção político-pedagógica 14
6. Eixos temáticos que estruturam os programas 14

A política educacional para o Ensino Médio:
Cristina Araripe Ferreira 16
Referências Bibliográficas 18

Teorias e práticas pedagógicas
Evelyse Lemos Borges 19
Referências Bibliográficas 22

Quem conta um conto... O currículo no Ensino Médio
Alice Casimiro Lopes 23
1. Introdução 23
2. Interpretando as políticas curriculares 24
3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: submissão 26
ao mundo produtivo
4. Pensando em possíveis formas de fazer diferente 28
Referências Bibliográficas 30

Formação de Professores, Cultura, Ciência e Trabalho
Ana Canen 32
1. Introdução 32
2. Multiculturalismo e Ciência 33
3. Pensando multiculralmente sobre educação e trabalho pedagógico 35
4. Conclusões 36
Referências Bibliográficas 36

Áreas e projetos interdisciplinares
Marco Antonio Carvalho Santos 37
1. Educação e Cidadania – algumas questões 37
Referências Bibliográficas 41

O Projeto de Modernidade e um paradigma para a Educação
Eloisa Maia Vidal 42
1. Introdução 42
2. Modernidade e Educação 42
3. Educação e Pós-Modernidade 45
4. Anti-Modernidade e Educação 47
5. Conclusões 47
Referências Bibliográficas 48

Currículo para além das grades: construindo uma escola em sintonia com o seu tempo
Carlos Ramos Mota e Najla Veloso Sampaio Barbosa 49
1. Introdução 49
2. As demandas do século XXI e uma escola em sintonia com seu tempo 51
3. O currículo da escola e os temas contemporâneos 52
4. A Escola e os Temas Sociais Contemporâneos 54
5. O professor e a professora frente aos temas sociais contemporâneos: rompendo grades curriculares 54
Referências Bibliográficas 56

Currículo e conhecimento
Célia Linhares 57
1. Currículo e conhecimento: Paulo Freire e uma escola sem grades 57
2. Educação como prática de liberdade: um convite com muitos desafios 59
Referências Bibliográficas 60

Currículo, escola e comunidade
Prof. Dante e Sandra Zita Silva Tiné 61
1. Currículo, escola e comunidade: relações e possibilidades 61
2. Possibilidades e limites da articulação entre o que se vive na escola e o que se vive na comunidade 63
Referências Bibliográficas 66

O que é "flexibilidade" curricular?
Cleyton Hércules Gontijo e Simone Braz Ferreira Gontijo 67
1. A flexibilidade curricular e a construção da identidade da escola 67
Referências Bibliográficas 71

O coordenador pedagógico como formador: alguns elementos para reflexão
Maria de Fátima de Carvalho Xerez, Maria Eleneida Peixoto Cruz, Maria Emília da Silva Severo e Maria Iaci Cavalcante Pequeno 72
1. Introdução 72
2. Professores cearenses: algumas caracteristicas diagnosticadas no SAEB e SPAECE 74
3. O fazer formativo do Coordenador Pedagógico 77
4. Compromisso com a aprendizagem: o que pode fazer o Coordenador Pedagógico 79
Referências Bibliográficas 82

O plano de ação educativa e seus elementos constitutivos
Geandra Cláudia Silva Santos 83
1. Introdução 83
2. Para que ensinar? Definindo os objetivos de ensino 85
3. O que ensinar? A importância dos conteúdos 86
4. Como ensinar? Selecionando procedimentos 87
5. Com que ensinar? O bom uso dos recursos didáticos 88
6. Como o ensino e a aprendizagem estão se desemvolvendo? 90
7. Polêmicas em torno da avaliação. Por onde começar? 92
Referências Bibliográficas 96

Trabalho, Ciência e Cultura: Desafios para o Ensino Médio

Cristina Araripe Ferreira[1]

1. Apresentação

Os textos que constituem a série *Trabalho, Ciência e Cultura: desafios para o Ensino Médio*[2] abordam um dos problemas cruciais da educação básica brasileira, que é o da construção, numa perspectiva crítica, de práticas educativas voltadas para o resgate das concepções histórico-sociais do ser humano. Recorrendo à análise das novas formas de sociabilidade, superando conformismos intelectuais, tais textos se propõem a discutir com o professor os fundamentos teóricos e metodológicos de um novo projeto curricular **interdisciplinar** para o Ensino Médio.

Ao mesmo tempo, queremos que o professor entenda que, adotando um ponto de vista reflexivo, ele pode compreender melhor a articulação entre os conceitos de trabalho, ciência e cultura, sobretudo, a partir da sua própria prática docente. No campo educacional, tal articulação está associada às diversas concepções que intervêm no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se, via de regra, pela separação do conhecimento escolar – dividido em áreas – das realidades do mundo do trabalho, da ciência e da cultura.

Sem discutir ainda o estatuto político desses conceitos, não podemos deixar de levar em consideração, em nossas análises, os aspectos constitutivos da racionalização pedagógica que percorreu a reforma do Ensino Médio no país, em particular, no que concerne à sua nova **organização curricular**. Assim, por exemplo, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) destacam que o currículo é um instrumento para a construção de uma cidadania democrática, estão enfatizando, de fato, que as práticas pedagógicas de transmissão dos conhecimentos não podem ser reduzidas a meras rotinas ou aplicações de teorias.

O que você sabe sobre a nova organização curricular do Ensino Médio?

Se partirmos dessa constatação, veremos que apoiar o professor no que se refere ao embasamento teórico de práticas pedagógicas é tão importante quanto promover a discussão sobre os pressupostos políticos, filosóficos e epistemológicos que orientaram a própria reforma. Não obstante, trata-se de considerar aqui a relevância não apenas de certos aspectos das teorias e práticas pedagógicas que se consolidaram no nosso país, nomeadamente através da disseminação de alguns princípios gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (Lei Nº. 9.394/96), mas também os métodos de ensino utilizados pelo professor em sala de aula.

Buscando mostrar que o tema proposto faz parte de um debate muito mais amplo sobre a importância da construção político-peda-gógica de projetos curriculares para o Ensino Médio brasileiro, os textos procuram apresentar um conjunto de experiências, concepções, idéias e propostas que atendem aos objetivos do currículo pautado em princípios éticos, políticos e educativos do projeto escolar que se quer interdisciplinar.

---

[1] Pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Consultora da série e Pesquisadora em Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem em Ciência e Biologia.

[2] Este texto foi produzido para subsidiar o Programa Salto para o Futuro, da TV Escola, veiculado no período de 27 a 31 de outubro de 2003.

Com este enfoque, pretendemos também chamar a atenção do professor para três questões centrais da educação como processo de desenvolvimento pleno das potencialidades do educando, a saber:

- A formação da pessoa humana.
- A preparação para o exercício da cidadania e
- A incorporação ao fazer pedagógico da noção de trabalho.

Em particular, trataremos de alguns aspectos gerais da relação entre conhecimentos, linguagens e códigos que orientam, informam e dão sentido e significado à ação humana individual e coletiva.

O trabalho como princípio educativo e as implicações curriculares da adoção de uma **pedagogia das competências** centrada na práxis humana (Ramos, 2001) serão igualmente assuntos abordados em que pese à necessidade de aprofundarmos desde já a discussão sobre os princípios epistemológicos e ético-políticos norteadores do processo de ressignificação da noção de competências.

? **O que vem a ser pedagogia das competências? O que isto tem a ver com conteúdos disciplinares no Ensino Médio?**

Longe dos pressupostos filosóficos que afirmam que a verdade ou a falsidade de um conhecimento se definem em função da sua utilidade e eficácia relativamente à ação humana, esperamos que esta discussão possa contribuir para nos opormos, de modo enfático, aos argumentos dos pragmatistas e neopragmatistas sobre o currículo como um conjunto de competências básicas para a inserção de jovens no mundo do trabalho.

Notadamente, trata-se de indicar aqui que o conhecimento, como possibilidade ontológica e construção histórica, não se reduzem, no sentido mais amplo, ao atributo geral que têm os homens de interagir com o meio ou o mundo circundante. O processo de construção do conhecimento não se reduz tampouco ao simples movimento de apropriação do objeto pelo pensamento, "e nisto está o fundamento histórico do conhecimento, como motivação e resultado do agir humano de forma consciente e planejada (teleológica) e não somente adaptativa" (Ramos, 2003a, p. 110).

Nunca é demais repetir que a educação básica não deve restringir-se ao atendimento às demandas de qualificação para o trabalho, consagradas através de ideologias da formação do cidadão produtivo, das competências ou, ainda, da centralidade do conhecimento na **sociedade tecnológica**. Ao contrário de algumas idéias recorrentes, essas e outras estratégias definidas pelas autoridades educacionais do país nos últimos anos não são totalmente descartáveis do ponto de vista do processo de formação ou desenvolvimento de todas as potencialidades do educando.

* O termo sociedade tecnológica passou a ser utilizado com bastante freqüência, especialmente a partir da Terceira Revolução Industrial, associada aos avanços nos campos da informação, comunicação, energia nuclear e engenharia genética.

Como veremos, a possibilidade de apropriação do discurso político e ideológico sobre a **cidadania** e a formação de cidadãos produtivos deve ser encarada, segundo autores como Frigotto e Ciavatta (2003), com bastante reserva, mas não somente com o objetivo de criticar ou negar a sua pertinência; as experiências educacionais nesse campo precisam ser, na verdade, confrontadas com os conceitos e noções mais gerais que estão organizando nossos pensamentos e nossas ações político-práticas na escola.

Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta lembram com muita propriedade que a idéia de cidadania coletiva deve implicar mudanças de concepções sobre trabalho, pois, historicamente, "o conceito de educação do homem integrado às forças sociais difere da mera submissão às forças produtivas" (2003, p. 57). Para nós, são as condições concretas do trabalho na sociedade que podem, efetivamente, nos ajudar a superar a concepção naturalista de homem que

impregnou nossas práticas educativas a partir da disseminação de **teorias construtivistas**, lingüísticas, pós-modernas do conhecimento.

2. Definindo objetivos e prioridades

Mais do que discutir a sua relevância, objetivamos aqui nos aproximar da questão das mudanças contemporâneas no mundo do trabalho, da ciência e da cultura, como forma de aprofundar, num primeiro momento, a reflexão e análise sobre o conhecimento – **disciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar** – e a sua relação com o processo de formação do educando. Tais mudanças que repercutem na prática educativa cotidiana do professor, colocando-o em situações que requerem articular novos conhecimentos, ações políticas e atividades pedagógicas, vêm, por sua vez, acarretando deslocamentos na própria forma de se conceber o processo de ensino-aprendizagem.

De que teorias construtivistas a autora esta falando?

Como se sabe, os significados desses deslocamentos têm despertado o interesse de inúmeros educadores que vêem nas tendências filosóficas pós-modernas certo reducionismo teórico ou um perigoso relativismo cultural. De fato, um primeiro objetivo específico seria compreender que o ponto convergente da discussão sobre os conceitos de **trabalho, ciência e cultura** que norteiam a proposta pedagógica dos textos é a crítica à compartimentação do conhecimento e, no caso particular do Ensino Médio, a crítica à excessiva disciplinarização do projeto escolar.

Questionar alguns pressupostos atuais da Filosofia da Educação que se quer pós-moderna, examinando e debatendo as suas implicações sobre as teorias pedagógicas é, portanto, um segundo objetivo específico que não se esgota através das discussões sobre a **objetividade** ou não do conhecimento. Demonstrando que o processo de construção do conhecimento deve estar atrelado à construção de uma perspectiva de análise histórico-crítica das relações sociais, iremos focalizar o tema processo de ensino-aprendizagem como um dos eixos estruturantes mais importantes para a implementação de novas propostas curriculares.

Os argumentos epistemológicos e metodológicos relacionados com essa discussão curricular sobre as situações de aprendizagem serão tratados com base na necessidade de se sustentar princípios integradores e interdisciplinares para o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. De maneira especial, vamos analisar e discutir sobre as principais críticas aos aportes filosóficos, psicológicos e sociológicos à **teoria do currículo**.

Associado às idéias de integração e interdisciplinaridade, ressaltamos o fato de que se buscará, por fim, trabalhar conceitos, confrontar opiniões, fundamentar críticas, formular propostas e construir argumentos que possam efetivamente contribuir para ultrapassarmos as fronteiras epistemológicas impostas por disciplinas e concepções de ensino pouco flexíveis, tanto no que concerne ao processo de aprendizagem, quanto em relação à superação do senso comum como um saber arraigado no cotidiano (Lopes, 1999).

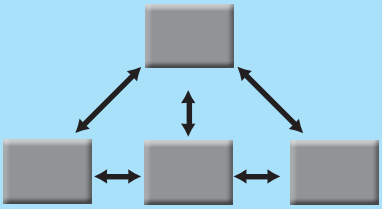
Contrapor-se, assim, com maior força, a uma **pedagogia das competências** baseada na afirmação de que o conhecimento como representação mental seria simplesmente um instrumento empregado no processo de adaptação do homem ao meio, é tarefa fundamental para quem acredita que o processo de construção do conhecimento não se limita às operações mentais ou métodos ativos que facilitam a ação (física e mental) do aluno sobre a realidade.

Dos quatro termos enumerados, o mais conhecido no ambiente escolar é o termo interdisciplinar. No entanto, os demais termos, às vezes, aparecem, o que gera um conjunto de dúvidas acerca dos seus significados. No livro Interdisciplinaridade e Patologia do Saber, Hilton Japiassu procura elucidar essa terminologia e se baseia no trabalho de E. Jantsh para descrever cada um dos termos.

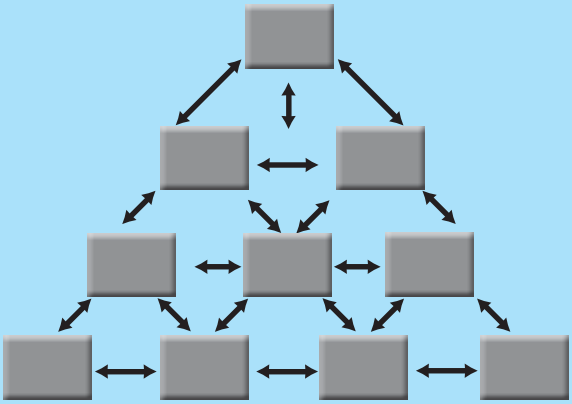
Multidisciplinaridade: Gama de disciplinas propostas simultaneamente sem inter-relações estabelecidas, organizadas em torno de um só nível de objetivos, sem nenhuma coordenação e que apresenta a seguinte configuração.

Pluridisciplinaridade: Justaposição de diversas disciplinas situadas, geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas, organizadas em torno de objetivos cooperativos mas que não são coordenados entre si e que apresenta a seguinte configuração.

Interdisciplinaridade: Grupo de disciplinas conexas que apresentam uma axiomática comum, um fio condutor inter-relacionado e finalidades compartilhadas e que podem ser representada pela seguinte configuração:
A interdisciplinaridade pressupõe um sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos, com a coordenação procedendo do nível superior.



Transdisciplinaridade: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino em torno de uma axiomática geral, apresentando a seguinte configuração:



Este termo foi cunhado por Piaget e conceituado por ele como "à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas". (Fonte: Japiassu, H. Interdisciplinidade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro. Imago. 1976.)

3. Elementos para uma discussão curricular

Analisando a nova proposta curricular para o Ensino Médio, o que você entende por Pedagogia das Competências?

Resgatando a discussão sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, estabelecidas na LDB, propõe-se ao professor que inverta a lógica do senso comum e reflita sobre o processo ensino-aprendizagem como possibilidade concreta de compreensão e utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos e da história e cultura para explicar o "funcionamento" do mundo. Considera-se ser pertinente, nesse contexto, lembrar que o inciso I, art. 36 da LDB define que o currículo do Ensino Médio

> destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Não há dúvida de que a compreensão aqui não se resume à utilização de **saberes operativos** para explicar o mundo, nem se restringe às experiências formadoras, ela traduz, ao contrário, experiências vividas individual e coletivamente pelos sujeitos desse processo.

Por outro lado, a qualidade e a efetividade do ensino supõem não só a combinação desses elementos com uma formação geral (linguagens, códigos, ciências da natureza, matemática, ciências humanas), mas também, e, sobretudo, supõem a "interdisciplinarização" como um recurso que pode auxiliar o professor na sua tarefa de definição de objetivos e projetos comuns e articulados.

O que vem a ser saberes operativos? Apenas as ciências exatas produzem saberes operativos?

De acordo com Ramos (2003a), entende-se ser relevante, no contexto específico de aplicação dos princípios e fins do processo educacional, insistir na idéia de que a

> realidade objetivada pelo homem é historicamente apropriada por outros homens com o sentido de reproduzir continuamente as funções humanas. Isto constitui a práxis humana – relação entre objetivação e apropriação no processo de produção da existência humana mediada pelo trabalho (p. 110).

Não por acaso, sempre que se quer discorrer sobre a importância da educação básica no nosso país, argumenta-se que a escola deve possibilitar aos educandos integrarem-se ao mundo contemporâneo por meio do pleno exercício da cidadania, do acesso à cultura e ao conhecimento científico e tecnológico, bem como da sua qualificação para o trabalho.

4. Um pano de fundo para as propostas políticas: em questão a obrigatoriedade e qualidade do Ensino Médio

O crescimento das matriculas de Ensino Médio vem provocando a inclusão de jovens advindos dos mais diversos cenários sociais e produzindo uma grande diversidade de interesses no ambiente escolar, o que mobiliza os professores no sentido de desenvolver novas práticas pedagógicas mais adequadas a esse novo público.

"Ensino Médio obrigatório e de qualidade". Em torno dessas duas bandeiras têm surgido algumas das mais interessantes reflexões sobre a necessidade de transformações no processo de formação do aluno de Ensino Médio. Sobretudo a partir da constatação de que a escola brasileira vem abrindo-se para um **aluno novo e diferente** que, além de demandar uma melhor formação para a vida e para o trabalho, está a exigir uma maior escolaridade. Nesses termos, pelo menos, são apresentadas as principais propostas políticas do Ministério da Educação, especialmente, como forma de enfrentamento de alguns problemas como a defasagem série/idade, a evasão escolar e a preparação do aluno para o mundo do trabalho com a criação de "um quarto ano vocacional" (Ruiz, 2003, p. 12).

Por certo que a obrigatoriedade e a qualidade do Ensino Médio no Brasil fazem parte desse tipo de debate político, mas não somente como divisa ou lema que serve de mote para mudanças ou reformas.

Inspirados em Alfredo Bosi, diremos que "começar pelas palavras talvez não seja coisa vã" (1994, p. 11). Ademais, a relação entre os três termos que demarcam o terreno de discussão não nos parece a priori evidente, assim como não é inerente às diversas formas de apropriação desses conceitos a relação dialética que percorre a sua construção. Para nós, tal relação é como já mencionado, uma construção de caráter ontológico e histórico que nos ajuda a pensar como intervir no processo ensino-aprendizagem. Assim, os conceitos de **trabalho, ciência e cultura** são objetivados e apropriados no próprio processo de produção de saberes e, dessa forma, podem ser apreendidos como motivação e resultado de atividades humanas.

Você já leu os PCN do Ensino Médio? Que compreensão ficou sobre a área que você trabalha?

Mesmo considerando a complexidade, não explicitada, da aposta teórica que fazemos, não podemos deixar de reconhecer que o esforço de elaboração dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Médio nos dá uma boa medida da tensão permanente entre diretrizes e propostas pedagógicas das escolas. Conceber o Ensino Médio como etapa final da educação básica é, a partir daí, aceitar a possibilidade do princípio constitucional (Art. 210 da Constituição) que prevê uma "formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais".

Espera-se que as doutrinas ou concepções pedagógicas que norteiam nossas práticas possam, por outro lado, ser questionadas, criticadas e revistas ou, como explica Cury, que as diretrizes curriculares possam

> ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, possam também ser entendidas como resultado de diálogos, dissensos, controvérsias, etc. Com isso, queremos mostrar que as diretrizes não são verdades (...) não são uma forma acabada de ser (Cury, 1997).

Com efeito, a construção do objeto interdisciplinar não nos parece tarefa de fácil realização. A partir de problemáticas, teorias e novas abordagens entendemos ser possível propor o aprofundamento da discussão como forma de nos posicionarmos diante da complexidade que a questão contém. Como muitos educadores têm observado, precisamos recorrer às reflexões acadêmicas que tratam das questões sobre as qualidades a serem desenvolvidas na vida social, especialmente, se quisermos avançar em termos do verdadeiro debate sobre a

qualidade do Ensino Médio no nosso país.

Como sabemos, a idéia de preparar melhor o aluno para um mundo em transformação permanente não depende apenas de melhores recursos didáticos, de melhores condições de trabalho ou da qualificação dos professores. É preciso considerar que nesse processo de formação, cada vez mais complexo, a educação adquire um outro sentido. Para além de uma sólida formação científica e cultural, o aluno deve ser preparado para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo do trabalho.

O tema **Trabalho, Ciência e Cultura** busca, dessa forma, chamar a atenção dos professores para a importância do Ensino Médio como etapa final do processo que

> tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22, Lei Nº. 9.394/96).

Afinal, ao contrário daquilo que muitos imaginam, a escola de Ensino Médio pode e deve desempenhar um papel estratégico em relação aos processos de construção do conhecimento e da aprendizagem, os quais seriam trabalhados pelo pensamento em um processo dialético de superação dos "princípios que dão significado à noção de competência", ao mesmo tempo em que estaríamos resgatando a idéia de **trabalho como princípio educativo**. Cabe-lhe agora, mais do que uma simples autocrítica que leve ao reconhecimento da necessidade de incorporação de novas teorias, metodologias ou recursos didáticos, a educação média fundada em valores humanos, culturais, éticos e políticos, que deve articular-se com o mundo do trabalho e com as práticas sociais da ciência.

Não obstante, é preciso considerar a presente proposta no sentido de uma ampla compreensão das mudanças educacionais em curso no país, onde o Ensino Médio, além de ter por finalidade primordial

> a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, (...) incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Art. 35, Lei Nº. 9.394/96),

passa a ser visto como uma das mais importantes etapas da formação geral. Não é por acaso que se atribui à escola o papel de ajudar na superação da exclusão social crescente.

O trabalho como princípio educativo nos remete a uma reflexão sobre a formação profissional no Ensino Médio. Considerando os PCN e as DCNEM, como você vê este tipo de formação no nível médio?

Com esta ambição, procuraremos, de modo especial, situar o debate sobre o sentido atual da Emenda Constitucional No. 14/96, que sem alterar o espírito da redação original da Constituição de 1988, inciso II do Art. 208, reafirmou como dever do Estado "a progressiva universalização do ensino médio gratuito". Isso significa que o Ensino Médio, como parte integrante da educação básica, não pode mais se constituir em uma alternativa. Levar para a escola o jovem é mais do que um compromisso político, é um dever que todos nós, professores, governantes, cidadãos, precisamos imediatamente assumir. Mesmo sabendo que a perspectiva atual do MEC é de que somente daqui a vinte anos se consiga que todo brasileiro tenha o **certificado de Ensino Médio**, encaramos esse debate como mais um desafio a ser tratado pela ótica das mudanças a serem promovidas no sistema educacional brasileiro.

5. O princípio de interdisciplinaridade como construção político-pedagógica

Um dos principais desafios será, como vimos, aprofundar a reflexão em torno do significado da introdução do conceito de **interdisciplinaridade**. Para além de um conceito que amplia de forma considerável a nossa percepção acerca dos pressupostos filosóficos, objetivos e conteúdos das disciplinas escolares, a interdisciplinaridade é uma noção que supõe a existência de diálogos e interações entre professores das diferentes áreas do conhecimento.

De grande valor e interesse para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem que perpassa todas as disciplinas escolares, a interdisciplinaridade pode resumir também a idéia de que o processo de construção do conhecimento pelo educando passa necessariamente pela afirmação de um projeto curricular, como dimensão cultural, epistemológica e metodológica do projeto escolar. Pelo menos, esta é a concepção que deveria orientar e percorrer o trabalho de elaboração e consolidação de projetos curriculares de maior peso e envergadura no Ensino Médio (Ramos, 2003b).

Você acha que o conceito de interdisciplinaridade esta sendo praticado no currículo de Ensino Médio?

6. Eixos temáticos que estruturam os programas

Sem pretender esgotar a discussão, propomos que se analise pormenorizadamente o tema **trabalho, ciência e cultura** a partir de cinco grandes eixos temáticos:

- A política educacional para o Ensino Médio.
- Teorias e práticas pedagógicas.
- Currículo.
- Formação de professores e
- Áreas e projetos interdisciplinares.

Três questões principais deverão ser atentamente observadas. Em primeiro lugar, pretende-se atrair a atenção do professor para o fato de que ele não deve ter como objetivo restrito alcançar um **resultado prático** em termos do processo ensino-aprendizagem. O professor precisaria simplesmente compreender que o problema aqui passa pela questão do significado teórico desse processo para a sua prática. Mais importantes do que os conteúdos, os princípios servem de balizas para uma contextualização não-pragmática do processo ensino-aprendizagem.

O segundo ponto importante refere-se à própria **construção coletiva** do projeto curricular. O professor enfrenta hoje dificuldades consideráveis para definir critérios e estabelecer prioridades para o seu trabalho em sala de aula. Esse entendimento amplo se faz presente, por exemplo, quando ele se questiona sobre o significado da melhoria da qualidade do ensino. Preparar melhor o jovem para o mundo do trabalho não passa necessariamente pela transformação das condições de trabalho do professor. No entanto, o jovem egresso do Ensino Médio precisa, mais do que nunca, estar preparado para responder às exigências cada vez mais complicadas e complexas do mundo do trabalho, da ciência e da cultura.

Não se pode ignorar que o aluno traz para dentro da escola expectativas, sonhos, frustrações, esperanças, problemas que não são e não podem ser totalmente tratados pelo professor no cotidiano. Estabelecer pactos em torno de projetos ou situações-problema a serem considerados pelo professor talvez seja,

nesse caso, muito mais interessante do que se imagina.

Proporemos que o professor aceite comprometer-se progressivamente com os projetos coletivos de sua escola e que o faça no sentido de contribuir para a proposta político-pedagógica em andamento. Por fim, apresentaremos e colocaremos em debate as implicações diversas do trabalho pedagógico no campo da organização curricular e do ensino propriamente dito.

Considera-se fundamental valorizar a prática pedagógica do docente no que concerne ao seu papel de principal articulador do processo de ensino-aprendizagem, mas queremos também mostrar que o professor tem hoje uma importante **função política** ao se dedicar a uma atividade formadora dentro de nossa sociedade. Prepará-lo e mantê-lo atualizado em termos de sua autonomia intelectual são mais do que tarefas previstas em pareceres do Conselho Nacional de Educação e programas e projetos governamentais, são uma obrigação e um compromisso que nós não podemos deixar de estimular, sob pena de estarmos desconsiderando todo o potencial do professor e do educando em nosso país.

A política educacional para o Ensino Médio[1]

Cristina Araripe Ferreira[2]

A partir da entrada em vigor da nova LDB, o Ministério da Educação passou a assumir, formalmente, o seu papel de gestor federal do sistema educacional brasileiro. Assim, apesar dos obstáculos criados pelos entraves burocráticos da administração pública, bem como dos limites políticos impostos por posições ideológicas, pôde-se, pela primeira vez no Brasil, tanto no que diz respeito ao financiamento da educação como no que se relaciona com a gestão das instituições de ensino, focalizar e pôr em discussão os problemas da **autonomia da escola** e de sua **proposta pedagógica**.

O primeiro texto analisa e discute a atual proposta de política educacional para o Ensino Médio, que o MEC tem submetido ao debate público. Em linhas gerais, tal proposta baseia-se na possibilidade de construção de processos educativos centrados no sujeito, ao mesmo tempo em que se incluem aí todas as dimensões da vida que são importantes para "o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando".

Contida nos Artigos 35 e 36 da LDB, a proposta de construção política do Ensino Médio aponta mais uma vez para a valorização de Diretrizes Curriculares Nacionais que auxiliem o professor a interagir com os seus alunos, seus pares e, em última análise, com a própria sociedade. A construção de um projeto curricular voltado para os diversos contextos e práticas sociais se inscreve diretamente na lógica desse tipo de proposta política que procura tornar simultaneamente inteligíveis as transformações do mundo do trabalho, da ciência e da cultura. Em outros termos, podemos dizer que **trabalho, ciência e cultura** podem ser considerados eixos integradores da proposta em questão, não só porque formam o seu tripé conceitual, mas também porque juntam e incorporam múltiplos aspectos das atividades humanas.

O momento político exige atenção e cuidado. As políticas educacionais do governo estão sendo intensamente discutidas por todos aqueles que acreditam e esperam que mudanças profundas venham a ser introduzidas no sistema de ensino. Os projetos políticos são, desse ponto de vista, instrumentos decisivos em relação às expectativas e aos compromissos que se quer atender. Particularmente, a política que vem sendo adotada para o Ensino Médio no país não deixa dúvidas quanto à importância que se atribui ao tema proposto. Mais ainda: em torno desse tema é que se está apostando em uma política de **obrigatoriedade** e **qualidade** do Ensino Médio.

Permanência na escola e melhora da qualidade são, conseqüentemente, itens fundamentais da agenda política. Nesse contexto, os eixos integradores **trabalho, ciência e cultura** traduzem modos de pensar a realidade social, política, econômica e cultural do país que não podem ser esquecidos dentro desse projeto, pelo menos, enquanto propostas essenciais para tentarmos resolver coletivamente os graves problemas da formação do aluno de nível médio.

---

[1] Este texto foi produzido para subsidiar o Programa Salto para o Futuro, da TV Escola, veiculado no período de 27 a 31 de outubro de 2003.

[2] Pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Consultora da série e Pesquisadora em Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem em Ciência e Biologia.

Na perspectiva do trabalho pedagógico crítico, as teorias e práticas atuais merecem ser revistas. Sem cair nas armadilhas de uma interpretação redutora da realidade, iremos de questões conceituais que possam contribuir para que o professor possa assumir uma atitude reflexiva em relação aos pressupostos filosóficos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. Discutir a pertinência dos eixos estruturais da educação propostos pela reforma curricular – **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser** – é um dos objetivos específicos que pretendemos alcançar. Ao contrário de algumas afirmações gerais das DCNEM, a definição de **competências e habilidades** não pode aqui ser caracterizada como uma garantia de democratização. Teorias e práticas pedagógicas deverão ser confrontadas e, com isso, esperamos estabelecer um debate que nos ajude a contextualizar a relação da teoria e com a prática, de um lado, e dos conteúdos curriculares com as competências e habilidades básicas previstas na forma da lei, de outro.

O que significam esses quatro eixos propostos no Relatório Delors (UNESCO) e como eles se articulam? O que você entende por competências e habilidades?

Um projeto curricular interdisciplinar é mais do que um proposta política, é um objetivo que precisa ser perseguido por todos os atores envolvidos na construção da reforma do Ensino Médio. Tornou-se evidente, ao longo dos últimos anos, que o currículo transformou-se em um dos principais pontos de estrangulamento da implementação e consolidação das leis federais que regulam o assunto no país. De um lado, a definição de "competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano" (PCNEM, 1999) e, de outro, os discursos sobre as necessidades de inserção do educando no sistema produtivo impedindo que se estabelecesse um diálogo sobre os princípios gerais e específicos da proposta contida no parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Colocar frente a frente atores e propostas políticas nos parece, nesse caso, mais do que interessante, pode-se esperar, com certeza, um debate estimulante e vivo que nos trará lições novas sobre as diversas concepções de currículo presentes em nossas escolas.

Qual é a especificidade da formação de professores para a educação básica? Tentando definir um perfil de professor bem formado para atuar no Ensino Médio, vamos nos debruçar sobre as dificuldades e as exigências de uma boa formação de professores no nosso país. Analisando e discutindo as principais demandas e os grandes problemas em relação ao estabelecimento de um currículo de Ensino Médio voltado para o mundo do trabalho, da ciência e da cultura, vamos tentar entender como e por que precisamos de um professor capaz de fazer, simultaneamente, as críticas ao **ensino propedêutico**, à exclusão social que gera desigualdades, aos privilégios de todas as ordens.

Faça a distinção entre ensino propedêutico e ensino técnico.

As exigências do desenvolvimento tecnológico e social do país estão a nos colocar desafios enormes que não poderão ser ignorados pelas autoridades educacionais. Assim, todos que estão hoje envolvidos com a educação brasileira não podem esquecer que o ensino de qualidade depende fundamentalmente do trabalho que o professor pode desenvolver em sala de aula ou na sua escola. Este é, inclusive, o sentido que queremos dar ao debate sobre a finalidade dos cursos de formação de professores.

O que vem a ser pedagogia das competências? O que isto tem a ver com conteúdos disciplinares no Ensino Médio?

A proposta de interdisciplinaridade no Ensino Médio é importante para entendermos que em todos os domínios curriculares existem relações entre teoria e prática, entre métodos e processos, entre conhecimentos científicos e conhecimentos tecnológicos, entre modelos teóricos e aplicação do conhecimento, enfim, entre disciplinas. A preparação básica para o trabalho não deve, portanto, estar desvinculada de qualquer uma dessas dimensões que perpassam "a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes".

Nas diretrizes para a organização do currículo do Ensino Médio este tipo de problemática aparece e, com isso, se reforça que o aluno deve apresentar, ao final desta etapa, conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção quando, na verdade, se deveria reiterar de maneira simples a importância da formação geral para daí ser assegurada a interdisciplinaridade prevista na forma da lei como "interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência" (PCNEM, 1999).

Referências Bibliográficas

BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
CURY, Carlos Roberto Jamil. Categorias políticas para a educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado?. In: Trabalho, Educação e Saúde, vol. 1, n.1, pp. 45-60. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2003.
LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
RAMOS, Marise Nogueira. "Interdisciplinaridade: desafios de ensino e aprendizagem". In: Revista do Ensino Médio, vol. 1, n.1, p. 8. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Ministério da Educação, 2003b.
RAMOS, Marise Nogueira. "É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo". In: Trabalho, Educação e Saúde, vol. 1, n.1, pp. 93-114. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2003a.
RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.
RUIZ, Antonio Ibañez. "Ensino Médio obrigatório e de qualidade". In: Revista do Ensino Médio, vol. 1, n. 1, pp. 12-14. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Ministério da Educação, 2003.
TANGUY, Lucie. "Racionalização pedagógica e legitimidade política". In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (orgs.), Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 2001.

Teorias e práticas pedagógicas[1]

Evelyse Lemos Borges[2]

Discutir teorias e práticas pedagógicas na perspectiva da relação entre Ciência, Trabalho e Cultura parece ser uma oportunidade ímpar para melhor situarmos a função social e educativa do docente. A prática pedagógica é uma atividade complexa e dinâmica, que se efetiva num ambiente social particular, formalmente responsável pela educação do aluno. Para atender à demanda do contexto atual, deve ser organizada de modo que possibilite a formação de um cidadão crítico, capaz de lidar, conscientemente, com a realidade científica e tecnológica na qual está inserido. Tal formação pressupõe uma educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades necessárias à intervenção crítica e consciente nessa realidade.

Neste trabalho, partindo da premissa de que a aprendizagem escolar é decorrência de relações sociais, afetivas e cognitivas que se estabelecem especialmente na sala de aula, nos ocuparemos das situações formais de ensino. Afinal, a escola é uma instituição que tem na instrução sua principal dimensão educativa, educa através da instrução (Chervel, 1990, p. 188 apud Monteiro, 2001, p. 121).

Entretanto, nosso foco de atenção está na posição intermediária do ensino em relação à aprendizagem do aluno no processo educativo.

> O aluno, com sua identidade particular, é o ponto de partida para a organização do ensino que, por sua vez, só terá sido bem sucedido se o aluno, agora como ponto de chegada, tiver aprendido significativamente (Borges e Moreira, 2003).

Ou seja, o ensino não é a finalidade do processo educativo, é o meio pelo qual a aprendizagem do aluno é favorecida.

Uma situação de ensino corresponde ao momento em que uma pessoa, intencionalmente, ajuda outra a produzir algum tipo de conhecimento. O conhecimento não é um objeto concreto e diretamente observável. É, conforme o **paradigma construtivista**, um conjunto de representações mentais construídas a partir da interpretação que o homem faz sobre os objetos do mundo que percebe. Assim, o ato de ensinar e de aprender é intermediado por diferentes tipos de representação sobre um mesmo conhecimento: a do professor, a do aluno e a do material de ensino. É a qualidade dessa interação que poderá favorecer a ocorrência de aprendizagem. Entretanto, não é qualquer aprendizagem que se deseja; para ser um conhecimento passível de utilização em outros contextos e momentos, ela deve ser significativa.

Explique o que vem a ser o paradigma construtivista e dê suas principais características.

Ausubel et alii (1978), ao analisarem a interação entre professor, aluno e conhecimento no contexto escolar, identificaram duas formas de aprendizagem como decorrência dessa interação: mecânica e significativa. A **aprendizagem significativa** ocorre quando o indivíduo consegue relacionar, de forma não arbitrária, o conteúdo a ser aprendido com aquilo que ele já sabe, conseguindo, assim, generalizar e expressar esse conteúdo com sua própria linguagem. Quando não consegue estabelecer esse relacionamento e formular essa generalização, diz-se

[1] Este texto foi produzido para subsidiar o Programa Salto para o Futuro, da TV Escola, veiculado no período de 27 a 31 de outubro de 2003.

[2] Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz.

que houve **aprendizagem mecânica**, ou seja, o indivíduo só consegue expressar as idéias repetindo as mesmas palavras, memorizadas de forma arbitrária, sem ter, de fato, assimilado os conteúdos envolvidos.

Faça a distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, e dê exemplos das duas, a partir da disciplina que você trabalha.

Essa diferenciação, aparentemente óbvia, sugere que a análise da aprendizagem, como se fosse um fenômeno que ocorresse ou não ocorresse, simplifica um conceito bastante complexo. É importante assumir que, "à possibilidade de não aprender, existe a de fazê-lo de forma significativa ou mecânica" (Borges e Moreira, 2003) e, também, que o sujeito responsável pelo ensino trabalha, de forma consciente ou não, por uma delas.

Esses dois tipos de aprendizagem, apesar do significado antagônico, não devem ser interpretados de forma dicotômica. Eles não são mutuamente excludentes, pois estão nas extremidades opostas de um *continuum* que, obviamente, possui várias posições intermediárias. Quando começamos a aprender computação, por exemplo, estamos, no *continuum* entre as duas aprendizagens, num ponto muito próximo da aprendizagem mecânica. Inicialmente, precisamos memorizar uma série de nomes que têm muito pouca relação com nossos conhecimentos anteriores. Aos poucos, esses nomes deixam de ser esquecidos, passamos a depender menos de terceiros e, o mais importante, conseguimos resolver alguns problemas sem qualquer ajuda, apenas recombinando os conhecimentos que já possuíamos. Esse processo dinâmico, recursivo e gradual evidencia o **caráter provisório do conhecimento**. Há sempre a possibilidade de aperfeiçoar o conhecimento que se tem, incluindo novos significados e estabelecendo novas relações.

Quando se fala em **aprendizagem significativa**, deve-se considerar que o material a ser aprendido deve possuir um significado lógico, passível de ser aprendido pelo aluno e que, após a aprendizagem, esse significado passará a ser psicológico e característico para cada indivíduo.

O material potencialmente significativo é aquele cujas partes interagem com os **conhecimentos prévios do aluno**, de forma não arbitrária e substantiva. Porém, para que o significado seja potencial e, por isso, possa proporcionar uma aprendizagem significativa, são necessários dois pré-requisitos. O primeiro refere-se à natureza do próprio material, cuja logicidade "está na base da relação arbitrária e substantiva entre o material e as idéias correspondentemente significativas que fazem parte do domínio da inteligência humana" (Ausubel et alli: 1980, p. 41). Ou seja, o significado lógico é aquele que pode ser percebido por qualquer indivíduo/grupo, apesar de ser incorporado de modo diferente para cada indivíduo/grupo.

O segundo refere-se à presença de conteúdo significativo na **estrutura cognitiva do indivíduo**, isto é, depende do conhecimento prévio que, estando presente na estrutura cognitiva do indivíduo, possibilitará a incorporação do novo material por meio de relações não arbitrárias e substantivas. Esse conhecimento prévio – **subsunçor** –, ao interagir com o novo conteúdo, modifica-se e torna-se mais abrangente, mais elaborado e passível de "ancorar" novas informações. Nessa interação, novos significados surgem como resultado da aprendizagem significativa e esta acontece graças à existência do significado preexistente, constituindo, assim, um processo cíclico e contínuo.

Pesquise os conceitos de:
- **Subsunçor**
- **Conhecimentos prévios**

A escola, da forma como vem trabalhando, tem contribuído para a efetivação de **aprendizagem mecânica** porque a prática pedagógica vigente não considera os **conhecimentos prévios** dos alunos e não lhes apresenta um material potencialmente significativo. Neste último caso, vale ressaltar que a organização lógica do conteúdo escolar é relativamente comum, porém numa lógica científica que nem sempre é a ideal para favorecer a aprendizagem significativa. Essas inadequações fazem com que os alunos acabem treinados a aprender mecanicamente, definindo conceitos com frases prontas, sem saber explicar o significado das palavras citadas nessas definições e, principalmente, não acostumados a pensar.

Estabeleça as principais diferenças entre aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa.

Falas como: "Não me lembro"; "Essa matéria é do ano passado"; "Como é que o(a) senhor(a) vai perguntar na prova?"; "Essa questão tem que ser anulada porque o(a) senhor(a) nunca explicou" e comportamentos como: vergonha de perguntar, preparo de colas e concentrar o período de estudo para a véspera da prova são algumas das evidências de que a escola, mesmo pretendendo não fazê-lo, vem reproduzindo concepções de aprendizagem que já não atendem à atual demanda social.

Importa dizer que nossa intenção não é apontar as ineficiências da escola. Partimos do pressuposto de que ela, na ação dos seus diferentes atores, está empenhada em cumprir o seu **papel social** e que investe muita energia nisso. O que se deseja chamar a atenção é para o fato de que a energia pode estar sendo desperdiçada em ações inadequadas e que, dentre os diferentes aspectos que devem ser considerados nas decisões inerentes ao seu fazer, o significado de **aprendizagem significativa**, conforme descrito acima, é essencial.

Vale enfatizar, ainda, que a prática pedagógica também não deve ser avaliada de forma dicotômica como se fosse boa ou ruim. Sempre haverá aspectos positivos e negativos e o seu aperfeiçoamento passa, além do comprometimento pessoal do professor com a função social da escola, pela identificação dos fatores – contextuais e cognitivos – que a determinaram. É a conquista gradual desta capacidade que proporcionará ao professor, como profissional, autonomia para gerir a própria prática e formação.

A compreensão do caráter provisório e contextual do conhecimento e da aprendizagem nos permite perceber que a qualidade dos procedimentos de ensino é também contextual, ou seja, a realização de um procedimento depende das características dos sujeitos e de tempo e espaços envolvidos, e são estes os aspectos que fornecem a especificidade de uma situação didática. São eles que indicam a **posição intermediária** do ensino no processo educativo e que explicam porque os alunos, muitas vezes, aprendem significados diferentes daqueles que lhes foram ensinados.

Não importa a quantidade de informações, mas a construção partilhada de conhecimentos, a partir do significado que eles representam para os sujeitos envolvidos. Para tanto, no contexto de uma sala de aula, é fundamental que o professor tenha clareza sobre quem são seus alunos e porque precisam aprender, para decidir o que ensinar e como fazê-lo.

Conhecer o aluno não significa somente o uso de instrumentos de medidas quantitativas; é preciso também aprender a conhecer, a ver, a ouvir seu aluno em suas expectativas e aspirações. É preciso atender a essas expectativas, sem negligenciar a função docente de proporcionar situações que favoreçam a aprendizagem significativa dos **conhecimentos** julgados **essenciais** para a vida além da escola. É fundamental que os conhecimentos escolares possibilitem ao aluno interagir com e sobre este mundo, seja em situação de trabalho ou de lazer (Chassot, 1995).

Para finalizar, queremos dizer que a visão de mundo e a concepção de aprendizagem daqueles que organizam o ensino interferem diretamente na forma como o aluno será percebido, na seleção do currículo e nas decisões metodológicas. Assim, a prática pedagógica decorre da compreensão do professor sobre como se dá a aprendizagem, sendo o seu sucesso dependente da compreensão do papel social da educação e do conhecimento de saberes específicos necessários ao exercício profissional da docência.

Referências Bibliográficas

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

BORGES, E. L. e MOREIRA, M. A. (Re)Situando a Teoria de Aprendizagem Significativa na prática docente, na formação de professores e nas investigações educativas. Atas do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Alagoas, Brasil, 2003 (no prelo).

CHASSOT, A. I. Para que(m) é útil o ensino? Alternativas para um ensino (de Química) mais crítico. Canoas: Ed. Da ULBRA, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, nº 74, Campinas: Cedes, 2001, p. 121-142.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem Significativa. Brasília: Editora da UnB, 1999.

NOVAK, J. D. Uma teoria de Educação. São Paulo: Pioneira, 1981.

Quem conta um conto... O currículo no Ensino Médio[1]

Alice Casimiro Lopes[2]

1. Introdução

Venho acompanhando a reforma do Ensino Médio desde o processo de luta contra o projeto Nº. 1.603 – projeto que acabou sendo publicado na forma do Decreto-lei Nº. 2.208/97, que estabelece a separação entre formação de nível técnico e de nível médio. Nessa época, atuava como diretora de ensino em uma escola técnica de nível médio[3], na qual fui professora por mais de dez anos, e vivenciava muitas das contradições de um curso que ao mesmo tempo assumia finalidades de formação profissional e de formação geral.

Hoje, há três anos investigando o currículo oficial para o Ensino Médio (particularmente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM)[4], tenho me debruçado mais detidamente por questões que perpassam tanto a prática quanto as propostas curriculares. Procuro entender como os PCNEM apropriam-se de discursos sobre organização do **conhecimento escolar**, com foco nas disciplinas escolares e no currículo integrado. Procuro entender também como o discurso dos PCNEM é apropriado em outros textos para o Ensino Médio, especialmente os livros didáticos. A partir do entendimento desses processos de apropriação, busco entender os processos de constituição do conhecimento escolar.

Neste texto, trago algumas reflexões que venho construindo nessas investigações. Igualmente dialogo com reflexões elaboradas nos mais de dez anos de envolvimento com o campo do Currículo e, em especial, nos debates travados em um dos fóruns privilegiados da produção curricular no país, arrisco dizer, o mais significativo: o GT Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)[5]. Não estou aqui expressando uma posição consensual do GT, se é que essa posição existe, mas muito do que aprendi sobre currículo se deve aos debates travados nesse fórum.

Visando apresentar tais reflexões, este texto é dividido em três momentos. No primeiro, focalizo alguns aspectos de minha interpretação das **políticas curriculares**, com base especialmente em Stephen Bal[6] e Basil Bernstein[7]. Em um segundo momento, analiso brevemente as políticas curriculares para o Ensino Médio instituídas a partir da publicação dos **PCNEM** e, por fim, analiso **possibilidades de mudança de rumos** das políticas curriculares para o Ensino Médio desenvolvidas no Brasil nos últimos anos.

---

[1] Este texto foi produzido para subsidiar o Programa Salto para o Futuro, da TV Escola, veiculado no período de 27 a 31 de outubro de 2003.

[2] Professora da Faculdade de Educação da UFRJ e integrante do Núcleo de Estudos de Currículo – NEC – FE/UFRJ.

[3] Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ), hoje Centro Federal de Educação Tecnológica em Química – CEFETEQ.

[4] Refiro-me aos projetos de pesquisa: A organização do conhecimento escolar no "Novo Ensino Médio " (agosto de 2000 a julho de 2002) e A integração curricular em textos de ciências para o ensino médio (em curso desde agosto de 2002), ambos coordenados por mim e contando com apoio do CNPq.

[5] Para uma análise da produção curricular no Brasil nos anos 1990, com especial ênfase no GT Currículo, ver Lopes e Macedo (2002).

[6] Stephen Ball é diretor da Education Policy Research Unit, do Instituto de Educação da Universidade de Londres, Inglaterra. Alguns de seus textos foram traduzidos no Brasil, como, por exemplo, Ball (2001).

[7] Basil Bernstein, falecido em 2000, foi professor emérito em Sociologia da Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, Inglaterra. Há vários de seus textos traduzidos no Brasil, como, por exemplo, Bernstein (1996).

2. Interpretando as políticas curriculares

Primeiramente, é importante situar o currículo tanto como proposta quanto como prática, sendo proposta e prática inter-relacionadas, produzidas uma em relação à outra. Toda política curricular é constituída e constitui propostas e práticas curriculares. É um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas. É também um processo que institui formas de organizar o que é selecionado, tornando-o ensinável (Lopes, 1999), e estabelece princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foi selecionado, uma distribuição freqüentemente desigual.

Tais políticas podem ou não ser registradas em documentos escritos, mas sempre são planejadas, vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. Nesse sentido, toda política curricular é uma **política de constituição do conhecimento escolar**, um conhecimento construído para a escola (em ações externas à escola), mas também pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é também uma **política cultural**, na medida em que é fruto de uma seleção da cultura e é campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo.

Explique a afirmação: "Toda política curricular é também uma política cultural".

Políticas curriculares, portanto, não são produções apenas dos governos (federal, estadual ou municipal). Nem tampouco são determinações ou propostas exclusivamente externas às escolas. As práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares. A análise de Stephen Ball é pertinente para o entendimento desse processo. Ball entende as políticas curriculares como textos, discursos e redes de poder e tecnologias[14] que têm seus sentidos produzidos em diferentes contextos. Esses contextos envolvem todo corpo social da educação, em um ciclo contínuo de políticas, e podem ser genericamente definidos como:

a) **Contexto de influência**, onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão.

b) **Contexto de produção** dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto.

c) **Contexto da prática**, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas.

Nesses contextos, há constantes reinterpretações dos diferentes textos e discursos circulantes, com a mudança de sentidos e com a produção de novos sentidos para as políticas. Desenvolve-se o que Bernstein (1996) denomina **recontextualização**: na passagem de um contexto a outro, novos sentidos e significados são produzidos, novas finalidades são estabelecidas para os textos e discursos.

Como é feita a recontextualização do currículo oficial no cotidiano escolar? Que aspectos devem se fazer presentes nesse processo de transformação?

Na atualidade, os processos de recontextualização são acelerados, em virtude das trocas de informação cada vez mais rápidas. Há uma crescente bricolagem de discursos e textos, acentuando o caráter híbrido das políticas curriculares[8]. Concepções as mais distintas são associadas nas políticas, perdendo sua relação com os discursos originais. Isso não permite que se leia qualquer coisa em qualquer texto, ainda que sejam múltiplos os sentidos possíveis nessa leitura.

Os autores das políticas não podem controlar todos os sentidos que serão lidos, mas agem buscando limitar as possíveis leituras, visando à realização da leitura entendida como correta (Ball, 1994). Esse processo de controlar os sentidos disponíveis à leitura não pode ser realizado de forma apenas impositiva (na base do "cumpra-se a lei") ou apenas com base no estímulo via financiamentos por parte dos governos (na base de "implemente tal política que receberá verbas").

A distribuição de recursos materiais que favorece a produção de determinados efeitos pelas políticas curriculares não se sustenta, caso não existam discursos que justifiquem e legitimem a proposta curricular a ser desenvolvida. Ou seja, não basta a base material fomentar determinadas ações, mas também há necessidade de produzir **discursos legitimadores** dessas mesmas ações. O poder central, por intermédio de diversas instituições, precisa construir mecanismos simbólicos de legitimação de seus discursos e o faz especialmente pela apropriação de discursos legitimados socialmente junto a diferentes grupos sociais (academia, escolas, editoras, sociedade civil de uma forma geral).

Nos diferentes contextos, portanto, os sujeitos não têm o mesmo poder de produzir as políticas curriculares, mas há conflitos entre as diferentes vozes que serão ouvidas nos processos (vozes das agências, dos técnicos do governo, dos grupos acadêmicos em ensino de disciplinas específicas, dos grupos acadêmicos em educação de forma geral, das escolas – mesmo quando não são chamados a participar da elaboração dos textos das políticas, seus discursos estão circulando no meio social).

Pela análise do contexto de **produção dos textos**, é possível entender quais vozes são privilegiadas e que sentidos ganham destaque. Os textos híbridos formados precisam ser analisados, então, para que seja possível identificar que finalidades sociais estão cumprindo em determinado momento histórico e em determinado contexto social, político e econômico.

Com base nessa teorização, é possível evitar análises que limitam a complexidade das políticas curriculares, interpretando-as como produzidas apenas pelo poder central (governos), apenas pelo contexto internacional ou ainda apenas pelas escolas. Como já discuti em outros lugares (Lopes, 2002c), ainda que as políticas curriculares nacionais estejam baseadas em princípios reguladores externos ao país, nunca são desenvolvidas como mera reprodução de

[8] Para o aprofundamento do caráter híbrido do currículo, ver Dussel (2002). Para uma aplicação do conceito de hibridismo na análise do currículo escrito, ver Mello (2001). Para o aprofundamento do conceito de hibridismo na cultura contemporânea, ver García Canclini (1998).

diretrizes internacionais, assim como não são produzidas exclusivamente no contexto nacional, sem transferências externas. Há sempre uma **tensão global-local** nos processos de recontextualização, pois, ao mesmo tempo em que os discursos curriculares são globalizados, são inseridos em contextos locais, de forma a se legitimarem e a se desenvolverem.

Também não cabe separar política e implementação, como se coubesse às escolas apenas ler, entender e implementar as definições curriculares oficiais ou resistir a elas. A "implementação" da política não se separa da produção da política e a atuação dos professores não se limita a cumprir ou negar: os professores também são produtores das políticas existentes, seja quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem, pois sempre se estabelecem processos de reinterpretação e de criação de sentidos. Privilegiar a idéia de que o bom professor é o que sabe se apropriar do texto oficial e aplicá-lo corretamente é o mesmo que privilegiar o entendimento do professor como técnico, a quem não cabe produzir, mas apenas executar o que um especialista disse a ele que é correto fazer.

Por vezes, a atitude do professor que prefere continuar trabalhando da mesma forma, a despeito de novas definições curriculares oficiais, é uma demonstração de que acredita no seu trabalho e considera sua prática melhor do que o que é proposto. Não é porque o texto oficial é produzido, usualmente, por pesquisadores do meio acadêmico que ele é obrigatoriamente melhor do que práticas engendradas pelos professores nas condições concretas das escolas e em função de sua experiência de trabalho.

Por vezes, ainda, professores recusam as definições curriculares oficiais porque consideram seu texto muito distante de sua realidade ou, ao contrário, porque consideram que esse texto só apresenta idéias que já são realizadas na sua prática pedagógica. Em outras palavras, consideram que não há efetivamente nenhuma novidade na proposta oficial.

Para que as políticas sejam entendidas em sua complexidade, superando essa dicotomia entre proposta e implementação, entendo ser preciso considerar que nas definições curriculares estão embutidos princípios gestados nas práticas cotidianas das escolas, assim como nessas práticas estão inscritos princípios oficiais recontextualizados.

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: submissão ao mundo produtivo

Nas reformas curriculares da história recente em diferentes países no mundo, o currículo tem assumido uma posição central. Ao currículo são conferidas responsabilidades que transformam a **reforma curricular** em sinônimo de reforma educacional. Privilegia-se uma idéia sempre positiva de reforma, fazendo da mudança curricular a solução de todos os problemas educacionais, mesmo aqueles que não são exclusiva ou prioritariamente definidos no contexto da escola, como, por exemplo, a exclusão social.

Destaque os principais aspectos da reforma curricular brasileira para o Ensino Médio.

Com base na associação de políticas de currículo nacional e modelos de avaliação centralizados nos resultados, engendra-se um processo de controle da educação, bem como sua submissão a princípios de mercado. Esses princípios já foram amplamente questionados na literatura em currículo (Moreira, 1996; Silva, 1995; Silva e Gentili, 1996).

As políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil também estão inseridas nessa perspectiva. Ainda que a proposta dos PCNEM fizesse parte de um conjunto de outras ações da reforma[9], seu texto por vezes é assumido como sinônimo da **reforma curricular**. Mesmo porque o texto dos PCNEM apresenta os princípios gerais da reforma, sua concepção mais ampla. Como já analisei em outros trabalhos (Lopes, 2000, 2001, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d, 2003), os PCNEM constituem um **discurso híbrido** de tendências pedagógicas diversas, com marcas de discursos que apontam para uma proximidade tanto com perspectivas críticas quanto com perspectivas não-críticas de currículo.

Pesquise e defina o que vem a ser:
- Globalização
- Mundialização
- Internacionalização

Trata-se de um texto produzido por pessoas com diferentes concepções e que buscam legitimidade junto a diferentes grupos sociais. Portanto, incorporam diferentes concepções, buscando legitimar a idéia de mudança. Ou seja, o texto dos PCNEM, para ser legitimado, buscou incorporar discursos legitimados no meio educacional. Em virtude dessa associação de concepções diversas, é construído um texto obrigatoriamente híbrido, mescla difusa de múltiplos textos.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) também formam um texto híbrido. Por ter sido produzido de forma mais centralizada, é possível identificar nele mais expressivamente a predominância de um discurso associado à submissão da educação ao **mundo produtivo** e à inserção dos sujeitos da educação ao **mundo globalizado**. Há um privilégio conferido ao **discurso das competências** e à possibilidade de avaliação constante dos sujeitos sociais: os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho e sua expressão em um saber-fazer.

Como já analisei em Lopes (2001), o currículo por competências fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais. Dessa forma, o currículo por competências constitui-se facilmente em um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Também dessa forma, sustenta-se a idéia de que é possível controlar a atividade de professores[10] e de alunos, de maneira a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da entrada de "insumos" e da "saída" de produtos).

Com isso, há o risco efetivo de que a perspectiva do currículo por competências resulte no esvaziamento do espaço dos diferentes saberes escolares, mas também dos saberes cotidianos e populares, em favor do **saber técnico** de como desenvolver a atividade de ensino na escola. Tem-se a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (desenvolver competências é estar apto a se inserir de forma eficiente no mercado de trabalho).

Associada ao discurso por competência, existe a valorização do **currículo integrado**, especialmente por intermédio dos conceitos de interdisciplinaridade e de contextualização[11]. Como já defendi em outros textos (Lopes, 2002a, 2002b, 2002 d, 2003; Lopes, Gomes & Lima, 2001), o potencial crítico desses conceitos construídos ao longo da história do currículo é minimizado nos PCNEM.

---

[9] De forma geral, a reforma consistiu ainda da expansão de vagas nas escolas; do estabelecimento de sistemas de avaliação centralizada nos resultados e de programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas de Ensino Médio; do desenvolvimento de programas de educação a distância; da melhoria da infra-estrutura e de mudanças nos sistemas de gestão das escolas.

[10] Insere-se nessa perspectiva a recente Portaria No. 1.403, de 09 de junho de 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

[11] Para uma análise de como o currículo por competências se insere também na formação de professores e exerce o controle da atividade docente, ver Dias (2002).

Isso acontece em virtude de sua associação a enfoques mais conservadores, especialmente aqueles decorrentes do currículo por competências e da submissão da educação às finalidades sociais do mercado de trabalho. Com o *slogan* de que a "escola agora é para a vida", reduz-se a vida ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado, ao contexto no qual são aplicadas as competências.

Além disso, a despeito de um discurso de integração curricular, as disciplinas escolares propostas permanecem sendo as mesmas que tradicionalmente compõem o currículo escolar: sua escolha e seus conteúdos não são problematizados. Com isso, os conteúdos tradicionalmente ensinados são naturalizados, tratados como universais, como se não tivéssemos que discutir a quem interessam esses saberes, quais relações de poder sustentam e quais valores e visões de mundo privilegiam.

4. Pensando em possíveis formas de fazer diferente

Muitas são as possibilidades de atuação política visando à produção de sentidos diversos daqueles que estão estabelecidos. Não pretendo, portanto, defender que existe uma única forma – a mais correta e desejável – de produzir políticas curriculares. Tampouco essa produção é conseqüência de algum conhecimento privilegiado capaz de direcionar cada uma das ações. Entendo apenas ser possível apresentar alguns princípios gerais, pontos decorrentes das discussões teóricas apresentadas e de algumas conclusões mais gerais do campo do currículo.

Situo, inicialmente, ser necessário superar a idéia de que as políticas têm que estabelecer o controle sobre a prática, visando fazer com que os professores só façam na prática o que as definições curriculares oficiais estabelecem. É preciso considerar que há muitos problemas na educação desenvolvida em nossas escolas, mas há também experiências que dão certo, trabalhos de qualidade. Mais que isso: há uma **rede de saberes** que se constrói na concretude das ações cotidianas (Alves & Garcia, 1999; Alves & Oliveira, 2001; Alves et al, 2002).

É com esses currículos praticados nas escolas, fruto da reinterpretação de orientações do contexto de influência e do contexto de produção das políticas, que as definições oficiais dialogam. Mas esse diálogo deve ter em vista a produção de múltiplos sentidos para as políticas curriculares. O objetivo do poder central não deve ser o de limitar ou constranger as possibilidades de reinterpretação de suas definições curriculares pelo contexto da prática.

Como você avalia os processos de avaliação definidos pela SEDUC, através das Diretrizes?

Isso implica a mudança radical nos **processos de avaliação** que hoje se desenvolvem a partir de um modelo de formação de competências, visando ao controle do que é executado em sala de aula. Em primeiro lugar, porque os modelos de avaliação atualmente aplicados estabelecem uma vinculação restrita entre resultados de avaliação e medida de qualidade da educação.

Nesses modelos, a avaliação transforma-se em sinônimo de medida e perde sua dimensão social de diagnóstico do processo. Em segundo lugar, a avaliação dos sistemas de ensino (SAEB, ENEM) deve ter por função avaliar as políticas públicas e não, o aluno. Nesse sentido, mereceria uma reflexão a tentativa de estabelecer um *ranking* de professores e de escolas, instituindo a competitividade de mercado a partir dos resultados nos exames, como se a qualidade fosse derivada da busca de melhor resultado (ou de uma bolsa-salário,

decorrente desse resultado). Com isso, mais uma vez transforma-se a **qualidade da educação** em um produto que tem seu valor em virtude de sua possibilidade de troca no mercado e não, em virtude de seu uso e de suas possibilidades culturais.

No que se refere particularmente aos parâmetros, entendo ser preciso abandonar o modelo de currículo nacional. No caso específico do Ensino Médio, é preciso considerar os PCNEM apenas como uma possível proposta curricular, não a proposta curricular a ser seguida. Já que estão publicados e distribuídos nas mais diversas escolas brasileiras, os PCNEM podem ser lidos, no todo ou em parte, podem ser reinterpretados ou mesmo abandonados. Não cabe ao governo federal estimular a leitura desses parâmetros ou estabelecer outros parâmetros, mas criar condições para o desenvolvimento do debate curricular nas escolas, não submetido aos PCNEM.

Múltiplas propostas curriculares existem em curso no cotidiano das escolas, influenciadas ou não pelos parâmetros, desenvolvidas ou não em conjunto com as universidades e as secretarias de educação. Essas propostas podem ser estimuladas, socializadas e debatidas mais amplamente. Não com a intenção de que sejam modelos para as demais escolas, mas para que se institua um debate sobre propostas curriculares. A idéia de **padrão curricular** precisa ser questionada, de maneira que se compreenda a escola como espaço da pluralidade de saberes e de racionalidades e não, de homogeneidade.

O que você entende por padrão curricular? É possível estabelecer relações entre padrões curriculares e avaliações de sistema, a exemplo do SAEB e SPAECE?

Não será com parâmetros em ação ou com outra versão dos parâmetros ou ainda com um processo de avaliação dos livros didáticos de nível médio que teremos maior qualidade da educação, pois esses são/serão apenas outras formas de instituir **mecanismos de regulação** dos sentidos produzidos nas escolas. Diferentemente, a maior qualidade da educação exige o investimento na ampliação das possibilidades culturais de professores(as) e alunos(as). Por exemplo, professores(as) precisam de condições de trabalho para preparar seu material pedagógico e, para isso, precisam ter acesso a livros de todo tipo, não apenas ao que vem sendo considerado livro didático. Não faz sentido que o governo federal realize investimentos tão altos anualmente na compra de livros didáticos de Ensino Fundamental (e pense em fazer o mesmo no caso do Ensino Médio) e as escolas permaneçam sem bibliotecas equipadas.

Mais importante é entender o currículo como política cultural. Isso implica pensar em questões de gênero, raça/etnia, sexualidade, juventude, violência, tecnologias, trabalho, desemprego, lazer, dentre tantas outras. Tais questões não podem ser apagadas dos currículos, nem ser tratadas transversalmente, como se o que houvesse de efetivamente sério a ser ensinado só estivesse no campo dos saberes supostamente universais (as disciplinas tradicionais). É preciso sempre lembrar que a **idéia de universal** é ela mesma uma invenção humana, situada em um determinado momento histórico.

O fato de um conhecimento ser considerado como universal só se estabelece porque existem pessoas e relações sociais aos quais essa universalidade interessa. Se a perspectiva atual é construir um outro projeto de educação e de sociedade, penso ser preciso começar questionando os padrões "universais" de conhecimento escolar até hoje instituídos.

Referências Bibliográficas

ABREU, Rozana Gomes de. Tecnologia e ensino de ciências: recontextualização no "Novo Ensino Médio". In: Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Atibaia, CD-Rom, 2001.
ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite. O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
Alves, Nilda & Oliveira, Inês. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
ALVES, Nilda (org.); MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês; MANHÃES, Luiz Carlos. Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.
Ball, Stephen J. Education reform – a critical and post-structural approach. Buckinghan: Open University, 1994.
Ball, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras. V. 1, n. 2, p. 99-116, dez, 2001. Acessado no endereço www.curriculosemfronteiras.com
BERNSTEIN, Basil. A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
DIAS, Rosanne Evangelista. Competências nos discursos curriculares da formação de professores no Brasil. XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 2002, CD-Rom.
DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
GARCÍA Canclini, Néstor. Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1998.
LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
LOPES, Alice Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, Vera; ENDIPE, X. (org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro, p. 147-164, 2000.
LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do Ensino Médio. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.
LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro, p. 145-176, 2002a.
LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 389-404, 2002b.
LOPES, Alice Casimiro. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, Antonio Flavio; MACEDO, Elizabeth (org.). Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto, 2002c, v. 1, p. 93-118.
LOPES, Alice Casimiro. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. In: ROSA, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Org.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro / Goiânia, 2002 d, p. 94-112.
LOPES, Alice Casimiro. Hibridismo de discursos curriculares na disciplina escolar química. Texto apresentado no II Workshop de Ensino da XXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química. Disponível no endereço: www.sbq.org.br, 2003.
LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; GOMES, Maria Margarida; LIMA, Inilcéa dos Santos. Diferentes Contextos na Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias nos Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: integração com base no mercado. In: Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, Atibaia, 2001.
MELLO, Josefina Carmen Diaz de. O Currículo escrito como um híbrido: questões presentes na construção de uma disciplina escolar In: XXIII Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, CD-Rom, 2001.
Moreira, Antonio Flavio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. Educação & Realidade, 21(1), 9-23, 1996.
MULLER, Johan. The Well-tempered Learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. Comparative Education, vol. 34, nº 2, p. 177-193, 1998.
Silva, Tomaz Tadeu da (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
Silva, Tomaz Tadeu da (org.) e GENTILI, Pablo (org.). Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.

Formação de Professores, Cultura, Ciência e Trabalho[1]

Ana Canen[2]

1. Introdução

Vivemos em um mundo globalizado, mas altamente diversificado culturalmente. Este é o desafio do novo milênio. Temos assistido a **avanços tecnológicos** que trazem culturas plurais e eventos mundiais para o interior de nossos lares. Ao mesmo tempo, apesar destes avanços, temos também assistido a fenômenos de desvalorização do "outro", percebido como diferente. Racismo, anti-semitismo, anti-islamismo, exarcebação da extrema-direita na Europa são assuntos que penetraram, com força, na mídia e em outros espaços de formação de opiniões.

Que avanços tecnológicos você destaca como mais relevantes para a educação atual?

Os atentados terroristas nos Estados Unidos trouxeram fortes debates em torno da **pluralidade cultural**, dos limites da tolerância, da desigualdade a que são submetidos grupos étnicos e culturais diversificados. Também evidenciaram fortes tendências à demonização do "outro", seja ele islâmico, americano com outra identidade cultural, religiosa ou étnica, percebida como "opressora", "desviante" ou simplesmente como "diferente".

A Educação e a Formação de Professores não podem se calar face a esse contexto. Não se pode continuar a ministrar nossas aulas como se o mundo fosse homogêneo, como se existissem verdades absolutas a serem transmitidas pela educação, dissociadas da diversidade cultural e dos conflitos a ela relacionados. Cobra-se, justamente da Educação, a formação de gerações nos valores de tolerância, de cidadania crítica, de valorização da pluralidade cultural, de flexibilidade e abertura para novas possibilidades de construções de conhecimento e de soluções a problemas.

Este sentido de educação exige que pensemos em formas de articular conteúdos e competências a um modelo que tenha como horizonte, a construção e a valorização das identidades plurais e o desafio a preconceitos e estereótipos. Essas formas são denominadas, em seu conjunto, de **multiculturalismo**. Como pensar multiculturalmente sobre ciência, trabalho e formação de professores? É sobre esta questão que desenvolvemos nossas reflexões.

---

[1] Trabalho baseado em pesquisa sobre Multiculturalismo e Educação, apoiada pelo CNPq e desenvolvida pela autora no PROEDES, Faculdade de Educação, UFRJ. Este texto foi produzido para subsidiar o Programa Salto para o Futuro, da TV Escola, veiculado no período de 27 a 31 de outubro de 2003.

[2] Profa. Adjunta da Faculdade de Educação e pesquisadora do PROEDES, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; pesquisadora do CNPq.

2. Multiculturalismo e Ciência

O multiculturalismo é um termo que tem sido empregado com freqüência, porém com diferentes significados. Desta forma, críticos e defensores do mesmo travam, muitas vezes, lutas e discussões em torno de um conceito que, na verdade, pode estar sendo entendido de formas diferentes para os envolvidos em tais disputas. As perspectivas que informam o multiculturalismo também variam, conforme temos apontado (Canen, 2000; 2001; Canen & Grant, 2001), desde uma visão mais folclórica ou liberal (valorizadora da pluralidade cultural, porém apenas em seus aspectos exóticos, folclóricos, como receitas típicas, festas, dias especiais – Dia do Índio, por exemplo), até perspectivas mais críticas (também chamadas de **multiculturalismo crítico** ou perspectiva intercultural crítica, em que o questionamento da construção dos preconceitos e das diferenças é o foco do trabalho).

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que **a sociedade é múltipla** e que tal multiplicidade deve ser incorporada aos currículos e práticas pedagógicas.

O multiculturalismo ganha força quando se percebe que a ciência – antes concebida como neutra, universal, objetiva, isenta de valores – na verdade, estaria, muitas vezes, contribuindo para reforçar poderes dominantes. Foi o caso, por exemplo, da Segunda Guerra Mundial, em que os conhecimentos científicos do homem foram colocados em ação para produzir o holocausto judaíco, em que mais de seis milhões de judeus foram dizimados em câmaras de gás e em experimentos "científicos", levados a cabo pelos nazistas.

Perceber que a ciência é influenciada pelos valores do homem foi algo "de novo", que rompia com a visão de **ciência positivista**, idealizada por Auguste Comte, no início do século XIX. Comte basicamente preconizava a necessidade de a ciência ser construída sobre fatos concretos, verificáveis através da observação e da experimentação, bem como possuir capacidade de previsão. Esse modelo, que se adaptou muito bem às Ciências Naturais, começou a atrair críticas no que se refere às Ciências Humanas.

Outras correntes filosóficas, como a **fenomenologia**, criticavam a redução da pesquisa nos moldes positivistas aos fatos observáveis. Para esta corrente, a idéia fundamental para a pesquisa em Ciências Humanas deveria ser a intencionalidade, a consciência que move os sujeitos a agirem da forma em que agem. A ciência, nessa perspectiva, deveria estar voltada aos sentimentos, às percepções dos sujeitos, ao mundo vivido, interpretado e reelaborado por eles. Portanto, a realidade a ser pesquisada não poderia estar separada da subjetividade, nem dos sujeitos pesquisados, nem do próprio pesquisador.

Levada ao extremo, a crítica da fenomenologia ao positivismo desemboca no que se denomina **relativismo**, que nega qualquer possibilidade de existência de critérios objetivos para a apreensão da realidade pesquisada. Nesta visão relativista, a realidade como tal não existiria: ela seria, ao contrário, totalmente construída pelas lentes do pesquisador e pelas dos sujeitos pesquisados. A pesquisa não poderia dar conta de uma realidade objetiva. Ao mesmo tempo em que a fenomenologia e o relativismo ganham força, outra concorrente – a do

Que princípios devem nortear uma sociedade multicultural?

A ciência positiva ou positivismo foi criado no século XIX pelo filósofo francês Auguste Comte, considerado o pai da sociologia (termo criado por ele). Comte afirmava que a sociedade devia ser vista como um organismo, em que cada parte tem uma função específica e contribui para o funcionamento do todo.

A fenomenologia é um método desenvolvido pelo filósofo alemão Edmund Hussel, que considera a consciência como um processo intencional, e opera-se pela "redução fenomenológica", na qual são suspensos os juízos a respeito da existência do mundo exterior.

O relativismo assume a idéia de que a verdade, o conhecimento ou o julgamento moral são relativos a situações e somente são válidos para a sociedade particular onde vigoram.

materialismo dialético – enfatiza que qualquer fenômeno estudado deve ser pesquisado não só com relação às percepções e aos sentimentos dos sujeitos, conforme enfatizado nas duas correntes anteriores, mas, principalmente, por meio das relações históricas e sociais desses sujeitos com o contexto maior em que se inserem.

O materialismo dialético é a filosofia do marxismo, desenvolvida especialmente na Alemanha e antiga União Soviética.

Assim, o materialismo dialético, em linhas gerais, analisa dinamicamente o contexto histórico-social e econômico em que se movem as consciências e intenções dos sujeitos, situando-os nesse contexto, com suas contradições e possibilidades. Nessa perspectiva, o importante é que a pesquisa aponte para mecanismos pelos quais certas camadas dominantes da população procuram perpetuar seu poder. O objetivo da pesquisa seria procurar reverter o processo em prol dos oprimidos, clarificando as condições de opressão e possibilitando-lhes condições para sua emancipação.

Essa corrente que inspirou a **Escola de Frankfurt** – constituída de um conjunto de pensadores, filiados ao Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, fundado em 1923 – acredita que o valor da ciência está diretamente relacionado à sua contribuição para a transformação da sociedade. Nesse caso, percebe-se que, para essa corrente, a ciência terá valor na medida em que sirva para aliviar a miséria humana e a injustiça social. Por exemplo, Paulo Freire, com sua **pedagogia do oprimido**, exemplifica pesquisa em uma perspectiva da teoria crítica. Sua ação com camadas desfavorecidas da população, retirando delas temas para trabalhar a alfabetização como instrumento de conscientização da opressão e busca de superação dessa situação, ilustra bem a visão da teoria crítica em educação.

O que você entende por pedagogia do oprimido?

Este tipo de pensamento está em oposição direta às idéias positivistas, que enfatizam a "neutralidade" da ciência e da pesquisa, sem preocupações específicas com aspectos sociais e políticos envolvidos no processo. Todas essas considerações indicam que a ciência sofreu abalos em sua visão única, positivista e passou a ser vista como também múltipla, influenciada pelo olhar do cientista.

As pesquisas científicas em educação passam a se interessar não só em tentar descrever "objetivamente" uma realidade, mas sim em perceber as condições pelas quais esta realidade é entendida pelos sujeitos múltiplos que dela participam. Em uma perspectiva crítica, passam também a se voltarem a um **projeto de transformação** dessa realidade, fazendo com que sujeitos oprimidos tenham suas vozes ouvidas e incorporadas em práticas sociais e educacionais.

É nesse contexto que o multiculturalismo floresce no pensamento acadêmico. Procura-se, nas diversas áreas da educação, perceber que vozes são ouvidas e quais as silenciadas. Na avaliação, no currículo, no planejamento pedagógico, nas práticas escolares cotidianas, enfim, em todas as dimensões da educação e do trabalho pedagógico, o olhar multicultural busca perceber em que medida a diversidade de raças, gênero, classes sociais, histórias de vida, padrões de linguagem diferenciados e outros fatores influenciam a realidade estudada. Buscam caminhos pelos quais esta realidade possa ser transformada, em prol da **pluralidade cultural**. Para isso, são utilizadas metodologias de pesquisa também plurais, que escutem as histórias de vida desses atores diversos, que analisem casos em que práticas educacionais avançaram na superação da opressão e na transformação da escola e assim por diante.

3. Pensando multiculturalmente sobre educação e trabalho pedagógico

A partir dessas discussões sobre ciência e seus propósitos, percebe-se que se partiu de uma visão única de ciência como dotada de neutralidade e objetividade, para visões múltiplas de ciência, que levam em conta os sujeitos concretos e suas múltiplas visões de mundo. Sujeitos estes que, para o multiculturalismo, em sua visão mais crítica, não seriam nunca tipos identitários "puros".

Como sugerido por Souza Santos (2001), reconhecer as diferenças dentro das diferenças é essencial para que não se recaia em generalizações e homogeneizações das diferenças. De fato, as sínteses culturais fazem com que todos sejamos constituídos no hibridismo. Por exemplo, somos mulheres, negras, ocidentais e afro-descendentes. Em certas ocasiões, a marca identitária negra pode prevalecer, mas em outras é a de gênero, e assim por diante (Canen, 2001b). Gonçalves & Silva (2000), apontam, nesta linha, para a necessidade de os movimentos negros lidarem com a diversidade em seu interior, diversidade esta marcada ora pela presença das mulheres negras em uma situação bastante diferenciada, ora por jovens que trazem a marca de seus próprios movimentos, de seus grupos de estilo e outros. Tais considerações podem ser aplicadas a grupos identitários diversos, evitando com que se caia no erro de congelar e homogeneizar identidades e diferenças.

O cerne do **multiculturalismo crítico**, em sua versão pós-colonial é, portanto, o desafio à naturalidade com que normas e diferenças se apresentam na sociedade. A desconstrução dessas normas e diferenças, nos discursos e nas linguagens, implica a necessidade de projetos que possam ir além de denúncias e que incluam estratégias no sentido de colocar "a nu" o caráter de construção dessas noções, de forma a desafiá-las.

Pesquise sobre o conceito de eqüidade e cite um exemplo onde este conceito foi aplicado.

Podemos exemplificar o caso de um professor que deseje trabalhar em uma perspectiva multicultural crítica pós-modernizada ou pós-colonial. Neste caso, uma idéia de atividade seria, por exemplo, propor tarefas que exijam crítica cultural, em que os alunos tentem identificar vozes silenciadas e/ou estereotipadas, em livros didáticos e outros materiais. Outras atividades são propostas por autores, incluídos em estudo organizado por Trindade & Santos (1999).

Há alguns autores que sugerem atividades tais como pedir que meninos e meninas busquem a definição de mulher, de negro, de judeu, e outras identidades marginalizadas, no dicionário, vendo estereótipos e/ou possibilidades de valorização dessas identidades, aí presentes. Na Matemática, por exemplo, propõem exercícios de análise de tabelas estatísticas que mostrem a situação diferenciada de negros e mulheres no mercado de trabalho, provocando discussões que, ainda que tenham a matemática como substrato, articulem esse conteúdo a uma postura multicultural crítica (Pereira, 2001).

Um trabalho voltado para a formação de professores, que busque sensibilizar futuros docentes para a **diversidade cultural**, pode, em muito, contribuir para a construção da cidadania crítica e ética em futuras gerações, de modo que a ciência seja utilizada como meio de alívio da miséria humana e de busca ativa da felicidade, por intermédio da valorização do múltiplo, do plural e do diverso.

4. Conclusões

O presente texto buscou discutir educação, trabalho pedagógico, formação de professores e ciência a partir do olhar multicultural.

O essencial, no entanto, é que se tenha consciência dos tipos de perspectivas pelas quais o multiculturalismo pode ser compreendido, bem como os objetivos multiculturais que se deseja alcançar. Nada impede que o professor multiculturalmente comprometido faça uso de **estratégias plurais** em suas práticas, desde aquelas vinculadas a perspectivas mais folclóricas àquelas associadas a perspectivas mais críticas do multiculturalismo.

Nosso argumento é de que, informando tais opções, deve haver um projeto mais amplo de multiculturalismo, no qual o professor perceba os pressupostos e implicações deste tipo de trabalho e as finalidades mais amplas que deseja alcançar: trata-se apenas de conhecer trajes, comidas e festas típicas? Ou este tipo de atividade será um meio para se atingir outros níveis de multiculturalismo, questionadores das diferenças, dos preconceitos e dos racismos? Se essa última é a opção, o professor estará utilizando estratégias e caminhos plurais cônscio de que tais caminhos fazem parte de uma proposta de cidadania crítica, democrática e não apenas de apreciação da riqueza cultural.

O multiculturalismo como horizonte de trabalho docente não é um "adendo" ao currículo: deve, ao contrário, impregnar estratégias, conteúdos e práticas normalmente trabalhados em aula pelo professor, como brevemente ilustrado anteriormente. Nesse sentido, mais uma vez, reforça-se o papel do professor como pesquisador constante de sua prática, construindo, no seu cotidiano, perspectivas multiculturais que resultem em discursos alternativos, que valorizem as identidades, assumam a pluralidade dos modos de se fazer ciência, desafiem a construção dos estereótipos e recusem-se a congelar o "outro".

Referências Bibliográficas

CANEN, A. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares, Cadernos de Pesquisa, n. 111, pp. 135 – 150, 2000.
CANEN, A. Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais. Rio de Janeiro: Ed. Papel Virtual, 2001a. www.papelvirtual.com.br
CANEN, A. Relações Raciais e Currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: de Oliveira, Iolanda (org.), Cadernos PESB, n.3, pp. 63 – 77, 2001b.
CANEN, A. & GRANT, N. Conhecimento e Multiculturalismo em Políticas Educacionais no Mercosul: limites e possibilidades. In: Canen, A. & Moreira, A. F. B. (orgs.), Ênfases e Omissões no Currículo. São Paulo: Ed. Papirus, pp. 163- 194, 2001.
CANEN, A. & OLIVEIRA, M. T. Institutional Evaluation in the Mercosur: transformation or control? International Journal of Educational Development, v. 20, pp. 277-286, 2000.
GONÇALVES, L. A. de O. & SILVA, P. B. G. Movimento Negro e Educação, Revista Brasileira de Educação, n. 15, pp. 134-158, 2000.
PEREIRA, M. I. L. Reflexões Multiculturais no Processo de Ensino-Aprendizagem da Matemática: intenções políticas e uma ação na sala de aula. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.
SOUZA SANTOS, B. Dilemas do Nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento, Educação e Realidade, v. 26, n.1, pp. 13 – 32, 2001.
TRINDADE, A.L. da & SANTOS, R. (orgs.) Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1999.

Áreas e projetos interdisciplinares[1]

Marco Antonio Carvalho Santos[2]

1. Educação e Cidadania – algumas questões

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio[3], unidade da Fundação Oswaldo Cruz – Ministério da Saúde desenvolve com os alunos do Ensino Médio, desde 2002, um projeto intitulado "Ciência e Cidadania". Articulando estes dois temas numa perspectiva interdisciplinar, o projeto questiona uma suposta **"neutralidade" da ciência e da tecnologia** e propõe uma reflexão sobre o seu papel social. Neste contexto, o conceito de cidadania é problematizado como um aspecto central para a construção de uma sociedade democrática.

O conceito de **cidadania** que emerge na **modernidade** tem raízes no pensamento liberal e foi objeto da crítica de autores como Marx, que denunciou a ocultação ideológica do indivíduo burguês sob a capa do cidadão. Posteriormente, o conceito tem sido incorporado por vários autores que adotam uma postura crítica em relação ao liberalismo. O conceito de cidadania embasou propostas e documentos pedagógicos brasileiros, como o projeto Escola Cidadã, experiências desenvolvida em Porto Alegre durante as gestões do Partido dos Trabalhadores.

Considerando as origens liberais de muitas das concepções contemporâneas de cidadania, é necessária uma reflexão crítica sobre suas implicações em relação a questões como identidade cultural, formação cultural e a separação entre pessoa privada e cidadão, a partir de uma perspectiva democrática e socialista.

Baseando-se em Charles Taylor, Jessé Souza afirma que "idéias possuem sempre uma relação interna com valores e, portanto, encerram uma avaliação da realidade, na medida em que definem e separam o importante do secundário" (Souza, 2000, p. 160). Hoje, quando todos falam em cidadania, cabe questionar se a aparente neutralidade do conceito – isto é, a sua colocação acima dos conflitos de valores – tem de certa forma, conduzido à sua naturalização e levado à perda da perspectiva histórica e crítica em relação a ele.

José Murilo de Carvalho afirma que o esforço de construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar teve, como uma das suas marcas, colocar em voga a palavra cidadania (Carvalho, 2003, p. 7). Assim como o conceito de democracia foi assumido como bandeira por grupos que, até pouco tempo, estiveram comprometidos com a sustentação do autoritarismo, o **conceito de cidadania** tem sido apropriado por várias correntes de pensamento que o desestoricizam. De repente, parece que cidadania é algo de transparente e unívoco. Mas o que significa cidadania e de onde vem este conceito?

Defina cidadania.

[1] Este texto foi produzido para subsidiar o Programa Salto para o Futuro, da TV Escola, veiculado no período de 27 a 31 de outubro de 2003.

[2] Pesquisador visitante da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

[3] No ENEM 2005 esta escola foi uma das que obteve as melhores médias nacionais.

Refletindo sobre a formação para a cidadania, Ralph Bannell aponta a necessidade de repensar este conceito, tal como foi construído na modernidade, e a formação cultural para o exercício da cidadania em sociedades pluralistas. Situando o debate em torno dessas questões, compara a **perspectiva aristotélica** com a dos teóricos do **contrato social** do século XVII: "quando Aristóteles definiu o ser humano como *zoon politikon*, estava articulando uma idéia central na cultura política da época, de que pessoas são constituídas pela esfera pública" (Bannell, 2001, p. 157-158). As teorias do contrato social, rejeitando este tipo de pensamento, afirmaram a separação entre pessoa privada e cidadão e a anterioridade da pessoa em relação ao Estado. A ênfase liberal no individualismo "não compreende a comunidade e a cultura, no seu papel constitutivo, como fatores essenciais na formação de identidades e processos reflexivos de autocompreensão e compreensão do outro" (Bannell, 2001, p. 160).

Quais as diferenças entre a perspectiva aristotélica e rousseauriana acerca da cidadania?

Domingues afirma que a economia capitalista retirou o trabalhador do controle do senhor feudal e dos grêmios artesanais para transformá-lo em um sujeito livre para vender sua força de trabalho e que, neste contexto, o Estado moderno introduziu a noção de cidadania, transformando os antigos súditos em cidadãos, agora controlados pelo Estado (Domingues, 2001, p. 213-214). Bobbio aponta, segundo Domingues, uma trajetória dos direitos que se articulam historicamente à cidadania, registrando a inversão que se dá em relação à antiga prioridade dos deveres dos súditos, substituída agora pelos novos direitos dos cidadãos. Estes direitos não surgem de uma vez, mas progressiva e historicamente. Os **direitos civis** teriam sua origem na luta dos parlamentos contra o absolutismo, enquanto os **direitos políticos e sociais** teriam nascido dos movimentos populares.

A vinculação histórica entre a burguesia ascendente e a defesa da cidadania fica evidenciada pela posição, na França do final do século XVIII, de pensadores como Diderot, que deixavam claro que é a propriedade que faz o cidadão. Referindo-se ao período da Revolução Francesa, Ester Buffa destaca que "há, no pensamento burguês, uma nítida separação entre proprietários e não-proprietários. Só os proprietários é que têm direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não-proprietários cabe uma cidadania de segunda ordem" (Buffa, 1987, p. 26). Os não-proprietários seriam cidadãos passivos, tendo direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de suas crenças. A esta distinção entre cidadãos plenos e de segunda classe deveria corresponder uma outra no campo da educação: a proposta educacional para os proprietários deveria ser diferente da destinada aos não-proprietários.

T. H. Marshall propôs uma distinção entre três dimensões da cidadania: **direitos civis** (necessários à liberdade individual), **direitos políticos** (ligados à participação no exercício do poder político) e **direitos sociais** que incluem "a segurança e o bem-estar econômico, direito a compartilhar da riqueza socialmente produzida e o de viver uma vida civilizada, segundo padrões sociais condizentes" (Silva, 2000, p. 127). Os **direitos civis** foram defendidos pela burguesia como universais e se constituíram em elemento fundamental na sua luta contra as restrições do feudalismo e do absolutismo. As instituições mais claramente associadas aos direitos civis são os tribunais. Os **direitos políticos e sociais**, por sua vez, foram encarados, inicialmente, como privilégios dos grupos mais poderosos e só aos poucos foram sendo estendidos a setores mais amplos da sociedade.

Cite pelo menos três direitos civis, políticos e sociais instaurados na sociedade brasileira.

Segundo Carvalho (2003), a idéia de uma seqüência cronológica no surgimento ou conquista dos direitos é apresentada por Marshall, tomando como base a experiência histórica inglesa. Neste país, os direitos civis são conquistados no século XVIII, os políticos, no século XIX e os sociais, no século XX. Esta ordem não seria apenas cronológica, mas seguiria uma lógica, já que os direitos civis criaram condições para a reivindicação do direito de voto e a participação política possibilitou a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista, o que levou à introdução dos direitos sociais.

> Há, no entanto, uma exceção na seqüência de direitos, anotada pelo próprio Marshall. Trata-se da educação popular. Ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. (...) Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos obstáculos à construção da cidadania civil e política (Carvalho, 2003; p. 11).

Bernard de Mandeville, um dos autores que inspira as reflexões de um dos mais importantes teóricos do neoliberalismo, F. Hayek, considerava que:

> (...) para que a sociedade seja feliz e o povo tranqüilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos [...] Portanto, o bem-estar e a felicidade de todo Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda além daquilo que se relaciona com a sua missão (Bernard de Mandeville, apud E. Thompson, 1998; p. 15).

Talvez por isso a **educação** tenha se constituído historicamente em uma das frentes mais difíceis da construção da democracia no Brasil. A resistência e/ou descaso das camadas dominantes em relação à generalização da educação básica marca a história do país desde o início da colonização portuguesa. Não há sequer dados sobre alfabetização no período colonial e, em 1872, "meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada" (Carvalho, 2003, p. 23). Segundo dados do Censo de 1920, em uma população de 30 milhões de habitantes, apenas 24% de pessoas sabiam ler e escrever. Como os analfabetos não podiam votar (só em 1988 a Constituição tornou facultativo o voto dos analfabetos), a imensa maioria da população era privada da participação na vida política do país.

Que papel a educação tem na constituição da democracia brasileira? Que explicações você dá para que o processo tenha sido tão tardio?

Dados de pesquisa realizada em 1997 na região metropolitana do Rio de Janeiro mostraram que "57% dos pesquisados não sabiam mencionar um só direito e só 12% mencionaram algum direito civil. (...) A pesquisa mostrou que o fator mais importante no que se refere ao conhecimento dos direitos é a educação" (Carvalho, 2003, p. 210).

O comportamento, no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos, é influenciado diretamente pela **educação** e é entre as pessoas com maiores índices de escolaridade que se concentram as que se filiam a sindicatos, órgãos de classe e partidos políticos. A educação, por sua vez, envolve disputas em torno de valores e significados. Gramsci já indicava, principalmente em relação às sociedades que

chamou de ocidentais, a impossibilidade dos sistemas coercitivos conseguirem manter o poder sem métodos complementares de persuasão e conquista das massas.

A complexificação das relações sociais nas sociedades ocidentais, no sentido gramsciano, trouxe mudanças em relação aos papéis da educação. A nova dimensão política da educação foi destacada por Carlos Nelson Coutinho, ao afirmar que

> um momento básico da organização da cultura é o sistema educacional: cada vez mais, com o crescimento da sociedade civil, o sistema educacional deixa de ser uma simples instância direta de legitimação do poder dominante para se tornar um campo de luta entre as várias concepções político-ideológicas (Coutinho, 2000, p. 20).

Como você analisa a afirmação de Da Matta e as políticas afirmativas de cotas no atual momento político brasileiro?

Domingues considera que a ampliação dos direitos políticos e sociais carrega uma ameaça potencial ao **capitalismo**, na medida em que a cidadania "passa a viver em uma relação tensa com a estratificação social em termos de classe. Enquanto a cidadania implica igualdade social, a classe conjura desigualdades" (Domingues, 2001, p. 220). Da Matta (1997), a partir de outra perspectiva, chama a atenção para a contradição na sociedade brasileira entre o credo igualitário, segundo o qual todos são iguais perante a lei – "o papel social de indivíduo (e de cidadão) é uma identidade social de caráter nivelador e igualitário"(p. 69) – e a realidade, com suas práticas desiguais e hierarquizadas e com a existência de privilégios.

Esta tensão parece inerente à própria noção de cidadania. Para compreendê-la se torna cada vez mais necessário historicizá-la, possibilitando perceber a dinâmica dos fenômenos sociais, ainda mais numa época marcada pelo que Jameson (2002) chama de "surdez histórica" característica do pós-modernismo (p. 14).

José Clóvis de Azevedo, secretário municipal de educação de Porto Alegre no período de 1997 a 2000, afirma:

> A cidadania genericamente definida na ordem jurídica, na Constituição, pressupõe uma série de direitos que não estão de fato assegurados. Ninguém nasce cidadão. A cidadania é um elemento histórico que envolve um conjunto de direitos e deveres, cujo exercício depende da correlação de forças existentes na sociedade. A conquista da cidadania vai para além do jurídico; é uma questão política que implica a conquista de legitimidade social para um conjunto de direitos, de valores e de relações socioculturais. Cidadania é incompatível com exclusão social (Azevedo, 2000, p. 61).

Nesta perspectiva, a discussão sobre a cidadania no campo da educação se coloca como uma questão política decisiva para os educadores e para todos os que buscam construir uma sociedade mais democrática e mais justa.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Vozes, 2000.
BANNELL, Ralph Ings. "Pluralismo, identidade e razão: formação para a cidadania e a filosofia política contemporânea". In: PEIXOTO, Adão José. Filosofia, Educação e Cidadania. Campinas: Alínea, 2001.
BUFA, Éster. "Educação e cidadania burguesas". In: BUFFA, E., ARROYO, M. e NOSELLA, P. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1987.
CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
COUTINHO, Carlos Melson. Cultura e Sociedade no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
DA MATTA, Roberto. A casa e a rua. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
DOMINGUES, José Maurício. "Cidadania, direitos e modernidade". In: SOUZA, Jessé (org.). Democracia hoje: novos desafios para a democracia contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
JAMESON, Fredric. Pós-Modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio. 2ª edição, 3ª impressão. São Paulo: Ática, 2002.
SEMERARO, Giovanni. Gramsci e a sociedade civil. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
SILVA, Josué Pereira da. "Cidadania e Reconhecimento". In: AVRITZER, Leonardo e DOMINGUES, J. M. (orgs.) Teoria Social e Modernidade no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
SOUZA, Jessé. A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: Editora UNB, 2000.
THOMPSON, E. P. Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O PROJETO DE MODERNIDADE E UM PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO

Eloisa Maia Vidal[1]

1. Introdução

Podemos pensar a modernidade como um projeto ontológico e epistemológico que atinge sua maturidade no século XX. No entanto, a modernidade começa a ensaiar sua gênese no século XVII, com o nascimento da **ciência moderna**, que propõe a construção de um corpo de conhecimento sistêmico, com caráter público, democrático e colaborativo, e arquiteta um empreendimento humano nunca antes pensado, que vai construir um mundo novo, onde o homem rompe definitivamente com o mundo natural.

Aliado ao surgimento da ciência moderna, emerge um movimento educacional que representa uma ruptura com o antigo modelo de educação, e que tem nas obras de João Amós Comênio uma síntese original. Uma nova tecnologia de escolarização que tem no **currículo** e na **didática** seus fundamentos vem corroborar a pretensão de universalização da emergente ciência. A busca por uma linguagem universal e um método único vão transpor o paradigma científico e alcançar o projeto educacional.

Uma reflexão sobre o século XVII lança luzes sobre a problemática do século atual, uma vez que é possível ver elementos de continuidade-descontinuidade na história das mentalidades, mantendo, no entanto, a mesma postura **ontológica**.

Este texto busca desenvolver algumas considerações sobre o caminho percorrido pela educação no que se refere a sua importância e ao espaço por ela ocupado no projeto da modernidade e da pós-modernidade.

* A antologia, segundo Aristóteles, é parte da filosofia que tem por objeto o estudo das propriedades mais gerais do ser, apartada da infinidade de determinações que, ao qualificá-lo particularmente ocultam sua natureza plena e integral.

2. Modernidade e Educação

O século XVII, visto numa perspectiva histórica, pode ser considerado como o ápice de vários movimentos culturais, sociais e políticos que vinham acontecendo desde o Renascimento e que culmina com a construção de um corpo sistêmico de conhecimentos, o amadurecimento de estruturas sociais e econômicas, e a consolidação de novas mentalidades, caracterizando uma ruptura ontológica e epistemológica com a antiga ordem.

A construção da modernidade encontra sua *arqué* nas grandes utopias, que representam metanarrativas de sociedades ideais. A *Utopia* (1516) de Thomas Morus, A *Cidade do Sol* (1602) de Campanella e a *Nova Atlântida* (1627) de Bacon, são exemplos de projetos utópicos embasados no otimismo antropológico que se instaurava no século XVII.

A **razão antropocêntrica** se constitui o *ethos* da nova ordem e o homem rompe definitivamente com o mundo natural. No que se refere à educação, a revolução inglesa de 1640 lança as bases do que significaria a educação para o novo paradigma que se arquitetava. Essa revolução reivindicava a

* A antiga ordem representa do ponto de vista político, o sistema feudal, e do ponto de vista educacional, a escolástica. A escolástica é a filosofia cristã da Idade Média e seu problema fundamental era o de levar o homem à compreensão da verdade revelada, através do exercício da atividade racional.

[1] Doutora em Educação e Professora da UECE.

> universalização da educação para toda a população, inclusive mulheres, até os 18 anos de idade, de uma educação superior para os mais dotados (...) e a tentativa de fazer com que o conhecimento científico fosso difundido a toda a população (Ribeiro, 1993, p. 137).

A ciência moderna constrói um novo paradigma que tem na socialização dos conhecimentos e no progresso da técnica seus pontos focais. Isso contribui para a retração da magia, da hermética, da cabala e da alquimia, que estavam embasadas no segredo, na iniciação a mistérios e numa intimidade muito forte do homem com a natureza. A nova maneira de pensar exige um **método padronizado**, universal, possível de ser ensinado a quem se interesse e uma **linguagem universal** que permite a comunicação entre os estudiosos. Esses problemas são abordados por muitos dos estudiosos da época e soluções variadas são encontradas. A questão do método tem em Galileu, Descartes e Bacon, seus maiores expoentes; a linguagem universal encontra em Bacon, Wilkins, Hartlib e Comênio seus empreendedores.

? **Que variáveis políticas, econômicas e sociais nortearam o nascimento da ciência moderna?**

Bacon percebe as necessidades da nova ciência e busca evitar uma nova torre de Babel. Para isso, propõe no *Novum Organum,* a construção de um método acessível que possibilite a colaboração entre os estudiosos. No *De argmentis*, Bacon empreende uma busca por caracteres reais, levando ao plano de uma teoria, com coerência e organicidade (Rossi, 1992, p. 267-274) a elaboração de uma enciclopédia. Escreve Bacon no *De argmentis*

> é sabido que há algum tempo, na China e nas regiões do Extremo Oriente estão em uso hoje caracteres reais, não nominais, isto é, que exprimem não letras e palavras, mas coisas e noções. Desse modo, pessoas das mais diversas línguas, que admitem este tipo de caracteres, comunicam-se entre si por escrito; e, desse modo, um livro escrito nesses caracteres pode ser lido e traduzido por qualquer um na sua própria língua...(Rossi, 1992, citando Bacon (1857-92), v. 1, p. 651 ss.; v. 3 p. 399).

A *Didáctica Magna* publicada em 1657, portanto, contemporânea das grandes utopias e das grandes obras científicas do período retrata no campo educacional as pretensões ambicionadas pelas mentalidades da época. Comênio apresenta uma proposta original ao pensar esses problemas numa **perspectiva educacional** e captar o significado utilitário da ciência emergente. A proposta comeniana para a educação se apresenta inovadora, e portadora de elementos filosóficos, sociológicos e pedagógicos que rompem com o campo conceitual no qual está estruturada a educação de então.

* Na Didáctica Magna, Comênio aborda com bastante ênfase as questões de natureza metodológica, lingüística e científica. Nesse sentido, impressiona a sintonia da educação com os avanços no campo do conhecimento da época.

O projeto de universalização da ciência tem na educação seu *apriori*, o que representa uma ruptura radical com a antiga ordem, e oferece ao mesmo tempo, as condições necessárias para a instauração de uma nova ordem mais **democrática, pública e colaborativa**, este sim, o estatuto social da nova ciência. Para Yates (1991),

> o que originou o movimento intelectual foi uma reação da vontade. Um novo centro de interesses surgia, envolto numa exaltação emocional; a inteligência voltava-se em direção à vontade, e seguiram-se a isso novas atitudes e descobertas (p. 492).

Na concepção de Comênio,

> as escolas deviam tornar-se centros de instrução mais do que centros de aprendizagem e estudo. Integradas na engrenagem da Igreja moderna e do Estado moderno, elas destinavam-se a moldar alunos e professores a novas formas (Hamilton, 1993, p. 15).

Segundo Hamilton, a grande mudança paradigmática da educação do século XVII está centrada na noção currículo. Além de Comênio, diversos autores da época, se preocupam com os currículos.

Emerge da obra comeniana uma concepção de currículo como um 'mapa pré-ordenado' de conhecimentos onde o **método** seria a condição de possibilidade da aprendizagem. O ensino baseado num método rigoroso, seqüencial e universal, representa para a educação, a mesma procura que o racionalismo e o empirismo da época empreendiam. O caráter instrucional defendido por Comênio revela as pretensões utilitárias da educação, rompendo com o paradigma escolástico de uma educação cujo fim último era o exercício da razão com vistas a alcançar as verdades reveladas. Comênio propõe um currículo que vai muito além do *trivium* e *quadrivium* defendendo o **ensino das ciências e das matemáticas** como forma de difusão dos conhecimentos e de confirmação da associação que existia entre a ciência e a técnica do período[2].

O *trivium* era formado pela gramática, retórica e dialética.
O *quadrivium* englobava a aritmética, geometria, astronomia e música. O estudo do *trivium* e do *quadrivium* era considerado na Idade Média, como artes liberais, e constituíam a base para a preparação do homem aos seus deveres religiosos e à vida extraterrena.
As revoluções do século XVIII, especialmente a Revolução Francesa de 1789, têm entre seus postulados, a defesa por uma educação pública para todas as classes sociais.

Observamos uma relação epistemológica muito próxima entre o **projeto científico** e o **projeto educacional**, relação essa que vai aos poucos sendo desfeita principalmente devido à dimensão político-ideológica e instrumental que a ciência vai adquirindo. A apropriação da ciência pelo Estado inviabilizou a proposta comeniana de "ensinar tudo a todos" (Comênio, 1985, p. 33).

O potencial político das propostas comenianas mantém-se até o século XIX, quando "foram usadas para apoiar a consolidação e extensão dos sistemas estatais de ensino de massas pertencentes à classe trabalhadora" (Hamilton, 1993, p. 15).

A nova ordem se consolida no projeto iluminista, com a crença inalienável na razão considerando, como axiomática, a existência de uma única resposta possível a qualquer pergunta, revelando a crença num "progresso linear, nas verdades absolutas e no planejamento racional de ordens sociais ideais" (Harvey, 1993, p. 42), levando a construção de uma sociedade baseada no conhecimento, tendo na ciência seu paradigma e assumindo um caráter eminentemente **positivista, tecnocêntrico e racionalista** (Harvey, 1993, p. 42-3).

A modernidade se estrutura como uma **metanarrativa** extremamente otimista, onde todos estavam possuídos "da extravagante expectativa de que as artes e as ciências iriam promover, não somente o controle das forças naturais, como também a compreensão do mundo e do eu, o progresso moral, a justiça das instituições e até a felicidade dos seres humanos" (Harvey, 1993, p. 23, citando Habermas, 1983, p. 9). A **ciência**, a **técnica**, a **razão** e a **idéia de progresso** representam o caráter genuíno da modernidade. Nesse contexto, a educação representa a possibilidade de acesso e domínio das novas forças que se estruturam.

Mas o projeto de modernidade vai se esvaindo à medida que os conflitos ideológicos emergem nas sociedades, seja através da estrutura de classes, com direitos e deveres diferenciados, seja porque o modelo econômico começa a adquirir uma dimensão excludente, onde o disfarce em relação aos seus postulados fundantes começa a se evidenciar.

---

[2] No livro **Os filósofos e as máquinas**, Paolo Rossi(1989) mostra a íntima articulação que existia entre os conhecimentos científicos e a técnica da época. Revela a importância dos artesãos e de como as associações dos artífices contribuiram para o desenvolvimento das técnicas e dos conhecimentos científicos.

3. Educação e Pós-Modernidade

A época das **metanarrativas** chega ao fim quando os movimentos de protestos da juventude nas sociedades capitalistas dos anos 60 mostram que a pretensa universalização de modelos e valores da modernidade apresenta um caráter eminentemente totalitário. O movimento hippie e o movimento estudantil da década de 60, o movimento feminista e as diversas guerras nacionalistas expõem os múltiplos caminhos da razão e alertam para a impossibilidade de se pensar a modernidade como um bloco homogêneo e compacto.

A década de 70 é marcada pelas crises econômicas do petróleo, o fracasso do **fordismo-keynesianismo** no Terceiro Mundo, o aumento da pobreza e, paradoxalmente, o aumento da riqueza. A razão iluminista é posta em cheque e a idéia de progresso perde sustentação.

O termo **pós-modernidade** surge em princípio no interior das discussões literárias e estéticas (arte, pintura, teatro, etc), mas aos poucos ganha espaço nas outras áreas de conhecimento e é com a obra de Lyotard - *A condição pós-moderna* (1984) - que as discussões em torno da pós-modernidade chegam à ciência, quando ele afirma que "o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na era dita pós-industrial e as culturas na era dita pós-moderna"(p. 15). Lyotard alerta para a existência de vários saberes, dizendo que "o saber científico não é todo o saber; ele sempre esteve em excesso, em competição, em conflito com uma outra espécie de saber" (p. 24), revelando assim, que é necessário pensar o estatuto epistemológico da ciência, não como um saber dominante, mas um tipo de saber possível de conviver com outros saberes narrativos.

Nesse sentido, a época das metanarrativas acabou, considerando que não há mais um único ponto de vista para abordar a história e que a **idéia de progresso** é uma idéia no mínimo, duvidosa. O caráter teleológico perde completamente o significado e os universais perdem o sentido, passando agora a vigorar um método cujo fundamento é o jogo. "Rejeitando a idéia de progresso, o pós-modernismo abandona todo o sentido de continuidade e memória histórica, enquanto desenvolve uma incrível capacidade de pilhar a história e absorver tudo o que nela classifica como aspecto do presente" (Harvey, 1993, p. 58).

A pós-modernidade rompe com as metanarrativas, com a idéia de progresso, com o reconhecimento da ciência como linguagem única capaz de explicar o real, e reconhece

> as múltiplas formas de alteridade que emergem das diferenças de subjetividade, de gênero e de sexualidade, de raça, de classe, de (configurações de sensibilidade) temporal e de localização e deslocamentos geográficos espaciais e temporais (Huyssens, 1984, p. 50).

A abdicação de uma linguagem universal reduz a comunicação a **jogos de linguagem** que vão reger as relações, e a "transmissão de saberes já não surge destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação na sua emancipação, antes fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seus papéis nos lugares pragmáticos de que as instituições necessitam" (Lyotard, 1989, p. 99).

A condição pós-moderna adquire assim uma **dinâmica do descarte**, que significa

É interessante observar que as questões relativas à pós-modernidade são colocadas posteriormente às reflexões sobre os paradigmas científicos. A obra de Thomas Kuhn, A *estrutura das revoluções científicas* (1962) é uma citação quase que obrigatória em todos os autores que discutem questões relativas à pós-modernidade.

Estabeleça relações entre as afirmações de Lyotard e o multiculturalismo.

> mais do que jogar fora bens produzidos (criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo); significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser (Harvey, 1993, p. 258).

A pós-modernidade recoloca o paradigma educacional da modernidade, e põe em cheque o seu caráter universalista e monolítico. Os diversos enfoque dados à educação revelam "a perda de sua importância cultural tradicional e de sua legitimidade" (Kiziltan, 1993, p. 209). A educação representa a abdicação de qualquer proposta universal, considerando que já não seria possível uma dialética entre o geral e o local, entre o global e o particular, havendo sim, a prevalência dos aspectos individuais, o respeito pelo específico em detrimento dos valores mais universais. Nesse caso, a noção de totalidade seria adotada como um **dispositivo heurístico** e não como uma **categoria ontológica**.

Quando se pensa no currículo pensa-se "em compromisso com respeito ao tipo de pessoas que queremos que os estudantes sejam e se tornem; como eles agirão com outros, formarão suas identidades, assumirão responsabilidades sociais e exercerão suas próprias escolhas" (Beyer, 1993, p. 97), e isso não é possível através de iniciativas particulares ou acontecimentos isolados. Volta à tona a questão do esfacelamento dos universais, da perda da utopia e acima de tudo, a pergunta sobre a possibilidade ontológica do homem.

Uma reflexão sobre a **pós-modernidade**, o **conhecimento científico** e a **educação**, nos conduz a reivindicar o direito à ciência e a educação, considerando sua validade como instrumentais e saberes que tornam as pessoas capazes de proferir bons enunciados. Nesse sentido, a pós-modernidade redimensiona os paradigmas da modernidade, não os abolindo, mas preenchendo-os de características peculiares a cada raça, classe, gênero, minoria, possibilitando a convivência dos universais com os particulares, e aproximando os discursos narrativos.

Giroux (1993) não crê

> que o pós-modernismo represente uma separação ou uma ruptura drástica em relação à modernidade. Em vez disso, assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais, as quais estão reconstituindo o mapa social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural (p. 46).

Essa concepção de Giroux se aproxima sobremaneira da postura de Habermas, que continua a apoiar o **projeto iluminista**, não abrindo não da razão como condição ontológica, mas reconhecendo a necessidade de se pensar metas, meios e fins para as condições econômicas e políticas da atualidade.

A educação na concepção pós-moderna de Giroux, "fornece aos educadores uma visão mais complexa e iluminadora da relação entre cultura, poder e conhecimento" (p. 64), uma vez que a pluralidade dos discursos, o respeito à subjetividade e o reconhecimento de uma **razão comunicativa** possibilita

> educar os estudantes para um tipo de cidadania que não faça uma separação entre os direitos abstratos e domínio do cotidiano e não defina a comunidade como prática legitimadora e unificadora de uma narrativa histórica e cultural unidimensional (p. 65).

* Sobre a questão do lixo, a visão desenvolvimentista tradicional considera a natureza como um reservatório inexaurível de recursos e um esgoto com infinita capacidade de absorção de dejetos. Essa concepção cai aos poucos se mostrando inviável e emerge a tese do desenvolvimento sustentável, que se baseia em fluxos que sejam fechados dentro da sociedade ou ajustados aos ciclos naturais.

* Um dispositivo heurístico funcionaria apenas como uma hipótese de trabalho que, a despeito de ser verdadeira ou falsa, é adotada a título provisório como idéia diretriz na investigação dos fatos.

O termo **pós-modernidade** apresenta múltiplas conotações e, nos extremos, podemos encontrar autores que consideram o fim das metanarrativas (Lyotard, Giroux, Habermas, Harvey) como um marco significativo. Reconhecem e aceitam o surgimento de novas linguagens, entre elas, os discursos das minorias, os discursos não científicos adquirem *status* de comunicação, mas não abrem mão da **razão como categoria epistemológica, da totalidade como categoria ontológica e da educação como possibilidade e esperança**.

Considerando o fim das metanarrativas e a pluralidade dos discursos, tem sentido falar de um projeto educacional? Comente.

4. Anti-Modernidade e Educação

O conceito de pós-modernidade pode ser abordado dentro do projeto ontológico da modernidade, representando uma continuidade, mas ao mesmo tempo rompendo paradigmas anteriores, conservando, porém, a **crença na razão**.

No outro extremo do conceito, encontram-se os que defendem a falência irredutível da razão, a valorização do individual e do local, a totalidade sendo apenas uma categoria heurística e a educação como ideológica e repressora. Burbules (1993) designa essa concepção de anti-modernismo, e segundo ele, representa "uma completa ruptura com o modernismo" (p. 178). Nessa segunda acepção encontram-se autores como Ellsworth, Bauman, Braudrillard e outros.

Qualquer projeto educacional perderia seu significado, uma vez que não interessa nenhum tipo de dominação, valendo apenas o indivíduo. Uma concepção extremamente individualista conduziria a criação de guetos lingüísticos e criaria barreiras de comunicação intransponíveis.

A **anti-modernidade** significa assim uma negação de todos os valores ditos modernos, o que levaria a uma reestruturação completa das sociedades atuais. No entanto, os autores que defendem esse ponto de vista, não deixam claro o que fariam com a produção humana historicamente acumulada (ciência, educação, tecnologia, arte, linguagem). Negar os valores da modernidade significa ignorar ou destruir esse patrimônio humano e retornar aos tempos primitivos? Haverá lugar para algum tipo de utopia? Essas parecem ser questões não devidamente esclarecidas.

5. Conclusões

Pensar sobre o **papel da educação** nos tempos atuais representa de certa forma, uma tomada de posição à respeito do conceito de pós-modernidade. Reconhecer a razão como o *ethos* do mundo moderno e da sociedade tecnológica é adotar posições próximas das de Giroux, Habermas e outros, o que faz com que seja possível a elaboração de um projeto futuro, onde todos tenham direitos assegurados e possam exercer a sua cidadania de acordo com contratos sociais mais justos e tolerantes.

Descreva sucintamente a sua posição quanto as propostas apontadas pela pós-modernidade (Giroux, Habermas) e anti-modernidade (Burbules, Baumam).

Conceber um **currículo** para esse projeto futuro significa considerar as especificidades de cada categoria social, não perder de vista a dimensão individual de cada pessoa e compatibilizar o local com o universal.

A **sociedade tecnológica**, por sua vez, está revelando a inviabilidade de manutenção da dicotomia estabelecida no século XVII entre o homem e a natureza. As teses gestadas em torno do conceito de sustentabilidade revelam que esse paradigma está em processo de exaustão, e que urge uma tomada de posição à respeito do futuro do homem, da continuidade da espécie e do planeta.

Referências Bibliográficas

RIBEIRO, S. C.: Educação e cidadania in Educação e Modernidade. Fórum Nacional. São Paulo - SP. Editora Nobel. 1993. pp. 137-164.
HAMILTON, D.: Comênio e a Nova Ordem in Pro-Posições. Vol.4 No. 2[11]. Campinas - SP. Editora Cortez. 1993. pp 7-19.
HARVEY, D.: A Condição Pós-moderna. São Paulo - SP. Edições Loyola. 1993.
MCLAREN, P.: Pós-modernismo, Pós-colonialismo e Pedagogia in Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre - RS. Editora Artes Médicas. 1993.
GIROUX, H. A.: O pós-modernismo e o Discurso da Crítica Educacional in Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre - RS. Editora Artes Médicas. 1993.
SHAPIRO, S.: O fim da Esperança Radical? O pós-modernismo e o Desafio à Pedagogia Crítica in Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre - RS. Editora Artes Médicas. 1993.
BURBULES, N. C. e RICE, S.: Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação in Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre - RS. Editora Artes Médicas. 1993.
KIZILTAN, M. U. e alli.: Condições pós-modernas: repensando a educação pública in Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre - RS. Editora Artes Médicas. 1993.
COMÊNIO, J. A.: Didáctica Magna. Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa-Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian. 1985. 3a. edição.
ROSSI, P.: A ciência e a filosofia dos modernos. São Paulo - SP. Editora UNESP. 1992.
YATES, F.: Giordano Bruno e a tradição hermética. São Paulo - SP. Círculo do Livro. 1991.
LYOTARD, J-F.: A condição pós-moderna. Lisboa - Portugal. Editora Gradiva. 1989.
BEYER, L. E. e LISTON, D. P.: Discurso ou ação moral? Uma crítica ao pós-modernismo em educação in Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre - RS. Editora Artes Médicas. 1993.
CAVALCANTI. C.: Breve introdução à economia da sustentabilidade in Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo - SP. Editora Cortez. 1995.

Currículo para além das grades: construindo uma escola em sintonia com o seu tempo[1]

Carlos Ramos Mota[2]
Najla Veloso Sampaio Barbosa[3]

1. Introdução

Para que serve uma escola? Que sentido existe em nos organizarmos socialmente para convivermos horas, dias, meses e anos em um ambiente escolar? Qual a relação entre o vivido na escola e o cotidiano das pessoas? O que faz da escola um "espaço-tempo" polêmico entre os que crêem e os que descrêem da sua relevância social?

Nos meios acadêmicos já se tornou senso comum o fato de que a escola não muda o mundo, a escola muda com o mundo. Porém, não é preciso ir longe para saber que as experiências escolares mudam as pessoas e que as pessoas são capazes de mudar o mundo. O currículo escolar se constitui e se institui no conflitante campo dos debates que intencionam compreender os diversos "fazeres" e "pensares" que repercutem no interior da escola.

Os estudos curriculares representam, em nossa opinião, um poderoso artefato para o movimento de observação, reflexão e intervenção na **dinâmica escolar**. Possibilitam compreender o que se processa no seu interior e os vínculos entre o que se vive na escola e a comunidade onde esta se localiza. De igual forma, possibilitam ainda (des)estabelecer limites entre o que é "específico" da escola e o que "pertence" ao conhecimento da sociedade em geral.

Que lugar ocupa o currículo na dinâmica escolar? Como o tempo pedagógico pode ser otimizado?

Logo se vê que não se trabalha aqui com a idéia de currículo como sinônimo de um conjunto de conhecimentos determinados *a priori* que se enquadram em disciplinas "cientificamente" predefinidas e delimitadoras de tudo que será ou não vivido por estudantes e educadores, num dado espaço e tempo igualmente rígidos. Nós nos referimos a uma concepção que compreenda o currículo para além de um desenho com poder de aprisionar e reduzir os **conhecimentos da cultura humana** em modelos inflexíveis que devem ser transmitidos de geração a geração.

Busca-se, portanto, superar a ação formativa escolarizada limitada ao que se encontra preso em uma idéia de "grade curricular". De nosso ponto de vista, o currículo é compreensível como uma ferramenta imprescindível para se compreender os interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade.

Assim, para além do que está prescrito nas "grades curriculares" e nas listas de conteúdos pré-elaboradas, optamos por um conceito de currículo que o percebe como um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas.

---

[1] Este texto foi produzido para subsidiar o Programa Salto para o Futuro, da TV Escola, veiculado no período de 21 a 25 de junho de 2004.

[2] Professor de História, mestre em Educação pela FE/UnB. Coordenador de Avaliação do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização PIE/FE/UnB. Consultor dessa série.

[3] Pedagoga, mestre em Educação, doutoranda em sociologia na UnB/DF.

A partir dessa compreensão, pode-se dizer que o currículo imprime uma identidade à escola e aos que dela participam. Permite, ainda, perceber que o conhecimento trabalhado no ambiente escolar extrapola os limites de seus muros, uma vez que impulsiona o movimento dialético de (re)criação de um "conhecimento escolar" para a sociedade, mediante a ação dos que compartilham a vida escolar, apropriando-se dos conhecimentos sociais. Assim, quando falamos de currículo, estamos nos referindo ao **complexo processo sociocultural** que fez da escola um dos mais importantes meios de compreensão e (re)produção dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Para o currículo convergem as múltiplas dimensões que constituem as identidades constitutivas do gênero humano. No currículo, relações de poder, ideologias e culturas são afirmadas ou negadas. Enfim, o currículo é compreendido como instrumento de inclusão ou exclusão. Toda escola exercita um currículo. Consciente ou inconscientemente, os que atuam no contexto escolar estão envolvidos diretamente nas tramas que forjam as identidades humanas.

Discutir o currículo é, portanto, debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano. Um debate que não se reduz a uma visão tradicional de mudanças de conteúdos dos currículos escolares. Sacristán (2000) nos remete à importante reflexão de que "não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura". Em nosso entendimento, isso significa compreender que o **currículo escolar** traduz marcas impressas de uma cultura nem sempre visíveis, mas que estão latentes nas relações sociais de uma época. Essa cultura reflete como já demos a entender, aceitação ou negação de determinados mecanismos de **reprodução social**.

? **Que relações podem ser estabelecidas entre o projeto político-pedagógico da escola e a visão de currículo proposta pela autora?**

O currículo escolar põe em foco, justamente, amplas questões, entre elas: O que e como se aprende na escola? A quem interessa e a serviço de quem está o que é aprendido? Como podemos fazer para democratizar o que é discutido nas escolas de forma a não excluir os conhecimentos dos diferentes segmentos sociais, sem anular identidades ou segregar saberes? Como romper com a "clausura" que a escola vive em relação à dinâmica social de nossos dias?

Ainda não há consenso sobre um caminho que garanta certeza ou segurança para responder a esses questionamentos. Longe de representar um beco sem saída, o não consenso, neste caso, expressa a existência de diferentes caminhos, de caminhos plurais. O que pode significar um bom sinal se considerarmos o conhecimento sensível dos poetas de que "o caminho se faz ao caminhar". Parafraseando este saber, podemos dizer que o currículo de nossas escolas expressa os conflitos e alternativas que se constroem a partir dos dilemas demandados em nosso tempo.

? **Uma proposta curricular pode funcionar como um meio de reprodução social ou de transformação social. Comente esta afirmação.**

Esses dilemas têm origens que podem e devem ser conhecidos para serem superados. Uma possibilidade de concretizar avanços no sentido de superar uma visão estreita de currículo é o caminho do debate a respeito da **lógica curricular** que aprisiona o trabalho pedagógico em nossas escolas restringindo-o, muitas vezes, a uma frustrante tentativa de socializar aspectos das culturas tradicionalmente hegemônicas, ao mesmo tempo, relegando a um plano secundário os sinais das culturas oprimidas, que teimam em resistir à massificação imposta por "valores" dominantes.

Finalizando, para iniciar uma nova polêmica, talvez nos caibam duas importantes questões: Quais conhecimentos evidenciam os dilemas de nossa atualidade? Ao localizá-los, em que medida contribuímos para afirmar ou negar a importância social da escola? Mesmo parecendo ousadia, vamos propor algumas temáticas que nos parecem pertinentes para contribuir com uma atitude ressignificadora da escola que rompe grades curriculares em busca de uma identidade social que expresse as necessidades de nossa época, pois como bem disse Paulo Freire (2000), aos educadores cabe o dever e o direito de mudar o mundo.

2. As demandas do século XXI e uma escola em sintonia com seu tempo

> Alguns homens vêem as coisas como são e dizem: – Por quê? Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo: – Por que não? (Bernard Shaw)

Inicialmente e, antes de avançarmos sobre o sentido de se discutir algumas proposições temáticas que chamaremos de **Temas sociais contemporâneos**, torna-se prudente uma reflexão, ainda que breve, sobre o tempo em que vivemos e a educação.

Nesse sentido, vale lembrar que o século XXI traz agregado em seu acontecer as profundas marcas das desigualdades sociais que se expressam nos bolsões de miséria, nas calamidades sociais, na fome que aflige milhões de seres humanos e na opulência de alguns poucos. Embora não se pretenda esgotar aqui uma análise da conjuntura social contemporânea, é importante registrar a **complexidade das ações humanas** que dizem respeito ao enfrentamento de questões que acenam para o muito que ainda está por ser realizado e a necessidade de se pensar alternativas criativas para os problemas de nosso tempo.

Nunca é demais afirmar que a escola ocupa um lugar de destaque no contexto das instituições capazes de contribuir para essa realidade, seja na proposição de alternativas ou no agravamento da situação. Nesse sentido, há uma crescente demanda social pela reflexão e ação sobre temas que assegurem maior conscientização acerca dos fenômenos sociais vivenciados e que permitam a possibilidade de investigá-los, sobretudo, quando se manifestam no sentido de inibir a cidadania.

O fato de o Brasil ocupar o espaço atribuído à oitava economia entre as nações contemporâneas contrasta violentamente com sua posição de sexagésimo quinto país em qualidade de vida, segundo os parâmetros da Organização das Nações Unidas que formulam os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). A educação é um dos indicadores que compõem o IDH, junto com indicadores do campo econômico e da saúde em geral. Isso implica dizer que a qualidade de vida de uma nação perpassa as ações que se desemrolam, também, no chão de nossas escolas. Realizar em nossas escolas a reflexão, a investigação e as possibilidades de mudanças, a partir de temas contemporâneos que geram impactos na qualidade de vida das pessoas, significa, em primeira instância, construir um elo possível entre o conhecimento escolar, a necessidade social e a qualidade de vida dos cidadãos.

Muitos temas poderiam ser citados, dentre eles destacamos, a título de ilustração:

- A promoção da saúde com bem inalienável.
- A ética como princípio das relações sociais.
- A cidadania como base no reconhecimento de direitos sociais.
- O usufruto ambiental pautado na sustentabilidade planetária.
- A defesa da vida como garantia da condição humana.
- A pluralidade cultural do gênero humano.
- Os impactos sociais advindos da tecnologia produzidas nos últimos anos.

Estes são apenas alguns temas, entre tantos outros possíveis de reflexão, debate e ação, na consolidação de uma qualidade social de vida para todos.

Todavia, são temas que necessitam compor o cenário escolar, de forma orgânica e não esporádica. São temas que precisam ser traduzidos para uma linguagem discursiva que garanta, a todos os freqüentadores do universo escolar, o amplo acesso e domínio das questões que abordam. Assim, trata-se de uma garantia de direito à cidadania sob pena de exclusão de significativas parcelas populacionais do debate que envolve assuntos emergentes na sociedade.

Para você, qual a função social da escola?

Esta não é uma tarefa muito simples, pois envolve o debate acerca de princípios e concepções sobre a **função social da escola**. Sua viabilidade implica compreender a escola como instituição que se realiza mediante a ação de sujeitos históricos reais que vivem em um tempo histórico presente (alunos e alunas, professores e professoras, coordenadores e coordenadoras, diretores e diretoras, pais ou responsáveis e os(as) dirigentes dos sistemas educacionais, em seus mais diferenciados níveis). Nesse sentido, a educação escolar assume uma dimensão histórica relevante, pois se apropria de temas da realidade social para conhecê-los e trabalhá-los em sua radicalidade, promovendo o estudo, a pesquisa, a divulgação, a socialização de informações e ações.

3. O currículo da escola e os temas contemporâneos

A história é tempo de possibilidades e não de determinismos (Paulo Freire).

Em busca de otimizar os esforços e criar uma linha de ação efetiva e prática, vamos procurar socializar o conceito de **Temas sociais contemporâneos**.

Por que temas? Por que sociais? Por que contemporâneos? Sem querer reduzir nenhum fenômeno social à dimensão do explicável, entendemos que eles são abordados na escola por meio de **temas** ou assuntos que mobilizam e estão presentes na vida dos alunos, professores e da comunidade, quer digam respeito à sua localidade ou a qualquer outra parte do planeta. São **sociais** porque representam necessidades sociais reais de sujeitos que se relacionam na escola e fora dela. São **contemporâneos** porque dizem respeito ao momento histórico presente, refletem relações sociais vigentes.

Essa compreensão possibilita a contextualização das temáticas a serem trabalhadas. A título de ilustração, exemplificaremos um fato que é comumente apontado em pesquisas. Os jovens têm iniciado a vida sexual aos 14 e 15 anos de idade, com pouca informação a respeito dos agravos e das conseqüências desse comportamento. Como abordarmos essa questão, para além da convivência com preocupantes índices de gravidez na adolescência? Como trabalharmos em nossas escolas os dados que apontam para o alto número de abortos entre jovens de 15

a 19 anos? Há relações possíveis de serem estabelecidas entre esses indicadores e a nossa comunidade? Assim, os conhecimentos, os valores e as experiências compartilhados no trabalho escolar se colocam à disposição, no sentido de ampliar e potencializar os saberes sociais latentes. O **currículo escolar** se traduz, desse modo, na relação direta da escola com sua comunidade e da comunidade na construção da educação de que necessita.

O conceito em que nos respaldamos é o de currículo como um conjunto dos elementos que cooperam para a formação humana na instituição escolar. O debate em torno desse conceito é muito vasto e articula-se, necessariamente, com concepções educativas diversas. Em decorrência desse entendimento, todas as ações, temas e assuntos desenvolvidos no espaço escolar (os saberes propostos por docentes e por discentes, os materiais de trabalho, os objetivos, as atividades pedagógicas, visitas, passeios, jogos, festivais, o intervalo e outros) contribuem para a formação humana e são imanentes ao currículo. Os **Temas sociais contemporâneos** devem ser entendidos como parte do currículo da escola e não como conteúdos que o atravessam ou o perpassam de forma assistemática ou eventual, desvinculados e descomprometidos com a qualidade de vida da comunidade.

Possivelmente, esta compreensão figure entre os maiores desafios dos sistemas de educação no Brasil. Construir uma concepção de ação educativa que atenda às múltiplas dimensões formativas do indivíduo e consolide a compreensão de que o currículo escolar se manifeste como expressão efetiva da vida vivida, em contraposição à idéia de um "**currículo prescritivo**". Muitas outras questões poderiam e são levantadas em nosso cotidiano escolar: da gravidez não planejada à biocibernética; de dinossauros às viagens interplanetárias; da enchente que derrubou casas ao acidente de trânsito que separou pessoas amadas; o acúmulo de propriedades por alguns e o desamparo de tantas famílias sem casa, sem terra, sem emprego, etc.

O que vem a ser um currículo prescritivo?

A problematização desses e outros temas nas escolas nos conduzem a uma atualização histórica e cultural do trabalho escolar, rompe a fragmentação entre o aprendido na escola tradicional e o que se manifesta na coletividade social. Uma escola à altura do seu tempo traz para si a responsabilidade de investigar as questões postas pelos seus constituintes. Para isso, reorganiza-se como espaço social do diálogo, com base na eqüidade dos saberes, nas diferentes contribuições científicas, nas percepções do cotidiano humano, nas manifestações da cultura, enfim, numa permanente busca de alternativas para as demandas de seu público. A escola se transforma em uma **instituição aprendente** e seus integrantes, sujeitos sociais interferentes, capazes de denunciar e anunciar as reais necessidades do mundo em que vivem.

É importante atentar para o fato de que a expressão "currículo como a vida vivida", utilizada nesse texto, não nega as contribuições historicamente produzidas, nem tampouco a capacidade de se projetar um mundo cada vez mais humanizado. A escola explicita um currículo a partir das tessituras produzidas ao longo da história, mas compreende a história como "tempo de possibilidades e não de determinismos".

Conceber a escola a partir deste ponto de vista e compreender o currículo escolar como um permanente "**construto social**", aberto para as necessidades sociais, implica uma sensibilidade pedagógica cidadã. Os **Temas sociais contemporâneos** se fundamentam nessa complexidade, evidenciando a escola como lugar de direitos humanos efetivos, que melhor se explicitam em debates teóricos a partir de situações e ações reais. O conceito de Temas sociais contem-

porâneos respalda-se na compreensão de que é de fundamental importância, em uma sociedade democrática, uma educação que promova e ressalte os **direitos humanos** como base de sua organização. Uma sociedade em que a diversidade e a liberdade sejam entendidas como valores imprescindíveis na prática educativa e como instituições basilares para realização da cidadania em sua integralidade.

4. A Escola e os Temas Sociais Contemporâneos

> Segundo a etimologia, a palavra cidadania vem do latim '*civitas*' que significa 'cidade'. No entanto, o cidadão é mais do que o habitante que compõe o cenário democrático de um lugar, o cidadão é aquele que está interessado no que acontece em sua comunidade. Para alunos e professores, a cidade é a escola. (Anriet Barros de Siqueira e Mira Carla Prado de Noronha)

Na leitura que estamos fazendo, a escola não é entendida como o único lugar da aprendizagem humana e de formação da cidadania. Existem muitos outros espaços capazes de despertar o indivíduo para o conhecimento, para a reflexão e para a inserção ativa na sociedade. Inclusive, pode-se afirmar que todas as experiências de vida imprimem valores, sentimentos, reflexões e aprendizagens.

Que temas sociais contemporâneos são trabalhados na sua escola? Qual a relevância deles para a comunidade na qual a escola está situada?

Contudo, a escola caracteriza-se por ser o lugar privilegiado da **construção do saber**, da troca de experiências, da reflexão, da ação e, por isso, pode contribuir, de forma ampla, para a transformação social. Para que ela efetivamente contribua para isto, é preciso que se realize um trabalho pedagógico dinâmico e diversificado, pautando-se na percepção já mencionada de compreender o currículo como a "vida vivida".

A organização que ainda prevalece na maioria das escolas continua refletindo uma concepção obsoleta de educação, de homem e de sociedade, na qual o conhecimento é algo a ser transmitido, a aprendizagem é um acúmulo de informações, os conteúdos escolares são recortes do conhecimento científico, arbitrariamente considerados relevantes, os professores são os que transmitem e os alunos são os que assimilam.

Atualmente, diversas escolas desenvolvem atividades que extrapolam seus muros e as transformam em efetivos "**centros de formação da cidadania**", como prevê a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse processo, o entorno cultural da escola vira escola, ou seja, fonte concreta de pesquisas, aprendizagem e descobertas, mas também, vira laboratório de experiências, fomentando as mútuas intervenções de alunos, professores e comunidade.

5. O professor e a professora frente aos temas sociais contemporâneos: rompendo grades curriculares

> Nunca esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele. (...) Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e consideração. (...) Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos de refletir seriamente. (Paulo Freire)

A partir da concepção de currículo até aqui trabalhada, o **papel do educador** se amplia, uma vez que o aprendizado não se limita à aquisição de conhecimentos predeterminados, pensados por um seleto grupo de pessoas e impostos cronológica e funcionalmente à comunidade escolar, de maneira, muitas vezes, autoritária, superficial e apressada. Ao contrário, o desenvolvimento desse currículo no contexto escolar atende às reais necessidades da comunidade e constitui-se em uma organização coletiva da escola, junto com a comunidade, dinamizando o projeto político-pedagógico da mesma e destacando o papel social de professoras e professores.

Partindo dessa premissa, a ação política do professor e da professora é, prioritariamente, articular os vários saberes, tendo por finalidade maior a aprendizagem e a promoção da cidadania. Professores e professoras, motivados por essa finalidade, manifestam os ideais que defendem: o "por quê, para quê e para quem" investem seus esforços, expressam e dão sentido à ação profissional, estabelecendo uma efetiva mediação pedagógica de apropriação, socialização e intervenção na construção cultural da humanidade.

Em uma análise apressada, pode parecer que o educador terá mais trabalho e deverá dispor de mais tempo para sua ação. Contrariamente a esta possibilidade, nos apoiamos no relato da vivência de muitos profissionais que destacam a valiosa contribuição da **diversidade metodológica**, do trabalho coletivo e da contextualização do trabalho pedagógico como procedimentos capazes de promoverem aprendizagens e garantir maior satisfação em relação ao trabalho docente.

É com base em novas relações sociais estabelecidas entre os participantes da escola que se fundam as possibilidades concretas de trabalho com os **Temas sociais contemporâneos**. São reflexões a partir da diversidade e das especificidades locais para definições de formas e métodos. Os Temas sociais contemporâneos adquirem sentido de acordo com a realidade da comunidade. Assim, não é possível limitar-se aos que em geral são citados. Podem existir inúmeros outros temas a serem explorados, tendo em vista a grande extensão territorial e a diversidade cultural de nosso país.

Por princípio, não vamos aqui eleger estratégias de implementação para os Temas sociais contemporâneos. Defendemos uma política de ação, em que cada instituição escolar, em parceria com sua comunidade e cada professor e professora, debatendo com seus pares e discutindo com seus alunos, desenvolvam **alternativas metodológicas** criativas e próprias para as questões vinculadas à sua realidade.

Entretanto, é válido sinalizar que a abordagem dos **Temas sociais contemporâneos** deve buscar estratégias metodológicas dinâmicas e diversificadas, utilizando todos os meios possíveis, entre jornais, revistas, livros, computadores, folders, encartes, filmes, danças, músicas, passeios e outros recursos disponíveis que, certamente, contribuirão para o desenvolvimento qualitativo e ampliado das temáticas que afloram em cada realidade. "**Articulação e socialização com a comunidade**". Talvez, nessa pequena, mas significativa expressão encontre-se a alavanca que impulsiona os desejos da escola que buscamos construir.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda (org.). *Formação de Professores. Pensar e Fazer*. São Paulo, Cortez, 2002.
BARBOSA, Najla & MOTA, Carlos. *Currículo e diversidade cultural*. In: Curso PIE/FE/UnB, Brasília, 2002.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia e Autonomia* - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)
_____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo, 2000.
GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, Vozes, 2001.
LOCH, Jussara. *"O desafio da ética na avaliação"*. In: ESTEBAN, M. T. (org.) Práticas avaliativas e aprendizagens significativas - em diferentes áreas do currículo. Editora Mediação, 2003.
MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, Papirus, 2000.
SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo - uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade - Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

Currículo e conhecimento[1]

Célia Linhares[2]

1. Currículo e conhecimento: Paulo Freire e uma escola sem grades

Se ninguém gosta de grades, quem se dispõe a romper com aquelas que freiam o currículo?

Não é novidade afirmar que ninguém gosta de ficar contido por grades. As **prisões**, por isso mesmo, são signos da negação de um exercício humanizador e se constituem sempre como uma experiência dolorosa. Mas as grades incomodam em qualquer espaço social, pois elas significam de alguma maneira uma redução de nossa liberdade, implicando limitações da convivência com os outros ou de um controle exercido sobre nós, podendo até anunciar uma ameaça de aniquilamento humano e vital, desde que declinemos de recuperar o exercício de humanidade – que sempre inclui a autonomia – como um processo contínuo e intransferível. Por esta razão, ainda quando estamos sob condições de constrangimento, podemos exercitar movimentos emancipadores, ou seja, podemos exercer a liberdade por a desejarmos, esforçando-nos pela sua ampliação.

E é justamente porque a **liberdade** nunca está garantida, segura, ou seja, plenamente conquistada que ela se constitui como um processo permanente de busca. Assim se, por um lado, devemos afirmar que a liberdade é um permanente devir, por outro, não podemos esquecer que ela não se deixa aprisionar em utilitários corporativistas, particularistas e individualizadores. Por isso, adverte Paulo Freire[3]: "a libertação dos indivíduos só ganha (...) significação quando se alcança a transformação da sociedade."

É sempre instigante observar que, a despeito de tantas declarações de amor à liberdade e à educação, como um processo de libertação, proferidas com certa freqüência, por todos nós, muitas vezes, reforçamos grades, executando tarefas e controles arbitrários que não só atropelam responsabilidades, silenciam desejos éticos dos sujeitos aprendentes e ensinantes, mas, também, freiam circulações de saberes, atrofiando, com ordens impostas, vigilâncias e castigos, mundos possíveis que urgem por serem imaginados, desejados e experimentados, como formas de atalho para os investimentos de sua construção necessária.

É bem o caso quando isolamos saberes, dentro de disciplinas artificialmente definidas, retirando, por exemplo, de ensinamentos como os referentes aos rios, suas histórias e engessando-os em uma pseudo-geografia que não ultrapassa definições e nomeações de acidentes físicos, climas, solos e vegetações, omitindo as relações entre o meio natural e os grupos sociais. Assim, deixamos às margens a produção de **bens econômicos** (tão nas fronteiras da Matemática)

---

[1] Este texto foi produzido para subsidiar o Programa Salto para o Futuro, da TV Escola, veiculado no período de 21 a 25 de junho de 2004.

[2] Professora Titular de Política Educacional, Pesquisadora do CNPq, Coordenadora do ALEPH – Programa de pesquisa, aprendizagem e ensino e extensão em formação dos profissionais da educação. Coordenadora do Portal - Formação de professores e experiências instituintes na educação brasileira. Autora de vários livros e artigos entre os quais, Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo, Ed. Cortez, 2003.

[3] FREIRE, Paulo – Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1992.

e dos **bens culturais** (tão bem entrelaçáveis com a Língua Portuguesa, em várias dimensões, inclusive com a literatura e as tradições populares) que atravessam seu entorno.

Voltamos à contradição, já anteriormente mencionada, que leva os professores a oscilar, ora proclamando seu desejo de promover uma aprendizagem, como um exercício de liberdade, ora resvalando em direção contrária, com o uso de posições rígidas e autoritárias. Bem sabemos o quanto e como as professoras e os professores de nosso país vêm investindo na escola e na carreira docente, como um dos lugares sociais e uma das profissões que mais se apóia na **esperança**.

Para quem se interessa em trabalhar na escola – buscando fazer render cada empenho, cada esforço, cada tipo de medo e de esperança que ali emergem, para com eles e apesar deles captar a vida e nela intervir com o desejo de torná-la mais igual para todos, mais aberta às diferenças e aos movimentos que a constroem e reconstroem, em práticas intensificadoras da **democracia** – não pode deixar passar despercebida a preocupação com uma longa formação histórica, que foi acompanhando e sedimentando essa instituição social – a escola –, nem muito menos as curvas, os saltos, os recuos e as margens constituintes dessa trajetória formativa.

Como Paulo Freire define e caracteriza a educação bancária?

Isto significa que romper com as **grades curriculares** ou ir além delas não é uma tarefa voluntarista em que o começo, o meio e o fim sejam seqüenciados, como se fossem ligados a uma relação de causa e efeito, do tipo "tiro e queda", ou seja, dependendo apenas de nossa decisão e ação determinadas.

Romper com as grades, com as muralhas que foram empurrando a escola para aproximar-se de uma agência burocratizadora, mecânica e, portanto, perpassada de expedientes "bancários" – como tão bem Paulo Freire identificou, não pode prescindir do reconhecimento de que essa subalternização da escola vem sendo produzida em sucessivas fundações e práticas sócio-pedagógicas que disputaram ou fizeram alianças com várias formas de controle, como os eclesiásticos e religiosos, os oriundos da realeza e nobreza ou dos governos, dos estados, das sociedades e dos mercados.

Esses controles têm sido escamoteados, reforçando concepções e práticas de conhecimentos e saberes sem contextualidade, como se esses não tivessem sido produzidos nos embates da vida e, portanto, como se os saberes escolares independessem de **seleções oficiais** – que privilegiam uns em detrimento de outros – bem como de professores e estudantes que deles se apropriam. Ou seja, como se pudéssemos aprender e ensinar de forma neutra, sem fazermos conexões com a vida, com nossos interesses e com nossos conflitos e com aqueles que atravessam a história, multiplicando-se à medida que ela se torna mais complexa.

É por isso que, muitas vezes, declaramos querer alimentar **autonomias**, mas entupimos nossos estudantes de tarefas, em cumprimento a currículos e programas, que nem discutimos e dos quais pouco nos apropriamos e, ainda, impomos aos nossos colegas cobranças burocráticas e cerceadoras da liberdade e de seus desejos, reproduzindo esquemas de um tipo de escola que triunfalmente se acredita como a que tem dado certo.

2. Educação como prática de liberdade: um convite com muitos desafios

É importante perceber que no entremeio de nosso desejo de conjugar a "educação como prática de liberdade" e a reprodução de comportamentos opressivos aos sujeitos sociais e escolares há labirintos e corredores ocupados por uma tradição conformista e autoritária que massacra tanto os educadores como os educandos, contra a qual **Paulo Freire** afirmou uma pedagogia potente, que não se envereda na imposição ou na convivência com a violência.

Pelo contrário, Freire nos ensinou que precisamos cuidar para não alojarmos o opressor em nós e, ocupando o seu lugar, passemos a reproduzir a opressão, que até então era nossa agressora. O processo de barrar a opressão precisa ser compatível com um processo de humanização, libertando o oprimido e o opressor.

Estamos convencidas de que para procedermos ao estremecimento e à retirada das grades do currículo escolar não podemos prescindir de algumas ações e movimentos, entre os quais destacamos os seguintes, pedindo que as companheiras e os companheiros acrescentem outros tantos que igualmente lhes pareçam importantes:

- A primeira é assumirmos que as barreiras e grades só sairão por força de **sujeitos atuantes** que compõem o campo educacional, o escolar e o social; sujeitos desejosos de reajuntar a vida, a escola e que vão ajudando a casar aprendizagens com perguntas, que não sejam exercícios artificiais, mas que, pelo contrário, venham da vida, de seus sofrimentos e alegrias, de suas necessidades, urgências e desejos. Ao juntar Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa, como exemplificamos anteriormente, professores e estudantes podem reconstruir ligações com a vida e com seus interesses, não só nutrindo curiosidades, mas apreendendo o que faz sentido para eles. Assim, podem ser aproveitadas palavras geradoras, como terra, fome, casa, saber, dependendo da história dos sujeitos envolvidos. Isto significa que os saberes, para manterem suas vitalidades, não podem isolar-se nem da história das escolas, nem muito menos das **práticas sociais**, **políticas** e **econômicas** e, sobretudo, da vida dos aprendentes e dos ensinantes que, afinal de contas, alternam e confluem posições. Ora é um, ora é outro que ensina, mas ambos aprendem, compartilhando vida, desafios e saberes. Isto quer dizer que precisamos manter um respeito pelos saberes dos estudantes, pelos seus direitos de ampliar seus conhecimentos e sua própria vida, através de trocas, de uma comunicação intensa, como a que marca as aprendizagens compartilhadas. Assim, Paulo Freire, na *Pedagogia da Esperança*, reafirmando o que já dissera na *Pedagogia do Oprimido*, afirma que a possibilidade de libertação se amplia quando os sujeitos "tomarem as suas histórias como reflexão e, 'destacando' seus problemas, enfrentarem-nos"[3] (1992, p. 240).
- A segunda dimensão nos mostra que, para demolir grades curriculares, grades escolares, é preciso considerar a complexidade dos processos de formação da escola e a permanência secular dessas grades, derivada de **cimentos sociais e pedagógicos** que não só as têm mantido firmes, mas em processos de sofisticação, mediante tantas reformas que poucas são debatidas com professores e muito menos com estudantes e seus familiares.

Como essas fundações da escola nunca são definitivas, por serem tecidas e retecidas historicamente em várias frentes, envolvendo muitos setores sociais, para arrancar as grades do currículo, é preciso conjugar múltiplas ações e interações que, de dentro da escola se articulem com o fora dela e vice-versa.

Só assim podem ir mudando os rumos e as práticas cotidianas que têm sustentado alguns currículos quase que totalmente destituídos de movimento, quase que sem as aventuras produzidas pelas curiosidades e com pouca serventia para pensarmos e agirmos na vida e nas nossas vidas.

Ainda é bom lembrar que não basta atentar para o que se solidificou como a construção da escola, mas importa observar, atentamente, as várias escolas que vão sendo realizadas e os escombros de sonhos de escolas que ainda não aconteceram.

Esse material deixado às margens representa um tesouro a que podemos ter acesso por meio de reminiscências de uma outra escola sonhada, em que caibamos todos e inteiros. Isto significa que a escola de nossos sonhos pede lugares para compartilharmos risos e choros, afetos e valores, emoções e paixões como formas e matizes da própria vida, mormente da infância e da juventude que precisam brincar, entender do amor e do corpo, da vida e da morte e, sobretudo, imaginar e preparar outros mundos.

- Finalmente, o terceiro movimento para retirarmos as grades que impedem linguagens, lógicas e saberes de fluírem, juntando vida e escola e servindo de instrumento de **cidadania** e de realização de sujeitos ativos e emancipadores, são as dimensões coletiva, solidária e expansiva que devem impregnar a superação do desafio de ir além das grades. Dizendo em outras palavras, vale reafirmar a impossibilidade de lutar sozinhos ou sozinhas contra entraves tão fortemente sedimentados, tanto nas estruturas físicas e metodológicas da escola, como naquelas guardadas e ativadas em nossas memórias profissionais que nos fazem agir, contrapondo-nos ao que nos parece como o mais correto e mais adequado ao nosso trabalho de mestres, desejosos de fortalecer a **autonomia** de nossos estudantes e a nossa própria.

Afinal, se os muros e emparedamentos estão fora e dentro de nós, constituindo uma cultura escolar com longa folha de serviços prestados, nem sempre devidamente criticados, temos que lutar solidariamente com nossos companheiros e companheiras da escola, todas e todos que nela trabalham, todos e todas que por ela têm se interessado concretamente, procurando alargar coletivos para que, apesar das diferenças, possamos lutar por uma outra escola como uma usina de saberes que se encaminhem e se concretizem numa sociedade mais justa.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. “Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1992. p. 240.

Currículo, escola e comunidade[1]

Prof. Dante[2]
Sandra Zita Silva Tiné[3]

1. Currículo, escola e comunidade: relações e possibilidades

Se tomarmos a etimologia da palavra (do latim *curriculum*), veremos que, literalmente, currículo significa pista de corrida (Silva, 1999), um percurso a ser realizado.

Ao visualizarmos uma pista de corrida sem corredores, veremos que ela tem um começo, um fim e certo contorno. Diferente é pensar a pista com corredores nela. As condições de cada um para fazer o percurso definido são diferentes. Alguns aceitam e acham fácil o percurso. Outros o acham difícil e podem percorrê-lo até certo trecho, ou nem iniciar o percurso. Terceiros podem reinventar o percurso, torná-lo diferente. Uns percorrem mais rapidamente, outros mais lentamente. Enfim, as condições para cada um dos corredores são bem diversas, independentemente do percurso já definido.

No primeiro caso, quando a pista está vazia, o currículo é formal e estabelece antecipadamente os limites para o percurso dos corredores. Já no segundo, o currículo não é definido antecipadamente, mas é construído por aqueles que o percorrem, com as condições que têm para percorrê-lo. Esse segundo caso nos remete a pensar o **currículo como processo**, como historicidade, como movimento, como produção participada. Embora possamos projetar o seu fim, não podemos saber antecipadamente se ele será alcançado. O currículo é percurso de busca que deve ser sempre questionado e reavaliado. Para que e para quem serve mesmo esse currículo?

? **Defina currículo formal.**

Com isso podemos aproximar o conceito de **currículo** ao conceito de **experiência**, cujo significado etimológico da palavra é: uma viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta (Kohan, 2000). O currículo é produzido pela experiência. Experiência que abrange a vivência imediata de situações individuais e/ou coletivas e a sua elaboração investigativa, isto é, a experiência se realiza quando na vivência lançamos mão de dispositivos de observação, escuta, registro, análise, interpretação, reflexão e crítica do que se vivencia.

A experiência, embora possa ser planejada, não pode ser previamente determinada. Assim, podemos perceber que ela traz sempre possibilidades diferentes do que pressupúnhamos ao planejarmos. Como possibilidades desconhecidas podem gerar instabilidade, insegurança, incerteza e risco, então elas nos colocam diante da necessidade de fazer escolhas para:

1. Conservar o que existe e ao que estamos habituados, o que nos leva a querer controlar e transformar o desconhecido em algo que nos deixe seguros.
2. Assumir a historicidade, a incerteza e o inacabamento (Freire, 2000), pelo que o novo nos abre ao movimento de reconstrução do que já existe.
3. A criação de outras condições para o futuro. Enfim, possibilidades geram tensão e nos forçam a tomar posição. Seja no sentido de nos fecharmos e evitá-las, seja no sentido de nos abrirmos para acolhê-las ou rejeitá-las.

[1] Este texto foi produzido para subsidiar o Programa Salto para o Futuro, da TV Escola, veiculado no período de 21 a 25 de junho de 2004.
[2] Professor substituto do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação – UnB..
[3] Professora colaboradora da Universidade de Brasília.

Ao assumirmos o currículo como processo, como historicidade, como movimento, como busca, nos colocamos nas posições 2 e 3.

Agora, se por currículo entendermos os elementos presentes nas experiências individuais e coletivas que constituem o movimento pelo qual indivíduos e grupos sociais se tornam o que são na busca por ser mais, então, ele não se reduz a **conceitos**, **fórmulas** e **fatos** já produzidos e conhecidos noutras experiências, mas envolve também outras experiências possíveis, que produzem condições para outros conceitos e fatos.

Assumindo essa concepção de currículo, podemos pensar que existe um **currículo escolar** e um **currículo extra-escolar** (Silva; Sacristan, apud Resende, 2002). O currículo escolar seria a vivência de experiências sistematicamente planejadas, visando ao ensino e à aprendizagem de elementos culturais selecionados e institucionalmente tidos como relevantes para que as pessoas se tornem algo que essas experiências planejadas objetivam. Nesse sentido, na escola não se experimenta (nem se ensina e aprende) qualquer coisa, de qualquer maneira, para quaisquer finalidades. A escola tem uma cultura, tem uma vida, tem uma identidade e oferece condições para certas experiências.

Entretanto, ainda que as experiências vivenciadas na escola tenham as suas especificidades, elas não estão à parte de outras situações socioculturais que possibilitam outras experiências. Isso significa que as **experiências escolares** convivem com experiências não-escolares. O caso é que os mesmos sujeitos participam e aprendem a ser o que são tanto pelas experiências escolares como pelas experiências não-escolares, sob as condições de umas e de outras.

Que lugar ocupa os conhecimentos prévios e as aprendizagens significativas no currículo escolar e no currículo extra-escolar?

Os **sujeitos**, então, não podem ser tratados ora como sujeitos escolares (professores, diretores, funcionários, alunos e pais de alunos – comunidade escolar), ora como sujeitos não-escolares (cidadãos, trabalhadores, consumidores, contribuintes, etc. e futuros cidadãos, trabalhadores, consumidores, contribuintes, etc.), pois não deixam de ser o que são quando estão na escola ou fora dela: são humanos.

O que entra em jogo, então, para pensar o currículo escolar, diz respeito à vida de homens e mulheres na sua integridade, o que nos leva a pensar nas possibilidades de **articulação** entre escola e comunidade.

Se entendermos por currículo extra-escolar ou comunitário aquele que oferece condições de experiências diferentes das escolares num certo território geográfico (mais amplo – nacional, por exemplo – ou mais restrito – um bairro, um povoado), onde as pessoas se organizam política e socialmente, além de produzir saberes, bens, arte, etc., cuja organização e produção se constroem dentro das condições de vida da comunidade, então perceberemos que as comunidades também têm suas próprias culturas, suas vidas, suas identidades, diferente das escolas.

Ao notarmos, entretanto, que a escola não está isolada da comunidade e que ambas não estão isoladas no mundo, notaremos que tanto as **experiências escolares** como as **experiências comunitárias** são afetadas pelo acesso a produtos de outras experiências que põem em movimento e transformam as suas vidas, as suas culturas, as suas identidades.

Referimo-nos aqui ao chamado **processo de globalização da vida**, que atinge escolas e comunidades especialmente através dos meios de comunicação de massa. Se por um lado os participantes das escolas e das comunidades têm acesso a informações de todos os tipos sobre tudo o que acontece no mundo, por outro, eles não encontram as condições para refletir e tomar posição sobre os impactos que essas informações têm sobre a vida nas escolas e nas comunidades.

O processo de globalização carrega junto da informação outros elementos impactantes que acionam processos de **mudanças de comportamento** que, por não serem adequadamente discutidos e avaliados, somam-se às tantas dificuldades em fazer da escola um espaço que, primeiramente, deva responder à compreensão das necessidades pessoais e locais além da preservação e respeito à cultura ali existente.

A globalização e a corrida por adequação aos "novos tempos", sem a devida compreensão dos fenômenos, têm ocasionado fracassos da escola no que se refere ao tempo de ensino e aprendizagem e também à dificuldade de compreensão do seu papel como *lócus* de discussão e transformação de um modelo socioeconômico seletivo e excludente.

Isso nos coloca o desafio de pensar as condições de possibilidade para articular o currículo escolar com o currículo comunitário, pensando, então, numa escola que assuma esse papel.

2. Possibilidades e limites da articulação entre o que se vive na escola e o que se vive na comunidade

Embora escola e comunidade sejam diferentes quanto às condições de experiências que possibilitam aos sujeitos, não podemos encará-las como concorrentes e irreconciliáveis na busca da transformação na qualidade de vida das gentes. Pensamos que seja possível articular as experiências que constituem o currículo escolar com as experiências comunitárias desde que os objetivos projetados possam ser participativamente estabelecidos.

Nossa proposta é de uma política de ação curricular em que cada escola, com a comunidade local, e cada professor e professora, debatendo com seus pares e discutindo com seus alunos e alunas, desenvolvam experiências próprias para as questões vinculadas à realidade comunitária, articulando **saberes escolares** e **saberes extra-escolares** presentes na comunidade local pela sua própria produção ou por apropriação através do acesso a outras fontes.

Se os saberes extra-escolares entrarem em conflito com os saberes escolares científicos, o que fazer? Já aconteceu isso com você?

Entendemos que todo o movimento curricular tem de partir das necessidades das comunidades locais. Isso não significa sobrepor às necessidades comunitárias ao currículo escolar. Ao contrário, a escola precisa saber colocar-se na vida comunitária contribuindo para que a comunidade possa se conhecer através dela, bem como saber receber criticamente os elementos socioculturais que lhe chegam de fora. Ao mesmo tempo, a escola precisa saber identificar e valorizar as experiências comunitárias presentes no interior da própria escola. Não se trata, portanto, de consultar a comunidade, mas de escutá-la e conhecê-la quanto àquilo que afeta a sua identidade.

Considerar essas possibilidades implica compreender as necessidades e interesses da comunidade articulados à realidade e aos embates socioculturais nos diversos espaços e contextos: no local, regional, nacional e mundial, por compreendermos que o currículo carrega um vínculo inseparável com a cultura e com as relações de poder dentro da sociedade. Pois em cada um desses espaços e contextos, historicamente, vivenciamos várias questões, dentro e fora da escola, que comumente são silenciadas, porém estão presentes nas relações sociais: as relações de gênero, as questões raciais, as questões étnicas, a sexualidade, a dificuldade de compreensão do humano como parte do ambiente que o constitui e é por ele constituído, entre outros.

Não entendemos que exista uma fórmula definitiva, um modelo de organização curricular que dê conta disso. Nem é isso mais importante do que seguir os caminhos de fazer as opções de inserir no currículo os saberes da vida cotidiana, das necessidades da comunidade, do desvelamento dos embates, sabendo da responsabilidade que temos num currículo que leve à construção de uma **identidade social**.

Estes e outros problemas precisam ser pensados, assim como as possibilidades de transformações que exponham o sentido da escola, sua função e suas formas de contribuir com o desenvolvimento da comunidade na qual ela está inserida. Desenvolvimento para o qual também não acreditamos ter uma fórmula, um padrão para alcançá-lo, como muitos pensam, inspirados numa ideologia da competitividade de mercado.

Isto repercute diretamente na **qualidade da escola pública** que defendemos. Quando falamos em qualidade, estamos nos referindo à qualidade social. Neste sentido, podemos considerar a autonomia, a construção coletiva de suas ações, a sua posição como organizadora do processo de construção do conhecimento e das vivências sócio-históricas de cada indivíduo como papel fundamental da escola.

Assim, o currículo escolar não pode perder de vista o contexto sociocultural mais geral e o conhecimento historicamente construído e exigido na busca por tornar os sujeitos autônomos e ativos na transformação de suas vidas.

Nesse sentido, sugerimos três princípios para as ações curriculares escolares: que elas sejam investigativas, que tenham flexibilidade e que sejam teórico-práticas.

- Quanto ao **princípio investigativo**, entendemos que cabe a cada escola lançar mão de dispositivos de observação e reflexão sistemáticas, próprios das experiências planejadas, para poder fazer uma leitura rigorosa e crítica do ambiente sociocultural da comunidade, estabelecendo, por meio desse processo, diálogo permanente com ela e, assim, intervindo e se fazendo presente explicitamente na vida comunitária.
- Quanto à **flexibilidade curricular**, conforme a escola vá identificando os elementos presentes nas experiências socioculturais das comunidades, ela pode ir inserindo-os nas suas experiências para torná-los temas de estudo rigoroso e crítico, confrontando-os com os conhecimentos historicamente construídos e selecionados que cabe a ela socializar. A flexibilidade curricular possibilita, de um lado, a inclusão na escola de conteúdos que se produzem cada vez mais rapidamente no contexto sociocultural e, de outro, possibilita a absorção, por meio da investigação, da necessidade de conhecimentos decorrentes da realidade comunitária.
- Quanto às experiências serem **teórico-práticas**, queremos afirmar a importância da integração entre a investigação, o conhecimento da experiência comunitária, a vivência de novas experiências de inserção sociocultural, o conhecimento historicamente produzido e a intervenção social. A unidade teoria-prática, como princípio curricular, possibilita que nos aproximemos de uma educação escolar que tenha presente a integridade da vida de homens e mulheres.

O currículo da sua escola está embasado nestes três princípios? Comente.

Precisamos pensar também que o ensino desenvolvido na sala de aula deve se vincular ao contexto maior no qual a escola está imersa, pois

> (...) precisamos assegurar que os professores sejam capazes de tomar decisões numa base cotidiana que não limite, desnecessariamente, as chances de vida de seus alunos, que eles tomem decisões em seu trabalho com uma consciência maior sobre as conseqüências potenciais das diferentes escolhas que fazem. Enquanto as ações educacionais empreendidas pelos professores dentro das escolas não podem resolver, por si mesmas, os problemas da sociedade, elas podem contribuir no sentido de construir sociedades decentes e justas (Zeichner, 2002, p. 44).

Ainda que não queiramos, a educação é uma vivência multicultural. Numa sala de aula e em todo o espaço escolar interagem pessoas que trazem consigo suas experiências, vivências, valores, costumes, gostos, modos de falar e de vestir, enfim, maneiras de ver e conceber o mundo, que as diferenciam umas das outras.

Precisamos pensar na escola como um espaço democrático de **diversidade e pluralidade**, em que pelo diálogo entre as diferenças se possa construir um ambiente de produção coletiva de respeito à singularidade de cada um, de desenvolvimento da autonomia e, sobretudo, como espaço em que os sujeitos criassem seus próprios significados, ao invés de obtê-los formatados e predeterminados por outrem.

Para isso, é fundamental que os saberes da vida cotidiana estejam presentes na construção de cada aluno, dando sentido ao conhecimento e trazendo a discussão sobre o sentido deste na vida.

Pensar nessas questões exige de nós a coragem de rever o papel da escola frente à possibilidade de colaborar para a superação de modelos e fórmulas predefinidas que não dão conta da singularidade de cada comunidade e ainda contribuem para alienar, para distanciar a escola da realidade.

Com estes princípios para as experiências curriculares, por fim, queremos fazer notar a necessidade de a escola assumir-se como espaço possível de apropriação, de produção e reprodução, bem como de uso ético dos conhecimentos de que dispõe. Dos **conhecimentos escolares** e dos **conhecimentos extra-escolares**.

A escola, assim, não se limita à transmissão de conhecimentos, embora isso seja parte das suas experiências, nem tampouco se coloca numa posição de salvadora da comunidade. Ela é integrante e agente no contexto sociocultural da comunidade com a qual dialoga, colocando-se como diferente nas experiências que possibilita para produzir outras condições de vida diferentes das que aí estão.

A escola não é um espelho da comunidade. A escola não é um retrato da comunidade. A escola não é salvadora da comunidade. A escola participa da comunidade e é participada por ela.

Referências Bibliográficas

CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção Perspectiva; v. 5)
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia* – saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (orgs.) Educação comunitária e economia popular. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
KOHAN, Walter Omar. Fundamentação à prática da filosofia na escola pública. In. _____; LEAL, Bernardina & RIBEIRO, Álvaro. (orgs.) Filosofia na Escola Pública. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 21-73.
RESENDE, Tânia de Freitas. "Escola tá bravo!": provocações para um debate sobre as relações entre currículo escolar e currículo extra-escolar na "era da informação". www.anped.org.br/25/taniafreitasrezendet12.rtf
SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Questões de nossa época; v. 25)
VALE, Ana Maria do. Educação Popular na Escola Pública. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões de nossa época; v. 8)
ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In. _____ ESTEBAN, Maria T. e ZACCUR, Edwiges (orgs.). Professora-Pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

O QUE É "FLEXIBILIDADE" CURRICULAR?[1]

Cleyton Hércules Gontijo[2]
Simone Braz Ferreira Gontijo[3]

1. A flexibilidade curricular e a construção da identidade da escola

Que vantagens e desvantagens podemos citar como decorrentes do processo de globalização?

Nos últimos tempos, temos percebido como as mudanças ocorridas no mundo através do processo de **globalização** e **internacionalização** das economias têm influenciado as práticas sociais, não apenas nos grandes centros urbanos, mas também nas pequenas comunidades. Essa influência pode ser atribuída, dentre outros fatores, à disponibilidade de informação, às trocas culturais e às pressões dos centros produtores na geração de novos mercados para o consumo.

Esse fenômeno, ao mesmo tempo em que tem provocado uma **homogeneização cultural**, tem despertado a consciência para a preservação da cultura local como forma de diferenciação e afirmação dos valores significativos em cada localidade.

E a escola, como instituição social, também não ficou imune às ações dos processos citados; ao contrário, apresenta-se como um grande palco no qual todas as contradições deste novo modelo econômico e cultural interagem, marcando os processos de desenvolvimento e formação de nossos alunos.

Neste contexto, apresentamos o **currículo** como elemento fundamental na vida da escola, pois é ele quem norteia o trabalho nela desenvolvido, inclusive:

> (...) marcando o espaço e o papel exercido pelos diferentes elementos envolvidos com o processo educativo: o aproveitamento do tempo escolar, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, os conteúdos e programas, a definição de normas e padrões de comportamento, a escolha de técnicas, de procedimentos didáticos e de avaliação, assim como as intenções relativas aos aspectos valorativos e morais projetados pela escola (Pinheiro, 1998, p. 81).

Tendo em vista que o currículo é o elemento norteador das práticas escolares, uma vez que delimita os objetivos e os critérios de avaliação da **ação pedagógica**, assim como indica que conteúdos e metodologias são considerados adequados (Freitas, 1995) para cada escola, interessa-nos discutir algumas alternativas para a organização do trabalho pedagógico da escola, especialmente nesta área, a fim de contribuir para a formação de uma cultura local que reflita as necessidades e os anseios da comunidade.

Para isso, propomos uma reflexão acerca da necessidade de organização de um **currículo flexível**, capaz de atender às demandas de cada nível e modalidade de ensino na educação básica brasileira.

---

[1] Este texto foi produzido para subsidiar o Programa Salto para o Futuro, da TV Escola, veiculado no período de 21 a 25 de junho de 2004.

[2] Licenciado em Ciências e Matemática, Especialista em Administração da Educação (UnB), Mestre em Educação pela FE/UNB, doutorando em Psicologia pelo IP/UnB. Professor da Universidade Católica de Brasília.

[3] Pedagoga, Especialista em Administração da Educação (UnB), Mestre em Educação pela FE/UNB. Professora nos Cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas das Faculdades JK - DF. Coordenadora do curso de Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional das Faculdades JK - DF.

Nesta discussão, é importante destacarmos que compreendemos o currículo não só como **elemento organizador** das práticas escolares, mas num sentido mais amplo, como **elemento mediador** entre a escola e a sociedade, aquele que possibilita a construção da ação pedagógica através de interações entre os conhecimentos construídos na prática social e transmitidos, organizados e transformados na prática escolar.

Considerando que o currículo é marcado pela visão de mundo de uma determinada sociedade, a prática escolar reflete essa visão, expressando-a, idealmente, nos documentos orientadores do trabalho escolar (**currículo formal**), por meio das formas concretas da ação dos agentes escolares (**currículo em ação**) e das regras e as normas não explicitadas que governam as relações que são estabelecidas nas salas de aula (**currículo oculto**) (Moreira, 1997).

É necessário esclarecer que o currículo está longe de ser um instrumento imparcial, pois este pode ser utilizado tanto como articulador de mudanças no cotidiano escolar quanto como elemento repressor, perpetuando uma determinada prática pedagógica, pois:

> Os conteúdos, aquilo que se ensina, não são programados em função de quem aprende, mas sim, com a intenção nítida de promover o mecanismo da seleção, não levam em consideração a realidade cultural dos alunos vitimados pela pior das violências, que é a injustiça da desigualdade social. Desta forma, os conteúdos são programados de maneira a atender às atividades intelectuais, ao raciocínio abstrato, em compartimentos rigidamente hierarquizados, priorizando a inteligência racional em detrimento dos demais tipos de inteligências (Silva, 1999).

De fato, não existem expressas, em nenhum currículo escolar, orientações para desprezar nem os conhecimentos, nem as experiências vividas pelos alunos. Na verdade, ocorre o contrário, os **currículos (formais)** colocam o quanto se deve valorizar as experiências vividas pelos alunos, suas formas de expressão, sua criatividade. Mas, na maioria das vezes, o que acontece é que os alunos, desde muito cedo, aprendem que suas dúvidas são sempre bobagem e que suas necessidades físicas, intelectuais, emocionais, etc., devem estar de acordo com a vontade dos outros (professor, direção, pais).

O que existe é um grande fosso entre o que está escrito e o que realmente acontece em sala de aula. Os **objetivos educacionais** apresentados não condizem com a prática pedagógica vivenciada. Assim, não é raro observarmos que em determinados momentos a escola inova em suas práticas e em outros permanece estagnada.

Essa realidade pode ser superada por meio da construção de um **projeto político-pedagógico**. Nesta construção, a comunidade escolar discutirá suas concepções de homem, de sociedade e de mundo, a fim de projetar ações que lhe possibilitem alcançar seus objetivos. Para tanto, a comunidade pode valer-se de uma das peculiaridades do currículo: sua **flexibilidade**. Discutir a flexibilidade implica considerarmos alguns aspectos que, para fins didáticos, serão aqui organizados quanto aos aspectos legais e às diversas formas de organização curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº. 9.394/96 – prevê uma flexibilidade curricular em relação:

a) **À organização curricular** como reflexo da cultura local, sem perder de vista os objetivos e as finalidades da educação nacional. No artigo 26 da referida lei, o currículo deve ser organizado a partir de uma matriz que considere os conhecimentos que compõem uma base nacional comum – o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, principalmente do Brasil, bem como o ensino da Arte, de Educação Física – e que considere também as peculiaridades regionais, abordando-as na organização curricular, tais como o ensino de História do Brasil com seus aportes em diversas etnias e culturas, e a inclusão, a critério da comunidade escolar de conteúdos relacionados à realidade local.

b) **Às peculiaridades de cada modalidade de ensino**. Conforme o artigo 28 da LDB, a educação nas áreas rurais poderá ter seus conteúdos, metodologias e calendário letivo flexibilizados, segundo a realidade da comunidade local. No artigo 36, são previstas as especificidades curriculares para o Ensino Médio e destacamos o caráter incentivador da iniciativa, da comunicação e da promoção da cidadania, bem como a preparação para o trabalho como aspectos curriculares fundamentais nesta modalidade. Já no artigo 37, destinado à Educação de Jovens e Adultos, é previsto um currículo eqüitativo à base nacional comum.

c) **Ao atendimento às pessoas que têm necessidades educativas especiais**. É prevista a flexibilização do currículo, de forma a atender aos alunos portadores de necessidades especiais, em virtude de limitações ou habilidades.

d) **Às peculiaridades dos povos indígenas**. Prevê ainda, em suas disposições gerais, a promoção aos povos indígenas de uma educação bilíngüe, garantindo aos mesmos a preservação de sua cultura por meio de sua língua, assim como o acesso a informações e conhecimentos típicos das comunidades urbanas.

Se fizermos uma leitura mais acurada da LBD, veremos que a mesma, apesar da abertura para novas formas de organização escolar (ver artigo 32), explicita uma **lógica curricular** a partir de um **ordenamento disciplinar**. Esta não seria a única alternativa de organização. Assim, podemos caracterizar uma flexibilização curricular em relação aos conteúdos escolares.

Segundo Gallo (2000), a organização do currículo em disciplinas reflete uma concepção de ciência e sociedade. Esta forma de organização possibilita o controle sobre todo o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola (direção, professores e alunos), criando a ilusão de que tudo pode ser minuciosamente avaliado.

Porém, o modelo disciplinar e seriado no qual, de um modo geral, a escola se fundamenta[4] não tem dado conta do estabelecimento de conexões entre os conhecimentos necessários no mundo atual.

[4] Reconhece-se que, a partir dos anos 90 do século XX, algumas experiências de (re)organização curricular (não seriada) se desenvolvem no país, todavia, ainda se constituem em ações não hegemônicas no contexto escolar brasileiro.

Numa outra concepção de organização curricular, de ser humano, sociedade e educação, a **interdisciplinaridade** vem sendo proposta e discutida como estrutura de rompimento com "grades" curriculares determinantes do conhecimento escolar. Expressa um rompimento com a disciplinaridade do conhecimento, buscando a integração dos diversos saberes presentes no cotidiano da escola.

Os **Temas Transversais** propostos ao longo dos anos 90, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, podem ser entendidos no contexto das buscas por alternativas a esse descompasso entre as demandas do cotidiano social e o ordenamento disciplinar que secularia conteúdos nos programas escolares. A proposta de organizar as disciplinas curriculares transversalmente por meio de temas advindos do cotidiano deveria, segundo as expectativas, gerar discussão em todas as disciplinas do currículo, incentivando o trabalho coletivo dos professores nos momentos de coordenação pedagógica e promovendo uma maior inter-relação dos conhecimentos por parte dos alunos. Desta forma, seriam mantidas as disciplinas tradicionais no currículo como a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências, mas seus conteúdos deveriam ser perpassados pelos temas transversais.

Uma outra forma de organização curricular transversal é proposta por Moreno (1998). O **eixo organizador** do currículo deixa de ser as disciplinas tradicionais, passando a ser composto pelos próprios temas advindos do cotidiano. As matérias curriculares adquirem, assim, o *status* de "instrumentos através do quais se pretende desenvolver a capacidade de pensar e de compreender e manejar adequadamente o mundo que nos rodeia" (op. cit. p. 38).

Como a interdisciplinidade e os projetos de trabalho são contemplados no currículo da sua escola? Cite exemplos.

A organização curricular por meio de **projetos de trabalho** propicia estratégias de organização dos conhecimentos escolares, dispondo os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que se originam no cotidiano dos alunos, facilitando a construção de seus conhecimentos e o tratamento da informação procedente dos diferentes saberes em conhecimento próprio. Neste sentido, a prática pedagógica passa a ser planejada a partir de um ou mais problemas de interesse da comunidade escolar.

Buscando a superação das "grades" curriculares, é salutar discutir a **flexibilização do currículo** como forma de possibilitar a afirmação da cultura local como elemento central na constituição de uma comunidade de aprendizagem, na qual o cerne da ação educativa é a aprendizagem sobre a vida, tendo como valor principal a participação dos sujeitos escolares no planejamento, execução e avaliação das ações desenvolvidas e, tudo isto, em intensa relação com a comunidade, incluindo todos os que nela interagem: pessoas, natureza, experiências e interesses.

Para tanto, são necessárias mudanças na organização escolar no sentido de promover o surgimento de comissões de trabalho e voluntariado, organização diferenciada dos tempos e espaços escolares, redimensionamento das relações estabelecidas entre alunos, professores, direção e comunidade. Neste sentido, tornam-se necessárias mudanças metodológicas, tais como: trabalho cooperativo entre os professores, expansão da idéia de aula e de sala de aula, bem como ampliação das possibilidades e funções educativas (Yus, 2002).

A opção da escola por esta ou aquela forma de **organização curricular** requer uma meticulosa discussão, pois cada escola será reconhecida pelo tipo de homem que ela deseja formar e por meio dos mecanismos que utiliza na definição de seu currículo: propondo, selecionando, privilegiando, excluindo, silenciando conteúdos e posturas tanto dos professores e alunos quanto de possíveis interesses das comunidades onde as escolas se localizam.

Referências Bibliográficas

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.
GALLO, Silvio [et.all.]. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 1996.
MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículo: Questões atuais. São Paulo: Papirus, 1997.
MORENO, Montserrat [et. all.]. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998.
PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.
SILVA, Maurício da. A violência na escola. In: Violência nas escolas, caos na sociedade. EVIRT – Ed. Virtual. Disponível em: http:/www.evirt.com.br Acesso em: 06/12/1999, p.1-5.
VEIGA, Ilma P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.
YUS, Rafael. As comunidades de aprendizagem na perspectiva holística. In: Pátio Revista Pedagógica. Ano VI, n. 24, nov. 2002/jan. 2003. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR: ALGUNS ELEMENTOS PARA REFLEXÃO[1]

Maria de Fátima de Carvalho Xerez[2]
Maria Eleneida Peixoto Cruz[3]
Maria Emília da Silva Severo[4]
Maria Iaci Cavalcante Pequeno[5]

1. Introdução

A implantação de mecanismos de avaliação de sistemas, a exemplo do SAEB nacional e do SPAECE local, tem revelado, com preocupação, os índices de aprendizagem das crianças e jovens atendidos pela educação básica brasileira. Tais resultados, que vem sendo registrados em séries históricas nos últimos 10 anos tem servido para alertar gestores educacionais sobre a qualidade da educação oferecida pelos setores públicos.

Neste texto, o rendimento escolar se refere especificamente a desempenho cognitivo. Mas como você avalia as taxas de aprovação, reprovação e abandono? O quanto elas representam em termos econômicos?

Entre um conjunto significativo de variáveis selecionadas pelo SAEB como importantes para a melhoria do **rendimento escolar** dos alunos, o nível de formação dos dirigentes escolares e dos professores é considerado de forte impacto. Ao se debruçar sobre a formação docente é importante considerar a formação inicial nas áreas específicas, muitas vezes distante das reais necessidades da escola pública, apresentando um caráter livresco e conceitual.

Há também o reconhecimento de que a formação do professor não se concretiza de uma só vez, sendo um processo que não se encerra na conclusão de uma licenciatura, mas se fortalece no **fazer docente** onde o saber é inacabado e a ignorância é algo provisória. Nesse contexto, o **saber prático** configura-se como importante elemento na formação continuada do professor, como afirma Neto (2002),

> É fundamental considerarmos os saberes de experiência. Esses saberes seriam o núcleo vital da formação docente, uma vez que os outros saberes, tais como: os pedagógicos, das disciplinas curriculares mantêm uma relação de exterioridade com o trabalho docente, pois não foram produzidos no dia-dia, trata-se de saberes múltiplos que devem ser articulados na prática no contexto do processo de trabalho docente, na ótica da atividade reflexiva (p .9).

Através da prática reflexiva e autocrítica o professor vai constituindo um acervo profissional capaz de avaliar, reavaliar e resignificar as teorias e posicionamentos apreendidos, o que significa, em parte, eliminar aquilo que não tem aplicação na realidade onde vai atuar, manter e aperfeiçoar o que lhe pode ser útil e desenvolvido na sala de aula.

---

[1] Texto publicado originalmente no livro A gestão pedagógica e o desempenho escolar. Edições SEDUC 2005.
[2] Maria de Fátima de Carvalho Xerez: supervisora do Núcleo de Formação do Educador – Centro de Treinamento Prof. Antonio Albuquerque de Sousa Filho – E-mail: xerez@ct.seduc.ce.gov.br
[3] Maria Eleneida Peixoto Cruz: supervisora da Célula de Formação Inicial da Coordenadora de Desenvolvimento Técnico Pedagógico – E-mail: Eleneida
[4] Maria Emília da Silva Severo: assistente Técnico da Célula de Formação do Educador da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico – E-mail: emilias@seduc.ce.gov.br
[5] Maria Iaci Cavalcante Pequeno: orientadora da Célula de Formação do Educador da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico – E-mail: iacip@seduc.ce.gov.br

Considerando ainda, que a escola constitui-se como espaço privilegiado de aprendizagem, há tendencialmente uma coincidência entre o espaço de formação e espaço de trabalho. É neste ambiente de trocas entre pares e aprendizes que é possível transformar as experiências vividas em **aprendizagens significativas**, marcadas pela reflexão e pela pesquisa individual e coletiva.

Neste cenário multifacetário e dinâmico é que encontramos o **coordenador pedagógico**, via de regra, um docente a quem cabe interpretar, compreender e vivenciar a prática escolar em toda a sua dimensão, atuando como um formador.

De um modo geral, ao Coordenador Pedagógico compete um conjunto de funções, entre elas:

- Cooperar com os professores na construção de uma ação curricular dinâmica, crítica, criativa e competente no desenvolvimento de aprendizagens significativas.
- Implementar, coordenar, acompanhar e avaliar a execução do Projeto Político-Pedagógico da Escola.
- Monitorar os indicadores educacionais, tais como taxa de aprovação, reprovação e abandono, propondo e discutindo com a congregação de professores estratégias para melhoria de tais indicadores.
- Coordenar a dinâmica curricular, apoiando os professores no planejamento, execução e avaliação das ações docentes.
- Viabilizar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, adotando medidas para corrigir deficiências diagnosticadas na aprendizagem dos alunos.
- Oportunizar o aperfeiçoamento continuado dos professores dentro e fora da escola, tendo como base a demanda curricular dos níveis de ensino em que estes atuam.
- Coordenar e acompanhar a execução do planejamento pedagógico, favorecendo a participação, decisão e a avaliação das ações.
- Zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes (SEDUC, 2004).

Pelo conjunto de atribuições apontadas para o Coordenador Pedagógico, é possível perceber que seu raio de abrangência envolve diversos atores do processo educativo, mas seu **foco de atuação** encontra-se na relação ensino-aprendizagem, portanto, professor e aluno.

Observando as competências do Coordenador Pedagógico, como você avalia o da sua escola? Comente.

Ao aceitar a premissa de que o coordenador pedagógico deve ter uma relação muito próxima com seus colegas professores, no sentido de refletir com eles sobre suas práticas e ajudá-los a melhorar seu desempenho docente, admite-se implicitamente a natureza formadora da atuação desse coordenador no contexto escolar.

Além do mais, o interesse pelo desenvolvimento da competência do trabalho pedagógico é uma das condições primordiais para o exercício com qualidade, da prática docente. O **papel formador** do coordenador pedagógico deve estar voltado para a orientação, o gerenciamento e a observância dos produtos quer do cotidiano da escola quer dos resultados das avaliações de sistema. Esse trabalho torna-se difícil porque se constitui uma prática nova na escola, para a qual muitos coordenadores pedagógicos não se sentem preparados. Instituir, pois, esta prática, significa introduzir mudanças, alterar valores e hábitos que caracterizam as ações e atitudes dos participantes do sistema escolar. Outra dificuldade na execução das atividades estritamente pedagógica do coordenador reside de um lado, pelo atropelamento das necessidades e urgências surgidas no dia-dia da escola e de outro, pela má compreensão e delimitação de suas funções.

Na busca de superar estas dificuldades é importante que o coordenador pedagógico, ao iniciar suas atividades, procure conhecer um pouco sobre a realidade onde irá atuar a fim de apoiar-se numa relação de confiança e colaboração junto aos professores, assegurando um trabalho cooperativo, estimulador, proativo, participativo e articulador, para que se criem condições de acompanhar passo a passo o trabalho do professor em **sala de aula**.

Acredita-se ainda que conhecer melhor as características dos professores, sua prática docente e em que condições ela se realiza pode ser uma maneira clara e lógica para compreender o contexto educacional e suas implicações nos resultados escolares.

No que se refere ao aluno, o Coordenador Pedagógico tem papel preponderante na condução da **relação ensino-aprendizagem**, dirigindo um olhar investigativo sobre o interesse, a motivação e o desempenho dos alunos no desenrolar das atividades escolares. É através dos alunos e não necessariamente na sala de aula, nos planos curriculares apresentados pelos professores ou recursos pedagógicos em uso, que o coordenador pedagógico vai identificar o andamento do processo ensino-aprendizagem.

2. Professores cearenses: algumas características diagnosticadas no SAEB e SPAECE

Os sistemas de avaliação de desempenho dos alunos – SAEB e SPAECE – permitem que se coletem algumas informações sobre o perfil dos professores. Numa visão panorâmica dos sucessivos resultados apresentados pelos sistemas de avaliação (SAEB/SPAECE) percebemos que ora estes consolidam e confirmam **análises empíricas** já efetuadas, ora se afastam de esteriotipações, fruto de observações apressadas e de "achismo", às vezes, freqüente no meio educacional.

Assim é que podemos afirmar, com base nos dados explorados, que o magistério do Ceará no Ensino Fundamental é uma carreira essencialmente **feminina**, o que não é privilégio local, uma vez que é uma tendência brasileira e até internacional. Já no Ensino Médio há predominância do sexo masculino principalmente na rede particular. Os dados refletem um perfil relativamente jovem do professorado cearense, sobretudo no Ensino Médio.

No que se refere à experiência profissional, são os professores da 4ª série que possuem maior tempo de serviço. Em relação à 8ª série do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio verificou-se a coexistência de duas situações, professores com 2 a 5 anos de tempo de serviço no magistério e com 16 a 20 anos, enquanto na rede particular no Ensino Fundamental e Médio varia de 2 até 15 anos. Convém ressaltar que não foi encontrado nenhum indício de que o **tempo de serviço** evidenciado pelo número de anos de profissão, esteja associado a melhores resultados escolares.

Os dados também revelam que ainda existe entre os professores da 4ª série do Ensino Fundamental a escolaridade de Ensino Médio – Magistério. O mesmo não acontece em relação à 8ª série e 3ª série do Ensino Médio, cujos professores majoritariamente possuem superior pedagógico e ensino superior licenciatura.

A oferta de curso de capacitação foi considerada pelos professores como atividade mais relevante do ponto de vista profissional. Todavia, as pesquisas têm mostrado a pouca efetividade desses cursos nos resultados escolares. Alguns

estudiosos continuam afirmando que há fatores no interior da escola que desqualificam o professor e impedem que coloquem em prática as competências e conhecimentos veiculados nesses cursos.

Davis e Neubauer (1993) revendo as diversas modalidades de curso de capacitação enfatizaram que os sistemas de ensino que implementam a formação continuada não tem sido inovadoras. Em geral os cursos são realizados em forma de **encontros esporádicos** priorizando conteúdos ou habilidades técnico-didáticos instrumentais ou tentam fazer a junção das duas coisas. No entanto, nessa última abordagem observa-se um reducionismo da relação teoria-prática, onde a teoria vira discurso e a prática, técnica e passa-se a comentar: "a teoria na prática é outra, o professor já tem o discurso, mas não tem a prática". Mas a teoria na prática é ela mesma, pois se uma teoria é consistente, crítica e internalizada resulta no movimento dialético teoria-prática e prática-teoria. Porém, a teoria sendo mostrada como um **discurso fragmentado**, não consegue mudar posturas, além de gerar frustrações nos resultados dos cursos e não promoção das mudanças que comumente se espera.

Como você avalia os cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC?

Quanto à **prática docente**, aqui entendida como atividade profissional, visando os fins educativos num contexto de relações interativas, que envolve as formas de organização e participação de trabalho pedagógico, os dados detectados mostram uma participação mais efetiva da equipe de professores no projeto pedagógico da escola, principalmente das redes estadual e particular.

Comumente se ressalta no meio educacional o processo de "**descapitalização cultural**" e suas derivações, isto é, o esvaziamento do acesso aos bens culturais que contribuem para a perda gradativa do gosto pela leitura, trazendo repercussões negativas nas atividades profissionais dos professores. De acordo com os dados coletados constata-se que esses processos ainda não se manifestaram entre os professores cearenses, pois a grande maioria vem indicando que lê jornais, revistas, livros sobre educação e outros textos informativos. Contudo, deve-se considerar que o questionário utilizado nestas avaliações é estruturado e, como tal, pode induzir em alguns casos a indicação de opções que são, às vezes, as mais prestigiadas no circuito educacional. Com isso não se quer invalidar as respostas apresentadas, se assim fosse feito seria desnecessário e inútil os esforços empreendidos nos sistemas de avaliações, mas apenas lembrar que esses dados são pistas que merecem ser complementadas por outros estudos que mergulhem mais profundamente no sistema escolar.

Quanto às **condições de trabalho** dos professores, registra-se que está universalizada nas escolas da rede pública e particular a existência do quadro de giz. Recursos mais sofisticados como **computadores**, **laboratórios de ciências**, e outros materiais didáticos apresentam índices bem mais modestos. Dentre os recursos pedagógicos utilizados com maior freqüência pelos professores destacam-se: livros para consulta de professores, livros didáticos, outros livros de leitura, fitas de vídeo educativo e jornais e revistas.

Os baixos índices apresentados referentes à existência de laboratórios de ciência e de informática em funcionamento não representam evidências animadoras para o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas hoje para a atuação numa sociedade moderna e complexa. Soma-se a isso o fato de que mais de 50% dos professores pesquisados das escolas da rede pública admitiram

que só conseguiram desenvolver pouco mais da **metade dos conteúdos previstos** para a série que lecionam e chega-se a resultados que demonstram que nossos alunos estão deixando de aprender cerca de 50% do mínimo necessário explicitado nos Referenciais Curriculares Básicos e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como o SAEB 2001 mostra, a variável **desenvolvimento do conteúdo programático** tem um peso significativo para o desempenho do aluno, como não poderia deixar de ser.

Há um nítido descompasso entre o **currículo oficial** idealizado e o que se pratica ou não na sala de aula do Ensino Fundamental e Médio. Isso explica em parte os baixos resultados escolares apresentados nas avaliações externas efetuadas quer sejam do SAEB, do SPAECE, ou de pesquisas que tratam especificamente de rendimento escolar. Torna-se necessário, portanto, que essa questão seja objeto de atenção do trabalho de acompanhamento realizado pelos **coordenadores pedagógicos** junto aos professores.

Os dados também mostram um forte indicativo da inclusão dos critérios de participação dos alunos na sala de aula, desempenho em atividades práticas, trabalho em grupo. Entretanto, é preocupante a banalização depositada nos trabalhos realizados pelos alunos, observando-se uma fragmentação do trabalho realizado em grupo, por exemplo: um aluno escreve, outro passa a limpo, o outro segura o cartaz e ainda um outro lê. Denota-se ausência de uma atividade organizada onde os componentes de um grupo deveriam ter exercitado múltiplas competências e habilidades se apropriando do conteúdo e construindo saberes.

Poderão ser desenvolvidas várias competências em trabalhos de grupo, mas para isso o professor deve estar atento desde a formação dos grupos, seu funcionamento, fechamento e avaliação dos resultados, criando oportunidades para que os alunos discutam, questionem, retirem as dúvidas e assumam as responsabilidades pelos trabalhos produzidos.

No que se refere à **avaliação da aprendizagem** praticada em sala de aula, esta não mais se restringe às provas bimestrais, principalmente no âmbito da rede pública. Há visivelmente uma maior **diversidade de instrumentos avaliativos** e ainda são levados em conta como critério de avaliação, a participação e assiduidade dos alunos. Contudo, há que se considerar os alertas já feitos por estudiosos da avaliação para que atitudes como participação e comportamento não tenham contribuição na definição de notas ou conceitos, uma vez que nesses dois casos, não se pode inferir nenhuma associação cognitiva.

Além do mais, tomando como referência a Matemática, aonde se verifica o maior ponto de estrangulamento da aprendizagem, é oportuno observar o que diz Luckesi (1996):

> Não será observando condutas sociais do educando que virei, a saber, se o aluno detém o conhecimento do raciocínio matemático adequado. Para o caso é preciso tomar os cuidados específicos do conhecimento e do raciocínio matemático (p. 33).

Observa-se que a avaliação da aprendizagem praticada tem limites e virtualidades, precisa ter concepção e propósitos claros para ajudar a alunos e professores a acompanharem o percurso escolar como tão bem argumenta Esteban (1997):

> Avaliar o aluno deixa de significar um julgamento sobre aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrando, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe o que pode vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas responsabilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (p. 53).

3. O fazer formativo do Coordenador Pedagógico

Após a breve abordagem sobre as características docentes, é oportuno registrar alguns aspectos referentes às estratégias formativas que poderão ser vivenciadas na escola pelo Coordenador Pedagógico. Contudo, é importante lembrar o que enfatiza Garrido (2000): "Não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade" (p. 9).

Pensar **ações de formação** para os professores é pensar um processo de desenvolvimento profissional nas suas mais variadas dimensões e, portanto, está bastante atento, pois numa escola o coordenador irá trabalhar com um grupo de pessoas que tem suas subjetividades, diferenças, inquietudes e formas de aprender.

Assim sendo, é recomendável promover novas práticas que podem dar sentido ao trabalho coletivo e sistemático dos professores, tendo consciência ainda de que é impossível tratar a questão da formação dissociada dos Referenciais Curriculares Básicos e das Diretrizes emanadas do sistema educacional, considerando também a interferência mútua dos aspectos institucionais e pedagógicos.

Nas escolas, as **ações de formação** devem se constituir como fórum permanente de discussão das concepções envolvidas, das metodologias adequadas e dos conhecimentos teóricos e experiências que desenvolvam as competências profissionais do professor.

Convém ressaltar que:

> Uma determinada modalidade formativa depende também de que os professores sejam os protagonistas, e estejam dispostos e convencidos das mudanças para se implicarem nelas. Para isso é necessário criar novas estruturas de trabalho como grupos de resolução de problemas, equipes de reflexão, pesquisadores da própria prática; desenvolver uma cultura de questionamento e indagação na qual a aprendizagem profissional seja elemento vivo na escola; e trabalhar com novos instrumentos como: diários de campo, estudos de caso da prática (SEDUC, 2002, p. 15).

Para alguns autores, as estratégias formativas derivadas do modelo implicativo/reflexivo permitem que os professores possam se ver refletidos e a partir daí podem adquirir uma maior competência pessoal e profissional. Nesse grupo estão as estratégias de observação e análise de ensino. A esse respeito é válido transcrever as idéias de Santaella citadas em Nunes e Nunes (2005).

Essas estratégias proporcionam aos professores a oportunidade de descrever sua prática, refletir sobre ela e trocar experiências com seus colegas. Santaella (1998) as classificou da seguinte forma:

1. **Estudos narrativos**, nos quais se situam:
   Estudos biográficos: Propõem a idéia do desenvolvimento do professor como um processo pessoal e subjetivo que deve estar bem relacionado à sua trajetória de vida. A redação, a análise e os comentários de biografias pessoais têm sido uma estratégia muito utilizada no âmbito do desenvolvimento docente. Os professores implicam-se como aprendizes adultos, adquirem poder porque suas vozes são escutadas e refletem sobre si mesmos com a ajuda de seus companheiros de trabalho. Nesses estudos, utilizam-se instrumentos como, por exemplo, os diários de campo.
   Estudos de casos: São baseados principalmente em situações concretas vividas pelos professores em suas salas de aula. Esses estudos também derivam de suas observações e das observações dos alunos. Deste modo, criam-se oportunidades efetivas para que os docentes examinem, não apenas suas experiências pessoais e profissionais, mas também as de seus pares. Ao estudar casos concretos, os professores estabelecem maior vínculo entre a teoria e a prática, descobrindo os dilemas morais e éticos do ensino.
2. **Conversação entre os professores**: é destacada como promotora do desenvolvimento docente porque permite a reflexão, a confrontação de idéias, a investigação, o redimensionamento de significados. A esse respeito, Rust (1999), referindo-se ao Research Network Project, cuja metodologia básica está nas histórias e conversas entre os professores, destaca que os participantes estão engajados "nessas conversações para aprender sobre o que significa tornar-se um professor e para suportar o desenvolvimento profissional" (p. 371). Portanto, as histórias que permeiam as conversações são peças importantes na descoberta, aprendizagem, e construção de um discurso sobre o ensino e sobre si mesmos como professores (p. 291 – 300).

Ainda no modelo implicativo encontram-se as estratégias voltadas para a pesquisa sobre a prática e aperfeiçoamento dos professores entre si. A idéia fundamental é de que os professores devem transformar suas práticas por meio de investigação. Assim sendo, a sala de aula continua sendo laboratório eficaz para o exercício docente.

A **pesquisa-ação** conduzida pelos professores, além de superar os inconvenientes da pesquisa feita por especialistas externos, proporciona aos professores, atores principais do **ato educativo**, um mergulho mais aprofundado na sua realidade e no seu desempenho docente. Podem assim identificar problemas na perspectiva de correção de rumo.

Por fim, uma ação de formação na escola efetivamente engajada com a melhoria do **rendimento escolar** precisa, sobretudo, ser entendida como **prática social**, cujos atores, professores e alunos, são os sujeitos principais dessa prática.

Dessa maneira devem ser garantidos nas escolas os espaços de formação que permitam aos professores refletirem coletivamente e construtivamente sobre o seu desempenho docente na perspectiva de conceber-se uma escola melhor para uma vida melhor.

As idéias explicitadas nesse trabalho deverão ser completadas e enriquecidas pelo debate que pretendem suscitar. Contudo, esperamos que a leitura crítica e atenta das reflexões aqui apresentadas possa contribuir de alguma forma para nortear as ações formadoras dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais.

4. Compromisso com a aprendizagem: o que pode fazer o Coordenador Pedagógico

Muitas vezes o Coordenador Pedagógico se depara com um ambiente escolar hostil e de pouco envolvimento por parte dos professores. Nessas situações, as primeiras iniciativas consistirão no exercício de vencer resistências, e, sem dúvida, o diálogo com todos é o caminho a ser percorrido.

Sua função exige atributos de liderança, especialmente para o uso de **capital intelectual**, que compreende dois tipos de conhecimento: "o explícito ou codificado, que é aquele que as pessoas criam e transmitem mediante a linguagem formal, sistemática; e o conhecimento tácito que abrange o que as pessoas sabem, mas não conseguem expressar prontamente" (Lima, 2005, p. 51). A percepção desses dois tipos de conhecimentos por parte do coordenador pedagógico vai estabelecer o grande diferencial para o seu trabalho, pois lhe permitirá agir estrategicamente, utilizando o conhecimento de cada indivíduo num processo somativo, que, se bem aplicado, trará os melhores resultados.

Grande parte das atividades do Coordenador Pedagógico é desenvolvida junto aos professores, mas o beneficiário final de seu trabalho é o aluno e o sucesso da aprendizagem. Esse compromisso pode se efetivar através de um conjunto básico de ações que segundo mostra dados do SAEB 2001 têm forte impacto sobre a aprendizagem discente.

O quadro a seguir apresenta quatro variáveis de natureza eminentemente pedagógicas que podem fazer parte das orientações básicas do Coordenador Pedagógico junto aos professores. Na verdade, elas precisam se constituir elementos da cultura docente e compromissos da escola, em busca de uma educação de qualidade.

Variáveis	Pontuação	
Hábito de Leitura	Matemática 4ª EF = 8ª EF = 13,1 pontos 3ª. EM = 9,6 pontos	Língua Portuguesa 4ª EF = 2,9 pontos 8ª EF = 10,6 pontos 3ª. EM = 19,9 pontos
Lição de casa	Matemática 4ª EF = 17,0 a 18,0 pontos 8ª EF = 7,0 pontos 3ª. EM = 7,0 pontos	Língua Portuguesa 4ª EF = 21,0 a 23,0 pontos 8ª EF = 8,8 pontos 3ª. EM = 6,9 pontos
Desemvolvimento do conteúdo programático	Matemática 4ª EF = 3,4 a 9,4 pontos 8ª EF = 2,2 a 14,6 pontos 3ª. EM = 2,6 a 20,2 pontos	Língua Portuguesa 4ª EF = 2,8 a 8,9 pontos 8ª EF = 1,4 a 9,8 pontos 3ª. EM = 12,7 pontos
Práticas pedagógicas que enfatizam habilidades de alta ordem	Matemática 4ª EF = 6,8 a 31,2 pontos 8ª EF = 10,4 a 43,7 pontos	

Fonte: SAEB 2001

Mas como podemos trabalhar cada uma delas no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, tendo como eixo norteador a **base curricular** de cada nível de ensino? Desenvolver o **hábito de leitura** nos alunos pressupõe essa mesma característica no(s) professor(es). Condições adversas podem representar entraves, mas não devem ser usadas como argumentos impeditivos de se trabalhar na escola.

A **lição de casa** é uma variável de natureza eminentemente pedagógica. É bom lembrar que esta atividade foi, em tempos recentes, desvalorizada, com a justificativa de que as crianças das classes sociais mais baixas não dispunham de ambiente domiciliar adequado para realizar tal atividade e que os pais desses alunos não tinham condições intelectuais de ajudá-las nas tarefas domésticas.

Estudos recentes revelam que a realização de tarefas domésticas funciona como um *feedback* para o aluno descobrir e identificar o que já sabe, e o que ainda não apreendeu, ou seja, os conhecimentos que já estão devidamente incorporados aos seus **esquemas mentais** e os que ele ainda não tem domínio cognitivo sólido. Ao perceber tais fragilidades, o professor pode definir estratégias didáticas capazes de abordar as dificuldades cognitivas dos alunos e lidar com as diversas soluções encontradas por estes para um mesmo problema. Isso lhe permitirá trabalhar os conteúdos numa outra perspectiva, qual seja dos **conhecimentos prévios** dos alunos. Além do mais, o compromisso diário com o **dever de casa** forma na criança o senso de responsabilidade e desenvolve a disciplina – uma vez que o ato de estudar envolve variáveis como concentração, atenção, etc.

Tal posição, obviamente, requer alterações no *ethos* do dever de casa na cultura escolar e, sobretudo, na prática docente. Ela implica na compreensão de que o dever de casa é uma oportunidade de aprendizagem para a criança exercer sua autonomia no processo de construção do conhecimento, assim como um momento precioso para que o professor identifique o que foi ou não compreendido do conteúdo anteriormente estudado e explore as hipóteses de resolução elaboradas pelos alunos para aprender. Exige, portanto, uma ação de esclarecimento e estímulo por parte da coordenação pedagógica escolar para que o professor assuma seu papel de elo na construção do conhecimento do aluno.

A formação do **hábito de leitura** depende muito mais da postura do professor, do reconhecimento do valor intrínseco dessa atitude, da assumpção da racionalidade humana e do significado da palavra escrita como instrumento que amplia os horizontes individuais, representa o registro da história humana, do que de condições objetivas, materiais. Cabe ao Coordenador Pedagógico identificar como e em que condições os professores incluem atividades que **exploram a leitura** junto aos estudantes e procurar aproveitar ao máximo as potencialidades existentes na escola, a exemplo de bibliotecas, centros de multimeios, e outras possibilidades fora do ambiente escolar.

Orientações diversas podem ser encaminhadas no sentido de enfrentar tal problemática, cabendo aqui fazer dois destaques: estimular e apoiar ações visando contribuir para que cada professor construa sua biblioteca individual, o que pode ocorrer através tanto de programas federais quanto da exigência de que as iniciativas de formação empreendidas pela SEDUC ofertem livros ou obras completas; a implementação de um programa de formação continuada com foco na leitura visando oferecer instrumentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de práticas de leitura e interpretação de textos no contexto escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê no seu artigo 9º, inciso IV, que à União compete "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". O Ministério da Educação, atendendo ao que esta estipulado em Lei produziu as Diretrizes Curriculares Nacionais, que trazem desenho curricular inovador, incorporando as contribuições advindas dos avanços da pedagogia, da psicologia e das novas demandas da sociedade do conhecimento.

O Ceará seguiu o movimento nacional e elaborou os Referenciais Curriculares Básicos, definindo as diretrizes estaduais. As escolas foram mobilizadas a elaborarem o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com vistas a implementar as novas propostas. Junto vieram também muitas inovações, novidades e possibilidades para administrar o **tempo pedagógico** a partir de demandas quase infinitas – esporte, cultura, lazer, cidadania, etc. Ao Coordenador Pedagógico e aos professores cabia administrar esse conjunto de demandas, o que muitas vezes, significou abrir mão do currículo básico, comprometendo o andamento do conteúdo programático.

* São muitas as pesquisas que mostram o mau uso do tempo pedagógico e em decorrência, a incapacidade de cumprir os conteúdos curriculares previstos.

Associado a isso, os esforços de formação continuada também caminharam nessa direção, mas os resultados de aprendizagem dos alunos observados nas avaliações de sistema a exemplo do SAEB e SPAECE ainda deixa muito a desejar em termos de desempenho escolar.

A atenção com o currículo se coloca como uma variável tão significativa para o processo de aprendizagem que precisamos atuar pronta e rapidamente sobre ela. Conceber orientações que evidenciem esse fato, e estimular as escolas a enfatizarem a dimensão curricular, a um melhor aproveitamento do tempo pedagógico, etc.

Práticas pedagógicas que enfatizam habilidades de alta ordem dizem respeito à ação pedagógica em sala de aula, ou seja, a domínio de conteúdos e metodologias por parte do professor. Sabe-se que os cursos de formação para o magistério, entre eles o curso de Pedagogia e as Licenciaturas, passaram por significativas reestruturações a partir de diretrizes do MEC, dentro do contexto das reformas curriculares, que iniciaram em 1996 para a educação básica, se estendendo em seguida para o ensino superior. Uma preocupação expressa nas propostas curriculares para os cursos de formação diz respeito a uma articulação mais próxima da teoria e prática, a formação de um professor reflexivo e a uma maior aproximação entre a docência e a pesquisa.

Mas, o que vem a ser habilidades de alta ordem? Segundo o próprio SAEB, o trabalho com habilidades de alta ordem estaria associado à **resolução de problemas** e ao ensino contextualizado no caso de Matemática e a procedimentos relacionados com o uso da **diversidade textual** com ênfase nos variados tipos de textos, inclusive textos literários, em Língua Portuguesa. Ou seja, um exercício de **transposição didática** que deve ser implementado pelo professor no cotidiano da sala de aula, tendo como eixos norteadores a **contextualização** e **interdisciplinaridade**. Esse desafio, nem sempre fácil, deve ser enfrentado pelo Coordenador Pedagógico e pelos professores em busca de uma escola melhor para todos.

? **Dê a sua opinião sobre cada uma das quatro variáveis pedagógicas apontadas pelo SAEB.**

Referências Bibliográficas

AVALIAÇÃO: Uma prática em busca de novos sentidos. Maria Tereza Esteban (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
CANÁRIO, Rui (1994). "Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? In: Amiguinho, A. e CANÁRIO, R. (Orgs). Escolas e Mudanças: O papel dos Centros de Formação de Lisboa: Educa.
CEARÁ, Secretaria da Educação Básica/NPA – Relatório Geral do Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará, Fortaleza, Ceará, 1999.
CEARÁ, Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará/CFE – Diretrizes Iniciais para a Criação dos Centros de Regionais de Formação do Educador – versão preliminar – Fortaleza, Ceará, 2002.
KRAMER, Sônia – A Formação do Professor como Leitor e Construção do Saber, In Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Conhecimento Educacional e Formação do Professor, Campinas, Papirus, 1994.
NUNES, Ana Ignez Belém Lima. A Formação Continuada de Professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas. 2004. 712 f. Tese de Doutorado em educação – Faculdade de Ciências de Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.
PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante – "Uma Visão sobre a Avaliação em larga escala no Estado do Ceará na vertente da avaliação do rendimento escolar", em Marco de Aprendizagem Contínua em avaliação. Salvador – 12 a 14 de dezembro de 2001. Salvador, Bahia, 2001.
SILVA, Rose e Cláudia Davis – Formação de Professores das Séries Iniciais, em cadernos de pesquisa, n. 87. S. Paulo, 1993.
NETO, Almeida e Lizete Mãe, "Reflexão sobre a Formação de professor, orgs. Papirus, São Paulo, 2002.

O PLANO DE AÇÃO EDUCATIVA E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Geandra Cláudia Silva Santos[1]

1. Introdução

Em que deve se basear o plano que norteará a ação educativa do professor? Com quais mecanismos e recursos pode contar o professor para realizar seu trabalho pedagógico junto aos alunos?

> Debulhar o trigo
> Recolher cada bago do trigo
> Forjar do trigo o milagre do pão
> E se fartar de pão
> Decepar a cana
> Recolher a garapa da cana
> Roubar da cana a doçura do mel
> Se lambuzar de mel
> Afagar a terra
> Conhecer os desejos da terra
> Cio da terra propícia estação
> E fecundar o chão.
>
> (Milton Nascimento/Chico Buarque)

A música acima, possivelmente é conhecida de todos e chama a atenção para a necessidade de semear o chão. A mensagem de semear apresenta uma nítida sintonia com a temática de planejamento educativo, uma vez que a formulação dos **planos de ação educativa**, funcionam como sementes plantadas para nortear a prática docente, num processo semelhante ao de fecundar a terra, semeando as mentes, para depois colher e usufruir os melhores frutos.

Em que momento são organizados os planos de ensino na sua escola?

O ato de semear com vistas a colheita próspera e fecunda exige conhecimento, preparação, técnica, acompanhamento e, sobretudo, a criação de uma cultura de preservação e evolução da vida.

Assim, na perspectiva de subsidiar com sentido e direção o exercício docente, descreveremos os elementos constitutivos do **plano de ensino** (objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos didáticos e avaliação) indispensáveis a organização do trabalho pedagógico da escola.

Iniciamos refletindo sobre as questões abaixo relacionadas, por considerar importantes para a competência do professor, mesmo acreditando como Rangel (1994), que

> [o professor] sabe o que ensina e, por isso, o faz com clareza, elucidando e exemplificando conceitos, aproveitando e articulando o saber do aluno ao saber acadêmico, utilizando formas de ensinar diversificadas, de acordo com matéria, o aluno, os recursos, as circunstâncias, estimulando o aluno à palavra e à ação, entendendo-as como forças políticas de meu povo (p. 61).

[1] Mestre em Educação pela UFC e professora da Universidade Estadual do Ceará, campus de Tauá.

Entre as questões que chama a atenção sobre a forma de agir do professor, destacam-se:

- Baseado em que o professor define os objetivos que direcionam seu trabalho?
- De que se constituem os conteúdos a serem ensinados?
- Como o professor escolhe os procedimentos desenvolvidos na sala de aula?
- Qual a relação existente entre objetivos – conteúdos – procedimentos?
- Como o professor seleciona os recursos didáticos adequados aos objetivos e procedimentos?
- O que é importante ser avaliado?

Os elementos constitutivos do plano de ensino, apesar de terem especificidades próprias, estão relacionados entre si como componentes de um mesmo processo, que compreende as etapas de planejamento, execução e avaliação. Em se tratando de um plano de ensino baseado numa lógica globalizante e interdisciplinar (**pedagogia de projeto**) ou numa visão especializada das disciplinas, o roteiro constitutivo de plano de ensino tem no planejamento, execução e avaliação suas etapas imprescindíveis.

Seja qual for a opção didático-pedagógica escolhida ou adotada pelo professor, este nunca pode perder de vista que os elementos constitutivos do plano de ensino estão constantemente sujeitos a modificações, dependendo das **condições objetivas** do ambiente e das **características subjetivas** dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Como você avalia as condições objetivas que sua escola oferece para o bom desempenho do planejamento didático?

Assim, cabe ao professor criar mecanismos que permitam uma maior aproximação da realidade cognitiva, afetiva e social dos alunos, objetivando resgatar o caráter relacional da aprendizagem que acontece na rede de experiências compartilhadas no decorrer da trajetória de vida. Cabe-lhe também procurar resgatar a posição destes como sujeitos construtores do conhecimento, em constante interação social e portadores de saberes adquiridos ao longo de sua história de vida, fato que a escola vem ignorando como significativa para o processo ensino-aprendizagem. Esse resgate suscita torná-lo co-participe e co-responsável pelo processo sócio-educacional do qual faz parte.

O marco de partida é que o **aluno** deve ser o grande referencial do pensar e do fazer pedagógico. Um referencial em constante transformação, da mesma forma que os diversos agentes pedagógicos, o conhecimento e o contexto circundante. Portanto, além do aluno e sua vida, devemos considerar as expectativas e projetos dos demais agentes, principalmente do professor, que apesar da sua postura diretiva na sala de aula, se constitui como um sujeito não só do ensino, mas também de aprendizagem, ressignificando e investindo diariamente no seu trabalho, por ser esse o espaço mais relevante de formação e profissionalização.

Aliada a preocupação com os sujeitos do **processo educativo**, devemos enfocar mais especificamente as condições objetivas requeridas para a efetivação da **proposta pedagógica**, uma vez que as idéias precisam de um cenário para ganhar corpo e se concretizarem. Dessa forma, o conhecimento e a adequação do pretendido, as condições estruturais, materiais e didáticas da escola são fundamentais à exeqüibilidade do plano de ação a ser firmado, em articulação direta com as exigências produtivas, culturais, científicas e tecnológicas da sociedade vigente.

Ressalte-se ainda sobre essas últimas questões mencionadas, a **opção político-pedagógica do professor** em combater uma atitude de mera aceitação diante das condições de trabalho e da sociedade, e assumir coletivamente com os

outros segmentos da comunidade escolar, uma atitude crítica, dialógica e comprometida com a mudança do que lhes parecer injusto e desfavorável ao cumprimento da função social da escola que acreditamos e desejamos construir.

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. E a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (Freire, 1998, p. 60).

Considerando tais pressupostos, procurar-se-á refletir sobre:

- Para que ensinar? (objetivos)
- O que ensinar? (conteúdos)
- Como ensinar? (procedimentos)
- Com que ensinar? (recursos didáticos)
- Como o ensino e a aprendizagem estão se desenvolvendo? (avaliação)

2. Para que ensinar? Definindo os objetivos de ensino

Os objetivos traçados em qualquer nível de planejamento, representam os fins a serem perseguidos ao longo de um processo onde são definidas alternativas práticas para a sua concretização.

No caso do plano de ensino, os **objetivos** consistem em definir os desempenhos e produções a serem realizadas pelos alunos num período de tempo, por meio das atividades pedagógicas previstas. Esses desempenhos não podem se restringir simplesmente ao aspecto cognitivo dos alunos, mas devem contemplar no mesmo grau de valorização, as aprendizagens referentes aos aspectos afetivos, políticos, éticos, culturais e sociais, materializados em comportamentos, habilidades e decisões diante das velhas e novas situações apresentadas no cotidiano, sob pena de fragmentar a **multidimensionalidade do sujeito** que aprende e do conhecimento que é apreendido.

A reflexão em torno da **multidimensionalidade**, traz a tona as concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem incorporadas nas instituições escolares, pois uma educação que objetiva simplesmente transmitir e reproduzir conhecimentos como verdades definitivas, de fato não irá requisitar dos alunos, nem mesmo o conjunto de funções mentais e psicológicas componentes do aspecto cognitivo.

Os objetivos de ensino devem ser definidos por área ou por disciplina? Justifique.

Nesse sentido, Lopes (1996) argumenta que:

> (...) um processo de ensino transformador não poderá deixar-se conduzir por objetivos que explicitem somente a simples aquisição de conhecimentos. Na definição de objetivos, portanto, será essencial a especificação dos diferentes níveis de aprendizagem a serem atingidos: a aquisição, a reelaboração dos conhecimentos aprendidos e a produção de novos conhecimentos (p. 47).

Para tanto, os objetivos, em sua formulação, devem promover no aluno a curiosidade, a descoberta e o diálogo com o conhecimento, para questionando-o, recriá-lo na sua prática social.

A **formulação dos objetivos de ensino** efetua-se mediante os objetivos do projeto político-pedagógico da escola, a relação estabelecida entre as várias ciências na organização curricular e a abrangência da atividade a ser realizada, podendo, então, compreender tanto objetivos gerais, quanto objetivos específicos.

É fundamental chamar atenção, para a elaboração dos objetivos a partir de uma discussão contínua e participativa entre alunos e professores, com o intuito de definirem interesses, concepções e finalidades do processo de ensino, e, consequentemente, partilharem responsabilidades na busca do êxito da aprendizagem e da soluções de problemas que venham a surgir na relação pedagógica e/ou epistemológica nos espaços educacional e social.

Após definir os objetivos, prossegue-se selecionando e definido os próximos elementos constitutivos, sempre observando a coerência entre eles.

3. O que ensinar? A importância dos conteúdos

Os **conteúdos escolares** geralmente são reconhecidos como uma relação de assuntos que serão trabalhados com os alunos ao longo do ano letivo, retirados mais comumente dos livros didáticos disponíveis na escola. Essa seleção de assuntos é feita quando da realização das semanas pedagógicas nas escolas, antes do início das aulas.

Essa ótica de seleção dos conteúdos, além de provocar a dissociação desses com o contexto sócio-cultural em que serão estudados, ainda reduz os conteúdos a uma **concepção disciplinar** que distancia os objetivos de estudo das várias ciências, bem como retira dos sujeitos a possibilidade de interação com o objeto do conhecimento e a realidade como um todo.

? **É possível a convivência da concepção disciplinar com uma visão interdisciplinar? Explique.**

Nesses termos, Santiago (2001) faz uma consideração fundamental quando se refere ao papel dos conteúdos enquanto: "Elementos mediadores entre o mundo concreto das vivências do educando e o conhecimento científico, que fornece explicações legítimas (embora inacabadas e provisórias) para os fenômenos sociais e naturais (...)" (p. 160).

E é justamente por isso que a construção dos conteúdos, a sua seleção e o seu tratamento didático na escola, não podem ser percebidos apenas como ações técnico-científicas, pois compreendem sobretudo interesses político-ideológicos defendidos e representados no ensino e na aprendizagem de conceitos, princípios, noções, tratados e pressupostos científicos, de uma vez que estes acabam suscitando no sujeito aprendente, concepções, valores, atitudes, habilidades, hábitos individuais e coletivos que subsidiam a sua relação com o **mundo material e simbólico**.

Dentre os critérios de seleção que se adequariam as reflexões até então realizadas, sugere-se que os conteúdos:

- Estejam articulados ao contexto de vida do aluno, da escola e da sociedade.
- Permitam o diálogo entre o saber científico-tecnológico com o universo simbólico construído pelo aluno na sua experiência humana.
- Sejam coerentes e ao mesmo tempo provoquem o desenvolvimento intelectual, afetivo, psicomotor, técnico, político e social do aluno.
- Sejam atuais e sofram constantemente atualizações e revisões.
- Gerem a possibilidade de implementar a interdisciplinaridade entre as múltiplas áreas, ciências e disciplinas do currículo.

4. Como ensinar? Selecionando procedimentos

Depois de elaborar os objetivos e selecionar os conteúdos de ensino, cabe ao professor realizar a próxima etapa que é a escolha dos **procedimentos e técnicas** como meios de facilitar e proporcionar a efetivação da proposta pedagógica explicitada nos elementos anteriores.

A decisão relativa aos procedimentos, geralmente, é interpretada pela grande maioria dos profissionais da educação, como uma tarefa de natureza eminentemente técnica, portanto, sem muita complexidade para efetuá-la.

Sem dúvida nenhuma, definir como irá desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem na aula, requer conhecimento e atitude técnicas, no entanto, essa mesma técnica não é neutra e nem se justifica por si só, ela sempre estará vinculada a finalidades e pontos de vista dos autores e/ou dos usuários dessas, na prática educativa. Dessa forma, quando se opta por um meio de trabalho e não outro, se expressa uma **postura didática**, mas também, uma postura política e ética com relação ao aluno e seu processo de formação.

Enumere um conjunto de, pelo menos, cinco técnicas de ensino que você usualmente adota.

No cotidiano escolar os professores contam com muitas vias de acesso a diferentes técnicas e dinâmicas de trabalho, seja através da sua experiência docente, do contato com livros e revistas, mesmo nos momentos formais e informais de troca com os seus colegas de profissão, no intuito de reproduzir, reformular, ou inventar novas formas de promover a aprendizagem dos alunos.

Conforme Lima (2002):

> (...) a melhor técnica de ensino é aquela criada e recriada profundamente por professores e alunos dentro da sua realidade. Cabe aos docentes, dentro das suas possibilidades e limitações, ir tecendo elementos de resistência à estrutura de alienação e apatia em que estamos inseridos, para criar formas alternativas de atividades pedagógicas, que certamente vão surgindo no cotidiano da nossa caminhada (p. 58).

No entanto, nem sempre o professor na hora de optar pelos procedimentos, faz uma reflexão crítica e fundamentada sobre o significado que cada um deles tem para a proposta pedagógica vigente, a turma de alunos, a área ou disciplina, e as condições disponíveis.

A reflexão referente aos procedimentos e técnicas de ensino consiste na consciência clara do professor ao escolhê-los, do papel que irão assumir os agentes (professor e alunos) e que relação manterão com o conhecimento e a realidade social, bem como, se conduzem a reprodução ou a construção dos saberes pelos alunos de forma crítica e coletiva.

Por isso, enquanto suporte para a **ação pedagógica** do professor, os procedimentos devem ser escolhidos mediante uma perspectiva dialógica e democrática, a serviço de um ensino que crie oportunidades para alunos e professores aprenderem em comunhão, questionando, investigando, enfim, redimensionando e produzindo novos conhecimentos e práticas humanas para um mundo novo e melhor.

Uma abordagem dialógica para os procedimentos de ensino e de aprendizagem, deve se fundamentar na perspectiva de diálogo defendida por Paulo Freire (2000) que significa, "o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (...)" (p. 78).

Essa **pronúncia do mundo** faz parte da própria existência humana, que está baseada na comunicação e na interação entre os seres. É exatamente a pronúncia que permite o homem intervir e modificar o mundo, pois a cada pronúncia, este volta problematizado, exigindo desse mesmo homem um novo posicionamento que precisa ser construído num exercício de ação-reflexão permanente.

O diálogo se constitui portanto, num instrumento de significação da **existência humana**, por lutar pela superação da opressão e da imposição cultural em vigor na sociedade, transformando-a num ato de criação e libertação.

Diante do exposto, é necessário romper com convicções e experiências ainda tão arraigadas em tendências tradicionais e/ou tecnicistas, responsáveis por práticas autoritárias e inibidoras da criatividade dos alunos, dentro e fora da sala de aula.

As **alternativas metodológicas** são inúmeras, porém para se enquadrarem na abordagem dialógica devem garantir em linhas gerais, a produção de situações didáticas que respeitem e valorizem as diferenças dos alunos, oriundas de qualquer natureza (cultura, gênero, sexo, raça, idade, capacidade física e mental, condição sócio-econômica); trabalhe com as várias linguagens presentes na arte, na comunicação e na educação; e finalmente potencialize a aprendizagem e o desenvolvimento autônomo e criativo dos alunos, a partir das suas diferentes necessidades educacionais, sejam elas especiais ou não.

Dentre elas, consideramos significativas as atividades individuais e grupais implementadas por meio de:

Na disciplina que você atua ou na área que você coordena, quais as atividades individuais e grupais mais adequadas?

- Leituras, estudos e produção de textos escritos, musicais e visuais.
- Exposição dialogada.
- Estudos dirigidos, de caso, do meio.
- Problematização de temáticas e situações concretas.
- Realização e participação em seminários, simpósios, painéis integrados.
- Dramatizações, vivências, desenhos, pinturas e colagens.
- Participação em feiras e festivais de arte, cultura e ciências.
- Pesquisas bibliográficas, experimental, de opinião, *in loco* ou via internet.
- Construção e discussão de histórias de vidas.
- Excursões e visitas a locais relacionados aos assuntos estudados.
- Palestras, entrevistas, debates, troca de experiências com alunos e profissionais de lugares diferente, através da internet.
- Atividades de aprofundamento em classe e em casa.

5. Com que ensinar? O bom uso dos recursos didáticos

Os **recursos didáticos** estão intrinsecamente ligados aos procedimentos de ensino, pois são os instrumentos auxiliares do professor no desempenho das atividades pedagógicas programadas.

Esses instrumentos são entendidos no presente texto, como parte integrante do **conjunto de tecnologias** utilizadas no campo educacional, com a intenção de facilitar, aprimorar e ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos agentes pedagógicos.

As tecnologias educacionais englobam diferentes tipos de recursos manuais, visuais, auditivos, sonoros etc., dos mais simples e convencionais (giz, lousa e apagados) aos mais complexos e sofisticados (informática, telemática). Todos eles tem a sua contribuição, todavia, com o decorrer do tempo os avanços científicos e tecnológicos vão provocando uma substituição dos instrumentos de acordo com as condições materiais e financeiras dos sistemas e das instituições educacionais.

Por conta disso, embora tendo chegado ao século XXI, as escolas públicas brasileiras, ainda têm como ferramentas do trabalho docente, o giz, a lousa e o livro didático, auxiliado hoje também, por um quantitativo considerável de aparelhos de TV, vídeo, som e antenas parabólicas, nem sempre bem aproveitados no processo didático.

Importa enfatizar a crucial importância que tem o uso adequado, a manutenção e a atualização dos **recursos didáticos**, para a efetividade dos resultados previstos nos objetivos, nos conteúdos e nos procedimentos.

Dê a sua opnião sobre o uso do livro didático.

O **livro didático** que por muito tempo foi o principal recurso didático de professores e alunos, quase sempre reconhecido como o referencial de conhecimentos e verdades a serem socializadas e inculcadas na educação escolarizada, não perde a sua função educativa, no entanto, tem que dividir espaço e intercambiar com os demais recursos presentes na escola nesses últimos anos.

Estamos falando dos seguintes instrumentos didáticos usados em maior ou em menor grau pelos professores nas salas de aula:

- O quadro de giz.
- O quadro de pregas, flanelógrafo, flip-charp.
- O retroprojetor, projetor de slides e *data show*.
- Álbum seriado, cartazes, gravuras, fotos.
- Computador, internet.
- Livros paradidáticos, revistas, jornais, documentos.
- Aparelhos de TV, vídeo e som.
- CDs, fitas cassetes e de vídeo, disquete.
- Máquinas filmadora e de fotografia.
- Material de sucata e jogos em geral.

Existe uma infinidade de recursos que poderiam ter aparecido na relação, que vêem auxiliando os professores a desenvolver o seu ofício, no entanto, os recursos enumerados acima representam uma boa amostragem de ferramentas para o trabalho pedagógico em todas as áreas do conhecimento presente nos currículos escolares. Vale lembrar também a existência de **materiais didáticos** específicos de cada ciência e disciplina, como é o caso dos mapas, globos, escalas, réguas, material dourado, instrumentos e produtos de laboratórios, registros e documentos antigos, dentre muitos outros.

6. Como o ensino e a aprendizagem estão se desenvolvendo?

> Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes (...). Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos (Rubem Alves).

A **avaliação** é, em nossos dias, um assunto polêmico e muito discutido por todos aqueles envolvidos de alguma forma com o ato de educar. É assunto que de fato inquieta, preocupa e muitas vezes angustia os docentes, dos mais novos até os mais experientes na carreira do magistério.

Esses sentimentos são gerados primeiramente pela compreensão dos professores a respeito da grande **importância** que a avaliação tem no processo de ensino e de aprendizagem, e em segundo lugar, pela consciência da **responsabilidade** que encerra a tarefa de avaliar, pois se espera que o avaliador, neste caso, o professor, seja justo, coerente e correto na hora de decidir pelo sucesso ou pelo fracasso do aluno na sua trajetória escolar.

Como você avalia os alunos?

Os motivos pelos quais os professores justificam as suas preocupações relativas a avaliação dos alunos, leva a refletir sobre as questões a seguir:

- Em que consiste a tão propagada importância da avaliação no contexto educacional?
- A avaliação deve está a serviço de que/quem?

Primeiramente, como elementos constitutivos do processo de ensino já citados anteriormente, as concepções e práticas avaliativas sofrem sérias influências do projeto sócio-educacional proposto e vivido cotidianamente nas instituição escolares.

Como não existe uma única proposta de educação na sociedade, não há também, uma única e verdadeira perspectiva avaliativa para atender os diferentes anseios presentes nas mentes dos indivíduos em processo de escolarização. Portanto, existem muitos conceitos a respeito do tema, denunciando opções filosóficas e políticas, que vão desde visões positivistas, até conceitos inovadores com caráter dialético.

A visão mais conhecida e enraizada na prática avaliativa escolar, é aquela em que a avaliação serve como **instrumento de punição e classificação** dos indivíduos, valendo-se de provas e exames para decidir sobre os desempenhos dos alunos na escola, no mercado de trabalho e nos outros espaços sociais, funcionando como um mecanismo de seleção social, ao estipular padrões intelectuais a serem atingidos pelos alunos.

Pensar a avaliação nesses moldes é reconhecê-la como mais uma estratégia de ação baseada na **função normalizadora** que a educação escolarizada obrigatória tem reproduzido no planejamento e na execução de seu projeto pedagógico para a sociedade.

A função normalizadora, inspira no sistema educacional a determinação de ritmos, comportamentos e saberes idealizados, que a escola deve perseguir durante todo ano letivo, por meio do currículo, dos métodos, das rotinas, das relações pedagógicas, esperando dos alunos respostas compatíveis com o perfil proposto inicialmente.

Em conseqüência disso, a escola legitima a uniformização das intervenções e das respostas didáticas educativas dos alunos, negando a diversidade inerente aos indivíduos e aos processos psicopedagógico e social.

Dessa forma, criam-se meios para medir o grau de aproximação ou afastamento do aluno, com relação aos padrões pré-estabelecidos. Os resultados oriundos dessa análise, institui o sucesso aos alunos que atingiram ou superaram o padrão mínimo desejado, e o fracasso daqueles que ficaram abaixo ou completamente fora do esperado.

Conforme sublinha Sacristán (2001):

> A escola e seu currículo, que devem ser oportunidades para todos, passam com demasiada facilidade a ser estruturas de dificuldades graduadas, que todos deverão superar em um mesmo ritmo e com a mesma ajuda, de sorte que em, cada um dos escalões estabelecidos na graduação, medimos os sujeitos para ver se são aptos ou não, os distinguimos e dizemos a muitos deles que são diferentes dos demais (p. 80).

É essa diferença surgida no seio da natureza homogeneizadora do processo educativo que vai se transformando em justificativa para a exclusão de uma parcela considerável de crianças e jovens, através dos vários meios gerados pelo sistema: a **reprovação**, a **repetência**, a **permanência** e **produção sem aprendizagem**, ou até a **evasão** e o **abandono escolar**.

Essa prática excludente efetuada no meio educacional funciona ao mesmo tempo como causa e efeito, das estruturas e lógicas também excludentes que existem e se acentuam progressivamente na sociedade neoliberal.

Diante do exposto, fica quase impossível não perceber o histórico e profundo desencontro que ocorre entre a proposta educacional da escola, e os projetos político-sociais da população, principalmente das classes populares, para exercer o seu direito a cidadania, bem como, não dá para deixar de mencionar a contribuição decisiva da avaliação no referido desencontro.

Em virtude dos resultados negativos que foram se multiplicando nas **avaliações da aprendizagem dos alunos**, surgiram argumentações ideológicas para promover a aceitação e manutenção dessa perspectiva pedagógica discriminatória, marginalizadora e imposta, como é o caso daquelas frases de efeito tão conhecidas e ainda tão repetidas por pais, professores, gestores, técnicos, alunos e demais membros da comunidade:

- O aluno só não aprende se não quiser.
- Já fiz tudo que podia mas ele não aprendeu.
- Ele não aprende por que é pobre e tem problemas na família.
- O bom aluno é aquele que não atrapalha a aula, e faz tudo que o professor manda.
- O bom professor é aquele que bota moral e exige muito dos alunos.

Até aqui procurou-se fazer uma fundamentação que promova o entendimento de que a avaliação é de grande valia para o êxito do ensino e da aprendizagem, no entanto, como muitas vezes acontece, ela não é um fim em si mesma, nem ao menos está imune as questões ideológicas internas e externas à organização escolar.

Embora o percurso da avaliação se mantenha ainda marcado por estas idéias, vê-se o surgimento de reflexões críticas que têm gerado propostas inovadoras, provocando modificações importantes na concepção, no conteúdo e na forma avaliativa das escolas pública e privada.

Tais propostas ganham corpo na prática docente, na maioria dos casos, sem o professor ter compreensão epistemológica, política e metodológica suficiente para subsidiar uma prática consciente e responsável, fruto de um processo decisório externo a este.

A mudança na avaliação tem se configurado como uma necessidade político-pedagógica para parte significativa dos atores educativos, pela nítida consciência da importância do modelo até então vigente, em corresponder ao perfil de educação desejável para a aprendizagem dos alunos das camadas populares.

É importante ressaltar, que esta mudança faz parte de uma reestruturação mais ampla e mais profunda na **cultura organizacional**, não devendo acontecer de uma hora para outra, mas num processo longo e contínuo, exatamente por se tratar da construção de novas concepções, valores e crenças de seus membros.

Dentre as novas posturas avaliativas formuladas, acreditamos numa avaliação que não seja pensada e imposta aos sujeitos em formação (alunos, professores), mas vivenciada e construída conscientemente por esses, enquanto processo de aprendizagem e emancipação.

Portanto, Romão (1999) nos fala que a avaliação:

> É um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a "cultura primeira" do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propícia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação (p. 101).

Avaliar sob esse prisma, tanto para o aluno, quanto para o professor, significa manter uma postura constante de indagação dos valores, dos saberes e das ações que vão sendo produzidas no exercício de seus papéis político-pedagógicos dentro e fora da instituição escolar.

Essa indagação é necessária porque os valores e os saberes são historicamente provisórios, portanto, passíveis de reflexão e crítica, cuja intenção não é gerar constrangimentos e punições, mas fornecer subsídios para o enfrentamento das dificuldades e o redimensionamento do caminho a ser percorrido.

Dessa maneira, a avaliação vai perdendo gradativamente seu caráter assombroso e angustiante, para transformar-se em **oportunidade** de desenvolvimento e aprendizagem, que se funda no diálogo, na transparência, na confiança e principalmente na justiça.

7. Polêmicas em torno da avaliação. Por onde começar?

A **avaliação** está sempre acontecendo em todos os momentos e campos da vida humana. No campo educacional se aplica à sala de aula, à escola e mais atualmente ao sistema como um todo. Apesar das especificidades dos objetivos, tendo em vista a abrangência dos âmbitos a que se destina, a avaliação tem assumido o acompanhamento das propostas pedagógicas da escola (gestão), do professor (ensino) e o acompanhamento da aprendizagem.

Acompanhar a proposta pedagógicas da escola e do professor se dá nas etapas do planejamento, quando se está fazendo o levantamento da realidade para depois definir os objetivos de trabalho, e continua no momento da execução do que foi previsto. Enquanto o acompanhamento da aprendizagem diz respeito a investigação contínua e mútua de professores e alunos sobre como estão se encaminhado seus processos de formação e aprendizagem na sala de aula, ao desenvolver as atividades didático-pedagógicas.

Em qualquer uma das formas de acompanhamento mencionadas anteriormente, a avaliação se constitui como um **processo permanente e decisivo** na formação integral e reflexiva dos agentes pedagógicos, e como tal, tem assumindo distintas, mas interligadas funções ao longo do percurso: planejamento, execução e redimensionamento das ações institucionais, docentes e discentes.

As funções da avaliação a que nos referimos são **diagnóstica, formativa e emancipatória**. Vale esclarecer que não existe um único e determinado momento do processo para cada uma delas se efetivar, no entanto, especificaremos e de certa forma localizaremos as mesmas, apenas com fins de facilitar o entendimento.

Abordaremos aqui, as funções avaliativas somente no contexto do acompanhamento da aprendizagem no plano de ensino, no espaço da aula.

A **função diagnóstica** se realiza já com o início do processo de pensar a intervenção pedagógica do professor, quando este busca conhecer a situação do aluno a ser trabalhado, através do levantamento de informações sobre as condições sócio-econômicas e afetivas da família, os interesses, os conhecimentos prévios, as potencialidades e também as dificuldades de aprendizagem, de conduta, de relações do discente.

Esse levantamento pode ser efetuado em várias fontes: registros e professores anteriores, familiares, ficha de matrícula, e demais profissionais da instituição, além de atividades de sondagem nos primeiros contatos e depois ao longo do período letivo, para que se consiga construir um diagnóstico amplo, profundo e coerente com as dificuldades e possibilidades educativas dos aprendizes.

A partir do diagnóstico contínuo dos alunos, vai sendo delineada a proposta de intervenção e a operacionalização das situações pedagógicas, considerando do mesmo modo, as condições objetivas de trabalho oferecidas pela escola, e um aspecto crucial, que é o reconhecimento por parte do professor da sua preparação teórico-prático para enfrentar os desafios advindos do contexto escolar.

A elaboração da **proposta de intervenção** do professor deve se ancorar numa perspectiva de respeito as singularidades cognitivas, psicomotoras, afetivas e comportamentais dos alunos, e na valorização das suas potencialidades. Para isso se faz necessário uma ressignificação por parte do professor, do conceito e da utilidade que tem as dificuldades, os problemas e os erros dos alunos no processo educativo.

> O erro passa a ser visto por outro prisma, como momento de um processo de construção de conhecimentos que dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendiza-gem (...). Deixa de representar a ausência de conhecimento, a deficiência, a impossibilidade, a falta (Esteban, 2000, p.21).

As dificuldades e os erros dos alunos contribuem para ampliar o olhar e os saberes do professor sobre o processo de construção do conhecimento pelo aluno, possibilitando assim ter contato com os múltiplos mecanismos produzidos cognitivamente por esse na apreensão do objeto em estudo.

Portanto, mais que avaliação da aprendizagem dos alunos, ela incorpora o sentido de ser uma avaliação a serviço da aprendizagem, por atuar como **mediadora** da compreensão entre o apreendido e o que ainda não foi aprendido, permitindo, inclusive, através da reflexão investigativa, descobrir as causas discentes, docentes, metodológicas, materiais, curriculares e organizacionais da não aprendizagem.

Este movimento nos permite abordar a **função formativa** da prática avaliativa, onde se dá o enfrentamento concreto dos desafios detectados e da promoção efetiva da aprendizagem, sem estabelecer comparação ou classificação entre os graus de desempenho dos alunos ou das turmas, mas sim, procurando mediar a construção e reconstrução do conhecimento, a partir de ajudas pedagógicas problematizadoras e correspondentes às necessidades educacionais dos diferentes alunos.

Dessa forma então, estamos enfocando a **função emancipatória** da avaliação, cuja finalidade maior é estar a serviço da promoção da autonomia e da inclusão cultural, política e social dos alunos, e a formação contínua do professor aliada ao aprimoramento da competência profissional e do engajamento político, refletindo uma educação que de fato garanta o acesso e a produção de conhecimentos, meios e atitudes de compreensão e ação transformadora frente a realidade.

No entanto, de acordo com a afirmação de Esteban (2000):

> Construir uma a avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos, não é tarefa simples (p. 25).

Tal empreendimento requer além de mudanças estruturais na lógica de conceber e organizar os currículos e as relações de poder no âmbito educacional, mudanças nas posturas profissionais com relação aos novos caminhos e alternativas possíveis de serem desbravadas, em favor da valorização e ampliação progressiva e qualitativa dos saberes e experiências das classes populares, como instrumento de conscientização e libertação humana.

As **alternativas avaliativas** fundamentadas nessa discussão, apresentam as seguintes características na prática pedagógica:

- Consideram todas as manifestações e produções dos alunos na escola, como situação e subsídios de avaliação e conhecimento sobre os alunos.
- Leva em conta a elaboração participativa dos critérios e métodos avaliativos.
- Se propõe a discutir e revisar regularmente a proposta avaliativa.
- Permite aos alunos se expressarem de múltiplas formas lançando mão das diferentes linguagens existentes: a arte, a fala, a escrita, os gestos.
- É imprescindível que a avaliação perpasse os sujeitos, as lógicas e as estratégias político-pedagógicos do sistema educacional.

- Conduz os professores a estudarem, refletirem e redimensionarem suas práticas avaliativas coletivamente, no sentido de fazer uma leitura crítica e construtiva das dificuldades dos aprendizes.
- Cria condições técnicas e culturais para o registro das atividades dos alunos, a partir dos seguintes procedimentos avaliativos: observação, debates, produções textuais, artísticas e criativas, pesquisas, estudos de textos, de situações reis e fictícias, resolução de problemas, relatórios, provas, além da auto-avaliação.

Queremos ainda, provocar a reflexão sobre alguns discursos e ações atualmente presentes no contexto escolar que veem ideologicamente mascarando e imobilizando a efetividade de práticas avaliativas legitimamente construtivas e emancipatórias.

1. **O professor, ao declarar aos alunos que atividades realizadas na sala de aula serão objetos de avaliação, está ameaçando e amedrontando os mesmos.** Os alunos enquanto sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, precisam está cônscios de todas as facetas da proposta avaliativa em que estão inseridos, para que eles mesmos possam conhecer e regular a sua forma de aprender e vencer as dificuldades (aprender a aprender).
2. **A utilização de provas e questões objetivas está completamente fora de cogitação numa perspectiva avaliativa diferente.** A permissividade do uso de provas e questões objetivas na avaliação depende do papel que elas estão ocupando no processo, e das indagações que elas propõem aos alunos. Se for tratada como mais um instrumento dentre muitos outros que serão trabalhados e suas questões provocam o raciocínio, a reflexão, a criticidade e a atividade do aluno, não há nenhuma incoerência na sua utilização.
3. **Não levar em conta aspectos quantitativos na avaliação, somente qualitativos.** Essa dicotomia é extremamente perigosa na formação integral dos aprendizes, pois não se pode separar dois aspectos importantes e componentes do mesmo processo. As razões pelas quais os distanciam na educação e na avaliação são as mesmas que buscam separar a teoria da prática, a objetividade da subjetividade, a igualdade da diferença. Portanto, quem disse que em valorizações quantitativas, não existem juízos e concepções influenciando as conclusões? É que não se pode quantificar os instrumentos qualitativos nos índices estatísticos dos sistemas educacionais?
4. **Promoção automática dos alunos sem suporte pedagógico e sem aprendizagem.** Uma alternativa curricular e político-pedagógica extremamente significativa, em virtude de não reter e marginalizar os alunos em seu percurso formativo, acabou se transformando na maior preocupação avaliativa e escolar atual dos professores e seus pares, porque os alunos estão avançando nos níveis de ensino, mas permanecendo praticamente estagnados no desenvolvimento das aprendizagem. É necessário uma revisão urgente, coletiva e responsável dessa forma avaliativa, assim como, das inúmeras modalidades educacionais em ação, pois não se admite mais um jovem atingir os 14 anos de idade inserido no sistema escolar, e não

saber pelo menos codificar e decodificar signos, ou seja, ler e escrever mecanicamente.

5. **Avaliação efetivada na escola e os mecanismos usados pelo Ministério de Educação e do Desporto (MEC) nas avaliações da educação básica (SAEB, ENEM) e do ensino superior (ENC/ PROVÃO) no Brasil.** É explicita a incoerência entre as diretrizes e orientações sugeridas aos professores pelos Parâmetros Curriculares da Educação Básica Nacional, para qualificar a avaliação da aprendizagem dos alunos nas escolas, que deve ser processual, contínua, diagnóstica e formativa, e os moldes aplicados pelo MEC: objetivos, pontuais, baseada nos resultados e não no processo, conteúdista e sobretudo autoritária.

Finalmente, gostaríamos de acrescentar que são imprescindíveis as condições objetivas e subjetivas ao professor para implementar essa nova perspectiva avaliativa. No entanto, pela realidade histórica, política, econômica, social e cultural em que nos encontramos, exige da comunidade escolar engajamento político e compromisso ético para lutar e transformar as estruturas ainda excludentes e desumanas da educação e da sociedade vigente.

Encerramos esse texto nos reportando a um pensamento célebre de Paulo Freire (1998) quando afirma:

> Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica no mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (p. 60)

Referências Bibliográficas

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 144p. ISBN 85-86584-886.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo – SP: Paz e Terra, 1998. (Col. Leitura) 165p. ISBN – 85-219-0243-3.

_____. Pedagogia do Oprimido. 29 ed. São Paulo – SP: Paz e Terra, 2000. 184p. ISBN 85-219-0005-8.

LIMA, M. Socorro Lucena. A questão do "como fazer" no interior das tendências pedagógicas. In: LIMA, M. Socorro Lucena e SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério. Fortaleza: Edição Demócrito Rocha: 2002. (Coleção Magister).108p. ISBN 85-7529-087-8.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do Ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Repensando a didática. 11 ed. Campinas – SP: Papirus, 1996. 158p. ISBN 85-308-0153-9.

RANGEL, Mary. Representações e reflexões sobre o "Bom Professor". 2 ed. Petropólis – RJ: Vozes, 1994. p. 62. ISBN 85-326-1190-7.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas (Guia as Escola Cidadã, v.2). 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999, 136p. ISBN – 85-249-0684-7.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A educação obrigatória: Seu sentido educativo e social. Porto Alegre – RS: Artnud, 2001. Trad. Jussara Rodrigues. 128p. ISBN 85-7307-732-8.

VASCONCELIOS, Celso dos Santos. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e Projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995 (Cadernos Pedagógicos do Libertal, V.1).
SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto Político-pedagógico e Organização Curricular: Desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília (Org.) As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas – SP: Papirus, 2001. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 256p. ISBN 85-308-0656-5.

Anotações