



CURRÍCULO NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Alexsandro Rodrigues (org.)

Universidade Federal do Espírito Santo
Secretaria de Ensino a Distância

Pedagogia
Licenciatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria de Ensino a Distância

CURRÍCULO NO FÓRUM
DE PROFESSORES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Alexsandro Rodrigues
(Org.)

Vitória
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Presidente da República

Dilma Rousseff

Ministro da Educação

Renato Janine Ribeiro

Diretoria de Educação a Distância DED/CAPES/MEC

Jean Marc Georges Mutzig

Reitor

Reinaldo Centoducatte

Secretária de Ensino a Distância – SEAD

Maria José Campos Rodrigues

Diretor Acadêmico – SEAD

Júlio Francelino Ferreira Filho

Coordenadora UAB da UFES

Teresa Cristina Janes Carneiro

Coordenadora Adjunta UAB da UFES

Maria José Campos Rodrigues

Diretora do Centro de Educação (CE)

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Coordenadora do Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia – EAD/UFES

Daísa Teixeira

Revisor de Conteúdo

Luíz Alexandre Oxley da Rocha

Revisor de Linguagem

Alina Bonella

Design Gráfico

LDI – Laboratório de Design Instrucional

SEAD

Av. Fernando Ferrari, nº 514

CEP 29075-910, Goiabeiras

Vitória – ES

(27) 4009-2208

Material produzido originalmente sob supervisão do
Coordenador do Curso de Química, Elias Meira da Silva.

Laboratório de Design Instrucional

LDI Coordenação

Heliana Pacheco

José Octavio Lobo Name

Ricardo Esteves

Gerência

Suslem Meneguzzi

Editoração

Thiago Luiz Dutra

Ilustração

Ricardo Capucho

Leonardo Amaral

Capa

Ricardo Capucho

Impressão

Tavares & Tavares

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C976 Currículo na formação de professores : diálogos possíveis / Alexsandro Rodrigues
(org.) - Vitória, ES : Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino
a Distância, 2012.
148 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-65003-05-6
Reimpressão, 2015.

1. Currículos. 2. Professores - Formação. I. Rodrigues, Alexsandro, 1970-

CDU: 37.011.3-051

Copyright © 2015. Todos os direitos desta edição estão reservados à SEAD. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Secretária de Ensino a Distância da SEAD – UFES.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.





உருவாக்கம்...

... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, **gente**
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é **gente**,
O coordenador é **gente**,
O professor é **gente**,
O aluno é **gente**,
Cada funcionário é **gente**.

É a escola será cada vez **melhor**
Na medida em que cada um se comporte
Como **colega**, **amigo**, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de **conviver** com as **pessoas** e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também **criar laços** de **amizade**,
É criar ambiente de camaradagem,
É **conviver**, é se “amarrar nela”!
Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, **educar-se**, **ser feliz**.
É por aqui que podemos **começar a melhorar o mundo**.

Paulo Freire

UNIDADE UM - *Fundamentos do currículo*



15

CAPÍTULO UM

Formação de professores: teoria, prática, método, pesquisa, narrativa...

Mitsi Pinheiro de Lacerda



31

CAPÍTULO DOIS

Conversas introdutórias sobre um campo de estudo: o currículo em questão

Alexsandro Rodrigues

UNIDADE DOIS - *Temas emergentes no currículo*



91

CAPÍTULO CINCO

Currículo & Diversidade na Educação

Henrique José Alves Rodrigues



103

CAPÍTULO SEIS

Mídias, currículos e escolas: mundos incomunicáveis?

José Américo Cararo



139

CAPÍTULO NOVE

Currículo: a pedra angular da construção da autonomia docente em química

Mari Inez Tavares

51



CAPÍTULO TRÊS

Acompanhamento e análise
curricular: avaliar para aprender

Itamar Mendes da Silva

77



CAPÍTULO QUATRO

Contribuições de Vygotsky para
o desenvolvimento do sujeito no
processo educativo: algumas reflexões

Rogério Drago

113



CAPÍTULO SETE

Educação étnica afro-brasileira:
implicações na formação docente
para a escola e a vida

*Maria Aparecida Santos Correa Barreto e
Patricia Rufino*

125



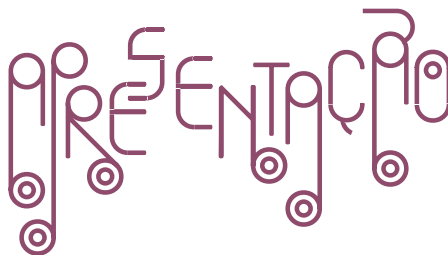
CAPÍTULO OITO

Conversas com professores: o cotidiano
escolar, a sexualidade e o currículo
como potencias educativas

Alexsandro Rodrigues







Neste livro texto intitulado “*Currículo na formação de professores: diálogos possíveis*”, vocês encontrarão proposições de professores e professoras envolvidos com as discussões do currículo, do cotidiano escolar e com as múltiplas facetas que se (re)desenha a escola e os sujeitos da educação.

O livro texto esta dividido em duas unidades de estudos, acreditamos assim, que poderíamos estabelecer uma melhor aproximação dos estudantes com a temática em questão. Os textos podem ser lido seguindo a vontade e necessidade do leitor ou a orientação do professor.

A primeira unidade busca dialogar com os **fundamentos** filosóficos, sociológicos, políticos, psicológicos, culturais e pedagógicos, especificamente no que diz respeito ao currículo e sua interface com a formação de professores, as práticas pedagógicas e a cultura escolar.

A segunda unidade, denominada por: **temas emergentes no currículo**, busca estabelecer diálogos com a diversidade cultural da escola e suas tramas curriculares.

As duas unidades deste livro texto, não estão gradeadas por um juízo de valor. Os conteúdos deste

livro texto estão intimamente relacionados uns aos outros, uma vez que a todo o momento, as discussões aqui enredadas nos permitem pensar e problematizar os sujeitos da educação em suas relações com os currículos, com as práticas educativas e com as políticas de governo e da educação.

Buscamos neste trabalho, para além dos textos oferecer possibilidades de interação do cursistas com outros espaços formativos e informativos. Pudemos em cada texto, a partir de escolhas, indicar: vídeos do Youtube e também colocar como desafio, a pergunta como forma de investigação e formação.

Na primeira Unidade temos por companhia os seguintes professores: Alexsandro Rodrigues, Itamar Mendes da Silva, Rogério Drago e Mitsi Pinheiro de Lacerda. Alexsandro Rodrigues, busca estabelecer relações dialógicas com algumas narrativas de educação, produzidas e problematizadas por Goodson (1995), Silva (1999), Sacristán (1999), Alves (2002), Berticelli (2005), Pacheco (2005), Lopes e Macedo (2005), Freire (2007) e Ferraço (2008). Estes autores de forma significativa buscam compreender, problematizar e

também intervir nas políticas que se pretendem e se dizem curriculares e seu funcionamento nas práticas educativas e vice-versa.

Itamar Mendes da Silva nos oferece um rico texto, versando sobre desenvolvimento curricular e avaliação, apostando que:

os processos de decisão acerca do acompanhamento e análise de currículo podem seguir vários caminhos e comumente se utilizam de procedimentos de coleta de dados comuns às investigações científicas. Importante destacar que para a análise de currículo seja na escola e realizada pelo/a professor/a ou gestor/a, seja no âmbito de secretarias ou de especialistas de institutos de pesquisa e universidades será necessário considerar seus pressupostos: filosóficos; epistemológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos e legais. Também será imprescindível levar em conta que a escola pertence a determinada rede, contexto e possui uma história que lhe é própria.

Rogério Drago, apostando nas contribuições de Vigotsky, nos brinda com uma discussão, tomando por aposta na educação e nas práticas educativas um referencial histórico-crítico. Tal investimento acontece uma vez que para este professor:

pensar a educação da criança, do jovem, do adulto e do ser humano de modo mais amplo é pensar num contexto de possibilidades de interações sociais intersubjetivas estabelecidas ou que se estabelecem num processo de trocas mediadas pelo conhecimento, pela cultura e pela história inerentes a todos os seres humanos.

Mitisi Pinheiro de Lacerda, apresenta uma rica discussão sobre a formação de professores, alertando nos para o fato de que nos últimos tempos:

"a formação docente vem sendo permanentemente pensada, criticada, transformada. Longe de denotar incoerência, as alterações impressas nas licenciaturas inscrevem-se enquanto diálogo com as transformações do pensamento científico, as realidades que se configuram, as necessidades postas pelas escolas. Daí que algumas questões se tornam prementes – Como formar o professor? O que significa "formar" um profissional? O que caracteriza uma profissão e uma ocupação? Como propor um currículo que dialogue com a atualidade, sem negar o que foi construído no passado? – extraindo dessa premência apenas a urgência e transformando a busca de respostas, em movimento".

Sabemos que tudo isso é pouco!. Estes professores/autores deixam em seus textos, pistas dos caminhos por onde tem andado e o convite para aprofundamentos.

Na Unidade II, encontraremos os professores: Henrique José Alves Rodrigues, José Américo Cararo, Maria Aparecida Santos Correa Barreto e Patrícia Gomes Rufino Andrade, Alexsandro Rodrigues e Mari Inez Tavares.

Henrique José Alves Rodrigues apresenta:

algumas questões que emergem para nossa reflexão e problematização quando pensamos currículo e diversidade na educação da atualidade. Apostando na ideia de que diversidade na educação pode ser denominada pela ampla variedade de questões e demandas que as minorias sociais formulam para a sociedade e para as instituições de ensino em particular.

José Américo Cararo, nos fala que por decorrência dos currículos midiáticos:

é mais que oportuna a inclusão, à formação inicial e continuada das/os professoras/es, dos estudos e análises relativos às novas linguagens midiáticas, potencializando uma mediação docente, que favoreça a compreensão pelos estudantes de que tais produções não pairam acima e além das contradições históricas, mas supõem uma escolha, uma intencionalidade, atravessadas por relações de poder desiguais, em meio a tantas alternativas de múltiplas construções narrativas das realidades.

Maria Aparecida Santos Correa Barreto e Patrícia Gomes Rufino Andrade, trazem para este estudo um rico debate sobre currículos, formação de professores e questões raciais, por compreenderem que:

O sistema educacional no Brasil reproduz com frequência práticas discriminatórias e racistas. Existe um círculo vicioso que ainda combina pobreza, fracasso escolar e marginalização social. A soma destas práticas impede o desenvolvimento dos direitos humanos, o exercício pleno da cidadania e a possibilidade de participação social, econômica, cultural e política.

Alexsandro Rodrigues nesta Unidade problematiza a constituição do sujeito pedagógico, atravessado que fica por diferentes redes discursivas normatizantes, seus efeitos de silenciamentos e as redes de resistências e solidariedade que por dentro da escola, vão sendo produzidas e configuradas como forma de produção de uma outra democracia. Neste texto, o autor se valendo de memórias de escola e da educação, intenciona produzir visibilidade de uma temática [a sexualidade] que muitos insistem em não ver, problematizar e compreender e nos silêncios de práticas que contribuem para reforçar uma norma.

Mari Inez Tavares, nos faz pensar sobre as discussões acerca da formação de professores, onde os mesmos, não sejam apenas meros executantes de ta-

refas de livros e apostilas didáticos. A autora acredita na autonomia docente e na possibilidade desta construção conectada ao campo da pesquisa, tomando as práticas docentes como referências.

Queridos(as), esperamos que as discussões aqui pensadas e desenvolvidas possam contribuir para uma educação pública de qualidade e com a construção de um mundo mais justo, plural e incluyente, onde os professores se responsabilizem cada vez mais com a escrita de uma outra história.

Alexsandro Rodrigues

UNIDADE UM
Fundamentos do currículo



CAPÍTULO UM

TEORIA, PRÁTICA, MÉTODO, PESQUISA, NARRATIVA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:







Mitsi Pinheiro de Lacerda

Doutora em Educação pela USP. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cotidiano Escolar (UFF) e do Grupo Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos (UFES).

Os avanços no campo da formação de professores trazem consigo questionamentos que o levam a se transformar e a tornar-se outro continuamente – sem negar seu passado. O desconhecimento ou negação do que nos precede poderia conduzir à ilusão do pensamento inaugural – apagando, assim, nossa própria história. Defendendo essa proposição, Bronowski (1992) percorre de forma não linear o que chama “a escalada do homem”, fazendo dialogar conhecimentos que tradicionalmente são atribuídos aos mais diferentes campos e apresentando, de forma sucinta, algumas concepções presentes em diferentes épocas. Ele deixa inscrito nas entrelinhas que todas as formas de pensamento são construções humanas e que, para que pudessem ser ditas, precisaram, em alguns casos, de que aqueles que as defenderam passassem por algum embate ou até mesmo pagassem com a vida o direito de dizê-las.

Segundo esse autor, não há conhecimento que seja inaugural, desprendido do passado e descomprometido com o futuro, assim como os conhecimentos

não se alojam em hierarquias, pois toda produção humana faz parte do contexto que perpassou sua emergência. Os conhecimentos dispõem de conexões com o que foi produzido anteriormente, e essas conexões não deveriam refutar o precedente com a intenção de descartá-lo, mas utilizar o que há de contrário como recursivo. Tudo o que foi produzido pela humanidade se encontra indissolúvelmente entrelaçado, e mesmo tecendo críticas a concepções que não mais nos satisfazem, não podemos esquecer de que “admirarmos nossos sucessos somente, como se eles não tivessem um passado (e um futuro assegurado), redundaria em uma caricatura do conhecimento. Isto porque as conquistas humanas, e as científicas em particular, não são um museu de obras acabadas” (*Idem*, p. 20). O interesse pelos caminhos, percursos e trajetórias dos que nos antecederam é provocativo de algo que pode ser traduzido pela explicação de Magritte, ao comentar um de seus trabalhos (*Fig.1*): “tudo o que vemos esconde outra coisa, e nós queremos sempre ver o que está escondido pelo que vemos”.



Figura 2: René Magritte, *Le Fils De L'Homme*, Bélgica, 1964.

É interessante que os estudantes das licenciaturas se interessem sobre a trajetória histórica referente à formação de professores e, especialmente, de seu curso. Embora esse texto seja restrito a alguns poucos momentos dessa história e não se volte a um curso específico, talvez possa sinalizar algumas questões a serem posteriormente apropriadas pelos estudantes em formação. Partindo da apresentação sucinta de aspectos históricos acerca da formação de professores, apresento nesse texto algumas concepções que

têm atravessado as licenciaturas. Com a intenção de ajustar continuamente os currículos dos cursos de formação docente às transformações que ocorrem nos campos político, científico, social e outros mais, muitas reformas imprimiram, nesses currículos, sinais de seus comprometimentos com determinados enfoques.

Assim, a formação docente é permanentemente pensada, criticada, transformada. Longe de denotar incoerência, as alterações impressas nas licenciaturas inscrevem-se enquanto diálogo com as transformações do pensamento científico, as realidades que se configuram, as necessidades postas pelas escolas. Daí que algumas questões se tornam prementes – Como formar o professor? O que significa “formar” um profissional? O que caracteriza uma profissão e uma ocupação? Como propor um currículo que dialogue com a atualidade, sem negar o que foi construído no passado? – extraindo dessa premência apenas a urgência e transformando a busca de respostas, em movimento.

Segundo Saviani (2009), o primeiro estabelecimento destinado à formação de professores foi criado na França em 1684, mas seria apenas no século XIX que a formação se institucionalizaria com a criação de Escolas Normais. Desde essa época até a atualidade, muitas reformas promoveram alterações nos cursos de formação docente. O autor apresenta uma síntese que corresponde aos períodos históricos e concepções subjacentes aos diferentes projetos destinados à formação de professores no Brasil.

Assim, por volta de 1827 surgem no Brasil as Escolas de Primeiras Letras, quando os professores arcam com os custos de sua própria formação. A partir de 1890, são criadas as Escolas Normais, e, posteriormente, os Institutos de Educação, em 1932. Um pouco mais tarde, em 1939, são implantados os Cursos de Pedagogia e Cursos de Licenciatura até que, após a LDB 9394/96, são criados os Institutos Superiores de Educação.

Saviani afirma que em grande parte desse período predominava o repasse, aos futuros professores, dos conteúdos que deveriam transmitir nas escolas. Preocupações didático/pedagógicas eram inexistentes nos currículos, e os professores eram preparados para dominar o conteúdo das disciplinas que deveriam ministrar.

Em sua abordagem histórica Saviani aponta que, posteriormente, os cursos de formação passaram a se preocupar com a aplicabilidade dos conteúdos que os futuros professores adquiriam nos cursos. Surge, assim, a ênfase nos exercícios práticos, e o estágio é institucionalizado. Um pouco adiante, por volta da década de 1930, uma reforma inclui no currículo das Escolas Normais algumas disciplinas posteriormente conhecidas como “fundamentos da educação” – sociologia, psicologia, antropologia, história da educação – dentre outras.

Com a duração de aproximadamente três décadas, esse modelo torna-se aquele que ficou conhecido como “esquema 3+1”. Esse esquema organizava a formação de professores destinando “três anos para o es-

tudo das disciplinas específicas [...] e um ano para a formação didática” (*Idem*, p. 146). Isso equivale a dizer que o futuro professor deveria primeiramente dominar todo o conteúdo referente à disciplina que iria ministrar, para posteriormente se inserir em discussões que o levassem a pensar a docência. O esquema subtraiu a relevância dos estágios e trancou o currículo frente a inserções que não estivessem relacionadas à disciplina específica do curso em questão. Acompanhando os estudos de Saviani acerca do desenrolar das reformas através da história, verificamos que

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório (*Idem, Ibid.*, p. 148).

Saviani salienta, portanto, a configuração de dois modelos distintos que têm subsidiado a formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Objetivando contribuir de forma eficaz junto aos processos formativos, esses modelos deveriam ser indissociáveis, além de complementados por outras preocupações que foram refutadas ou sequer incluídas nos currículos das licenciaturas.

De forma a exemplificar isso, poderíamos indagar: Como um professor de química que domine o conteúdo que deverá ministrar poderá ser um bom professor se desconhecer *como* ensinar? Como um professor de química, que esteve inserido em discussões teórico/epistemológicas acerca de questões sociais, psicológicas, econômicas, antropológicas, históricas (etc...) pode ser um bom professor se desconhecer o conteúdo de sua disciplina? Como um professor de química, dominando seu conteúdo de ensino e inserido junto às questões didático/pedagógicas pode ser um bom professor se durante sua formação não teve a oportunidade de vivenciar a pesquisa por meio do estágio e da prática?



Figura 2: A escola das favorecidas.

Para Saviani, a inserção de preocupações didáticas e pedagógicas nos currículos de formação de professores era minimizada por interferir diretamente no projeto dominante que defendia uma escola comprometida exclusivamente com as elites (Fig. 2). Para os filhos de famílias economicamente favorecidas, seria necessária, tão somente, a aquisição do conteúdo específico de cada disciplina. Questões de cunho social, por exemplo, não seriam relevantes, uma vez que esse projeto de escola não cogitava a inclusão dos desfavorecidos.

Tudo isso configura um dilema onde a articulação entre conteúdos, métodos, questões pedagógicas e a *pesquisa como eixo formativo* ainda se encontra em conflito. Temos vivenciado uma formação que, atendendo muito comprometidamente a concepções historicamente situadas, se revestia de princípios que tinham no ensino do *conteúdo* a ser ministrado e nas técnicas que garantiriam o ensino desse conteúdo seus mais fortes elementos. O mecanicismo – compreendido enquanto engrenagem de cujo funcionamento repetitivo dependia o perfeito ordenamento de suas partes – perpassava todo o processo formativo e condicionava a formação à aquisição parcelar de saberes situados fora do sujeito (Fig. 3). Porém, ao mesmo tempo em que reforçava uma percepção simplificadora sobre o mundo, também permitia olhar com espanto para as diversas produções em série que eram materializadas.



Figura 3: A fragmentação da formação de professores.

Os futuros professores aprendiam o que deveriam ensinar e como deveriam fazer isso, mas poucas vezes era discutido a quem seria destinado esse ensino, sendo sugerido que as intervenções docentes somente apresentariam sua eficácia se as condições presentes na sala de aula se mostrassem adequadas a elas. Para que isso acontecesse, os professores deveriam fazer coincidir conhecimento e certeza (PRIGOGINE, 1996), ou seja, precisariam fazer com que o conhecimento a

ser transmitido fosse o mesmo que o aluno tinha ido buscar, e que os métodos empregados fossem exatamente os mesmos com os quais o aluno operava.

Enquanto herdeiros do pensamento cartesiano aprendemos, dentre outras coisas, que o conhecimento deveria ser produzido a partir da distância entre o observador e seu objeto para que fosse isolado, fragmentado, mensurado, categorizado e reduzido em partes que garantissem a especialização do cientista em cada uma dessas partes, uma “idealização na qual podemos falar sobre o mundo como algo completamente separado de nós mesmos” (HEISENBERG, 1987, p.82). De forma a lograr êxito, o método proposto pela modernidade foi desenvolvido colado às certezas que produz, certezas pretensamente capazes de garantir o controle do observador sobre aquilo que é observado, produzindo “um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos” (SANTOS, 2000, p. 63).

Essa herança, pois, às vezes nos leva pelos caminhos da regulação, “reformando a formação” com a pretensão de que ela prepare um professor “competente”, capaz de olhar com suficiência para a sua sala de aula, prevendo e provendo o que há de vir. Embora as reformas dos currículos destinados à formação de professores obedeçam a diferentes concepções, essas reformas, em grande parte, tiveram a *certeza* como

aliada. Dessa forma, uma parcela bastante significativa daquilo que é repassado na formação traz inscrita a proposição de que não é preciso olhar diferente para as mesmas coisas; aos professores é ensinado, tão somente, que precisam reproduzir o olhar que o outro já depositara sobre o objeto. Não obstante isso é possível perceber que, embora o *imprevisto* seja pouco discutido enquanto *possibilidade* durante a formação, a experiência dos professores em suas trajetórias escolares os ensina que o que não se encontra prescrito geralmente se apresenta como regra.

Para Boaventura Santos (*Idem*), vivemos um período de revolução científica que vem se processando desde os inícios do século XX até a atualidade. Uma revolução científica que não se restringe ao âmbito da ciência, mas que perpassa todo o tecido social – da mesma forma que o campo científico não permanece imune aos movimentos da sociedade. E assim como a precedente lógica cartesiana, esse novo paradigma também envolve as concepções que informam a formação de professores na atualidade, transformando práticas pedagógicas, currículos e programas de ensino.

A formação inicial foi, durante muito tempo, compreendida enquanto modalidade formativa por excelência. Um pouco além disso, Alves (1998) já apontava a existência de esferas formativas, destacando que entre elas acontecem articulações e es-

tabelecimento de redes de relações – o que ampliou consideravelmente o entendimento de que o professor encontra-se em formação somente enquanto cursa a academia. A formação do professor é, portanto, um processo permanente de conexões entre que o apreende “da formação acadêmica; da ação política do Estado; da prática pedagógica cotidiana; da prática política coletiva; das pesquisas em educação” (*Idem, Ibid.*, p. 63).

A ideia de “esferas formativas”, porém, trazia implícita uma certa limitação e a possibilidade de estabelecimento de fronteiras entre as mesmas. Sendo assim, hoje podemos encontrar também em Alves (2002), a ampliação dessa proposição através da referência que faz aos “espaçotempos formativos”, o que nos remete às permanentes conexões entre a pluralidade de possibilidades que perpassam a formação.

A formação de professores, portanto, não se restringe à formação inicial. Durante o decorrer da prática profissional os professores participam de modalidades diversas daquilo a que se denomina “educação continuada”. Segundo Gatti (2008) a educação continuada de professores compreende vários significados, uma vez que a ideia que a subjaz – que os professores em exercício estudem permanentemente – acompanha a própria demanda dos docentes e os avanços teóricos em educação. Assim, na educação continuada de professores

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (*Idem*, p. 57).

Pensar em formação de professores na atualidade, portanto, torna indispensável refletir sobre sua continuidade, inserindo nessa discussão a mobilidade e complexidade das relações que os docentes vivem, a criação e rápida sofisticação de tecnologias, as novas formas pelas quais as injustiças sociais adentram no tecido social e nas escolas. Pensar em formação de professores requer também um pensamento voltado para a sociedade em que vivem e suas relações com a escola, sem esquecer que os muros que separam escola

e sociedade não impedem que se entrelacem. Uma sociedade onde as desigualdades e injustiças convivem com infinitas iniciativas de resistência, estabelecendo condições para que os bens materiais sejam reservados a uns poucos em detrimento de muitos, e fazendo com que o cotidiano seja reinventado continuamente em busca da sobrevivência (CERTEAU, 1994).

Nessa reinvenção o conhecimento assume diferentes formas, sendo produzido por uma pluralidade de sujeitos em contato direto com suas condições materiais de vida e de trabalho, e diretamente articulado aos sentidos que se lhe atribui. Nas escolas, também os que nela se encontram produzem cotidianamente formas de melhor compreender, transitar e se desenvolver nesse meio, numa formação permanente. O conhecimento produzido por professores em meio às práticas pedagógicas, não sendo melhor ou maior conhecimento do que qualquer outro, é tão somente um entre tantos saberes possíveis, uma entre tantas outras tentativas de melhor compreender a escola e favorecer a aprendizagem dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Historicamente desqualificado e por várias vezes incompreendido, o conhecimento que os professores produzem em cotidiano escolar e nomeado como senso comum, atualmente vem encontrando espaços onde possa ser reconhecido como saber. Um saber prático que busca na teoria a interlocução e

não a iluminação; um saber prático que não se faz com o intuito de conquistar a hegemonia, mas com o desejo de conversar, de aprender e de ensinar. O crescimento teórico ou prático podem produzir e enfrentar muitos obstáculos caso persista a concepção de que qualquer uma destas formas de conhecimento possa ser mais válida que a outra.

A histórica dissociação entre teoria, prática e questões metodológicas e epistemológicas durante a formação de professores é algo que vem sendo superado na atualidade. Uma possibilidade para o diálogo entre essas distintas proposições formativas encontra espaço na formação que toma a *pesquisa enquanto eixo de formação docente*. Sozinhas, cada uma delas esvazia-se em si mesma, pois não favorecem a que o professor em formação atribua sentidos ao que lhe é repassado. O texto teórico, por exemplo, precisa ser transformado em conhecimentos pelo professor, e esse processo ocorre quando o professor produz algo em diálogo com a teoria a que teve acesso e com a prática que exercita. O método, por sua vez, é, segundo Morin (1999), uma “atividade pensante do sujeito”, um caminho que é tecido pelo professor segundo as orientações que recebe em sua formação e segundo sua própria experiência. Tomando-se a pesquisa enquanto eixo formativo, surge um campo propício a que as necessidades formativas se encontrem em meio à sua diferença.

Esteban & Zaccur (2002) já denunciavam, em 1993, a segmentação presente nos cursos de formação de professores. O texto teórico, segundo elas, não apresentava aplicabilidade na prática, e esta, tradicionalmente separada do conteúdo e do método nos currículos de formação, consolidava a ideia de que é preciso aprender primeiro para se fazer depois. As autoras propõem, então, que a pesquisa seja inserida enquanto eixo da formação docente, favorecendo a que os futuros professores produzam conhecimentos em meio aos sentidos que atribuem à teoria e às suas inserções na escola, na condição de pesquisadores:

A atividade de pesquisa é um fio que se entretete a todas as disciplinas trabalhadas no curso. É na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados (*Idem*, p. 22).

A pesquisa desenvolvida por professores em formação, contudo, não deve se limitar ao conteúdo específico que irão ministrar. É importante que essa pesquisa seja também comprometida com questões mais amplas, sem esquecer a especificidade da disciplina. Geraldi *et alii* (1998), analisando as proposi-

ções de Zeichner acerca da formação de professores, verificam que ele, assim como Paulo Freire, considera imprescindível que a pesquisa de professores seja permanentemente atravessada por questões sociais e éticas. As autoras afirmam que essa modalidade de pesquisa – que deve ser realizada durante a formação inicial e prosseguir durante o exercício da docência – ocorra no contexto em que o professor se encontra inserido e a partir de uma relação dialógica, nunca se configurando enquanto ato solitário. Trata-se de um projeto de investigação coletiva realizado pela escola, para a escola, na escola.

Complementando a relevância da pesquisa nos processos formativos, muitos autores defendem, na atualidade, *o registro de narrativas docentes*. Ramos & Gonçalves (1996), por exemplo, sinalizam uma questão que consideram importante: a utilização da escrita como “instrumento e método de reflexão acerca de experiências vividas” (Idem, p.125). Em seu

texto, as autoras tratam do conceito de “narrativa”, centrando-se em sua forma escrita e defendendo a contribuição desta junto à formação do professor e na consolidação de sua autonomia. Segundo elas, os textos produzidos por professores são elucidadores/elucidativos para o próprio professor que os produz, através de duas características fundamentais: a retrospectiva e a prospectiva. Afirmam que o professor pode redimensionar seu trabalho empregando o método narrativo (produção de textos), mesmo que isso não lhe seja exigido no plano institucional. As autoras destacam ainda que as narrativas remetem seus autores a acontecimentos vividos e considerados significativos, provocando a reflexão. Narrando os acontecimentos e registrando-os por escrito, o professor transforma-se em relação à sua prática e à própria construção de narrativas, inserindo-se em processos formativos geridos por ele mesmo e em colaboração com outros professores.

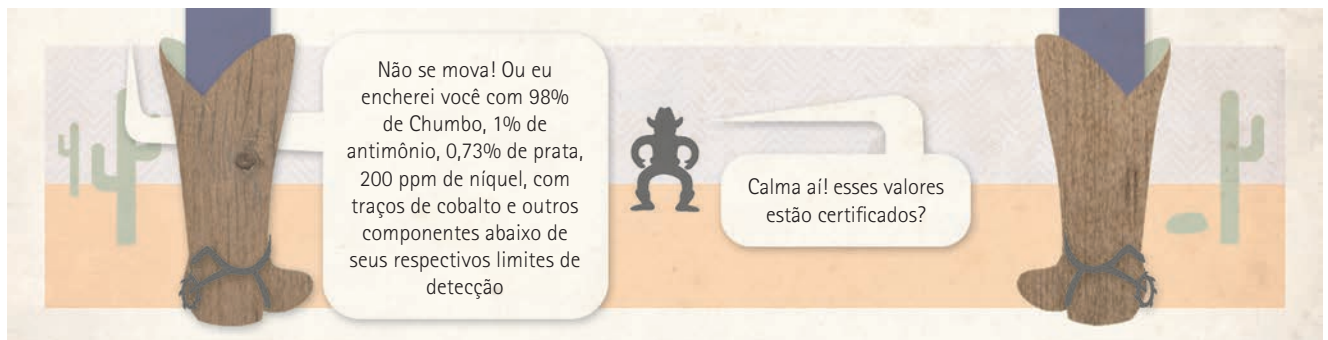


Figura 4: A aplicação do conhecimento científico na vida cotidiana.

A formação de professores de química, como as outras licenciaturas, dispõe de especificidades. Dentre elas, podemos destacar a importância da participação dos futuros professores em discussões coletivas que relacionem o ensino da química com os sentidos atribuídos pelas pessoas. Esse aprendizado deve também atravessar o cotidiano das pessoas comuns, levando o licenciando a destacar os processos químicos presentes nas vidas das pessoas e promovendo o diálogo entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico (Fig. 4). Observando as diferentes interpretações que as pessoas oferecem aos processos químicos, o professor poderá realizar procedimentos e experimentações que tenham sentido para seus alunos.

Assim, considerando a articulação da química com o cotidiano, o professor poderá apreender os sentidos postos pelos alunos sobre aquilo que ensina,

contribuindo para que avancem em direção à linguagem conceitual. Nessa perspectiva, a relação de ensino e aprendizagem deve ser objeto de permanente reflexão, afastando-se de concepções que relacionavam o ensino à transmissão, e a aprendizagem à memorização e reprodução. Ensinar e aprender química exige a imersão de professores e estudantes no mundo em que vivem, observando curiosamente, experimentando com ética e transformando com cuidado.

A relação de ensino e aprendizagem torna-se realmente uma relação – o que requer também a inserção da noção de processo. Trata-se de uma relação em processo, uma construção coletiva onde há uma intencionalidade e uma multiplicidade de eventos imprevistos. Os desdobramentos dessa relação levam estudantes e professores a desenvolverem uma relação diferenciada com a noção de erro, ao considerarem

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de, ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

BRONOWSKI, J. **A escalada do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESTEBAN, M. T., Zaccur, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____. **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n.37, abr/2008. Disponível em tinyurl.com/need-ufes-01.

que o confronto de ideias favorece a tessitura de diferentes caminhos para a produção do conhecimento.

Aprendendo e ensinando em meio à pesquisa, professores e estudantes interrogam a natureza através da observação de sua própria inserção no mundo. Utilizando recursos disponíveis em seu dia-a-dia, direcionam o debate coletivo à discussão interessada nos processos químicos presentes no cotidiano. Assim, o conhecimento teórico adquire sentido e a química deixa de ser um texto incompreensível colocado ao alcance de poucos. A construção de conhecimentos sobre os processos químicos requer o diálogo entre as concepções prévias dos estudantes, seu conhecimento tácito, a experiência e as noções teóricas apresentadas por seus professores. Tudo isso afasta o ensino de sua versão clássica informada por objetivos previamente estabelecidos, ressaltando a química presente na vida

cotidiana das pessoas. O empírico, o teórico e a produção de sentidos se encontram, assim, numa relação propícia à produção de conhecimentos.

Vivemos em sociedades complexas e imersas em tempos que se esvaem tão logo nos aproximemos de sua elucidação, e a formação de professores também faz parte dessa sociedade que se mostra amplamente enquanto nos confunde nessa mesma exposição. É preciso, portanto, que a formação docente dialogue continuamente com o que se processa no mundo, de forma a familiarizar os professores com o inusitado, alimentando a curiosidade e investindo na pesquisa. Uma formação que não se restrinja ao conteúdo, nem ao método, nem àquilo que tem sido considerado fundamental à educação – mas uma formação que acolha o que o mundo está dizendo.

GERALDI, C. M. G. et alii. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G. et alii. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

HEISENBERG, W. **Física e Filosofia**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1987.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

RAMOS, M. A., GONÇALVES, R. E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores**. Estratégias de Supervisão. Porto Codex: Porto Editora, 1996.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.40, abr/2009. Disponível em tinyurl.com/need-ufes-02.

Questões para o Nível 1 de Avaliação

Para continuar interagindo, você deverá assistir aos itens relacionados nos Sites abaixo:

Pedagogia da autonomia

Paulo Freire – By Coimbra Jones

tinyurl.com/nead-ufes-quim-1

Formação de professores

Bernadete Gatti (parte 2)

tinyurl.com/nead-ufes-quim-2

Palestra – Antônio Nóvoa

Parte 1 tinyurl.com/nead-ufes-quim-3-a

Parte 2 tinyurl.com/nead-ufes-quim-3-b

Parte 3 tinyurl.com/nead-ufes-quim-3-c

Parte 4 tinyurl.com/nead-ufes-quim-3-d

Parte 5 tinyurl.com/nead-ufes-quim-3-e

Parte 6 tinyurl.com/nead-ufes-quim-3-f

Parte 7 tinyurl.com/nead-ufes-quim-3-g

Parte 8 tinyurl.com/nead-ufes-quim-3-h

Programa Extra-classe 22

Boaventura de Souza Santos

Parte 1 tinyurl.com/nead-ufes-quim-4

Parte 2 tinyurl.com/nead-ufes-quim-4-cont

Questões para o Nível 3 de Avaliação

Essas questões deverão ser respondidas em grupo de no máximo 04 elementos, e postadas individualmente na Plataforma Moodle.

Como um professor de química que domine o conteúdo poderá ser um bom professor se desconhecer como ensinar?

Como um professor de química, que esteve inserido em discussões teórico/epistemológicas acerca de questões sociais, psicológicas, econômicas, antropológicas, históricas (etc...) pode ser um bom professor se desconhecer o conteúdo de sua disciplina?

Como um professor de química, dominando seu conteúdo de ensino e inserido junto às questões didático/pedagógicas pode ser um bom professor se durante sua formação não teve a oportunidade de vivenciar a pesquisa por meio do estágio e da prática?



CAPÍTULO DOIS

CONVERSAS INTRODUTÓRIAS SOBRE UM CAMPO DE ESTUDO: O CURRÍCULO EM QUESTÃO







Alexsandro Rodrigues

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do grupo de pesquisa: Cultura, currículo, cotidiano e redes de conhecimento – UFES e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Cotidiano Escolar – UFF. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades [GEPSS-UFES].

Começamos esta conversa sobre Currículo e Formação Docente, apostando num promissor diálogo com professores em formação, habilitação em Química, que por ora se põem em movimento, na busca por melhor compreender o cotidiano escolar, seus sujeitos, suas práticas e também seus currículos. Acreditando na potência das conversas que puxam conversas e, em narrativas da educação que colocam em funcionamento modos-formas de se pensar/problematizar algumas noções de currículos, de formação de professores e de educação é que se desenha este texto. Usando das *redes de conhecimentos* como metáfora, diremos que os discursos que se enredam ao texto, apresentam-se apenas como fios de uma longa história cultural, onde homens e mulheres são produzidos e produzem sentidos para suas práticas com a educação.

Aos interessados em continuar tecendo outras redes conversantes sobre o campo do currículo e da formação de professores, deixaremos ao longo desta tessitura, fios soltos, nós frouxos, para outros aprofundamentos e conversas. Esta escrita conversante enreda-se com algumas narrativas, teorias e discursos que nos permitem empreender a crítica a algumas concepções que historicamente vem produzindo as escolas e os sujeitos da educação.

Buscaremos como objetivo neste texto estabelecer relações dialógicas com algumas narrativas de educação, produzidas e problematizadas por Goodson (1995), Silva (1999), Sacristán (1999), Alves (2002), Berticelli (2005), Pacheco (2005), Lopes e Macedo (2005), Freire (2007) e Ferraço (2008). Estes autores de forma significativa buscam compreender, problematizar e

também intervir nas políticas que se pretendem e se dizem curriculares e seu funcionamento nas práticas educativas e vice-versa. Suas produções vêm imprimindo importantes reflexões no campo do currículo e da formação de professores e, em seus esforços políticos, empreendem lutas, almejando, como aposta, compreender em que estamos nos transformando com os investimentos das políticas cultural/curricular. Seus discursos, problematizações e proposições, vêm nos ajudando a colocar em suspensão as narrativas hegemônicas no campo da educação, que por um determinado tempo, especificamente no século XX, prescreveram e ainda prescrevem alguns sentidos para a escola e suas experiências com o conhecimento.

Temporalidades curriculares: aproximações contextuais

Ao longo do século XX e em seu prosseguimento no século XXI, com as roupagens da moda e seus acessórios, expostos nas mais diferentes vitrines, convidando-nos ao consumo, as políticas de governo têm fomentando currículos escolares como coisas de especialistas. Podemos encontrar em Silva, (1999), elementos que nos permitem saber que o termo currículo na concepção instrumental/técnica predominante no campo do currículo, surge na literatura educacional, especificamente na americana, para *designar um campo especializado de organização e do funcionamento escolar*. Lopes e Macedo (2005, P.13) refletindo sobre o campo do currículo no Brasil, dizem que:

As primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 20. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Esta transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre governo brasileiro e norte americano dentro do programa de ajuda à América Latina.

Não muito diferente dos Estados Unidos, é também nas primeiras décadas do século XX, que podemos encontrar na história da educação brasileira, movimentos de discussões políticas e administrativas no campo do currículo. Tais discussões e investimentos buscavam fazer da educação escolarizada, um espaço-tempo em que se pudesse como meta, capitalizar o conhecimento e os sujeitos deste conhecimento. A escola pública brasileira

vai sendo ao longo do século XX, vai sendo desenhada e configurada, com os objetivos capitalistas sobre a égide do direito, do desenvolvimento e do progresso (*Fig. 5*).

A escola institucionalizando como espaço-tempo a serviço dos interesses do Estado, assume para si, como tarefa, o compromisso em formar e integrar sujeitos escolarizados e educáveis que pudessem atender as novas realidades, demandas e finalidade de

uma sociedade que se deseja urbana, progressista, industrializada e desenvolvida. A institucionalização e popularização da educação no século XX, de certa forma, se mostrava como tarefa promissora e desejável, uma vez que fazia a crítica ao modelo de escola humanística clássica [voltada para a elite], que não mais correspondia aos anseios contemporâneos

da população, especificamente na preparação para o mundo do trabalho e de uma concepção de trabalho fabril de inspiração taylorista.

Neste cenário, nos Estados Unidos se destaca as idéias de Bobbitt no livro, *The curriculum* (1918). Silva (1999, 12), nos fala que para Bobbitt, o currículo era visto:

[...] como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração teórica é a administração científica de Taylor. No modelo curricular de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. [...] Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, aquilo que Bobbitt definiu como sendo currículo, tornou-se uma realidade.



Figura 5: Tarcila do Amaral, *Operários*, São Paulo - Brasil, 1933.

A proposta de Bobbitt sobre os fins da educação, em consonância com as intenções econômicas do governo americano, encontra o terreno social e cultural ideal para o seu nascimento e fortalecimento. Há de se lembrar que nos anos 20 do século passado, os Estados Unidos, vivia um grande fluxo imigrató-

rio. À escola então cabia a função de integração desta população dispersa e sua inserção no mundo do trabalho. E, é esta a concepção de educação que iria se constituir numa das vertentes dominantes da educação de massa, em grande parte do século XX. Silva (idem, p24), afirma que:

O modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influências em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas. Com o livro de Tyler, os estudos sobre o currículo se tornaram decididamente estabelecidos em torno da idéia de organização e desenvolvimento.

Terigi *apud* Berticelli (2005, p.163) ampliando a informação de Silva (1999) e de Macedo e Lopes (2005), sobre as acontecências no campo do currículo, problematiza:

[...] se curriculum é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, como a encontra Diaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 1920; se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como curriculum, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade européia, como propõe Hamilton; se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Marsh, a Platão e, talvez antes dele; (1996, p.163)

Esta multiplicidade de vozes e de sentidos que assume o currículo, autoriza

[...] os estudiosos a fazer o currículo remontar a Grécia clássica, dada a prescritividade da educação entre gregos, a exemplo da educação espartana, de caráter eminentemente militar, em que, para cada tempo (idade do educando) havia exercícios físicos e intelectuais bem marcados. Vale dizer o mesmo para a educação prática de Atenas, onde o ideal de *paideia* se realizava prescritivamente. Se considerarmos a prescritividade como parâmetro, a Idade Média se caracterizou pela educação e ensino pautados pelo Trivium¹ e pelo Quadrivium, um currículo disciplinar bem definido. A prescritividade já não caracteriza apenas um dos aspectos de origem do currículo, senão que diz respeito à sua ontologia, se tido em seu conceito moderno. (BERTICELLI, 2005, p.164)



Figura 6: A formação requer mais do que aquisição de um diploma.

Ainda que possamos encontrar elementos teóricos e burocráticos do currículo que nos remetem aos Estados Unidos, no início do século XX, tendo

em vista o programa de um Estado forte e integrador, que objetiva assegurar a institucionalização da educação de massa e, os princípios de democracia e de escola democrática, é preciso problematizar a meritocracia que sustentavam suas bases. Esta tendência democrática/meritocrática se fez presente, no Brasil, a partir de alguns pactos de cooperação entre estas duas nações. De forma hegemônica, mas, não totalizadora, esta concepção técnica e funcionalista estruturou escolas, currículos e os rumos da educação e, do universo do trabalho, até a década de oitenta no Brasil.

É preciso lembrar que a década de 60 foi um período de grandes agitações e transformações no campo cultural e social e, estas agitações, espalhadas em diferentes países, permitiram aos movimentos sociais e alguns teóricos críticos, questionar as desigualdades sociais e injustiças, proveniente de uma sociedade excludente e propor apostas num outro modelo de educação que se valesse do conhecimento enquanto instrumento de libertação e conscientização. Silva (1999, p.29), elenca alguns acontecimentos importantes, que marcam os anos sessenta.

1 Etimologicamente, *trivium* significa "o cruzamento e articulação de três ramos ou caminhos". Esse grupo de disciplinas incluía a *lógica* (ou dialética), a *gramática* e a *retórica*. As artes do *trivium* teriam como objetivo prover disciplina à *mente*, para que esta encontre expressão na *linguagem*, especialmente no que se refere ao estudo da *matéria* e do *espírito*. O *quadrivium*, etimologica-

mente o cruzamento de quatro ramos ou caminhos] está voltado para o estudo da *matéria*, por meio do domínio das seguintes disciplinas: *aritmética* (a teoria do número); em *música* (a aplicação da teoria do número), em *geometria* (a teoria do espaço) e em *astronomia* (a aplicação da teoria do espaço). Disponível em: tinyurl.com/nead-ufes-quim-trivium. Acesso: 14/10/2010.

Os movimentos de independência das antigas colônias européias; os protestos estudantis na França e em vários países; a continuação do movimento de direitos Civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra no Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil. [...] Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura do pensamento tradicional.

Paralelamente aos movimentos que naquele momento contestavam as estruturas de poder e suas ideologias, podemos presenciar o surgimento e o fortalecimento de um campo teórico crítico sobre o currículo e a formação de professores. Destaca-se nesse momento os ensaios de Paulo Freire (1970), Louis Althusser (1970), Pierre Bourdieu e Jean- Claude Passeron (1970), Basil Bernstein, (1971), Michael Young (1971), Michael Apple (1979), entre outros. Seus trabalhos produziram uma inversão sobre as concepções técnicas e funcionalistas que até então davam o formato ao campo do currículo e a formação de professores. Suas proposições não buscavam responder o “como se faz um currículo”, mas, os efeitos do currículo sobre nossas vidas e a realidade. Suas problematizações pautavam-se na crítica à escola capitalista, ao determinismo econômico, suas formas de opressão e de conservação das estruturas de poder.

É com a redemocratização do Estado brasileiro que as concepções críticas nos permitem empreender outras compreensões sobre as ideologias curriculares, que como força e tarefa, reforçava a manutenção dos *status quo* e algumas condições meritocráticas de classe, de gênero e de raça pelos mecanismos de poder que estavam e estão a serviço de algumas concepções de Cultura, de Economia e de Estado.



Figura 7: Rafael Sanzio, Escola de Atenas, Vaticano, 1510.

Ressaltamos então que o currículo ao longo do século XX se transformou em questão de trabalho dos especialistas em definir qual era/é a realidade e como ela deveria ser, não levando em conta as experiências e os significados que estes conhecimentos tinham e tem para os sujeitos da ação educativa. Neste empreendimento de especialista, o currículo foi se transformando no que muitos de nós tomamos por currículo [rol de coisas, disciplinas escolares, conteúdos, métodos de transmissão, avaliação e resultados]. Neste empreendimento inconcluso, pois, assim é a cultura e os sujeitos na cultura, a questão de qual conhecimento deveria estar presente na escola, sempre pareceu ser uma preocupação das políticas de governo e dos curriculistas, tendo em vista, os fins e o utilitarismo dos serviços da educação. Todo o esforço dos especialistas em dizer o que conta como conhecimento e como cultura, não invalida a idéia de que:

Professores e professoras de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outras, com o currículo (*figura 7*), antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como currículo pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como currículo. (SILVA, 1999, p.22)

Por muito tempo, o discurso hegemônico das vozes americanas e de seu poder de decidir a vida de outras pessoas dizia e prescrevia os rumos das ações

educativas na América Latina e no Brasil. Não podemos nos esquecer, que muitos de nós, somos e estamos sendo constituídos por alguns destes saberes e que a tantos outros se juntam e nos capturam em alguns momentos. Pelas vias do currículo e da ação pedagógica, esta intenção de captura se organiza como esforço, entre métodos, técnicas e programas, visando instituir um único sentido para compreender o funcionamento das escolas e das práticas educativas. A burocracia estatal compreendia por assim desejar, que a escola e seus currículos poderiam e podem ser um excelente mecanismo de transmissão dos interesses e intenções de governo junto à população e, se bem arquitetado, planejado, testado, eliminando todas as variáveis da vida cotidiana, suas singularidades e complexidades, produziria a sociedade dos sonhos de alguns.

Para viver nas cidades, para disciplinar um corpo que interessava e ainda interessa a um projeto de sociedade, tornando-o útil e dócil, para praticar a cidade e uma identidade nacional, sonhada pelos administradores americanos e também brasileiros, se fazia necessário, como tarefa de governo, colocar em funcionamentos dispositivos que institucionalizando a vida, produzissem sujeitos escolarizados, minimamente incluídos ou em processo de inclusão àquela realidade. Para dar sentido a este projeto de governo e de nação em expansão e, em franco desenvolvimento, fascinada pelo ideário de progresso, era preciso e

ainda é preciso pensar numa organização burocratizada de escola que realmente se comprometesse e estivesse a serviço desta tarefa. Parecia naquele momento que os métodos de ensino e os saberes da psicologia da aprendizagem presente nos modelos de formação de professores resolveriam e eliminariam toda a

complexidade da vida escolar e de uma sociedade em pleno processo de transformação (Fig. 8).

Tomando a escola como ponto de redenção social e *espaçotempo* de todos os sonhos possíveis, inicia um movimento pela eficiência e, como nos sugere Silva (1999, p.22) de responder as seguintes perguntas:

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica a população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes objetivos dos conhecimentos organizados ou as percepções e as experiências subjetivas das crianças e jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?



Figura 8: Imagem do filme "Tempos Modernos" do cineasta Charles Chaplin, 1933.

A busca pela escola ideal, o currículo ideal, o professor ideal, o aluno ideal vem se redesenhando na modernidade especificamente no que se assenta o pensar a escola pública, como sendo um direito que se pode capitalizar ao acessarmos a cultura universal a ser alcançada de forma objetivada por todos que usufruem deste direito como dever.

A concepção moderna de cultura deixa para educação duas idéias-força fundamentais: a primeira, a de que a cultura é algo objetivo, externo a cada ser humano que representa o melhor de sua história e, por isso, vale a pena que continue a ser reproduzida; a segunda, a de o indivíduo dignifica-se e a aperfeiçoa-se como a apropriação deste legado. Assim a continuação deste legado cultural, realiza-se toda vez que ocorre a formação no plano subjetivo. Ser culto é possuir cultura, um valor acrescentado à natureza humana, porque a cultura é valiosa. (SACRISTÁN, 1999, p.153)

Vale ressaltar que o projeto da modernidade obsessivamente se debruçou sobre um esforço de produzir e reproduzir um ideal de cultura universal e uma identidade fixa num modelo para os sujeitos da educação. Assim, especialistas, professores e currículos se puseram como tarefa à reprodução do legado cultural e, de um legado que para se reproduzir e manter algumas coisas nos seus devidos lugares precisaria evitar o caos e o pensamento dissonante. Pensando o

currículo como uma construção da modernidade, não é difícil afirmar que esta forma de currículo buscava e busca em sua obsessão, produzir um indivíduo que seja nomeado, disciplinado, localizado e produto de investimentos das capturas dos saberes e poderes que a modernidade tanto prezou. Neste sentido:

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetiva. Ele é disciplinado e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre alta cultura e baixa cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. (SILVA, 1999, p.114)

As atitudes da modernidade ou do tempo que se convencionou pensar por modernidade colocou em funcionamento um modelo e uma ideal de escola e de sujeito, assentada no acesso a cultura dita como universal, patrimônio da humanidade e direito de todos. Nesta concepção de cultura, alunos, professores e escola estavam e são pensados/planejados como abjetos, que se bem instrumentalizados, com habilidades e competências, programadas pelos especialistas em assuntos educacionais responderiam de forma rápida e precisa a esta racionalidade.

O sucesso da função da escola nesta concepção assemelhava-se aos empreendimentos e investimentos pensados para o funcionamento de uma fábrica (Fig. 9). Para esta racionalidade hegemônica em educação, tudo podia e pode ser resolvido ao se fazer uso

de bons métodos, técnicas de ensino, planejamentos eficientes e com professores habilitados. A este respeito, Gimeno Sacristán (1999, p.147) nos alerta para a temporalidade dos currículos e dos valores que neles se inscrevem e diz:

A idéia de que todo ser humano é portador do direito à educação e à realização desta pela escolarização universal, motivo qual ela é dotada de conteúdos, constitui uma das criações culturais e uma das realizações mais importantes para caracterizar as transformações ocorridas nas sociedades durante o século XX. Tanto as idéias como as práticas que caminham nesta direção tiveram sua história prévia, ainda que tenha sido neste século que mais se tenha avançado nesse sentido, especialmente na sua segunda metade. É, então, um fenômeno recente, ainda não-fixado suficientemente. Essas idéias e as realidades que surgiram sob a inspiração de um ideal de educação universalizada serviram a inúmeros objetivos, relacionados com a manutenção de um sistema de produção baseado na industrialização, com a socialização e o controle dos indivíduos a serviço de uma sociedade caracterizada pelo modelo capitalista de produção e com a preservação de alguns valores enraizados na cultura ocidental. A evolução das sociedades industrializadas e urbanas provocou grandes transformações na estrutura e na vida da família, sendo transferida às escolas funções antes desempenhadas pelos membros daquela. A modificação que mais chama a atenção foi o cuidado da infância (físico e psíquico) e também, mais tarde, da juventude.

Sacristán (1999) chama nossa atenção para o fato de que a escola e a transmissão de conteúdos escolares, seleção de valores culturais eleitos para compor um desenho que hoje chamamos por currículo, ultrapassa a ideia de saberes universais, que se diziam desinteressados e se configura como força e intencionalidades que se sabe a que veio. A escola e as instituições educativas são espaços criados para atender

e abrigar objetivos no que diz respeito à produção de um tipo de sujeito e de sociedade. E é por este motivo que os currículos tendem a concentrar esforços nas urgências e emergências das demandas das diferentes áreas de interesses.

Os conteúdos escolares [organização e desenvolvimento] longe de se configurarem um campo restrito de esforços e investimento de transmissão pedagógica

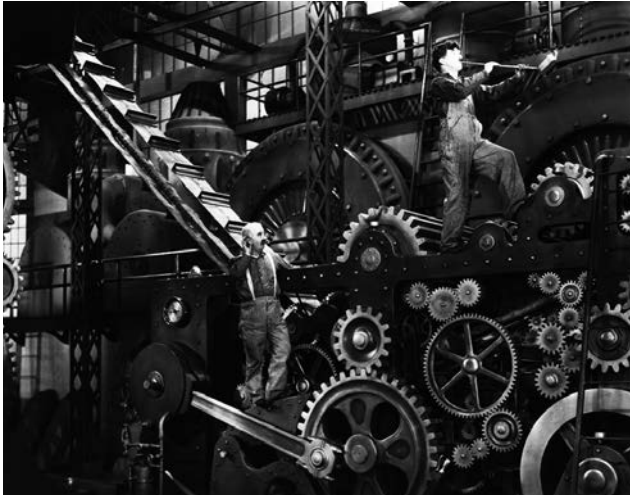


Figura 9: Outra imagem do filme "Tempos Modernos" do cineasta Charles Chaplin, 1933.

de conhecimentos eleitos como universais, por um determinado grupo, estão sendo atravessados, constituídos e instituídos por relações de poder. E por se constituírem por e com relações de poder, por forças, interesses e intenções, estão sendo disputados por diferentes grupos e áreas de conhecimentos. Todos querem dele participar e serem representados, uma vez que cada vez mais compreendemos que a educação e os currículos não são elementos neutros.

Não podemos negar que ação educacional serve e está a serviço de propagar interesses e valores sociais que nos transformam e que nos agenciam. Pelos currículos e pelas redes culturais nas quais circulamos, modos de agenciamentos e endereçamentos se põem em funcionamento e, em algum

momento, por algum tempo podem nos capturar nos transformando nisso e naquilo. Silva (1999), a este respeito, ensina-nos, que o conhecimento vinculado ao currículo é um conhecimento particular, endereçado e representativo. Assim:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *currículum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p.150)

Nestas conversas com o campo de estudo do currículo e com os interlocutores presentes, pudemos ir compreendendo que o currículo está intimamente conectado a múltiplas operações de poder que intencionam a produção de subjetividades disciplinadas, contidas e afinadas ao seu tempo. O currículo é temporal, mas, nele outras temporalidades e outros lugares se entrecruzam, contando histórias das razões que nos permitiram estarmos sendo isto e aquilo e o porquê de não estarmos sendo isto ou/e aquilo.

Podemos aferir nesse momento que a produtividade do currículo, suas representações, expectativas, objetividades e subjetividades são resultados da ação humana e, se é produção humana, pode ser problematizada, contestada e permanentemente reinventada,

tendo em vista, que no currículo se inscreve como num palimpsesto as marcas de muitos poderes e saberes.

Tomando as interrogações como investimento de escrita, vale experimentar perguntas com exercício de reflexão: Que lugares, espaços, territórios são produzidos numa relação pedagógica com o outro, sobre ou outro, para o outro, ao colocarmos em funcionamento um determinado tipo de currículo? Que narrativas de conhecimento produzem a fixidez de um lugar, de um espaço ou de um território? Quais estratégias de conhecimentos são articuladas nestas narrativas, nestes textos, nestes documentos como tentativa de fixar estes lugares, espaços e territórios? Que conhecimentos e relações de poder são articulados, valorizados, realçados, incluídos, excluídos nas relações dos sujeitos com uma determinada forma de conhecimento e com a prática pedagógica? É possível pensarmos o currículo, como trajetória, movimento, caminho, deslocamento, viagem, percurso tomando a vida dos sujeitos pedagógicos como campo de investimento e de desejo político? Ou, é preciso continuar acreditando nos desenhos e documentos que até aqui nos fizeram acreditar nas verdades/conhecimentos de um currículo? É possível a escola viver sem isso?

Muitas são as provocações colocadas para nossa problematização no que diz respeito às forças dos currículos em nossas vidas e da ação educativa como forma de governo e autogoverno. Estas interrogações

nos permitem continuarmos pensando sobre as implicações destas escrituras/intenções na vida dos sujeitos da escola em sua relação com o conhecimento.

Neste texto considerando introdutório, dialogando com o que estamos nomeando como campo/área de conhecimento específico do currículo, buscamos uma aproximação com alguns discursos, que como escolha, permite-nos compreender com outras lentes as relações do currículo com o universo educacional e os sujeitos da educação. Vale ressaltar que não temos pretensão de esgotar e muito menos advogar uma posição definitiva e assertiva sobre as posições tomadas na construção dos currículos e deste campo de conhecimento. A intenção deste texto foi ao encontro de permitir aproximações com a área e com alguns discursos/textos que permitiu e permitem a sua produção e o seu funcionamento nas relações educativas, que ultrapassam o espaço da escola.

Pudemos neste texto compreender que currículo é resultado de história(s) e se é resultado de histórias, de intenções, de relações de poder, é possível deduzir que tempos e lugares diferentes produzem discursividades e práticas diferentes, e, portanto, modos diferentes de entender e de produzir os currículos, o funcionamento das escolas e das práticas pedagógicas. Às voltas com as forças das expectativas do Currículo ou de um currículo específico, com o que ele nos mostra e também oculta, o que faz e ou deixa de fazer, para quem faz

e deixa de fazer, a favor de quem e do quê, é possível afirmar que o mesmo pode ser pensado e problematizado *como lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões [...]*. (BERTICELLI, 2000, p.160).

Do ponto de vista histórico e com a ajuda de Goodson (1995, p.31), é possível saber que, etimologicamente a palavra currículo:

[...] vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente apresentado. Como observa Barrow (1984), o currículo deve ser entendido como "o conteúdo apresentado para estudo". Nesta visão, contexto e construções sociais não constituem problemas, porquanto, por implicação etimológica, o poder de definição da realidade é posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte isso se deveu ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo um modo já fixado.

De posse do exposto acima, podemos pensar que o currículo como desenho prescritivo e como documento se configura administrativamente e bu-

rocraticamente como tentativa de responder a construção da escola enquanto instituição pública de longo alcance, construída e pensada na modernidade para responder um demanda social urbana de ordenamento e disciplinamento especificamente no final do século XIX e o XX.

Independente desta carta de intenção cada vez mais burocratizada no século XX, não podemos esquecer e, muito menos ignorar, que ações educativas, com intenções de governo e de autogoverno, sempre estiveram e estão envolvidas com currículos. Amplio o pensamento sobre currículo nesse momento, implicando-me com a concepção de que em todo ato educativo, em todas as relações de ensino e aprendizagem se põe em movimento um determinado currículo, ou, mais especificamente intenções curriculares. Assim, pode se afirmar que nas relações humanas, porque culturais, está em movimento intenções, produções, reproduções, invenções e ou transformações. O currículo neste sentido se configura e reconfigura em relações sociais, culturais, políticas etc, entrecruzando-se e com as diferentes pedagogias familiares, das escolas, das ruas, dos espaços de lazer, das roupas que usamos, nas praças, na mídia, no corpo, etc. Enfim, somos atravessados e constituídos por múltiplos currículos com os quais e com eles produzimos sentidos para nossas vidas, praticando-o e nos praticando.

Algumas narrativas sobre e com o campo do currículo: entre experiências e práticas pedagógicas

O campo do currículo, como área de conhecimento específico, se configura como pensamento aberto, tendo em vista os diferentes sentidos que assumem as narrativas sobre o conhecimento escolar, as práticas pedagógicas e, o que em cada momento torna-se possível ser dito e pensado para a educação. O campo do currículo, atravessado por uma polifonia de vozes e sentidos, se desenhou ao longo do século XX, com uma concepção restrita, à medida que se envolveu a processos institucionalizados, que num primeiro momento, incita de forma interessada e endereçada:

[...] a formação de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização sobre currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo. (SILVA, 1999, p.21)

A partir de investimentos políticos e acadêmicos produzidos no campo do currículo e não só, pode se perceber, esforços de atores e instituições, em produzir, de forma prescritiva, narrativas, textos e ou documentos, com propósitos de intervenção e produção de

uma realidade educacional, social e cultural, pensada e planejada por *experts* em currículo e em administração educacional. Tem sido a partir do que se julga temporalidade histórica e suas demandas, que os esforços de se produzir os currículos escolares ideais, pensados para uma concepção ideal de sujeito, de ensino, de aprendizagem e porque não, de realidade tem sido perseguido como forma de governo. Nesta perseguição tem sido dito, de diferentes maneiras o que é o currículo e o que conta como conhecimento nestas narrativas curriculares.

Os autores² já indicados na introdução deste texto, têm podido como aposta política em suas posições sobre o campo do currículo, oferecer pistas sobre a complexidade e o hibridismo de sua constituição. O campo, em sua riqueza teórica e metodológica, tem nos permitido assumir outras empreitadas sobre esta temática e a continuar a estranhar o que em alguns momentos de nossas vidas, temos tomados por naturais nos formatos que assumem os conteúdos nas formalidades dos documentos curriculares. Estes autores compreendem que a escola e, o que lá acontece, deveriam ser potencializadas em sua complexidade contextual, entremeado por redes de saberes-fazeres, invenções e partilhas e pelas memórias das narrati-

2 Ivor F. Goodson (1995), Tomaz Tadeu da Silva (1999), José Gimeno Sacristán (1999), Nilda Alves (2002), Antônio Berticelli (2005), José Augusto Pacheco (2005),

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2005), Paulo Freire (2007) e Carlos Eduardo Ferrazo (2008).

vas das muitas escolas vividas por seus praticantes em suas relações com a vida e com o outro.

Ferraço (2008, p.32) pensando o currículo e o conhecimento na perspectivas das redes de conhecimentos e na dimensão social e política da escola, pondera que os:

Conhecimentos sempre se processam nas/através/ com redes e por tantas outras das quais esses sujeitos, porventura, possam participar. É com e através dessa diversidade de entremeados de ações e contextos que os saberes-fazeres emergem e são articulados nas escolas. Se isto é fato, o conhecimento só se realiza a partir de sua apropriação e resignificação pelas professoras e alunos. Ou seja, idéias, conteúdos e métodos propostos nos currículos prescritivos não representam muito coisa além de formalidade. É somente a partir do momento em que são lidos, discutidos, ensinados e enredados pelos sujeitos, que passam a ter algum significado.

Alguns estudiosos do campo do currículo, valorando as experiências vividas por alunos e professores em prática, têm assumido e defendido a escola como ponto de partida e de chegada para se pensar o currículo e a formação continuada de professores. Seus trabalhos, buscando repensar os currículos das escolas, valorizam e colocam em evidências os saberes e fazeres de alunos e professores, que nas

perspectivas tradicionais eram desconsiderados como fonte de conhecimento.

Na literatura contemporânea sobre currículo e formação de professores, temos encontrado autores e grupos de pesquisas no Brasil, que desde a década de 80, tem caminhado numa direção teórico-metodológica que coloca em evidência os sujeitos em práticas, suas invenções, burlas, resistências e também as redes de solidariedades que se constituem nas escolas a favor de uma escola pública que se constitua como possibilidade de ampliação dos conhecimentos e que aposte na expansão da vida. Podemos citar: Nilda Alves (2001), com sua defesa nos currículos como redes de conhecimentos; Inês Barbosa de Oliveira (2001), com as discussões de currículos praticados e Carlos Eduardo Ferraço (2008) com a idéia de currículos realizados.

Com estes autores temos podido compreender as relações dos sujeitos da educação com os currículos oficiais e prescritivos e dentro deles e, com eles, tem sido possível problematizar os modelos de formação de professores centradas nas lógicas privilegiadas por algumas narrativas e nas políticas de currículo e de governo da população. A de se considerar, que toda proposta curricular prevê/busca e se fundamenta numa concepção de como ser professor e do que se espera do trabalho deste profissional enquanto resultados. É preciso ficarmos atentos com

as formas pensadas para o trabalho docente, pois, nestes desenhos, carta de intenções, se arquitetura modos e concepções do que é ser aluno e professor, de ensino e de aprendizagem. Mas, não podemos esquecer com ajuda de Ferraço (2008, p.32): *que essas intenções curriculares, formas de governo da população, só produzem sentidos na escola, para professores e alunos, quando: lidas, negociadas, reiteradas, contestadas, (re)inventadas e praticadas.*

Historicamente, na contingência da cultura e dos significados que assumem a escola para as sociedades, o que nos passa nas escolas como experiência, tem sido desconsiderado como elemento formador de subjeti-

vidades e identidades, por aqueles que pensam e planejam as escolas do alto, de fora e de longe, Os que pensam a escola de fora e do alto, imprimem na função docente, a transferência e transmissão de conteúdos didatizados, muitas vezes, estruturados nos livros didáticos e paradidáticos. Esta negligência desqualificando as redes de saberes e fazeres de professores e alunos tem permitido e fomentado a materialização de políticas de governo, que ainda, em nome de uma racionalidade funcionalista e técnica, desconsideram os sujeitos em prática. Freire (2007), criticando esta racionalidade e sua visão limitante do que pode significar a experiência do ensinar e aprender e das práticas que se arriscam, diz:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência de saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo das escolas que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais, nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços lamentavelmente relegados das escolas.

Nesta perspectiva, a produção de conhecimento produzido na escola se configura, como saberes de

menor valor [pois impossível de ser mesurado], ou, sem importância e, se são menores, continuam a nos

oferecer currículos (*Fig. 10*) oficiais que desconsideram o que se realiza nos espaços tempos escolares. Assim, para os que da escola se aproximam na condição de alunos e ou de professores e de tantas outras condições, não é de se estranhar que:

A grande maioria de nós, já recebeu currículos novos para serem implementados em nossas escolas. Invariavelmente, esses documentos fazem uma análise da situação da educação até então, demonstrando a gravidade do problema e concluindo que se torna urgente uma ação no sentido de melhorar as condições existentes. Essa ação se iniciaria pela proposição do novo currículo. Tradicionalmente, é assim que é entendida a criação curricular: como um processo de elaboração de um documento formal que posteriormente será implementado nas escolas. A chegada do novo currículo é precedida de uma atividade de sensibilização e capacitação de professores na utilização do material. (ALVES, et.al. 2002, p. 34)

E é assim, que já algum tempo tem se pensado a implementação, desenvolvimento e avaliação do currículo nas escolas, nos municípios, nos estados e no Brasil. Vale ressaltar, que esta característica está presente em grande parte das instituições escolares, que por um mesmo princípio direcionador e definidor de qualidade e eficiência, produzem uma concepção de educação endurecida, que não dialoga com as redes de conhecimentos dos praticantes da escola. Esta forma de conceber escola,



Figura 10: Algumas capas dos Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.

ainda hegemônica nos cenários das políticas de educação e das lógicas de governo da população, desqualifica os saberes de experiências dos professores e dos alunos e as histórias de lutas e disputas destes saberes.

Considerações finais, e a impossibilidade de fechar as conversas sobre o currículo e a formação de professores No empreendimento deste estudo e no limite deste texto, foi possível perceber a imprecisão que a palavra currículo assume no cenário educacional. Não existe consenso dentro do campo do currículo, uma vez que muitos de nós e de muitos lugares temos um entendimento do que vem a ser realidade. Pacheco (2005, p.40) a este respeito esclarece que:

[...] o currículo deve ser questionado como um campo que representa um esforço profissional de diversos especialistas com perspectivas diferentes quanto à concepção, desenvolvimento e a avaliação de um projeto de formação.

Se não conseguimos definir neste texto em uma só idéia, ou uma ideia guarda-chuva o que vem a ser o currículo, não podemos negligenciar algumas questões que se enredam e dão forma aos currículos. Pacheco (idem, p.41) salienta, que ao nos debruçarmos sobre os currículos, devemos nos comprometer com perguntas que nos permitem perceber suas dimensões epistemológicas, políticas, econômicas, ideológicas, técnicas, estéticas e históricas. Como provocação ao pensamento e a incapacidade de colocar um ponto final para esta conversa inconclusa e que se abre a chegada do outro, lanço fios interrogativos no campo do currículo e da formação de professores:

O que deve contar como conhecimento? É um conhecimento fragmentado ou conhecimento em pro-



Figura 11: A impossibilidade de fechar as conversas sobre o currículo e a formação de professores abre espaço para reflexões e questionamentos.

cesso? Que concepções de sujeitos e de práticas se juntam ao definir este ideal de sujeito? Quem tem o poder de definir o que conta como conhecimento e que instituições educativas podem distribuir estes conhecimentos? Como que o controle e a distribuição do conhecimento, se enreda ao poder e os acessos aos bens simbólicos e materiais? Como que um conhecimento passa ser legítimo e legitimado? E por que outros não? Como podemos colocar em funcionamento os conhecimentos escolares a favor e ao alcance do aluno e da vida deste aluno? Como fazemos as conexões entre experiências de vida [de alunos e de professores] com os conhecimentos que na escola contam como currículo? Que noções de sujeitos, democracia e

de cidadania potencializamos nas escolas nas práticas pedagógicas com os currículos? Que histórias e tradições do currículo existem para continuarmos como desejo problematizando-o e nos problematizando?

As perguntas acima durante este texto estiveram alicerçando a escrita deste artigo e para não parecer que vivemos uma imprecisão constante no campo, buscamos Pacheco (2005, p. 42), no que ele afirma:

Currículo é também um projeto, uma práxis sobre um conhecimento controlado, por um lado, no contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido e, por outro, no modo como este conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____, (org.) **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

BERTICELLI, I. A. **Currículo, tendências e filosofia.** In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 4. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

FERRAÇO, C. E. (org.). **Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar:** fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo:** debates contemporâneos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005

PACHECO, J. Pa. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artimed, 1999.

Questões para o Nível 1 de Avaliação

Para continuar interagindo, você deverá assistir aos itens relacionados nos Sites abaixo:

**Sociedade dos poetas mortos
(Trailer legendado)**

tinyurl.com/nead-ufes-quim-5

**Another brink in the wall
(legendado parte 1)**

tinyurl.com/nead-ufes-quim-6

Escola, currículo, ideologia e poder

tinyurl.com/nead-ufes-quim-7

Diferentes conceitos de currículo

tinyurl.com/nead-ufes-quim-8

Pedagogia da autonomia curricular

tinyurl.com/nead-ufes-quim-9

Reorientação curricular

Paulo Freire

tinyurl.com/nead-ufes-quim-10

A escola

tinyurl.com/nead-ufes-quim-11

Questões para o Nível 3 de Avaliação

Essas questões deverão ser respondidas em grupo de no máximo 04 elementos, e postadas individualmente na Plataforma Moodle.

Após a leitura do texto introdutório e das conversas entre vocês, que compreensão podemos ter de currículo, escola e sociedade?

Converse com professores de química e estabeleça relações entre o campo do currículo, os conhecimentos eleitos por esta área de conhecimento e as práticas pedagógicas.

De que maneira você compreende currículos oficiais, relações de poder, currículos praticados, realizados, vividos?



CAPÍTULO TRÊS

COMPROMIMENTO E ANÁLISE
CURRICULAR:
PARA APRENDER







Itamar Mendes da Silva

Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

A escola tem sido questionada hoje em dia quanto às possibilidades de efetivamente contribuir para a alteração da cultura que os/as alunos/as possuem, quanto a sua função formadora. É a qualidade da educação que está em questão e a verdadeira compulsão por avaliação que se criou no Brasil após a década de 1990 pode explicar boa parte da problemática. São *rankings* nacionais e internacionais que constantemente tomam o espaço e o tempo do debate nos principais veículos de comunicação. Parece que todo mundo se importa agora com a educação, porém, ficam de fora temas como o histórico descaso com a educação no país. A discussão não é nova e não envolve somente o Brasil e os brasileiros, mas têm estado na pauta de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas – ONU – e suas agências responsáveis pela educação e a infância – UNESCO, UNICEF etc.

Neste processo mundial de atenção à educação, vários são os argumentos e as ações que se empreendem, mas se pode identificar predominância daqueles ligados à lógica de mercado. Em outras palavras, se preocupam com o trabalhador que será formado, com as competências e habilidades necessárias ao modelo de produção atual e, ainda, utilizar estes saberes para viver em sociedade adequado à realidade prevista e real do século XXI. A escola assume lugar de destaque neste processo, mais pela suas supostas e reais impossibilidades e não realizações, e torna-se alvo de forte controle. Não são poucos os discursos embasados em avaliações feitas ao final de ciclos e cursos atacando a escola e mesmo sua capacidade de educar as novas gerações.

Neste contexto tem surgido em alguns países movimentos de implantação da lógica mercadológica na oferta educacional, quer seja com repasse de recur-

tos diretamente à rede de escolas privadas e/ou pela entrega de *vouchers*³ às famílias para educarem suas crianças e adolescentes onde acharem melhor, quer seja pela alocação de recursos para as escolas públicas mediante o desempenho alcançado nas avaliações em larga escala. Mesmo a remuneração de professoras em alguns lugares – redes⁴ – é complementada por prêmios distribuídos segundo critério de desempenho dos/as alunos/as nas provas – SAEB.

Tais procedimentos quanto à educação tem feito surgir movimentos de negação da escola pública e de valorização da escola privada por um lado e até de crítica e negação de qualquer tipo de escola por outro lado. Neste caso são as famílias que pretendem assumir direta e privadamente a educação de crianças e adolescentes. Nos Estados Unidos, tem havido reivindicações de movimentos de famílias buscando no Governo anuência e condições, inclusive financeiras, para que instrua e eduque suas crianças e adolescentes em suas próprias casas. Há famílias que entram na justiça para obter o direito de fazê-lo e pretendem que o Estado (Governo) lhes repasse o montante de recursos que este gastaria para educar suas crianças em escolas públicas. Este movimento tem conseguido adeptos em vários lugares. Recentemente houve

no Estado de Minas Gerais o caso de uma família que não enviava seus dois filhos adolescentes à escola alegando fazer parte deste movimento internacional que reivindica o direito de educar filhos/as em casa. A justiça brasileira, depois de longo debate que se tornou público ao ganhar espaço na mídia, decidiu pela obrigatoriedade dos responsáveis matriculem os meninos na escola com argumentos legais e ancorados na formação para a convivência social.

Ora, o que isto tem a ver com os propósitos deste texto é a pergunta que pode estar passando pela cabeça de alguns. Tudo se poderá responder àqueles/as que gostam de respostas curtas e diretas. Como se pode constatar não se questiona apenas a existência ou não de vagas e a qualidade do ensino, mas a própria existência da escola e o caráter público da educação. Isto representa questionamento direto sobre “o que”, “o como”, “o quando” e “a quem” se ensina, ou seja, é o currículo que está na berlinda. Assim, se faz necessário regular o processo curricular, da definição até a avaliação, passando pela sua execução. Destes movimentos emergem dois processos simultâneos e complementares: um externo, de controle público/social por meio de avaliações externas e de programas, e outro interno que busca promover a

3 Esse sistema do “vale educação” faz parte do processo de implantação de reformas denominadas “neoliberais” e na América do Sul foi utilizado pelo Chile.

4 A rede Pública do Estado de São Paulo é um exemplo desta prática introduzida pelo Governo do PSDB.

participação de professores/as e demais funcionários/as, pais/mães e alunos/as e até instituições da sociedade civil organizada nas questões curriculares e na/da escola, especialmente relacionadas à democratização da gestão da instituição.

Assim, considerando o contexto apresentado e os propósitos anunciados parece adequado afirmar que discutir o processo de acompanhamento e análise de currículo passa por: definir os significados de currículo e avaliação; identificar as instâncias produtoras de currículo; indicar elementos do processo de composição curricular; explicitar passos, possibilidades e sujeitos envolvidos no currículo.

O currículo e a Avaliação O acompanhamento do currículo prevê movimento no interior do programa curricular que o faz e refaz no processo mesmo de sua efetivação. O currículo pode e é aperfeiçoado cotidianamente e a forma atual de sua realização tem na avaliação pedra de torque.

O Currículo O ponto de partida é de que o currículo se compõe e recompõe no interior da escola com a participação ativa de vários sujeitos, especialmente do/a professor/a, e se caracteriza como práxis. Portanto, não é um programa fechado definido a priori e desde algum gabinete ou universidade. Dialoga com o Conhecimento Universal Sistematizado – CUS –, com a

sociedade e suas necessidades, com realidades e possibilidades de alunos/as, professores/as e escolas.

A definição de seu significado e abrangência supera o nível do conteúdo programático, como se pode ver nas palavras de Paulo Freire e Donaldo Macedo (1994, p. 70): “Currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas.” Não divergente é o conceito proposto por Sacristán (2000, p.34) ao afirmar que o currículo abrange conteúdos, formatos e condições tornando-se “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.” A perspectiva então é de projeto organizado a partir de seleção cultural empreendida mediante certos critérios definidos social e politicamente. Entendê-lo assim significa desde logo indicar sua constituição histórica e as relações de poder que o envolvem.

Ora, se o currículo representa uma “seleção cultural” historicamente datada em que as condições de contexto e as relações de poder devem ser levadas em conta é preciso considerar com Sacristán (2000) que este representa uma determinada intenção de veiculação de política cultural por parte do **Estado Nacional** que organiza social e politicamente a sociedade.

Assim, é no âmbito do Estado que as definições mais importantes são tomadas com a edição de normas curriculares. O Estado Nacional se ocupa da definição de princípios para a organização da educação das novas gerações por considerar esta tarefa muito importante para seu próprio futuro e para o futuro de seus cidadãos e cidadãs.

No Brasil o currículo começa a ser definido na Constituição Federal quando estabelece os princípios para a Educação Nacional. A definição já na Constituição de princípios curriculares dá idéia do quão importante é para um país o que se ensina às novas gerações. A sequência da organização de normas curriculares se dá na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – e em documentos orientadores editados pelo Ministério da Educação – MEC – e por Secretarias estaduais e municipais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e os **guias de currículo da SEDUC**. A estas definições normativas a partir das instâncias legislativas do Estado e as que formam o chamado sistema de ensino – MEC e Secretarias estaduais e municipais – se nomeia **currículo prescrito**.

Parece ficar claro nesta explicitação que o sistema de ensino compõe o currículo a partir das intenções do Estado de garantir a coesão social e sua longevidade enquanto organismo político, o que torna

necessário buscar **regular** a formação das consciências por meio da educação. Importante entender que o poder do Estado não representa o consenso social, mas as posições da maioria, o que faz supor a existência de visões divergentes na sociedade. E mesmo entre as posições que se alinham às majoritárias haverá, invariavelmente, apreensões diferenciadas do significado das prescrições, pois se relacionam com as condições de contexto. Assim, o currículo prescrito oficialmente é entendido, absorvido e aplicado em função do contexto, das crenças, opções teórico-metodológicas e preparo técnico dos/as professores/as, características do alunado e condições gestionárias e materiais da escola.

Outro mecanismo de regulação do currículo e de sua execução na escola é o livro didático, pois é organizado a partir das normas curriculares editadas pelo sistema de ensino. Também tem seu conteúdo, concepção teórica e forma submetidos a *Avaliação de Acreditação* pelo MEC que lhes atribui nota e obriga a divulgação destas. São as “estrelas” que aparecem nas capas recomendando os livros didáticos e que os/as professores/as consideram quando do seu processo de escolha.

Há ainda processos de auto-regulação interna às escolas que se denomina Auto-Avaliação-Institucional – AAI – ou simplesmente Avaliação Institucional. É neste processo interno à escola que se realiza, considerando o contexto institucional, o acompanhamento

do currículo prescrito e se criam condições efetivas para sua reconstrução.

O círculo de regulação promovido pelo Estado desde a edição dos princípios na Constituição Federal se fecha, então, com a avaliação: de materiais instrucionais – livros didáticos, de aprendizagens – SAEB e outros, de unidades escolares – AAI, e a composição de índices – IDEB – que pretendem indicar a qualidade das escolas e prestar contas à sociedade.

Em síntese, se pode dizer que desde a década de 1990 está em curso movimento de assunção clara de papéis reguladores por parte do Estado que se torna avaliador⁵ e se responsabiliza diretamente pela qualidade da educação nas escolas públicas e privadas ou, ao menos por cobrar destas. O interesse manifesto do Estado na promoção das avaliações externas e em larga escala é de informar e prestar contas à sociedade: *accountability*.

O acompanhamento do currículo tem a ver diretamente com três aspectos atualmente centrais à avaliação que a designam: educacional, institucional e de larga escala. O prosseguimento no debate acerca do papel desempenhado pela avaliação no acompanhamento e análise curricular requer a conceituação mais precisa do termo avaliação, bem como de suas implicações, divisões e interfaces.

Avaliação A Avaliação faz parte do cotidiano das pessoas desde muito tempo e se constitui como operação de “leitura da realidade”, “do mundo” (FREIRE, 1981). O termo “leitura” significa que o/a avaliador/a – formal ou informalmente – aborda seu objeto como quem lê fatos encadeados em um texto e emite parecer que expressa certo julgamento de valor. No caso da avaliação do currículo realizada com a participação de professores/as o texto é a própria realidade presenciada e/ou vivenciada durante o ano letivo.

De fato, avaliar algo consiste exatamente em, utilizando certos critérios (valores, expectativas etc) dizer o que ele vale. Ou seja, no processo de “leitura da realidade” se processa a “identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios.” (WORTHEN *et al.*, 2004, p. 35). Então, avaliar a educação não consiste, simplesmente, em medir desempenho, mas em dizer da adequação, ou não, ao que dela se podia esperar. Em síntese, coloca-se em relação com a expectativa de qualidade do trabalho desenvolvido pelas instituições escolares, implica um conjunto de valores e a possibilidade de sua efetivação. Como se vê e é importante reforçar a avaliação mantém relação direta com a questão da qualidade.

5 O conceito de Estado Avaliador pode ser encontrado em Afonso (2001).

Em outras palavras: o/a avaliador/a tem sempre um pé fora do presente do ato de avaliação: no sonho de educação e escola ideais. Ele/a tem um pé no dever-ser. Sabe (ou deve saber) o que deve ser (deve saber fazer) a escola: o que deve ensinar. É em nome desse dever-ser, que representa o conteúdo de uma expectativa específica, que ele/a “julga” (aprecia) o desempenho atual da instituição avaliada. Em síntese, coloca-se em relação com a expectativa de qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, implica um conjunto de valores e a possibilidade de sua efetivação (RIOS, 2001). Assim, a definição de avaliação revela o posicionamento ideológico de quem o emite e possui forte significado político (FREITAS *et al.*, 2009).

Assim, a avaliação poderá ser realizada para empoderar professores/as, pais/mães, direção, alunos/as funcionários/as e comunidade para que tenham mais a dizer sobre a eficácia do programa curricular em desenvolvimento. Também para julgar a qualidade dos currículos escolares em áreas específicas. Poderá ser utilizada pelo Estado Avaliador com função de regulação e acreditação⁶ como têm feito vários sistemas de ensino que organizam sistemas de avaliação e divulgação pública dos resultados. Nestes casos visam oferecer

à sociedade elementos para julgar a correção dos investimentos feitos em educação em determinada escola e também para poderem identificar as melhores instituições. Essas avaliações de acreditação servem também como forma de prestação de contas à sociedade.

Enfim, discutir as funções da avaliação significa deter-se sobre o “por que” e “como” avaliar, ou seja, pensar acerca dos sentidos latentes aos processos avaliatórios, o que está por trás da avaliação praticada no âmbito da aprendizagem, da instituição, do programa curricular, das políticas ou do sistema. Entretanto, esta discussão que remete a discussões sobre o caráter diagnóstico, somativo, formativo etc da avaliação poderá interessar mais quando se tiver conhecimento dos objetos e foros em que a avaliação se processa. O primeiro que interessa aos propósitos aqui apresentados é o Programa Curricular.

Programa Curricular O currículo se caracteriza como programa e, neste sentido, promover seu acompanhamento e análise se coloca no campo da *Avaliação de Programas*. Assim, é a avaliação no contexto curricular ou do programa curricular enquanto campo e teoria que se discutirá a seguir, pois a avaliação se

6 As avaliações de acreditação tornaram-se populares desde a criação e divulgação dos chamados “selos de qualidade” como o sistema de certificação ISO que indica reconhecimento internacional para os produtos. Ex: ISO 9000;

9001; 9002; 14 000 etc. A colocação de “estrelas” nos livros didáticos após avaliação realizada pelo MEC também pode ser utilizado como exemplo.

constitui etapa no desenvolvimento sistemático destes e os acompanha na implementação; fornece base para seu posterior replanejamento e aperfeiçoamento.

Segundo afirma o pesquisador Heraldo Vianna da Fundação Carlos Chagas em artigo de 1995, é a partir da década de 1970 que a *Avaliação de Programas* consegue certa inserção no país com a tentativa de disseminar o modelo CIPP – Contexto, Input,

Processo e Produto – de Stufflebeam e Guba. Saul (1988) também data neste período o desenvolvimento de *Avaliação de Programas* curriculares. Porém, a discussão da *Avaliação de Programas* Educacionais já estava colocada no exterior desde a década de 1950. E é com o desenvolvimento e avaliação sistemática destes que são empreendidos projetos de desenvolvimento de currículo em larga escala.

A expansão das atividades de desenvolvimento de currículo acentuou a necessidade de avaliar os programas educacionais. Tanto as agências financiadoras quanto os **consumidores** desejavam evidências de que os novos programas produziam resultados satisfatórios. [...] As duas últimas décadas presenciaram o aparecimento da avaliação de currículo como um campo de estudo independente no domínio das ciências da educação. Suas raízes são encontradas na área mais geral de avaliação, testes e medidas educacionais (LEWY, 1979, p.4-5)

(Grifo meu)

Corroborando esta idéia Saul afirma que a avaliação de currículo vai, assim, aparecer com “foros de disciplina científica” (1988, p.33), e Lewy acrescenta, que investe na produção de “novos conceitos, princípios, métodos, teorias e modelos.” (1979, p.5) constituindo o campo da avaliação de currículo. A prática da avaliação do currículo recebeu contribuições diversas e valiosas com a criação de modelos e idéias para esse fim (SAUL, 1988, p.36-38). Entretanto, Lewy afirma que o surgimento de diversos modelos também criou dificuldades, pois alguns “autores tentaram generalizar com base em suas experiências, sem levar

em consideração a possibilidade da existência de situações bastante diferentes” (1979, p.10). O autor atribui o problema à falta de equilíbrio entre teoria e prática.

Apesar disso houve modelos que se tornaram prevalentes segundo a utilidade dos objetivos a que se propunham: “Obtenção dos resultados desejados; Estabelecimento de méritos; e Tomada de decisão” (LEWY, 1979, p.10). O primeiro modelo se propõe examinar se os objetivos educacionais desejados foram ou não alcançados. O segundo define avaliação como sendo o exame de mérito de uma determinada programação. Por fim, o último afirma que a avalia-

ção só vale a pena se seus resultados afetarem ações futuras. Saul (1988) afirma que este último modelo, baseado na proposta de Stufflebeam, foi o mais utilizado e divulgado no Brasil.

Importante destacar que apesar da defasagem de duas décadas entre o início das discussões e práticas de avaliação de currículo no exterior (1950) e no Brasil (1970) a produção brasileira inovou com proposta cunhada por Ana Maria Saul. Propõe novo paradigma avaliativo, *Avaliação Emancipatória*, resultado de estudos para sua tese de doutoramento apresentada em 1985 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP.

Instituições Na *Avaliação Institucional* busca-se analisar uma escola, através da criteriosa verificação das políticas e dos programas e projetos desenvolvidos para a implementação das políticas institucionais (BELLONI *et al.*, 2003). Assim, o Programa Curricular materializado no Projeto Político Pedagógico, Planos de Disciplinas etc compõe a política da instituição e sua análise só poderá obter sucesso solidarizando-se com a avaliação que se desenvolve neste âmbito.

A *Avaliação Institucional* surge, no Brasil, a partir da década de 1980, com motivações e razões diferentes, Balzan e Dias Sobrinho (1995) indicam como principais: “cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade;

e mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante contínuas ameaças de privatização” (p.7).

Na década de 1990 a temática da *Avaliação Institucional* ganha força nas Instituições de Ensino Superior – IES – entendida como “amplos processos de avaliação de Universidades” (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995, p.8), acumula e ganha consistência no país com as várias e modelares experiências empreendidas – Unicamp (DIAS SOBRINHO, 1994), UnB (BELLONI *et al.*, 1995), Puccamp (BALZAN, 1995).

A partir deste primeiro desenvolvimento no âmbito das universidades se percebe que também “pode ser utilizada na avaliação de escolas de ensino fundamental e médio” (SOUZA, 2000, p.106). É o que afirmam Freitas *et al.* (2009, p.35) ao explicitarem suas possibilidades:

Pensar a Avaliação Institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes.

Procurando discutir a participação dos “diferentes atores” na vida e destino escolar alguns trabalhos têm sido produzidos focando principalmente a parti-

cipação de pais/mães (SILVA, 2010). O que não se pode encontrar ainda são estudos significativos sobre a participação de alunos/as da escola básica nos processos. Talvez seja esta uma linha de pesquisa necessária no próximo período.

Por fim, é importante reafirmar que a tarefa de acompanhamento e análise curricular tem na *Avaliação Institucional* importante e imprescindível aliada, pois o currículo é dimensão estruturante do trabalho escolar e implica aquilo que Paulo Freire chamou de “cara da escola”.

Sistemas As avaliações “sistêmicas” começaram a ser praticadas de modo generalizado no Brasil a partir da década de 1990 com a instituição dos processos de larga escala tipo SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico. Porém algumas iniciativas de *Avaliação de Sistemas Educacionais* podem ser encontradas desde os anos de 1970, mas é no final dos 1980 que se delineará o Sistema Nacional de Avaliação brasileiro ancorado na avaliação de larga escala como ferramenta de regulação da educação básica (FREITAS, 2007).

A avaliação em larga escala se constitui pelo conjunto de processos avaliativos realizados de modo amostral ou geral (envolve todo o universo). O objetivo é verificar o funcionamento e a qualidade dos produtos do sistema de ensino. Vêm se tornando cada vez mais freqüentes no Brasil (SAEB, PROVA BRASIL,

ENEM, ENADE) e no mundo (PISA) tanto na Educação Básica como Superior.

Sousa (2000) afirma que a *Avaliação de Sistemas* se constitui com dois focos: “o primeiro refere-se aos resultados do sistema, as habilidades e competências adquiridas pelos alunos em determinada séries escolares, e o segundo trata das condições oferecidas para alcançar esses resultados” (p.113). Então, a perspectiva centralizada da aplicação de provas a todo o universo de alunos como no caso da Prova Brasil e do Enem busca avaliar o sistema a partir dos seus produtos: alunos/as.

Porém, esta não é a única forma de se realizar *Avaliação de Sistema*, Freitas *et al.* (2009) propõem que a avaliação de redes de ensino seriam mais eficazes se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação. Os autores observam que o planejamento da avaliação no nível municipal, viabiliza o envolvimento de professores/as e especialistas das secretarias e das escolas na montagem do sistema de avaliação e a operacionalização do processo (FREITAS *et al.*, 2009). A responsabilidade estaria com os municípios e não com a federação ou o estado.

Quanto à discussão da validade destes processos de larga escala que oferecem informações acerca do desempenho do sistema e das unidades deste a partir dos resultados obtidos pelos/as alunos/as nas provas muito se tem discutido e existem argumentos de vários ângulos. Mas uma coisa parece não estar mais em discus-

são: a necessidade de se fazer avaliação. É neste sentido que argumenta a experiente pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e PUC-SP Bernardete Gatti (2009) afirmando que a representação dos processos avaliativos de sistemas educacionais no Brasil vem mudando, ajudando inclusive no aperfeiçoamento dos currículos escolares, na formação continuada de professores, na revisão da formação básica de docentes, e na produção de materiais didáticos novos em vários tipos de suporte.

Diante dos argumentos expostos evidenciando visões diferenciadas parece importante concluir pela importância da *Avaliação de Sistema*, mas também que seu foco em provas que testam conhecimentos de alunos/as é insuficiente. O segundo aspecto apontado por Sousa (2000) referente às condições para a realização dos objetivos propostos e se atender às expectativas sociais devem ser tratadas como fundamentais. Também se torna importante pensar que o sistema é formado por unidades e que não basta indicar por meio de índices se estas atingiram o que delas se espera, mas ajudá-las a integrar os resultados da *Avaliação de Sistemas* obtidos pelo desempenho de alunos/as em testes a amplo processo de AAI e de planejamento com vistas a desenvolver melhor e eficazmente o ensino e a aprendizagem.

Aprendizagem Como já se pontuou anteriormente há relação de interdependência entre o acompanhamento, a análise, a revisão e mudanças que se possam

empreender no currículo a *Avaliação de Aprendizagem* realizada em “sala de aula” (SOUZA, 2000) que tem como objetivo o acompanhamento escolar do/a aluno/a, a fim de possibilitar a tomada de decisões durante o processo de ensino.

Essa avaliação feita a partir da sala de aula tem utilizado, segundo Freitas *et al.* (2009), principalmente os seguintes processos e instrumentos: testes padronizados; provas feitas pelo professor; atividades incluindo questões orais, tarefas realizadas com supervisão e acompanhamento do/a professor/a, perguntas anexadas ao texto, provas informais, entre outros. Concluem que a avaliação envolve um “tripé”, constituído pelos aspectos “instrucional, disciplinar e atitudinal” (p.24) e se constitui categoria que “tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico” (p.23). Sordi e Ludke (2009) corroboram essa afirmação:

A organização do trabalho escolar como atividade que reúne diferentes atores é afetada por esta diversidade de concepções, interesses, valores. Disto deriva a necessidade de construção de acordos mínimos para que se balizem as decisões que são tomadas, sem os quais pode-se comprometer a eficácia do trabalho planejado. A *Avaliação da Aprendizagem* como uma categoria constitutiva do trabalho pedagógico com alta força indutora nas formas de agir dos atores escolares merece atenção especial visando entender/desvelar seu *modus operandi*, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola (p. 314).

Nesse sentido destaca-se a importância da avaliação em vistas do desenvolvimento dos/as alunos/as (SOUZA, 2000), bem como dos processos de qualificação da escola (SORDI & LUDKE, 2009). Nesta mesma linha de relação aprendizagem currículo caminha Hadji (1994). O autor entende na *Avaliação de Aprendizagem* cabe ao professor formular um juízo de valor sobre o aluno.

Apesar disto é fundamental se considerar que na *Avaliação de Aprendizagem* começa a ser jogado o destino dos alunos: “para o sucesso ou para o fracasso” (FREITAS *et al.* 2009, p.28). É, pois, importante evitar prejulgamentos; levar em conta a multiplicidade de critérios de julgamentos; ter como referência a abordagem baseada em critérios; incorporar, na avaliação, o processo de negociação; e, sobretudo diversificar instrumentos e questões de avaliação.

Enfim, aprendizagem é o fim último de um programa curricular e acompanhar seu desenvolvimento significa, além de tantas outras coisas, verificar se está ou não ocorrendo satisfatoriamente aprendizagem que é de alunos/as, mas também de todos/as envolvidos/as no processo da instituição escolar.

Funções e Tipos de Avaliação Muito se tem falado sobre as funções formativas, diagnósticas, somativas, emancipatórias e classificatórias da avaliação, mas nem sempre se compreende efetivamente as implicações e o conteúdo destes termos⁷. Assim, o que se pretende a seguir é fornecer elementos para um entendimento mínimo de seus significados.

Pensar nas funções e possibilidades de organização da avaliação significa encontrar seu “papel característico” (HADJI, 1994) e os vários caminhos diretamente dependentes das opções ético-políticas que se empreendam ao processo. Construir um quadro que enfoque a avaliação que reflita as opções teórico-metodológicas significa constatar a existência de dois campos: quantitativo e qualitativo. O campo quantitativo foca o resultado e é representado pela *Avaliação Somativa*. Já o campo qualitativo foca o processo e se compõe a partir de uma série de denominações para a Avaliação: *Responsiva; Iluminativa; Formativa; Formadora; Mediadora; Diagnóstica; Democrática; Dialógica; Emancipatória etc.* Diante da impossibilidade de focar todas as propostas no limite de espaço disponível aqui se versará apenas sobre algumas das mais conhecidas.

7 Parte significativa do conteúdo deste item já foi tornado público em relatório de pesquisa de Itamar Mendes da Silva referente ao biênio 2008-2009 desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Qualidade de Ensino, registrado no CNPQ e credenciado pela PUC-Campinas. Contou com o financiamento do

CNPQ e da Capes por meio de bolsas Pibic à aluna Flávia Frezza e Prosup ao mestrando Regilson Borges que com seus trabalhos contribuíram para o projeto guarda-chuva do grupo de pesquisa sob liderança do autor deste texto.

Avaliação Quantitativa Esta abordagem tem influência de princípios epistemológicos e metodológicos próximos ao método das ciências naturais. As características básicas dessa abordagem são a objetividade, com ênfase voltada aos produtos e resultados mediante o uso de meios e instrumentos objetivos (testes etc).

Preocupa-se em verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados. Há risco deste modelo conduzir à burocratização do processo avaliativo. Enfim, nesta encontram-se os modelos de avaliação centrados em objetivos comportamentais tendo como meta a decisão.

Somativa Como o próprio nome indica, tem objetivo de representar um sumário, uma apresentação concentrada de resultados obtidos numa situação educativa. Pretende-se traduzir, de uma forma quantificada e com neutralidade a distância que determinado/a aluno/a e/ou programa ficou da meta. Essa avaliação tem lugar em momentos específicos ao longo do curso de um programa, como por exemplo, no final do ano letivo. A característica somativa é dada pela montagem de um retrato datado de certo processo curricular.

Quanto ao termo *Avaliação Somativa* pode-se dizer que foi criado por Scriven, ainda na década de 1960, para caracterizar a avaliação que determina o mérito de valor final de um programa, ou seja, seus resultados com vistas a oferecer condições para a to-

mada de decisões embasadas e seguras acerca da continuidade ou não deste (SAUL, 1988).

Por se propor a realizar balanço ao final de processo e focar o produto muito mal se falou e escreveu a respeito da *Avaliação Somativa*, associando-a com a escola tradicional. O que não habitava os debates é que os dados obtidos no processo avaliatório serão utilizados segundo princípios ético-políticos e objetivos pretendidos com determinado programa curricular, com determinada disciplina etc. Ou seja, os dados obtidos no processo avaliativo poderão ser utilizados de outra maneira.

Apesar de sua inspiração no método das ciências naturais é importante se destacar que a *Avaliação Somativa* não deve ser exorcizada como em vários momentos recentes se buscou fazer nas escolas. Noutras palavras esta modalidade não é, por natureza, contraditória com a *Avaliação Formativa* e pode ajudar na apreensão da totalidade do objeto avaliado. Na *Avaliação de Processo* por vezes são necessários dados parciais que expressam retratos de momentos formulados com ajuda de quantificações e/ou sumários. Supõe-se não ser por outra razão que Scriven (1967) forjou os dois termos após identificar nos processos avaliatórios as funções: somativa e formativa.

Avaliação Qualitativa É a partir da década de 1980 que a *Avaliação Qualitativa* passa a ter espaço e re-

conhecimento no meio educacional brasileiro. É também neste momento que as fragilidades dos testes padronizados em oferecer informações suficientes para saber o que o/a professor/a ensinava e o que o/a aluno/a aprendia passam a ser fortemente destacadas na comunidade acadêmica.

Paralelamente a isto se tem o desenvolvimento das formas qualitativas de avaliação que têm como foco a prática educativa – ensino e aprendizagem – com a intenção de possibilitar os dados necessários para a composição e/ou reformulação da ação didática. As características desse modelo se baseiam na compreensão das situações de aprendizagem e do desenvolvimento de um programa. O propósito da *Avaliação Qualitativa* é compreender a situação em análise mediante interpretação de dados, aspirações e práticas daqueles/as que nela atuam. Assim, leva em conta as diferentes posições, opiniões e ideologias para as interpretações de fatos, procedimentos e objetivos das diferentes situações. Também a posição do/a avaliador/a não almeja neutralidade ou liberação dos juízos de valor.

Formativa Lembre-se, foi Michael Scriven quem em 1967 cunhou o termo *Avaliação Formativa* (SAUL, 1988). O autor preocupava-se em determinar “o mérito ou o valor” de programas que no presente caso e nos estudos levados a efeito pela pesquisadora brasileira

Ana Maria Saul (1988, p.36) é a *Avaliação de Programas* curriculares.

A *Avaliação Formativa* é feita para oferecer “informações avaliatórias à equipe de programa” (WORTHEN *et. al.* 2004, p.46) no decurso de seu desenvolvimento com vistas a possibilitar a introdução de modificações ainda ao longo do processo.

Apesar de muito propalada e das verdadeiras “profissões de fé” em seu favor a *Avaliação Formativa* tanto em se tratando de currículo quanto noutros âmbitos é pouco utilizada no Brasil. Pois na tradição educacional do país as avaliações se prestam a informar o avaliador daquilo que não funciona, não vai bem ou do que não se sabe ou não se aprendeu. Quando o sentido da avaliação deveria ser colocar luz sobre possibilidades e limites de um programa, das práticas e sujeitos envolvidos e/ou das aprendizagens bem sucedidas e de seus limites. Noutras palavras a *Avaliação Formativa* tem sentido quando se pensa em “avaliar para aprender” (FERNANDES, 2009) com e no processo e não demonstrar incompetências e não saberes. Quando o sentido ético do avaliar é mais que apontar limites de processos e pessoas, também é isso, mas o foco principal é promover pessoas e instituições, é acreditar em suas possibilidades.

Assim, parece que um processo avaliatório de programa curricular que pretenda ser conseqüente nos propósitos de oferecer padrões de qualidade ao

fazer da e na escola não poderá prescindir da *Avaliação Formativa* que leva o grupo e cada um dos indivíduos a tomar consciência de pontos fortes e fracos existentes, a aprender com o processo e a se responsabilizar com seu sucesso. Neste mesmo sentido Afonso (1998) afirma que a *Avaliação Formativa* se constitui no “dispositivo pedagógico mais adequado à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica” (p.60).

Diagnóstica A descrição da *Avaliação Diagnóstica* também é criada por Scriven. Mais voltada à aprendizagem tem como objetivo constatar a presença ou não de conhecimentos prévios dos alunos. Porém pode ser utilizada também na etapa inicial de um processo como forma de obter informações acerca do ponto de partida com a finalidade de se poder constatar mais tarde a efetiva contribuição do programa. O interesse de apresentá-la aqui, para além de sua popularidade no meio educacional, se vincula ao fato de que o processo curricular é eminentemente pedagógico e tem a aprendizagem como ponto de partida e de chegada, ou seja, um programa curricular bem sucedido é aquele capaz de promover a aprendizagem.

No caso da *Avaliação Diagnóstica* se pode constatar também a existência de certa ambivalência teórica podendo ser efetivada tanto na perspectiva quantitativa como na perspectiva qualitativa. No primeiro caso

se tem inspiração behaviorista ou neo-behaviorista e se procede à coleta de informações com base em objetivos pedagógicos definidos em termos de comportamentos observáveis, onde se insiste na importância de dados objetivos (com uso de bons instrumentos de medida). No segundo caso se pode encontrar a influência teórico-metodológica da perspectiva cognitivista onde a coleta de informações procura compreender o funcionamento cognitivo do aluno face à tarefa proposta. O interesse volta-se aos dados que dizem respeito aos entendimentos do/a aprendiz sobre a atividade e às estratégias ou processos utilizados para chegar a determinado resultado. No programa seriam as soluções criadas para a resolução dos problemas que surgiram no percurso ou, em sua fase inicial, ajuda a compor a proposta adequada à realidade.

Enfim, se pode dizer que a no caso da aprendizagem a *Avaliação Diagnóstica* tem dois objetivos básicos: identificar as competências do/a aluno/a e adequá-lo num grupo ou nível de aprendizagem. No entanto, os dados fornecidos pela *Avaliação Diagnóstica* não devem ser tomados como “rótulo” que se cola ao/à aluno/a, mas sim como conjunto de indicações a partir do qual o/a aluno/a possa conseguir obter sucesso no processo de aprendizagem. E, no caso do programa o cuidado básico seria numa perspectiva democrática não se render à análise orientada por princípios de medidas objetivas puras e auto-explicativas,

ou seja, dados quantitativos podem ter importância no contexto avaliativo, mas devem subordinar-se aos princípios ético-políticos do processo avaliativo.

Emancipatória A *Avaliação Emancipatória* foi proposta pela pesquisadora brasileira Ana Maria Saul. A autora desenvolveu seu trabalho de criação no processo de avaliação e reorientação curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e teve em Paulo Freire, que era professor do mesmo programa, um de seus interlocutores. A proposta foi desenvolvida para *Avaliação de Programas* curriculares, mas pode ser utilizada também para outras finalidades. Importante destacar que tanto nos fundamentos quanto nos procedimentos metodológicos seu sentido político emancipador e libertador que a aproxima da perspectiva freireana:

A Avaliação Emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à Avaliação de Programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1988, p.61).

Nessa abordagem a avaliação se realiza em três momentos: descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva. O enfoque é qualitativo e praxiológico e tem como conceitos básicos: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. O compromisso da *Avaliação Emancipatória* é criar condições para que as pessoas escrevam a suas "próprias histórias" e possam gerar alternativas de ação. A função básica de quem assume a responsabilidade de coordenar a avaliação consiste em "promover situações e/ou propor uma tarefa que favoreça o diálogo, a discus-

são, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real de um programa" (SAUL, 1988, p.63), tendo em vista a reformulação e recondução quando da detecção de fragilidades.

Apesar de ser indicada à *Avaliação de Programas* tem alguns de seus princípios transpostos para a *Avaliação de Aprendizagem*. Neste caso são criadas estratégias que favoreçam o senso de autocrítica e autodesenvolvimento do/a aluno/a bem como sua participação, como sujeito, no processo de regulação das aprendizagens levando à auto-regulação onde a

avaliação se torna ferramenta básica da aprendizagem. Não há indicação de um conjunto fechado de instrumentos, entretanto, os mais utilizados tem sido a auto-avaliação, o portfólio e processos participativos de co-avaliação. Portanto, trata-se de um novo paradigma para a avaliação, a “Emancipatória”.

Com a apresentação destes exemplos considerados mais emblemáticos quanto às funções da avaliação se da por encerrado o estudo possível aos propósitos deste texto e se passa a identificar as aplicações destas concepções aos tipos de avaliação que interessam aqui discutir por se relacionarem com o currículo.

Espaços de Avaliar Currículo Boa parte deste texto esteve voltada às responsabilidades da prescrição que é do Estado com a edição de normas e os processos de regulação por meio da avaliação. Cabe discutir a partir desta altura os locais de avaliação no âmbito da escola e de seus componentes constitutivos, pois este é o lugar privilegiado não só do processo de avaliação como também e, principalmente, da aprendizagem que pode advir. Para início de conversa é necessário dizer algo acerca do que é a escola, de sua natureza e características.

Escola A escola é uma instituição social complexa cuja natureza supera por um lado a “mera coleção de indivíduos e de grupos [...] de objectivos e estratégias, de meios e de fins, de alunos e professores” e por outro

lado sua caracterização enquanto “conglomerado de classes ou salas de aula, ou simplesmente um agregado de relações entre professores e alunos [...]” (LIMA, 2008, p.86). Compreender o que é a escola como instituição educativa é mais que apresentar seus contornos, contextos organizativos, sua natureza formal e jurídica ou listar pessoas nela envolvidas como trabalhadores/as e usuários/as diretos/as, mas pressupõe isto tudo.

As atividades que ocorrem na escola se constituem em processos pedagógicos de duas origens ou ângulos que se complementam: a) a sala de aula como expressão de micro decisões e ações que tem no Programa de Disciplina seu privilegiado instrumento de registro; b) a escola como expressão de macro decisões e ações necessárias ao funcionamento organizado do todo. A escola tem no PPP seu privilegiado instrumento de registro.

Importante destacar a interdependência destes âmbitos, pois um encontra significação e auto-definição em relação com o outro. A escola só existe como instituição educativa quando agrega, relaciona e coordena ações e experiências de sujeitos em salas de aula e demais espaços de vivência coletiva com os recursos de sua estrutura gestora. A sala de aula, por seu turno, não existirá isolada, pois se assim o for assumirá características que a transcendem e lhe conferem natureza híbrida: de sala de aula e de escola. Em suma, caracterizar a escola requer considerá-la como espaço e produto de relações bem como suas dimensões, contornos, possibilidades

criativas e limites, mas principalmente entende-la como instituição singular, única, dinâmica e em movimento aonde conflitos de interesse e disputas de poder têm lugar cotidianamente e um dia nunca é igual ao outro.

É esta instituição complexa que se constitui como lócus de composição curricular e, nesse processo, faz uso da *Avaliação de Aprendizagem*, dos dados da *Avaliação Institucional* e das avaliações externas que se tem realizado em larga escala. De posse destes dados todos é que o pessoal da escola pode saber da eficiência com que o processo está sendo conduzido e da eficácia ético-política de seu fazer pedagógico, ou seja, se os/as alunos/as estão realmente aprendendo o que deve ser aprendido naquele determinado ano ou ciclo de escolaridade.

É neste nível que o Projeto Político Pedagógico – PPP – como organizador básico do currículo e a gestão escolar e dos processos didáticos de sala de aula, exerce função de efetivação e regulação curricular. A escola é comunidade de cultura e aprendizagem singular e única, pois há diversidade quanto às origens, às práticas culturais, aos grupos de pertença de seus sujeitos, mas também a impossibilidade de se repetir experiências e contextos. Isto posto é no PPP que o currículo prescrito no nível do sistema de ensino submete-se, então, aos critérios do contexto das instituições escolares e é moldado, ressignificado, adaptado, reconstruído e avaliado em níveis e sub-níveis: a) es-

cola em sua Proposta Política Pedagógica e suas decisões mais específicas e operacionais em Planos setoriais e gerais de duração limitada; b) sala de aula nos planos de disciplinas, de unidades, de aulas e em projetos.

A avaliação das ações desenvolvidas pela escola deve levar em consideração tais elementos e assumir características de auto-avaliação organizada e realizada por seus membros (gestores/as, docentes, funcionários/as e organismos colegiados) e usuários/as diretos/as (alunos/as, pais/mães). Pode variar em abrangência, profundidade e periodicidade e, de acordo com os objetivos propostos, envolver pessoas e utilizar variados instrumentos. Caracteriza-se como um meio de se obter informações e subsídios a fim de adotar procedimentos para correções e melhorias no processo em questão – aperfeiçoá-lo. Nela elaboram-se juízos de valor sobre uma determinada atividade isolada ou processo, sobre um fazer, uma ação. Acompanhar o desenvolvimento do currículo neste nível significa analisar o todo da unidade escolar e se criar interface privilegiada com e/ou inserir-se na AAI. Importante destacar o caráter coletivo da AAI, pois abrange a escola como um todo.

Sala de Aula Local de realização efetiva de currículo que se dá nos Programas de Disciplinas, Planos de Unidades, de Aulas e em Projetos Didáticos que se organize a partir das definições que emanam do PPP. Avaliação que se empreende neste nível serve como forma de re-

gular as aprendizagens de alunos/as e professores/as bem como instrumento de reorientação do que foi planejado e dos modos de ensinar.

Na sala de aula é importante se ter em conta que a aprendizagem de alunos/as e professores/as é o foco da avaliação do processo formativo desenvolvido. Assim, é necessário estabelecer critérios, ângulos e focos para avaliar a aprendizagem e o ensino. Importante destacar que os ângulos indicados a seguir são fundamentais aos processos de regulação da aprendizagem, do ensino e do desenvolvimento curricular realizado pelo/a professor/a, mas também a processos de auto-regulação tanto de professor/a quanto de aluno/a. Quando esse processo de auto-regulação se instala pode-se dizer que o processo tende ao êxito, pois expressará os melhores esforços de todos/as os/as envolvidos/as em direção a objetivos declaradamente comuns e complementares.

Quanto à aprendizagem o desenvolvimento do/a aluno/a é o ponto central e deve ser considerada em relação àquilo que o estatuto da área determina ser preciso aprender. O que o/a aluno/a precisa saber ao final do curso. Ou seja, ângulo importante do processo desenvolvido em sala de aula na relação de ensino aprendizagem coordenada pelo/a professor/a e em outras que se estabeleçam deve ser: **o/a aluno/a em relação ao conhecimento.**

O processo de aprendizagem e ensino que se estabelece na sala de aula é compartilhado e fruto de re-

lações muitas vezes imprevistas e incontroláveis o que lhe confere um ar de coletivo. Ou seja, o que o conjunto de alunos/as daquele nível e idade aprende serve de parâmetro para se regular a aprendizagem individual tanto do ponto de vista do/a professor/a quanto do/a próprio/a aluno/a: **o/a aluno/a em relação com sua turma.**

Mas o processo que cada aluno/a vivencia durante um determinado lapso de tempo tem característica própria e única, pois experiencial, no qual o fim se relaciona com o início e nesta demonstra o que aprendeu. Noutras palavras, há alunos/as que iniciam o processo de um curso num patamar inferior à turma, mas conseguem chegar ao final com desempenho semelhante ou superior aos/às demais. Tal constatação faz concluir que seu processo individual foi mais eficaz que dos demais, pois uma lacuna foi suprimida e até superada. Isto pode acontecer mesmo quando se está a referir às chamadas aprendizagens mínimas exigidas num determinado curso. Ou seja, a aprendizagem do **aluno em relação a ele mesmo.**

Mesmo havendo possibilidade de se indicar outras formas e instâncias de composição, análise e acompanhamento de currículo a opção feita neste texto colocou na escola seu foco principal sem deixar de tocar, mesmo que brevemente, noutros agentes. Agora se pretende referir aos sujeitos envolvidos e às “ferramentas” de ação.

Os Sujeitos e os processos da avaliação de currículo
Entende-se que desde o início deste texto se vem discutindo sobre conceitos, tipos, funções e espaços onde o acompanhamento curricular ocorre ou pode ocorrer. Nesta parte final parece importante se referir aos sujeitos e processos possíveis à efetivação do acompanhamento e da avaliação de currículo.

Esta participação de que se fala pode ocorrer sob variadas formas: reuniões de pais/mães e mestres, composição da Associação de Pais e Mestres – APM, atuação como representante no Conselho de Escola etc.

Pais/Mães Os profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam diretamente na escola, apontam a necessidade da participação de pais/mães, entendendo-a como desejável e necessária ao aperfeiçoamento do trabalho que desenvolvem, pois ajudaria no desempenho dos/as alunos/as. Indicam como insatisfatória a participação e o envolvimento dos pais/mães com as questões da escola e atribuem o fato, principalmente, à falta de tempo e à acomodação destes em relação à educação dos/as filhos/as.

Esta preocupação de ouvir pais/mães tem se tornado uma constante também no meio governamental. O Estado brasileiro e seus mandatários parecem ter aderido aos parâmetros internacionais de acompanhamento e controle de suas ações e/ou de seus órgãos afiliados e prestadores de serviços diretos à popula-

ção. Avaliam seus sistemas de ensino com objetivo declarado de melhorar o ensino, mas neste processo realizam auditorias, cujo principal interesse parece ser prestar contas à sociedade.

Uma das facetas deste verdadeiro “movimento avaliador” é o incentivo à participação social na escola especialmente dos/as pais/mães. Saber o que pais/mães têm a dizer sobre a escola em que seus filhos/as estudam pode ser uma ferramenta ético-política e de definição de políticas extremamente importante, especialmente quando o mandatário se mantém ou não no poder em virtude de sua capacidade de atender aos anseios populares. A avaliação realizada no interior da escola com a participação de pais/mães se torna instrumento de gestão que pode ser democrática ou fazer parte de sua construção – a democracia interna à unidade escolar.

A participação de pais/mães na escola indica suas possibilidades de ser democrática e ouvindo a estes/as moldar seu currículo em diálogo com as normas e prescrições neste campo. É por meio de participação em conselhos, associações, reuniões e outros meios criados que pais/mães podem atuar no acompanhamento curricular.

Funcionários/as Este setor não é visto pela maioria de dentro ou de fora da escola nem se vê a si próprio como tendo algo a dizer sobre a organização curricular, mas

é importante considerar que são muitas suas possibilidades de contribuição. Claro, quando se trabalha (como também é o caso para a inserção de pais/mães) com o entendimento de currículo composto não somente de saberes específicos e disciplinares, mas saberes de experiência e de relações que podem e são estabelecidas em todos, exatamente todos os locais da escola.

Professores/as, gestores/as e técnicos/as são compreendidas como aquelas que podem ter algo de significativo a dizer sobre a questão. Assim, a participação de funcionários/as se efetivará na escola se contar com o apoio daqueles/as, corroborando a idéia de que o acompanhamento curricular dialoga e integra a *Avaliação Institucional* que se constitui processo de auto-avaliação democrático e dialógico.

No caso da auto-avaliação, ou seja, da avaliação interna promovida pela própria comunidade acadêmica, segundo seus conceitos, seu ritmo, suas finalidades e suas regras, existe forte possibilidade de o processo ser participativo, dirigido ao social e destinado aos próprios sujeitos para efeitos de melhoria institucional, individual e coletiva. Isto estaria mais de acordo com os costumes acadêmicos, fundados nos princípios da autonomia e zelosos das práticas da colegialidade e das práticas democráticas institucionais. (DIAS SOBRINHO, 2001, p.15). Em suma, processo de análise e acompanhamento curricular que pretende ser democrático não exclui nenhum setor atuante na escola.

Alunos/as Os/as alunos/as são lembrados/as no processo de acompanhamento de currículo sempre como pacientes e não como agentes, pois é sobre o que aprenderam ou deixaram de aprender que se coloca foco. Sua participação como co-autor/a curricular quase sempre é esquecida, ficando reservado ao setor desempenhar bom papel nas avaliações de desempenho realizadas em larga escala.

A discussão acerca do currículo se tornou global, ganhou a mídia e os/as alunos/as acabam tangenciando a discussão e não são convidados a compô-la no interior da escola. Devem participar das avaliações de competências lingüísticas e de habilidades matemáticas (PISA, OCDE etc) e orientações oriundas de organismos multilaterais (Unesco).

Porém, é fundamental a incorporação dos/as alunos/as nos processos de análise e acompanhamento curricular, sendo diretamente implicados/as devem ter vez e sua voz deve ser considerada. Caberá à escola, por meio de gestores/as, professores/as, funcionários/as, pais/mães – adultos – criar estratégias e espaços para que possam se expressar.

Professores/as Tradicionalmente são aqueles/as detentores/as do poder de decidir acerca do currículo no âmbito da escola e da sala de aula. Porém, nos últimos tempos são vários os atentados as suas possibilidades de ingerência sobre o currículo: são sistemas

apostilados, livros didáticos para serem seguidos à risca, diretrizes curriculares rígidas e seguidas de avaliações padronizadas que conseguem produzir o estreitamento do currículo e sua restrição aos mínimos exigidos para as avaliações.

Abandonar a tarefa inerente à função docente de decidir o “o que”, “o como”, “o quando”, o “a quem” ensinar significa alienar-se, perder poder e a característica mais fundamental da docência que é sua natureza de trabalho intelectual e que caracteriza os/as docentes como intelectuais. Abdicar deste direito e dever significa conferir à docência características mecânicas de trabalho manual repetitivo que se encontra superado até em muitas fábricas. A fim de que não se transforme numa engrenagem do sistema de ensino e num “operário das letras” à moda do fordismo-taylorismo descrito por Chaplin em “Tempos Modernos” se faz necessário deixar de lado a compreensão de que o currículo é seu território e buscar parcerias com pais/mães, alunos/as, gestores/as, funcionários/as, comunidade. Também se faz necessário investir cotidianamente na ampliação de sua qualificação profissional, pois todos setores listados podem participar, mas há um aspecto muito específico que só ao/à professor/a cabe e do qual não poderá eximir-se.

Considerações As finalidades manifestas e latentes identificadas no currículo devem considerar o estágio

em que se encontra a produção do conhecimento, as características sócio-econômicas dos alunos/as e seu estágio de desenvolvimento bem como a compatibilização das formas de sua efetivação, o que significa buscar no currículo seus fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos. Enfim, sua coerência entre o proposto e o efetivado. Importante indicar que nem todos os aspectos indicados são desejáveis num currículo prescrito e que, segundo nosso entendimento, o ciclo curricular completo só poderá se efetivar no interior da escola e da sala de aula.

Apesar de não desconhecer e considerar legítimo a regulação enquanto mecanismos de análise do currículo em ação e realizado empreendida pelo Estado desconfio de sua eficácia por entender que o ciclo curricular só se completa com a mediação do contexto. Tal assertiva trará repercussões importantes no processo de coleta de dados que deverão compor a análise e o acompanhamento curricular que tem na avaliação sua ferramenta privilegiada: educacional, institucional e sistema.

A título de exemplo gostaria de finalizar este texto descrevendo brevemente dois processos de reorientação curricular promovidos a partir do sistema de ensino. Isto ficou para o final e é importante tratar deste assunto em virtude de que ao longo de todo o texto se vem falando de responsabilidades curriculares desde a esfera do Estado Nacional até os sujeitos que fazem acontecer o dia a dia nas escolas. Assim,

os exemplos são indicadores de possibilidades de fazer dialógico e coletivo. O primeiro ocorreu durante o tempo em que o Professor Paulo Freire ocupou o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo e o segundo na cidade de Diadema.

No primeiro caso partiu-se do currículo em ação informado pelos professores em resposta a três questões sobre conteúdos e metodologias constantes de seus planos de ensino. Foram organizadas e analisadas as respostas contidas em 32 000 questionários e se produziu um material para que a rede pudesse discutir e se reconhecer naquele retrato. Após a devolutiva das discussões que as equipes das escolas realizaram em

seus colegiados escolares e considerando as ponderações e propostas foram montadas equipes temáticas formadas por profissionais da própria rede escolhidos pelos pares e especialistas de universidades (USP, PUC-SP, UNICAMP e UNESP) a fim de se produzir o que se chamou de “visões de área”. A seqüência se deu com novas discussões nas escolas, especialmente nos conselhos escolares, e com re-elaborações do Projeto Político Pedagógico que na escola se julgou necessário. Desse processo dialogal em especial se pode dizer: as escolas assumiram a composição curricular e nunca mais foram as mesmas; e que o currículo e sua compreensão também nunca mais foram os mesmos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Políticas Educativas e avaliação Educacional: Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BALZAN, N. C. **A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional**. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BELLONI, I.; BELONNI, J. A.; BORGES, M. M.; SOBRAL, D. T. **Avaliação institucional da Universidade de Brasília**. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: técnica e ética**, Campinas, RAIES – V.06 – nº 03 (21) Set. 2001, p. 07 a 19.
- _____. **Avaliação Institucional da Unicamp: Processo, Discussão e Resultados**. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.
- FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender: fundamentos, práticas e políticas**, São Paulo, UNESP, 2009.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo, Cortez / Autores associados, 1981.
- FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

No segundo caso partiu-se dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas e dos Planos de Ensino dos/as professores/as. Após organização e análise do material se submeteu o relatório parcial à discussão das equipes escolares (conselhos escolares) e de Plenárias temáticas e setoriais as quais indicaram representantes para uma plenária municipal de currículo com caráter deliberativo. Nesse processo houve diminuição da distância entre o currículo prescrito e o re-elaborado na escola e pelo/a professor/a, porém as diferenças não puderam ser extintas, nem se pretendia fazê-lo, consciente da força dos contextos de cada unidade escolar.

Assim, penso que os processos de decisão acerca do acompanhamento e análise de currículo podem seguir vários caminhos e comumente se utilizam de procedimentos de coleta de dados comuns às investigações científicas. Importante destacar que para a análise de currículo seja na escola e realizada pelo/a professor/a ou gestor/a, seja no âmbito de secretarias ou de especialistas de institutos de pesquisa e universidades será necessário considerar seus pressupostos: filosóficos; epistemológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos e legais. Também será imprescindível levar em conta que a escola pertence a determinada rede, contexto e possui uma história que lhe é própria.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, B. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil.** In: Revista de Ciências da Educação, n. 9, mai/ago 2009, p. 07-18.

HADJI, C. **A Avaliação,** Regras do Jogo. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

LEWY, A (Org.). **Avaliação de Currículo.** Trad. Sandra Maria Carvalho de Paoli, Letícia Rita Bonato. São Paulo: EPU, 1979.

LIMA, L. **A "escola" como categoria na pesquisa em educação,** São Leopoldo – RGS, Educação Unisinos, Vol. 12, nº 2, maio/agosto 2008, p. 82-88.

RIOS, T. **Compreender e Ensinar,** 2ª ed., São Paulo, Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática, 3ª Ed., Porto Alegre, Artmed, 2000.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória:** desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, I.M. **Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ., vol.18, n.66, pp. 49-64, 2010.

SOUZA, C. P. **Dimensões da Avaliação Educacional.** In: **Estudos em Avaliação,** n. 22, pp. 101-118, jul./dez., 2000.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional:** aprendizagens necessárias. In: **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional:** uma perspectiva histórica. In: **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, FCC, n. 12, pp. 7-24, jul./dez., 1995.

WORTEN, B.R.; SANDERS, J.R.; FITZPATRICK, J.L. **Avaliação de Programas:** Concepções e Práticas, São Paulo, Edusp – Gente, 2004.

Questões para o Nível 1 de Avaliação

Para continuar interagindo, você deverá assistir aos itens relacionados nos Sites abaixo:

TV educativa do Paraná

Parte 1 tinyurl.com/nead-ufes-quim-12-a

Parte 2 tinyurl.com/nead-ufes-quim-12-b

Aprender a aprender

tinyurl.com/nead-ufes-quim-13

O ponto Avaliar

tinyurl.com/nead-ufes-quim-14

Avaliação: Construção ou Julgamento?

tinyurl.com/nead-ufes-quim-15

Prof. Cipriano Luckese

tinyurl.com/nead-ufes-quim-16

Formação de professores

Prof. Cipriano Luckese

tinyurl.com/nead-ufes-quim-17

Questões para o Nível 3 de Avaliação

Essas questões deverão ser respondidas em grupo de no máximo 04 elementos, e postadas individualmente na Plataforma Moodle.

Dialogue com os professores da disciplina Química sobre os sentidos da avaliação na escola e problematize os discursos e as práticas avaliativas em funcionamento no sistema educacional.



CAPÍTULO QUATRO

VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO NO PROCESSO EDUCATIVO: ALGUMAS REFLEXÕES







Rogério Drago

Doutor em Educação pela PUC-Rio. Professor Adjunto do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

De acordo com Vygotsky, “a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (apud MARTINS, 2006, p.49). Nesse sentido pensar a educação da criança e do ser humano de modo mais amplo é pensar num contexto de possibilidades de interações sociais inter-subjetivas estabelecidas ou que se estabelecem num processo de trocas mediadas pelo conhecimento, pela cultura e pela história inerentes a todos os seres humanos, pois, como lembra Facci (2006, p.138)

A educação, de acordo com a vertente da Psicologia russa, é colocada em destaque, por partir do pressuposto de que os seres humanos apropriam-se da cultura para se desenvolver e também para que ocorra o desenvolvimento da sociedade como um todo. Sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade seria impossível a continuidade do processo histórico.

Nosso interesse por Vygotsky, nessa perspectiva de estudo, análise e desenvolvimento humano, se dá principalmente pelo fato de que ele via o ser humano como possuidor de história, cultura e ferramentas culturais e sociais de transformação da realidade, possuidor de materiais que possibilitam a concreticidade simbólico-semiótica das coisas vivas e inanimadas. A psicologia sócio-histórica concebe o homem (num sentido amplo) como um ser dotado de cultura e história que lhe são anteriores e que cabe a este ser, num processo interativo-mediado-mediador, de trocas interpessoais com os outros membros de sua espécie, se apropriar, produzir e reproduzir a sociedade à qual pertence.

Além disso, cabe ressaltar que a base dos estudos de Vygotsky foram crianças e jovens abandonados, órfãos ou pessoas que se perderam da família, que apresentavam doenças derivadas da desnutrição, deficientes, com distúrbios emocionais, transtornos de conduta, envolvidas em delinquência, dentre uma série de

características decorrentes de um período intenso de instabilidade econômica, política, cultural e social pelo qual passou a Rússia na década de 1920 e que está associada tanto ao período que abrangeu a Primeira Guerra Mundial quanto a Revolução Russa e a Guerra Civil Russa (GÓES, 2002), o que tem muito a ver com a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, o desenvolvimento de pesquisas, estudos e análises que tratam da educação de indivíduos que possuem identidades muito peculiares, ora marcadas por condições econômicas e sociais desfavorecedoras, ora por deficiências, ora por se acreditar num potencial que talvez não corresponda ao padrão exigido pelas escolas, numa proposta de estudo e trabalho baseada nos pressupostos vygotskianos, necessita-se que seja feita uma visita a alguns dos principais conceitos dessa teoria para que se tenha uma idéia geral sobre a concreticidade dos sujeitos presentes na escola, independente de quaisquer características de ordem física, mental, social, familiar ou sensorial. Para tanto, este artigo tem como objetivo revisitar alguns conceitos de Vygotsky para entender um pouco mais a prática pedagógica num processo que veja o ser humano em sua plenitude e em seu processo de humanização.

Dialogando com Vygotsky: possibilidades de mediação

De acordo com Vygotsky (2001, p.70), “Na educação [...]

não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo”. Diante disso, este diálogo que estabelecemos com Vygotsky e seus pressupostos, é necessário para que se observe que o pensamento vygotskiano envolve uma série de outras ações que interferem sobremaneira no desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são específicas dos seres humanos em processo de socialização e que a educação, quando fundamentadas em bases teóricas sólidas, pode ser o momento propício para que o ser humano entre em contato com ferramentas sociais que possibilitam seu pleno desenvolvimento.

No que se refere ao brincar, segundo Vygotsky (1991, p. 144), “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. O brinquedo entendido como o ato de brincar, para o ser humano, pode representar um momento de extrema importância, pois, é um momento em que ele pode representar através do simbólico, aspectos presentes em sua realidade.

No ato do brincar (*Fig. 12*) o ser humano vivencia e concretiza situações que, geralmente, já viveu ou ainda vive, seja em seu contexto social cotidiano seja em sua fantasia volitiva e desejada, pois, “na infância,

a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. Para a criança o brinquedo é uma necessidade” (JOBIM e SOUZA, 2001, p.49).



Figura 12: A interação da criança com brinquedos pode servir de ponte para identificações com a realidade.

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos (VYGOTSKY, 1991, p.109-110).

O objeto, então, durante a brincadeira pode deixar de ser usado conforme suas características sugerem para incorporar outra coisa, como por exemplo, um celular poder vir a ser avião, carro, guitarra e uma infinidade de representações simbólicas, isto

pelo fato de que Vygotsky via na brincadeira, o melhor meio de uma educação integral que tivesse como eixo norteador o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores típicas dos seres humanos. Além disso, seus estudos sugerem que o brincar está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da percepção, da memória, da afetividade, da imaginação, aprendizagem, linguagem, atenção, interesse, ou seja, um leque enorme de características próprias dos seres humanos.

O brinquedo possui esta importância no processo de aprendizado e desenvolvimento, pois, segundo Vygotsky (1991, p.117), eles criam “uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Como decorrência ou estritamente ligada aos processos mentais adquiridos e desenvolvidos no brincar, a percepção do mundo à volta do indivíduo se revela e ganha força, vida. No início do desenvolvimento infantil, por exemplo, a percepção, segundo Vygotsky (1998, p.27), “está ligada imediatamente à motricidade, que constitui apenas um dos momentos do processo sensório-motor integral e que, somente paulatinamente, com os anos, começa a adquirir uma notável independência e a libertar-se dessa conexão

parcial com a motricidade”, ou seja, a percepção do mundo vai sendo modificada a partir do momento em que o indivíduo vai exercitando suas funções de memória, de linguagem, de afetividade, de imaginação, conduzindo-o a uma, cada vez mais, independência em relação a seus atos e ao mundo ao seu redor.

Associada ao desenvolvimento da percepção e como condição essencial para o desenvolvimento global do ser humano, a memória já existe e é bem forte desde a mais tenra idade.

Nos primeiros anos de vida, a memória é uma das funções psíquicas centrais, em torno da qual se organizam todas as outras funções. A análise mostra que o pensamento da criança de pouca idade é fortemente determinado por sua memória (VYGOTSKY, 1998, p.44).

Assim, engana-se quem pensa que a criança pequena não consegue se recordar de fatos que acontecem em sua vida. Ela não só se recorda como também os expressa em forma de linguagem oral, gestual e na atividade do brincar. Aspectos que parecem banais para os adultos, para as crianças podem representar momentos de trocas e enriquecimento sócio-psicológico e cultural que, com o passar do tempo, serão exercitadas com o uso de símbolos mnemônicos. Essa mudança transforma a memória, que passa a ser vista como pensamento.

Se para a criança pequena pensar é recordar, para o adolescente recordar é pensar. Sua memória está tão moldada à lógica, que memorizar se reduz a estabelecer e encontrar relações lógicas e recordar consiste em buscar um ponto que deve ser encontrado (VYGOTSKY, 1998, p.46).

Dessa forma, pode-se supor que a memória vai dando lugar ao pensamento que, no decorrer da vida, confunde-se quase que instantaneamente com a memória. Entende-se que ambos os processos caminham lado a lado e que a memória se constitui como mais uma ferramenta humana que pode ser ativada a qualquer momento para buscar algo que poderá ser útil em determinado estágio da existência. Porém, cabe ressaltar que alguns fatos da memória, por não serem usados com frequência tendem a desaparecer e a dar lugar a outras informações que precisam ser arquivadas no cérebro. Atualmente tem-se material mnemônico que permite recordar coisas do passado recente ou mais remoto, como por exemplo, a fotografia, o vídeo, as gravações em áudio, dentre outras, que na verdade se constituem como ferramentas criadas pelos homens para esse e outros fins.

Outro fator que merece ser destacado nessa busca e aprofundamento teórico é o que se refere à emoção. Vygotsky em vários momentos de seus estudos associa o processo de desenvolvimento e comportamento ao processo interativo entre o organismo

e o meio perpassado pelas emoções. Segundo ele, as emoções funcionam como um regulador interno do nosso comportamento e que associadas aos estímulos externos podem levar o homem a inibir ou exteriorizar essas ou aquelas emoções.

Quando associadas ao processo educacional, as emoções têm o papel de influenciar sobre todas as formas do comportamento humano.

Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse alunado (VYGOTSKY, 2001, p.143).

Entendendo o processo de desenvolvimento profundamente marcado pelo aspecto emocional, pode-se salientar que nesse contexto a imaginação também possui função crucial, tanto no sentido de suscitar novas emoções e desdobramentos mnemônicos quanto pelo fato de desencadear uma série de fatores novos a cada momento que fazem com que o ser humano possa vivenciar aspectos que nunca poderão ser realmente vividos, como, por exemplo, ir para a Lua, passear num deserto, ou até mesmo coisas mais banais como utilizar um computador, andar de avião, conhecer uma determinada cultura. Vários

momentos da obra vygotskyana levam a crer que ele estava certo ao afirmar que “a formação de uma personalidade criadora projetada em direção ao amanhã se faz pela imaginação criadora encarnada no presente” (VYGOTSKY, 1996, p.108).

A imaginação pode ser vista como uma mola propulsora de novos sentimentos que associados à memória, ao pensamento e às emoções, contribuem para que o homem deixe sua marca social no mundo, bem como desenvolva novas ferramentas sociais tanto para o bem quanto para o mal, mas, acima de tudo, para mostrar seu potencial criador que o difere dos outros animais, isto pelo fato de que o homem é o único animal que consegue planejar antes aquilo que colocará em prática depois, ou seja, planeja e concretiza seu plano.

De acordo com essas proposições, cabe ressaltar que para Vygotsky (1996, p.108) esses fatores não podem ser desassociados do contexto humano, uma vez que:

O homem haverá de conquistar seu futuro com ajuda de sua imaginação criadora; orientar no amanhã uma conduta baseada no futuro e partir desse futuro é função básica da imaginação e, portanto, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir a conduta do escolar na linha de prepará-lo para o porvir, já que o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de alcance desse fim.

Diante do até aqui exposto, não se pode analisar o ser humano e seu desenvolvimento na teoria sócio-histórica sem falar sobre a linguagem e seu papel fundamental para o processo sócio-psico-educacional e constitutivo do ser humano num contexto geral. Isso pelo fato de que temos percebido que tudo no homem se desenvolve basicamente através da linguagem, seja ela oral, gestual, escrita, dentre outras.

Segundo Vygotsky, o homem é um ser social e desde os seus primeiros momentos de vida ele já faz parte de um todo macrossocial o qual, por sua vez, poderá interferir em seu comportamento através de me-

diatizações constantes entre este ser e a linguagem. Além disso, segundo ele, o indivíduo é formado pelo entrelaçamento de duas linhas distintas: uma de origem biológica e outra de origem sócio-cultural. A de origem biológica abarcaria aquelas características biologicamente definidas para todos os seres humanos, enquanto que as de ordem sócio-cultural estariam relacionadas aos aspectos apreendidos e cristalizados no comportamento humano durante os processos de trocas mediatizadas com os outros. Essas trocas, de acordo com a teoria sócio-histórica, se dão basicamente através da linguagem.

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites (VYGOTSKY, 1998, p.122).

Percebe-se que a linguagem é fator determinante para o desenvolvimento do brincar, da memória, da percepção, da emoção, da imaginação, dentre outros fatores, isto pelo fato de que “é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida” (JOBIM e SOUZA, 2001, p.24).

A linguagem funcionaria, então, como o elo que uniria todas as outras funções psicológicas superiores e a realidade existente, ou, dito de outra forma, pode-se dizer que tudo o que existe realmente existe por causa da linguagem, ou seja, “tudo o que nos rodeia e tenha

sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura [...], tudo é produto da criação e da imaginação humana” (*Idem*, p.147). Consequentemente se concretizam através do uso de signos que servem tanto para representar algo quanto para fazer-nos recordar algo, imaginarmos coisas, pensarmos além de nosso contexto.

Como a teoria desenvolvida por Vygotsky fundamenta-se no fato de que o aprendizado conduz ao desenvolvimento, já que o comportamento humano funciona como uma superação/transformação/suscitação constante de aprendizado e desenvolvimento

durante toda a sua existência salientamos que a linguagem, como instrumento social de mediação entre eu e o outro, funciona como ponto de partida para o aprendizado e o desenvolvimento. Além disso, a linguagem sendo vista sob este prisma pode ser entendida como a base para todo o processo constitutivo da subjetividade humana. Isto porque “por trás de cada pensamento há desejos, necessidades, interesses e emoções, fazendo com que a compreensão do que dizemos dependa substancialmente da interação do nosso ouvinte com essa base afetivo-volitiva” (*Ibidem*, p.136).

O ser humano, então, imerso no mundo da linguagem, segundo Jobim e Souza (2001), passa a conhecer o mundo no mesmo momento em que o cria e interage com ele, já que:

Quando a criança se apropria da linguagem, revelando seu potencial expressivo e criativo, ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano, iniciando um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade na compreensão do real (p.159).

Nesse processo de superação e descoberta que ocorre a todo o momento, perpassado pela linguagem, pelo jogo simbólico e as outras funções psicológicas superiores do homem, se dá o surgimento de zonas de desenvolvimento que são a marca característica do

desenvolvimento humano em processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, Vygotsky via que entre o conhecimento já adquirido e o que poderia ser dominado pelo homem num futuro próximo com a ajuda de outros mais capazes, existia uma zona intermediária que ele denomina de zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, sendo a aprendizagem anterior ao desenvolvimento, esse por sua vez só se dá a partir do momento em que novas aprendizagens forem sendo consegui-

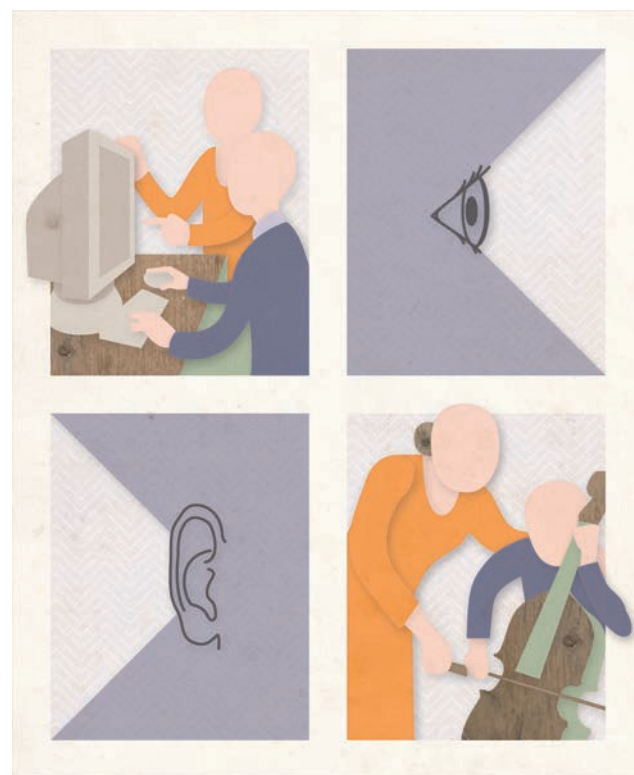


Figura 13: A imaginação e interações promovem o aprendizado.

das, num processo ininterrupto de aquisição e superação de obstáculos de forma constante e dialética. Assim, “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão” (VYGOTSKY, 1991, p.97).

Nesse contexto, ao brincar de motorista, por exemplo, uma criança utiliza-se da memória, da imaginação, da linguagem, das aquisições intersubjetivas

para demonstrar algo que para ela ainda é potencial, mas já existe através do jogo simbólico exercitado com os outros pares de seu contexto social. Nesse aspecto, Vygotsky valoriza sobremaneira o ato imitativo para que o ser humano esteja representando algo que ela ainda não domina, mas que poderá dominar num futuro próximo ou mais distante dependendo dos estímulos recebidos e de outros fatores correlatos de caráter sócio-histórico.

O mérito essencial da imitação na criança consiste em que ela pode imitar ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades, mas estas, não obstante, não são de grandeza infinita. Através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a criança está em condições de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia (VYGOTSKY, 2001, p. 480).

Considerações Finais Entendendo que o processo educativo hoje precisa abranger uma proposta de educação para todos os indivíduos, independente de suas características físicas, mentais, sociais, sensoriais e in-

telectuais, porém, a partir das características inatas de todos os seres humanos, a teoria sócio-histórica dá grandes contribuições para a reestruturação de uma prática pedagógica centrada no indivíduo inserido na

REFERÊNCIAS

FACCI, M. G. D. **Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos.** In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

GÓES, Maria C. R. de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-**

-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

MARTINS, S. T. F.; **Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano.** In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.).

coletividade, pois tem elementos teóricos importantes para a busca do entendimento de como se dá o processo de desenvolvimento da pessoa deficiente incluída na educação regular. Ressaltamos que a inclusão

é compromisso de todos da escola, incluindo se nisto os professores de química, que são sujeitos de extrema importância nas relações que se estabelece entre a linguagem da química e cultura de cada aluno.

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação do legado do seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento (REGO, 2002, p.50).

Esse diálogo em associação ao processo de humanização do ser traz à tona esclarecimentos acerca do papel desempenhado pelo outro no processo de formação e desenvolvimento subjetivo do indivíduo, que não deixa de ser um dos principais pressupostos para a plena inclusão social e escolar de pessoas excluídas dos contextos regulares; além de aspectos

próprios dos seres humanos – memória, imaginação, linguagem, dentre outros – que se diferem das características dos outros animais e que, apesar de diferenças físicas, mentais, intelectuais e/ou sensoriais, fazem parte da essência de TODO ser humano, ou seja, deficiente ou não, rico ou pobre, alfabetizado ou não.

Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

REGO, T. C. **Configurações sociais e singularidades:** o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **La imaginación y el arte em la infância.** Madri: Akal, 1996.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Questões para o Nível 1 de Avaliação

Para continuar interagindo, você deverá assistir aos itens relacionados nos Sites abaixo:

Marta Kohl – Vigostky

Parte 1 tinyurl.com/nead-ufes-quim-18-a

Parte 2 tinyurl.com/nead-ufes-quim-18-b

Parte 3 tinyurl.com/nead-ufes-quim-18-c

Parte 4 tinyurl.com/nead-ufes-quim-18-d

Parte 5 tinyurl.com/nead-ufes-quim-18-e

Parte 6 tinyurl.com/nead-ufes-quim-18-f

Vigotsky X escritores da liberdade

tinyurl.com/nead-ufes-quim-19

Lev Vigotsky

tinyurl.com/nead-ufes-quim-20

Questões para o Nível 3 de Avaliação

Essas questões deverão ser respondidas em grupo de no máximo 04 elementos, e postadas individualmente na Plataforma Moodle.

Após a leitura do texto e das conversas nascidas deste encontro, de que forma você compreende as contribuições de Lev Vigotsky para educação e, especificamente para o ensino e aprendizagem em química?

O que muda na relação professor, aluno e conhecimento com esta aproximação teórica?

UNIDADE DOIS

Temas emergentes do currículo



CURRÍCULO E DIVERSIDADE
NA EDUCAÇÃO







Henrique José Alves Rodrigues

*Professor de história da Rede Municipal de Vitória,
Mestre em Psicologia Institucional. UFES. Membro
do GEPSs/Plur@l.*

O presente texto pretende apresentar algumas questões que emergem para nossa reflexão quando pensamos currículo e diversidade na educação da atualidade. Por diversidade estamos denominando a ampla variedade de questões e demandas que as minorias sociais formulam para a sociedade e para as instituições de ensino em particular.

Minorias sociais são pensadas neste texto não no sentido quantitativo; até por que as minorias sociais constituem a maior parte da sociedade brasileira. Minorias estão sendo pensadas neste texto em sua dimensão política: grupos sociais privados de grande parte de seus direitos sociais, econômicos e políticos em função de práticas de preconceito, discriminação e/ou exploração do trabalho.

Mulheres, pobres, negros, portadores de necessidades educacionais especiais, gays, lésbicas, travestis, transexuais, novas identidades juvenis e urbanas como os *emos* e os *darks* etc., forçam o Estado e a escola a repensar suas práticas, seus lugares de poder, a relação



Figura 14: O que, como e para quem ensinar?

professor-aluno e como concebemos o ato de aprender e ensinar. Cada vez mais batem na porta da sala de aula novos sujeitos, com novas questões que nos incitam a pensar em novas práticas pedagógicas. Na maioria das vezes, os profissionais da educação ivenciam este turbilhão de questões como um vendaval que ameaça varrer a escola do mapa. Nos varrer do mapa. Todavia,

se estivermos à altura dos novos desafios, poderemos encarar a questão currículo/diversidade como um estímulo para a criação de novas práticas educacionais. Mas com certeza, a tarefa não é fácil.

Para criar este panorama de questões começaremos apontando como se produziu a escola na Modernidade Clássica (séc. XVIII-XIX); no segundo tópico explicaremos como as minorias batem na porta da escola, destruindo seus fundamentos de sustentação; em seguida distinguiremos a noção de currículo da Escola clássica de uma visão de currículo que, pensamos, está mais próxima das demandas das minorias sociais; por fim, buscaremos explicitar a questão de contorno ético que se descortina quando nos movemos por trabalhar na sala de aula com a perspectiva de afirmação da diversidade que é inerente ao humano e à vida.

A Escola da Modernidade Clássica: saberes e corpos homogêneos O filósofo Michel Foucault (1979) nos ajuda a pensar sobre as forças sociais que construíram a escola clássica da Modernidade na Europa dos séculos XVIII e XIX. Antes deste período a escola moderna clássica já estava se produzindo. Nos séculos posteriores, século XX e o nosso século, esta escola também se fez e se faz presente. Embora atacada em seus princípios mais fundamentais. Todavia, foi durante os séculos XVIII e XIX que esta escola encontrou forças sociais mais propícias para a sua construção.

- 1 Época das revoluções burguesas e da aliança entre os interesses do Estado com os interesses da burguesia industrial;
- 2 Aparecimento das poderosas fábricas capitalistas, ávidas por trabalhadores e consumidores dóceis;
- 3 Os valores burgueses de corpo sadio e disciplinado, sexualidade monogâmica, pureza racial etc. se disseminam como modelos que devem ser seguidos por toda a sociedade;
- 4 O aparecimento de novos saberes sobre o homem, como a economia, a medicina moderna, a biologia moderna, a psicologia, a psiquiatria, a pedagogia moderna, as Ciências Humanas e Sociais etc., que rivalizaram com o saber religioso o lugar de portadores da melhor explicação sobre a humanidade e a sociedade.

Por muito tempo o discurso Iluminista nos fez acreditar que as forças sociais que enumeramos no parágrafo anterior eram forças do progresso. Que as forças que se afirmaram a partir das revoluções burguesas estavam a serviço de uma melhor compreensão da humanidade. E sobretudo, as instituições criadas por estas forças, como a escola, estavam aliadas à liberdade individual e a melhoria da sociedade. A escola, espaço em que todos os indivíduos passariam, livraria as pessoas da ignorância e superstição com o ensino dos saberes científicos. A escola, que antes era espaço da nobreza, passa a ser entendida como

espaço aberto a todos os cidadãos. Passa a ser um direito universal, pois cada vez mais se construía a relação entre ascensão social e escolarização. Um filho de camponês analfabeto poderia construir uma vida diferente de seu pai através do acesso aos conhecimentos adquiridos na escola. Portanto, a escola era uma instituição entendida como boa por natureza. Espaço do conhecimento científico e instrumento de liberdade (pois nos ensinaria os saberes “verdadeiros”) e igualdade (todos na escola, todos com a mesma formação; portanto com a mesma capacidade de disputar o mercado de trabalho de igual para igual).

Mas quem eram “todos”? A escola que emergiu da modernidade clássica era um espaço de formação construído para um tipo de figura humana que as forças sociais que já citamos consideravam o modelo de humanidade: o ser homem, branco, heterossexual e burguês. Tanto os mestres, quanto os alunos representavam apenas um tipo entre o amplo espectro da diversidade humana. Mesmo quando as classes populares começaram a ter acesso à escola, seja por pressão popular, seja por política de Estado deliberada, a escola continuava a serviço da afirmação daquele modelo. A criança pobre deveria estar na escola para se constituir enquanto burguês; não só pelas suas ambições de ascensão social, mas também pela incorporação dos valores burgueses. As mulheres não eram consideradas sujeitos de direitos. Mais que isso: não eram conside-



Figura 15: A escola é o espaço aberto a todos os cidadãos.

radas sujeitos mesmo com o avanço dos saberes científicos, sua humanidade era considerada incompleta.

Não podemos nos esquecer que se na Europa a partir do século XVIII houve uma paulatina construção de uma escola pública para todos (ou seja, para homens de todas as classes sociais), no Brasil, a construção da escola pública universal foi bastante tardia. É da década de 1930 os esforços concretos do Estado e de setores da sociedade brasileira em construir uma escola como à europeia: espaço masculino, heterossexual, branco e burguês. Antes, as escolas privadas das instituições da Igreja Católica eram majoritárias. Quando o Estado começa a se responsabilizar pelo ensino, só os filhos das classes médias urbanas são atendidos. As

classes populares só começaram a sentar no banco da escola de maneira significativa a partir da década de 1970 (Ditadura Militar) e 1980 (Redemocratização) e se aprofundar na década de 1990. Mas até hoje, uma política de acesso universal ao ensino é um desafio⁸.

A Diversidade bate na porta da sala de aula Se até algumas décadas atrás a escola era um ambiente de afirmação de um único modo de vida, atualmente várias minorias se fazem presentes no cotidiano escolar, além de novas identidades (culturais e/ou urbanas). A escola já não é espaço apenas de homens, brancos, burgueses e heterossexuais. Se antes a escola era espaço de formação entre iguais, hoje a escola se constitui cada vez mais em espaço de diversidade, produzindo a violência do preconceito e da discriminação, mas também a afirmação da pluralidade. As mulheres, por muito tempo questionadas em seu estatuto de ser humano completo, cada vez mais ocupam os bancos escolares de diversos países do mundo, em diferentes níveis de ensino. Não só o alunado cada vez mais se feminiliza, mas também os postos de trabalho, como o magistério, que em alguns países, como no Brasil, se caracteriza cada vez mais como profissão feminina.

A presença de alunos e alunas com deficiência visual, auditiva, física e mental e a crescente construção de laboratórios de Educação Especial em cada unidade de ensino são processos ancorados em um legislação que no Brasil procura assegurar a permanência e a aprendizagem de sujeitos com necessidades educacionais especiais. E juntos com a Educação Especial estamos chegando à conclusão de todos nós possuímos, com ou sem deficiências, necessidades educacionais especiais⁹.

Quanto aos negros, não podemos nos esquecer dos esforços do movimento negro (em todo século XX) em assegurar a educação à população negra. A aprovação da Lei 10.639 criou um novo campo de disputa política, já que foram criadas a possibilidade da presença da questão racial nos materiais do MEC, além de cursos de formação de professores sobre a temática. Sem falar no fortalecimento do trabalho anterior à lei de vários educadores que reconhecem a importância da questão racial na escola.

Os movimentos LGBTT¹⁰ e de diversidade sexual, que já se mobilizavam pela abordagem da questão da diversidade sexual, das homossexualidades e da homofobia no ambiente escolar se fortaleceram com a criação do Programa Brasil Sem Homofobia do Governo

8 O conceito de Estado Avaliador pode ser encontrado em Afonso (2001).

10 Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

9 Sobre o processo de inclusão das mulheres no espaço escolar ler Dubet (2003) e mais especificamente o caso brasileiro ler Almeida (2004).



Figura 16: todos nós possuímos, com ou sem deficiências, necessidades educacionais especiais

Federal em 2004. A educação foi apontada como espaço de ação prioritário ao combate à homofobia e à afirmação da cidadania LGBTT pelo Plano Nacional de Cidadania LGBT de 2008, um documento construído por uma Conferência Nacional para discutir à temática, com participação do poder público e de várias entidades LGBTT.

Não podemos perder de vista que o debate educacional no Brasil e nas demais sociedades democráticas está sendo pautado muito mais pelos movimentos sociais, sobretudo os de minorias, do que pelas instituições acadêmicas. No Brasil, o movimento negro, de mulheres, LGBTT e populares estão conseguindo que suas demandas educacionais se traduzam em legislações, decretos, Programas e Planos que forçam a escola e seus profissionais a repensar suas práticas.

Outra questão importante diz respeito ao fato de que nós educadoras (os) brasileiras (os) vivemos desafios educacionais parecidos com outros países, mesmo

os de economia desenvolvida. O filme *Entre os Muros da Escola* de Laurent Cantet aborda os impasses de uma escola francesa que atende adolescentes da periferia de Paris, com sua cultura, sua linguagem, sua cor de pele e suas origens diferentes do modelo do homem branco francês. Práticas de fascismos, violência, discriminação, tensão, desconfianças mútuas entre educadores e alunos são experiências que aparecem no filme e as quais os profissionais da educação no Brasil estão habituados



Figura 17: Programa Brasil Sem Homofobia do Governo Federal.

a lidar. O que indica que a escola clássica está sendo minada até mesmo em seu berço: a França da Revolução Burguesa mais emblemática, das políticas públicas universais, da escola laica e formadora dos cidadãos é a mesma França que hoje não sabe o quê fazer com as meninas muçulmanas que insistem em freqüentar a escola de burca, o tradicional véu do Islã. A questão da diversidade religiosa que as crianças e adolescentes descendentes de árabes impõem à escola francesa (tão orgulhosa de suas instituições laicas) problematiza a antiga idéia da Modernidade Clássica de associar laicidade com negação do saber e das práticas religiosas.

Se a questão da diversidade aproxima a experiência brasileira da experiência de outros países considerados centrais no capitalismo é importante ressaltar um fator que nos singulariza: enquanto estes países, após apostarem na construção de uma escola pública universal, estão percebendo o quanto esta escola é perversa e não dá conta da diversidade inerente à vida social, no Brasil, estamos ainda construindo o princípio universal de que a educação é direito todos. Paralelamente a este processo, as demandas por ações afirmativas na escola já aparecem no horizonte. Ainda estamos construindo uma política pública de acesso universal à educação e as questões das minorias já atravessam nosso caminho, nos forçando a criar respostas para as duas questões: uma escola pública de acesso universal e que garanta a afirmação da diversidade.

Currículo: uma experiência com os saberes Se pensarmos que a escola moderna clássica (que está sendo solapada, mas ainda persiste em nós) foi construída como espaço de transmissão dos valores morais burgueses e dos saberes científicos, compreenderemos que o principal alvo desta instituição eram os corpos dos sujeitos. A produção de um corpo dócil para o mundo do trabalho, político e social; um corpo inteligível, que não apresentasse ameaças à ordem social. A noção de um currículo praticado problematizado por Oliveira (2001) nos ajuda a entender a relação desta escola com os saberes.

Estamos nos referindo não apenas aos conteúdos listados pelos currículos prescritos pelos documentos oficiais e/ou de planejamento dos educadores, mas ao que se ensina e aprende “de fato” no cotidiano escolar. Desde 2+2 e a História do Brasil, até que meninos afeminados são dignos de desprezo e violência, alunos da periferia são bandidos em potencial, alunas (os) negras (os) são mais feias (os) e menos inteligentes etc. Ou seja, sempre ensinamos e aprendemos na escola e na vida muito mais do que pensamos que estamos ensinando ou aprendendo.

Juntos com Louro (1997), podemos conceber todo e qualquer currículo com portador de marcas de classe, de gênero, de orientação sexual, de raça, religiosidade e cultura. A escola, que mesmo num discurso aparentemente “progressista” possuía uma aura de redentora da humanidade, estava (e ainda está)

situada numa estratégia mais ampla de normatizar a vida das pessoas, ou seja, torná-las previsíveis e controláveis, através de um longo processo de criação de vidas pautadas pelo modelo do macho, europeu, branco, cristão, heterossexual e burguês.

Se o conhecimento transmitido pela escola possui como parâmetro o estilo de vida citado acima, como podem se situar positivamente na escola sujeitos com outros modos de vida e de identificações raciais, de classe, sexuais e de gênero? Ou se tornam “invisíveis”, pois os saberes que a escola se propõe ensinar não reconhece a legitimidade de suas vidas; ou são violentados e discriminados, seja pelos saberes que a escola se propõe a ensinar, seja fisicamente.

Praticar o currículo na perspectiva da afirmação da diversidade na escola pressupõe estar atento ao que colocamos para funcionar sem que possamos perceber: nossos racismos, nossos machismos, nossas misoginias, nossas homofobias, nossos medos e ódios aos travestis e transexuais, nossos fascismos contra os cidadãos das periferias urbanas etc. Mas pressupõe, sobretudo, não centrar nossos trabalhos pedagógicos na perspectiva da transmissão de conteúdos. O currículo da escola clássica estava centrado no quê deveríamos ensinar às crianças e adolescentes. O ato de ensinar (lugar do mestre) era mais importante que o processo de aprender. Ora, como afirmar positivamente a diversidade sem ouvir os sujeitos? O que pensam do

mundo? Como se constituem como sujeitos? O que sonham? O que querem aprender? Quais os temas, os conteúdos, os saberes que são significativos para estes sujeitos, seus dilemas e perguntas? Como, sendo um professor de classe média e heterossexual, poderei desenvolver uma prática pedagógica com um aluno homossexual e morador da periferia urbana sem ouvi-lo? Se nossos mundos são diferentes, como podemos compreender o mundo do outro: recorrendo aos especialistas da Ciência ou ouvindo o sujeito que está à nossa frente e que possui histórias e marcas de vida?

Louro (1997) problematiza algumas práticas pedagógicas (bem intencionadas e ditas “progressistas”) que incorporam as temáticas das minorias ao currículo prescrito clássico. Ao invés de desconstruirmos a própria idéia de um currículo prescrito e suas marcas de gênero, de classe, de orientação sexual e de raça, tais ações pedagógicas desenvolvem ações pontuais durante o ano letivo para afirmar as questões de gênero (o dia 8 de março, dia da Mulher), ou de raça (13 de maio, dia da Abolição da Escravidão e/ou 20 de Novembro, dia da Consciência Negra), ou leituras ou projetos pontuais sobre a diversidade sexual ou a homofobia. Aparentemente, estas ações estariam afirmando a diversidade e desconstruindo o modelo de vida que o currículo clássico define como central. Para Louro, na intenção de afirmar a diversidade, tais ações pontuais, que não questionam o currículo clássico em si, só reforçam o modo

de vida branco e heterossexual como modelo central. Os outros modos de vida e identidades fariam parte da periferia do currículo; seriam exóticos. Merecem respeito, mas suas formas de vida possuiriam menor valor. Por isso merecem ações pontuais. A questão proposta por Louro é: como praticar um currículo que afirme a diversidade e denuncie o processo de normatização da vida?

Portanto, mais do que incorporar as temáticas do negro, das homossexualidades, das mulheres e das culturas das periferias urbanas no currículo prescrito, temos que repensar nosso modo de trabalhar na escola. Não se ensina mais “para”; no presente se aprende “com”. Tendo como referência o pensamento mais do que nunca atual de Paulo Freire (1996), o currículo deve ser praticado tendo como norteador à experiência de mundo tanto dos alunos, quanto dos educadores. Experiência de mundo que se bem trabalhada na escola se transforma em uma experiência com o saber. Todos ensinam e todos aprendem na escola. Uma criança cega possui uma experiência de mundo que pode nos

ajudar a “ver” o mundo de outra maneira. Um adulto analfabeto produziu e produz tantos saberes na vida, que pode nos ajudar a fazer uma “leitura de mundo” que não conseguimos encontrar em nossos livros.

Não se trata, é claro, de romantizar os saberes das minorias. Nós, profissionais da educação, devemos afirmar seus saberes e histórias de vida para que, com eles, possamos problematizar estes saberes e elaborar outros saberes. Podemos aprender a cultura LGBT com alguns alunos e alunas; mas pode ser interessante para estes esses mesmos alunos e alunas aprender a cultura do Renascimento na Europa do século XVI. São enriquecedores tanto o comparecimento dos saberes e práticas das alunas e dos alunos sobre o funk, o hip hop e a capoeira numa escola de periferia urbana, quanto a aprendizagem destes mesmos alunos sobre a música clássica europeia. A questão não é o conteúdo da aprendizagem em si, mas: por que ensinar música clássica a estes alunos, neste momento, com os interesses que eles possuem? A música clássica irá fortalecê-los de que maneira?

REFERÊNCIAS

- DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3 ed. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ROLNIK, Sueli. **Cidadania e alteridade**. Artigo acessado no site tinyurl.com/need-ufes-quim-ref em 23 de setembro de 2010.

Exercício ético e alteridade Para concluir este breve texto, gostaríamos de sublinhar o destaque que o exercício ético possui nas questões que a diversidade apresenta para a escola e para o currículo em particular. Como sublinhamos, temos que trabalhar cada vez mais com a perspectiva que se aprende com o outro. O espaço da escuta, do diálogo e do trabalho coletivo ganham cada vez mais importância na vida social como um todo. Não poderia ser diferente na escola. Ninguém fala pelo outro. Se antes mencionamos que temos que estar atentos para o que ajudamos a funcionar e na maioria das vezes não percebemos não é para defender uma postura pessimista sobre a nossa capacidade de atuar na escola. A negação da diversidade é muito forte em nós, mas poderemos começar a criar um outro jogo, com outras regras se nosso exercício ético estiver permanentemente em alerta. Por exercício ético estamos chamando a construção de uma postura que interroge as práticas; que nos interroge: Como estão minhas relações com os alunos/O que podemos fazer para

que as relações na escola fortaleçam a diversidade e o processo de aprendizagem de todos? Que relações possuímos com os saberes? Por que propor aos alunos determinados conteúdos de aprendizagem e não outros?

A diversidade nos remete a questão da alteridade. Não a alteridade que apenas respeita o outro. Mas uma alteridade como pensa Rolnik (2010): que se “suja” com o outro, pois o escuta e se afeta com sua fala e com sua leitura do mundo. E sobretudo, por que aprende junto. A escola, que na Modernidade Clássica foi concebida como espaço apenas de instrução através de conteúdos que preparassem os sujeitos para vida social e o trabalho, cada vez mais está se configurando como espaço de encontro. Encontro de sujeitos, seus saberes e seus ininterruptos processos de aprendizagens. Embora a instrução seja ainda importante e requerida. A cada vez maior visibilidade de novos sujeitos na escola é um convite não apenas à afirmação das particularidades e identidades de cada um. Mas, sobretudo, um convite a aprender com o diferente para que ele nos ajude a sermos outros.

SAVIANI, Demerval [et al]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na educação: missão, vocação ou destino?** IN: SAVIANI, Demerval [et al]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.59-107.

Questões para o Nível 1 de Avaliação

Para continuar interagindo, você deverá assistir aos itens relacionados nos Sites abaixo:

Chimamanda Adichie: O perigo de uma única história

Parte 1 tinyurl.com/nead-ufes-quim-21-a

Parte 2 tinyurl.com/nead-ufes-quim-21-b

Questões para o Nível 3 de Avaliação

Essas questões deverão ser respondidas em grupo de no máximo 04 elementos, e postadas individualmente na Plataforma Moodle.

Conversar com alguns professores e buscar compreender os sentidos e os tratos que são dados a diversidade na escola?



MÍDIAS, CURRÍCULOS E ESCOLAS: MUNDOS INCOMUNICÁVEIS?







José Américo Cararo

Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. UFES/CE.

A interessante cena introdutória do filme *Hairspray*, em busca da fama, abarca, em nossa perspectiva, as complexas e ambíguas interrelações entre as mídias, os currículos e as escolas, com seus cotidianos repletos de cenas, diálogos e comportamentos tensionados entre si.

Atravessam o enredo dessa obra cinematográfica alguns aspectos do fervilhante cenário socioeconômico, político e cultural da década de 1960, com a emergência de movimentos reivindicatórios de mulheres, negros, homossexuais, estudantes, pacifistas, etc., pelo reconhecimento da diferença e o direito a uma vida menos opressiva e medíocre, desvincilhada da sobrecarga de preconceitos e segregações de toda espécie, além da presença crescente da TV, a mídia mais impactante da época, articulada a uma padronização de atitudes, crenças, valores e hábitos, norteados pelo consumo em larga escala (Fig. 18).

A passagem do filme que nos interessa, refere-se a uma das personagens principais, Tracy, jovem aluna do ensino médio numa escola estadunidense, seduzida e empolgada com os conteúdos e performances de um



Figura 18: Capa do filme "Hairspray".

programa vespertino de TV, intitulado *Corny Collins Show*, embalado por inúmeras músicas de rock e variadas apresentações de danças, com o patrocínio exclusivo do laquê *Ultrafirme*.

Contrariamente, para essa jovem, estar na escola todos os dias assistindo a aulas de diferentes disciplinas, era uma tarefa entediante, que a fazia manter os olhos fixos no relógio, ávida pelo horário de saída. Assim, na aula de Geografia, por exemplo, não conseguia disfarçar o desinteresse enquanto a professora falava sobre o Monte *Everest*. Um aluno, sentado na cadeira atrás de Tracy, ergueu o braço e afirmou que não conseguia ver a lousa, pois o penteado de sua colega, encorpado por muito laquê *Ultrafirme*, o impedia. A professora, dirigindo-se à aluna, falou em tom senhoril, de autoridade inquestionável:

- "Tracy, se receber outra advertência por penteado inapropriado, você ficará de castigo". Ao que a aluna respondeu imediatamente:

- "Srta. Wimsey, o que devo fazer? O cabelo não pode ficar pendurado como se fosse um bicho morto".

Influenciada pela nova moda amplamente divulgada na TV, a jovem estudante não abdicava do direito de corporificar seu encantamento pelos novos estilos de beleza e sua adesão a eles, nem que para isso fosse preciso transgredir as regras e normas escolares. Encerrada a última aula, saiu correndo ansiosa da escola rumo à sua casa, junto com a colega inseparável, Penny, a fim de assistirem a mais uma edição do programa tão apreciado. Numa das cenas introdutórias,

várias(os) jovens aparecem no camarim, diante do espelho, retocando o penteado com o laquê patrocinador.

Já no palco, o apresentador com pinta de galã dirigiu-se à audiência em tom festivo: "Bela moçada branca que adora ditar moda". É que, na época, existia a segregação entre brancos e negros na sociedade estadunidense, fazendo com que apenas jovens do primeiro grupo aparecessem no programa. Uma vez por mês, era realizado o "Dia do Negro", quando os representantes desse segmento social se apresentavam. Na escola que Tracy freqüentava, essa discriminação também ocorria. Certa vez, Tracy foi mandada para uma sala onde ficavam as(os) alunas(os) de castigo, sendo ela a única branca naquele recinto bastante cheio. Lá, todas(os) dançavam ao som de músicas bastante envolventes, com movimentos corporais que refletiam as reinvenções produzidas por aquelas(es) jovens negras(os) (*Fig. 20*).

Em ambos os programas, dos brancos e dos negros, os dançarinos eram esbeltos, segundo os padrões estéticos determinados pela emissora de TV, sintonizados com os valores hegemônicos da época. Tracy, que era obesa como a mãe, não se intimidava com sua condição, nutrindo o grande sonho de se tornar dançarina do programa. Eis que surgiu uma vaga para essa função, e ela resolveu se candidatar. A mãe, belamente interpretada pelo ator John Travolta, a qual vivia reclusa dentro de casa, numa espécie de automarginalização



Figura 19: Cena do filme "Hairspray".

por ser gorda, se opôs, justificando: “Essa gente da TV não escolhe gente como Tracy ou eu. Eles vão magoá-la”. Aquela senhora já percebia o quanto as(os) “diferentes” não eram bem-vindos e incluídos no mundo de fantasias e deleites daquele meio de comunicação.

A jovem, entretanto, se arriscou, conquistando a vaga e empolgando o apresentador do programa, que ficou fascinado com os movimentos de sua dança, os quais enredavam coreografias brancas e negras. Ao saber da vitória de Tracy, sua mãe afirmou em êxtase: “Imagine, minha filha finalmente será regular!” É que o aparecimento na TV se constituiria num passaporte de maior reconhecimento e aceitação para aquela jovem. “Qual seria seu primeiro ato como presidente?”, lhe perguntou o apresentador, ao que Tracy respondeu

convicta: “Todo dia seria ‘Dia do Negro’”, revelando elos de solidariedade com aquelas(es) que, a seu exemplo, eram quase invisíveis para essa mídia.

As relações díspares de Tracy com a escola e a TV nos falam do quanto foi subversiva, sobretudo para essa instituição e para a família, a influência de tal meio de comunicação nos processos de subjetivação e identificação das novas gerações, colocando em xeque formas congeladas, inalteráveis e universais de ser, de viver, de proceder, que se aplicariam a qualquer sociedade, em variados espaçotempos. Para Hall (2003, p.75), as identidades contemporâneas se tornaram “desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos”, processo esse mediado pelas lógicas e dinâmicas do mercado global, que intensifica-

ram os fluxos de pessoas, de mercadorias, de informações, num enredamento complexo e multidimensional. Em decorrência, ocorreu uma rápida e desconcertante mudança das relações de poder entre os membros da família e das(os) professoras(es) com as(os) estudantes. As referências mais estáveis, até então, do certo e do reprovável, do adequado e do inconveniente, do desejável e do contraproducente, desmoronaram, em grande parte, diante dos sedutores incitamentos à transgressão de regras, normas e costumes, efetivados, sobremaneira, pela TV e pela publicidade, no rastro do consumo permanente e festivo. Desse modo, o poder coercitivo de mães, pais e docentes já não ressoa como outrora.

As estratégias para definir o permitido e o proibido entraram em crise. A permanência, que era um traço constitutivo da autoridade, foi rompida pelo fluir da novidade. Se é quase impossível definir o permitido e o proibido, a moral deixa de ser um território de conflitos significativos para converter-se num elenco de enunciados banais: a autoridade perdeu seu aspecto terrível e intimidatório (que potencializava a rebelião) e só é autoridade (como costuma fazer, com indesejável frequência) quando exerce a força repressiva (SARLO, 2004, p.39-40).

De acordo com Certeau (2001), o poder cultural, centrado na escola em tempos idos, se disseminou em múltiplos espaços-tempos com a massificação da TV.

Em conseqüência, a instituição escolar situa-se numa posição contraditória na sociedade contemporânea, pois o Estado continua lhe atribuindo a função de socializar um modelo cultural por ele organizado e estabelecido e, contrariamente, ela se vê coagida e minada pela cultura difundida na mídia, especialmente a TV e, mais recentemente, a internet.

As falas do apresentador do programa retratado no filme *Hairspray* ilustram muito bem os aspectos salientados pelos três estudiosos. Na música de abertura, endereça ao público estudantil a seguinte mensagem provocativa: “Toda tarde largue tudo. Quem precisa ler e escrever se pode dançar e cantar? Esqueça álgebra e cálculo. Faça sua lição no ônibus. Não sei diferenciar verbo e substantivo”. Depois, é ainda mais transgressivo e categórico, ao afirmar: “Quem quer dormir se pode cochilar na escola? Jamais farão faculdade, mas vão estar na moda. Não precisam de diploma se são a turma mais legal da cidade”.

Enfim, que sentido tem a escola, se a cultura midiática, com seu ritmo frenético, a tornou tão maçante e anacrônica? Até certo ponto, a ansiedade e a sensação de impotência docente se relacionam a essas tensões entre o que se pratica e vivencia no espaço-tempo escolar e o conteúdo audio-visual difundido nas mídias. Esse conteúdo suscita no imaginário do público estudantil desejos, sonhos, anseios, geradores de comportamentos, valores, frustrações, que, levados para as salas

de aula das escolas, provocam, em seus profissionais, atitudes variadas de perplexidade, inconformismo, sujeição, enfrentamento, apatia, buscas, indiferença, etc.

De fato, a emergência e a massificação das novas tecnologias de informação e comunicação interferiram crescentemente nos processos de subjetivação dos adolescentes que foram ingressando na escola, o que gerou um fosso desconfortante entre essa instituição, com seus ritos e ritmos consolidados por anos, e as dinâmicas e sedutoras linguagens audiovisuais.

Em plena era das multimídias eletrônicas e de seus múltiplos, velozes e fragmentados mosaicos de sons, formas, cores e palavras, nosso preparo escolar e acadêmico ocorre quase exclusivamente na esfera do verbal, do conceitual, do linear. Do mesmo modo, a esfera das sensações, emoções e sentimentos não costuma merecer a importância - vital - que demanda, na formação que nos é proporcionada, tanto pessoal quanto profissionalmente (FISCHER, 2003, p.116).

Por decorrência, é mais que oportuna a inclusão, à formação inicial e continuada das/os professoras/es, dos estudos e análises relativos às novas linguagens midiáticas, potencializando uma mediação docente, que favoreça a compreensão pelos estudantes de que tais produções não pairam acima e além das contradições históricas, mas supõem uma escolha, uma intencionalidade, atravessadas por relações de poder

desiguais, em meio a tantas alternativas de múltiplas construções narrativas das realidades.

Intrínseca a essas tarefas pedagógicas, se encontra a dimensão curricular. Mídias como a TV e a internet verdadeiramente atraem e seduzem, pois articulam com eficiência ímpar os conteúdos a serem transmitidos com as formas de endereçá-los. Desse modo, selecionam cuidadosamente as imagens, os sons, os textos, os ritmos de transmissão, visando interpelar os sujeitos para a fruição, o prazer e mobilizando, para isso, sentimentos, crenças, valores, expectativas. Seus conteúdos se constituem, portanto, num currículo e numa pedagogia cultural, que medeia a relação dos estudantes consigo mesmos, com as outras pessoas e com as realidades que os cercam. Padronizam determinados significados para os inúmeros contextos políticos, sociais, econômicos, culturais em que se inserem, interferindo sobremaneira na constituição de suas identidades e subjetividades. Apresentam, conseqüentemente, algumas similaridades com o currículo escolar, se o compreendermos como

[...] o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua 'verdade' (SILVA, 2001, p. 10).

A exemplo do currículo escolar, que muitas vezes se torna um meio de consolidação dos interesses de grupos sociais hegemônicos, com os “currículos” midiáticos pode ocorrer o mesmo. Na sociedade brasileira contemporânea, as ações do Estado ainda são frágeis e insuficientes para contrapor-se ao poder de corporações econômicas e políticas, que utilizam as mídias para fins preponderantemente mercadológicos. Assim, há uma intencional naturalização de fatos, idéias, situações e perfis subjetivos favoráveis à manutenção de vantagens e regalias, que perpetuam injustiças de

classe, de gênero, étnico-raciais, de sexualidade, entre outras. Algumas narrativas e situações do filme *Hayspray, em busca da fama*, que pontuamos na introdução deste texto, atestam isso. Constituem-se, portanto, por meio das estratégias de endereçamento que utilizam, em “verdades” que obstruem significativamente a consolidação da igualdade de oportunidades e do respeito às diferenças no Brasil, pois constroem significados nos imaginários estudantis fortalecedores das relações sociais e de poder assimétricas e verticais. Desse modo, os conteúdos midiáticos

Pelos imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos – em geral – comerciais, [...] se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. [...] É precisamente a força desse investimento das pedagogias culturais no afeto e na emoção que tornam seu 'currículo' um objeto tão fascinante de análise para a teoria crítica do currículo. A forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas de crianças e jovens não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo (SILVA, 2000, p.140).

Ao analisar os conteúdos televisivos especificamente, Orofino (2005) traça algumas considerações que aplicam-se perfeitamente a outras mídias, como a internet, já tão presente no cotidiano dos estudantes bra-

sileiros. Segundo a autora, no espaço-tempo escolar, já ocorre a mediação situacional, com alunas(os) conversando e trocando percepções em momentos informais, nos corredores e no pátio acerca do que as(os) interpela

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Travessia do Século).

FISCHER, R. M. B. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Temas & Educação, 1).

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

nas mensagens televisivas. Suas performances corporificadas nos gestos, atitudes, vocabulários, estéticas também revelam muitas vezes a ascendência dessa mídia. Contudo, à escola cumpre o desafio de potencializar uma mediação institucional, incorporando nas aulas das diferentes disciplinas, nas reflexões e ações docentes coletivas, no projeto político-pedagógico, enfim, nas redes de saberes-fazeres tecidas no cotidiano da instituição, os conteúdos socializados pela TV.

Indispensável a essa segunda forma de mediação é a(o) professora(or) olhar os fatos e acontecimentos, as lógicas de raciocínio e as opiniões, os discursos e narrativas, pela perspectiva da complexidade (não por acaso, a coruja com sua visão penetrante e multidimensional, simboliza a nossa profissão), evitando aderir a perspectivas e análises maquiavélicas, que vêm em mídias influentes como a TV e a internet, potentes demonizadoras das novas gerações. Ou, por outro lado, não tornar-se adepto dos raciocínios dicotômicos, do tipo certo/errado, verdadeiro/falso, bom/ruim, a fim de compreender, da melhor forma possível, os múltiplos atravessamentos dessas mídias no cotidiano da escola e no cotidiano da sociedade.



Figura 20: Observação através da perspectiva da complexidade.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. 1ªreimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2.ed. 1ªreimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Questões para o Nível 1 de Avaliação

Para continuar interagindo, você deverá assistir aos itens relacionados nos Sites abaixo:

Influência da mídia

<http://tinyurl.com/nead-ufes-quim-22>

O poder da mídia – história

Parte 1 tinyurl.com/nead-ufes-quim-23-a

Parte 2 tinyurl.com/nead-ufes-quim-23-b

Adolescência e mídia

tinyurl.com/nead-ufes-quim-24

Nativos digitais

tinyurl.com/nead-ufes-quim-25-a

Mídia e educação – Puc Rio

tinyurl.com/nead-ufes-quim-26

Questões para o Nível 3 de Avaliação

Essas questões deverão ser respondidas em grupo de no máximo 04 elementos, e postadas individualmente na Plataforma Moodle.

Que sentidos tem a escola para a juventude e para os professores, se a cultura midiática, com seu ritmo frenético, a tornou tão maçante e anacrônica?



CAPÍTULO SETE

EDUCAÇÃO ÉTNICA AFRO-BRASILEIRA:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO DOCENTE
PARA ESCOLA E NA VIDA







Maria Aparecida Santos Correa Barreto

Doutora em Educação, Diretora do Centro de Educação/UFES, Profª do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES, Coordenadora Pró-Tempore do Consórcio Nacional dos NEABS.

Patrícia Gomes Rufino Andrade

Doutoranda em Educação – UFES e Membro do NEAB/UFES.

Apesar do empenho de tantos grupos para denunciar a exclusão social e garantir a igualdade de condições, nascer negro no Brasil, está relacionado à probabilidade de ser pobre. Esta situação não pode ser tratada como simples herança da escravidão. O racismo é recriado e alimentado a cada dia, reforçando um ciclo cumulativo de desvantagem para os negros. As manifestações de racismo causam danos materiais, simbólicos, políticos e culturais por vezes irreversíveis para toda a população negra e agridem, acima de tudo, a essência da democracia.

O sistema educacional no Brasil reproduz com frequência práticas discriminatórias e racistas. Existe um círculo vicioso que ainda combina pobreza, fracasso escolar e marginalização social. A soma destas práticas impede o desenvolvimento dos direitos humanos, o exercício pleno da cidadania e a possibilidade de participação social, econômica, cultural e política.

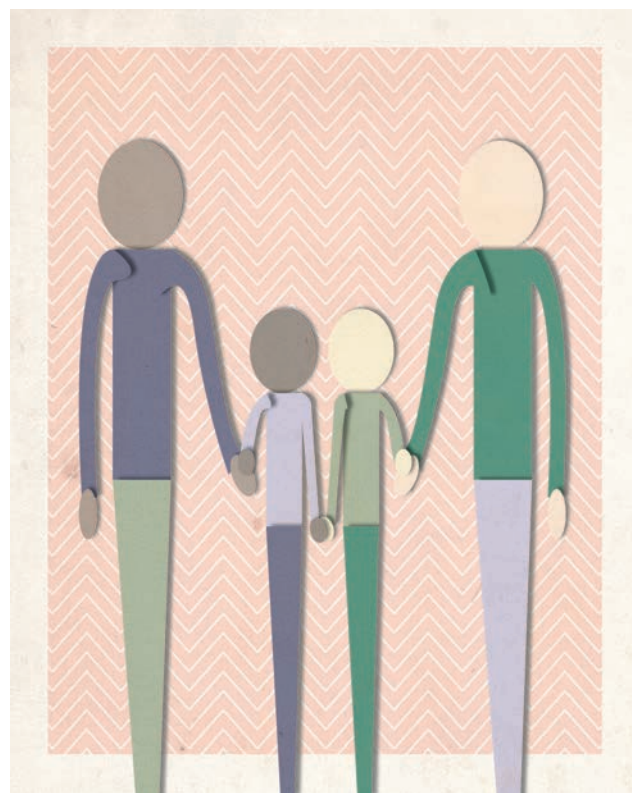


Figura 21: Igualdade de condições entre pessoas de raças diferentes.

Se já é difícil, no modelo atual, garantir acesso e permanência de crianças, jovens e adultos brancos aos diferentes níveis de ensino, maior ainda deve ser a atenção dada à população negra no sentido de garantir a oferta de educação de qualidade em todos os seus níveis. Além disso, é inadiável a construção de um projeto pedagógico, curricular e de nação, baseado nos princípios da diversidade, equidade e justiça social.

O contexto de educação étnica afro-brasileira nos remete a pensar quais as dimensões e possibilidades de implementação da Lei 10.639/03 nas salas de aula e num contexto maior, nas escolas e comunidades. Por ser uma temática antiga no Brasil, entendemos que a obrigatoriedade da lei traz consigo o peso da responsabilidade de todos envolvidos com a educação e com o conceito de democracia e cidadania que se entretetece nas práticas educativas. Como sabemos que não existe conteúdos neutros, precisamos refletir, de que lugar temos refletido e produzido nossas ações pedagógicas, a transposição didática de alguns conteúdos, de como são ensinados, aprendidos e identificados a cultura, a história africana e afro-brasileiro no contexto de nossas escolas e na educação brasileira.

Reportamos-nos a questão do ensino e do currículo, porque sendo o Brasil, um país co-irmão do continente africano, em suma, não conseguiu transmitir os caros valores dessa antiga civilização a grande maioria de nossos alunos. Assim nos deparamos com a falta de

formação dos professores que perpetuaram informações conflitivas sobre o território africano, ocultando sua verdadeira história. Diga-se de passagem, que após a abolição da escravatura – marco político da presença africana – ainda não nos recuperamos o suficiente para colocarmos em nossas escolas novas formas de fazer e viver essa africanidade presente em nosso cotidiano.

Dessa forma, procuramos caminhos junto a formação de professores para fazer cumprir o que estabelece a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantir igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

A revisão da legislação em muito contribui para que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira surja como medida de reparação para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos morais, sociais, materiais, educativos e políticos sofridos no período escravista (*Fig.23*), bem como das políticas implícitas que favoreciam o branqueamento da sociedade brasileira através de privilégios concedidos a poucos com o poder de governar e de influenciar nas decisões políticas do país.

A Lei 10.639/03 surge no contexto de políticas de reparação e reconhecimento fazendo parte de um conjunto de políticas – ações afirmativas – direcionadas à

correção de desigualdades raciais e sociais. Nesse sentido, conforme o parecer da Prof^a Petronilha¹¹.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana.



Figura 22: Cena do filme "Amistad", 1997, direção: Steven Spielberg.

Entendemos e concordamos com o parecer da professora, quando estabelece que para reconhecer se faz necessário valorizar o todo desta história e das histórias de afro descendentes. No entanto entendemos que no caso dos estabelecimentos públicos de ensino, também se faz urgente o reconhecimento que a maioria dos estudantes matriculados nestas instituições são negros e, a escola, continua sendo uma escola para branco e com um currículo branco e com tudo aquilo que produz o sujeito branco. Para que necessariamente se cumpra a lei, estamos falando de uma formação de para professores, que se comprometa politicamente com conteúdos de ensino que solidifiquem o comprometimento com a educação de negros e brancos, no sentido do respeito às diferenças.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas visando a reparações, reconhecimento e valorização das identidades, das culturas e das histórias dos negros brasileiros dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais, afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não-negros, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende, ainda, de trabalho conjunto, ou seja, não há formação de educadores se não houver apoio das instân-

11 Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva - Relatora e parecerista do Conselho Nacional de Educação.

cias públicas, e até mesmo recursos materiais para tanto. A articulação entre processos educativos escolares e não escolares, necessita ampliar sua carga de investimentos para que o professorado possa realmente ser contemplado no constante exercício de formação, formação inicial e continuada. Precisamos saber de que forma esta história foi nos contada, estranhá-las e caminharmos juntos no sentido da desconstrução de suas forças.

Movimento negro e políticas afirmativas: entrecruzamentos necessários com a formação docente e com a escola

O Estado não é neutro do ponto de vista das questões raciais. Cabe a ele assegurar a todo brasileiro, igualdade de oportunidades, de tratamento e uma justa distribuição de terra, do poder político e da riqueza nacional. Mais do que divulgar ações afirmativas, impõe-se a necessidade de criar condições reais que tornem justas as possibilidades dos indivíduos e que transformem a democracia formal em democracia plena, a igualdade formal em igualdade autêntica. Este tem sido o esforço e as lutas do movimento sociais em parceria com diferentes instituições.

A Constituição Brasileira de 1988 declara a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios estruturais do Estado Democrático e de Direito. Proclama a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça (Fig. 24), sexo, cor, idade e quaisquer

outras formas de discriminação e ainda estabelece alguns avanços, como os enumerados a seguir.

- 1 o racismo passa a ser considerado crime imprescritível e inafiançável;
- 2 é reconhecida a figura jurídica dos ‘remanescentes de quilombos’;
- 3 promove o debate sobre ações afirmativas frente às desigualdades raciais.



Figura 23: Cartaz para promoção da extinção do preconceito racial.

Todas as leis nacionais, estabelecidas no Código Penal ou na Constituição, desdobram-se para as ações jurídicas dos estados e dos municípios, onde se dá o controle efetivo de seu cumprimento. As esferas estaduais e municipais devem comprometer-se com o estabelecimento de medidas positivas para a promoção da igualdade. No entanto, entre as conquistas legais e a realidade vivida pela população brasileira, ainda existe uma larga distância entre o escrito na lei e as práticas sociais. Para superar esta realidade é necessário ir além da adoção de políticas antidiscriminatórias. Para o sucesso destes desejos, faz-se necessário combiná-los com políticas públicas nas diversas áreas e adotar um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil, economicamente viável, ecologicamente sustentável e racial e socialmente justo. Ações afirmativas têm sido apresentadas como medidas de enfrentamento da desigualdade racial. No entanto, para a superação do racismo, tornam-se necessárias medidas reparatórias sob a forma de políticas públicas efetivamente comprometidas com a resolução dos problemas nos âmbitos social, econômico e cultural.

Nas últimas décadas, o movimento social negro brasileiro tem denunciado o quadro de desigualdades raciais a que estão submetidos pretos e pardos, à presença de conflitos raciais na escola e a necessidade permanente de intervenção nas práticas excludentes para alunos (as) negros (as) (Fig. 25). Em estudos sobre



Figura 24: Charge sobre a forma como negros são tratados pela mídia.

relações raciais na escola, é cada vez maior o número de pesquisas que apontam o alunado negro em comparação ao alunado branco, como sendo, o que apresenta o maior índice de exclusão e reprovação escolar.

Nascimento (1983), Rosemberg (1984) demonstram que os professores tratam com diferença alunos negros e resistem em admitir o preconceito na escola e na sala de aula. Poucos trabalham as diferenças e os conflitos raciais. A escola recria as atitudes da sociedade, sem reagir. Rosemberg (1984) é categórica: “a questão racial está presente na própria dinâmica educacional com a exclusão dos estudantes negros e suas chances menores de êxito”. Gomes (1997, p.24), discu-

tindo a contribuição do povo negro para o repensar de nossas escolas, considera que:

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão desse segmento étnico-racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão (Fig. 25).



Figura 25: Preconceito na escola promove marginalização.

Os currículos e as práticas pedagógicas que não reconhecem a cultura de nossos alunos, seus interesses, sua linguagem, suas formas de conceber a vida e a realidade, de forma histórica, reitera nas ações educativas, uma condição perversa de sujeito, construída sobre o estigma da Cultura Universal, escrita por homens brancos, cristãos e por uma racionalidade europeia que se fez dominante na educação.

Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Junto ao movimento social, estamos presenciando a aposta e a parceria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na produção de Diretrizes para a implementação de políticas públicas que problematizem e afirmem a presença do negro/a nas escolas brasileiras e em outros espaços sociais. E preciso lembrar que Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos e que permitem a partir das determinações iniciais/ sempre coletivas, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes; todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Nesse sentido, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de planejamentos

que valorizem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade, definindo medidas urgentes para formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana; garantindo-se a promoção do bem de todos; sem preconceitos; a prevalência dos direitos humanos; e repúdio ao racismo

Cumprir a lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Estamos compreendendo que é preciso repensar outras lógicas curriculares para a inserção e ampliação de uma temática de extrema importância no cenário social e da vida com as diferenças e sua diversidade. Uma das possibilidades, no campo da escola, tem sido o convite para que as diferentes áreas do conhecimento possa se juntar (incluindo a química) na tentativa de produzir outras práticas mais incluídas, perguntas e respostas para a educação étnico-racial e para a educação nacional.

Dessa forma, buscando superar os efeitos negativos da fragmentação disciplinar, oferecida na modernidade com suas verdades no campo do conhecimento, temos buscado assumir como desejável, formas diferenciadas de se pensar as práticas escolares e os conhecimentos que enredados nos currículos. Nossa aposta vai em direção de um currículo que se organize de forma multidisciplinar, interdisciplinar e

transdisciplinar, pensado como projetos de trabalho, ou, centros de interesse. Dizemos que:

A multidisciplinaridade, compreende o estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina, acontecendo na escola e sendo praticada por várias disciplinas diferentes.

A interdisciplinaridade, por sua vez, caracteriza-se como uma estratégia de integração metodológica, seja para fins tecnológicos, epistemológicos, ou pedagógicos, podendo gerar novos campos de conhecimento, ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais.

O princípio da *transdisciplinaridade* postula que existe conhecimento legítimo para além dos limites do campo científico de produção e que, em sendo assim, há necessidade de diálogos que se fecundem mutuamente.

Nesse sentido, estamos pensando o currículo e o trabalho docente articulados numa proposta que se inscreve na preocupação de trazer os saberes dos sujeitos para dentro do contexto formativo. Nossa aposta então caminha na direção da complexidade e daquilo com que a vida foi tecida. Nossa aposta vai de

encontro a idéia de que a escola não é o único espaço educativo dessa realidade, e pergunta-se sobre os tantos processos educativos que ocorrem na experiência de vida desses sujeitos, sobre as formas e manifestações de subjetivação aí existentes.

Como se pode concluir, as estratégias da inter e da transdisciplinaridade aplicadas à proposta curricular proporcionam importantes conseqüências epistemológicas e pedagógicas. Dentre elas destaca-se a possibilidade de incluir o humano na produção do conhecimento, considerando o educador e o aluno como seres sociais, inseridos em condições sócio-históricas específicas, e considerando a produção da ciência nas interconexões entre o social e a natureza.

Entre militâncias, docências e decências a escola como potência de vida O nosso trabalho junto a esta questão e o seu reconhecimento político na formação de profes-

sores tem nos permitido na companhia de muitos:

- 1 Problematizar o racismo em nossas salas de aulas;
- 2 Questionar o preconceito e a discriminação, ainda tão presentes em nossa sociedade, apesar dos discursos em contrário;
- 3 Trabalhar a “educação como prática da diferença” e “a diferença como realização da liberdade”, liberdade entendida como evolução da cidadania, conforme sugere Silvério (2006, p.08).

Assim, a politização da diferença é o meio pelo qual a denúncia de tratamento desigual ganha visibilidade e, ao mesmo tempo, é o caminho para o reconhecimento social das formas distorcidas e inadequadas. Reconhecendo que aqueles que participam do processo educativo são diferentes, mas não desiguais em relação à maneira de aprender, às trajetórias de vida, às idades, à cultura, às crenças, etc.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A. & SILVÉRIO, V. R. **A educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- DINIZ, M. & VASCONCELOS, R. N. (Org.) **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: Gênero. Sexualidade. Raça. Educação especial. Educação indígena. Educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato. 2004.
- GOMES, N. L. **Diversidade cultural, currículo e questão racial**. Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A. & BARBOSA, L. M. de A. & SILVÉRIO, V. R. **A educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados). (p. 21-40). 2006.
- GOMES, N. L. (2004). **Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as?** In: DINIZ, M. & VASCONCELOS, R. N. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e**

Apesar de reconhecermos, com Miguel Arroyo, que não é a escola que cria as diferenças, os preconceitos e muito menos o imaginário social que os perpetuam e legitimam.

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelecem relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não-percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar. Arroyo, prefaciando o livro de Nilma Lino Gomes (1995, p.21-1), nos diz, então, que “o mínimo a fazer é não ignorar essa realidade, não ocultá-la, não desrespeitá-la, não quebrar identidades

e ancestralidades. Tratá-las pedagogicamente.”

Se concordamos com as palavras de Silva (2001), reafirmadas por Gomes (2006, p.30), “que a escola ainda não conseguiu contemplar pedagogicamente essa diversidade, cabe-nos a tarefa de repensar as práticas, os valores, os currículos e os conteúdos escolares a partir dessa realidade social, cultural e étnica tão diversa. A garantia na lei de as populações negras verem a sua história contada na perspectiva da luta, da construção e da participação histórica é um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos e cidadãs, de diferentes grupos étnico-raciais, e é muito importante para a formação das novas gerações e para o processo de reeducação das gerações adultas, entre estas, os próprios educadores. (GOMES, 2006, p.33). Como tudo isso é pouco, deixamos em nossa referência bibliográfica, algumas pistas dos caminhos e, com que pessoas temos acreditado em outros possíveis.

professores. Gênero. Sexualidade. Raça. Educação especial. Educação indígena. Educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato. (p. 80-108). 2004.

GOMES, N. L. **A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro**, 1997. In SILVA, P. B. G. & BARBOSA, L. M. de A. **O pensamento negro em educação no Brasil**. Expressões do movimento negro. São Carlos: UFSCar. (p.17-30) 1997.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza.1995.

SILVA, M. A. da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo**. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, P. B. G. & BARBOSA, L. M. de A. **O pensamento negro em educação no Brasil**: Expressões do movimento negro. São Carlos: UFSCar. 1997.

Questões para o Nível 1 de Avaliação

Para continuar interagindo, você deverá assistir aos itens relacionados nos Sites abaixo:

Chimamanda Adichie:

O perigo de uma única história

Parte 1 tinyurl.com/nead-ufes-quim-27-a

Parte 2 tinyurl.com/nead-ufes-quim-27-a2

Racismo (aula de introdução)

tinyurl.com/nead-ufes-quim-28

Preto no Branco – Nem tudo é o que parece (Racismo no Brasil)

tinyurl.com/nead-ufes-quim-29

Teste de racismo: bonecas negras

tinyurl.com/nead-ufes-quim-30

Uma gota de sangue

tinyurl.com/nead-ufes-quim-31

Até onde vai seu preconceito

tinyurl.com/nead-ufes-quim-32

O que o cabelo fez para ser chamado de ruim?

tinyurl.com/nead-ufes-quim-33

Que mundo é esse?

tinyurl.com/nead-ufes-quim-34

Verdade; Liberta

tinyurl.com/nead-ufes-quim-35

Sugestões de Filmes e suas sinopses

tinyurl.com/nead-ufes-quim-36

Questões para o Nível 3 de Avaliação

Essas questões deverão ser respondidas em grupo de no máximo 04 elementos, e postadas individualmente na Plataforma Moodle.

Como é possível compreender as práticas de racismos em nossa sociedade? De que forma historicamente a escola contribui para isso? Como combatê-las? Que outras histórias podemos contar e escrever?

Como a pedagogia de projeto e a área de conhecimento (química) podem contribuir para outras possibilidades de vida, dentro e fora da escola no que diz respeito a cultura afro-brasileira?



CAPITULO OITO

CONVERSAS COM PROFESSORES:
O COTIDIANO ESCOLAR, A SEXUALIDADE
E O CURRÍCULO COMO POTÊNCIAS EDUCATIVAS







Alexsandro Rodrigues

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do grupo de pesquisa: Cultura, currículo, cotidiano e redes de conhecimento – UFES e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Cotidiano Escolar – UFF. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades [GEPSs- UFES].

Este texto busca na memória com a escola e seus currículos o seu enredamento escriturístico, acreditando ser possível estranhar algumas narrativas de educação que insistem em tentam aprisionar a subjetividade humana em uma forma-normativa. Esse ensaio vai ao encontro de algumas provocações nascidas com a escola e com os sujeitos da educação que entre as forças dos currículos são tramados e capturados. A problemática deste artigo se abre em interlocuções com os discursos pós-críticos e dos estudos com o cotidiano escolar, preocupados que estão com as questões menores da vida cotidiana. Neste ensaio, puxo fios diversos, entrelaçando infância, corpo, currículo, gênero e a constituição de um devir professor. Objetivo neste ensaio compreender e problematizar a constituição do sujeito pedagógico atravessado que fica por diferentes redes discursivas normatizantes, seus efeitos de silenciamentos e as redes de resistências e solidariedade que ali, por dentro da escola, vão sendo produzidas e configuradas como forma de produção de uma outra democracia. Este texto, se valendo de memórias de es-

cola e da educação, intenciona produzir visibilidade de uma temática [a sexualidade] que muitos insistem em não ver, problematizar e compreender e nos silêncios de práticas que contribuem para reforçar uma norma.

Acreditando que muitos são os currículos em circulação na escola e que eles produzem subjetividades, vou ao encontro da escola. Ferraço (2003), pensando sobre as artes da existência no cotidiano, e em sua potência enquanto espaço tempo formativo, diz:

[...] eu penso o cotidiano enquanto me penso; eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano; eu não penso sobre o cotidiano, eu penso com o cotidiano; esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar com os cotidianos, de me pesar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros...mas eu também sou esses outros; sou todos aqueles que ali estão; sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje; mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão. (FERRAÇO, 2003, p.160-161)

Vale ressaltar que a memória, as narrativas de escola, tem sido compreendida nos últimos tempos como condimento indispensável na formação de professores. Se acreditarmos nisso, precisamos defender e fortalecer a idéia dos cotidianistas que cada vez mais acreditam que:

...nós e nossos alunos trazemos muitas marcas das tantas aulas que tivemos e do sem-número de contatos que, com outras pessoas, vamos tendo pela vida. Nesses contatos, mobilizamos todos os sentidos, olhando, ouvindo, cheirando, tocando, sentindo, sofrendo, muitas vezes. Fomos/somos marcados, assim por marcas que nem sabemos que guardamos, mas que estão em nós, deixadas pelos cotidianos das tantas escolas pelas quais passamos, pelos tantos professores e professoras, colegas, alunos/alunas, diretores e diretoras, pais e mães de alunos, outros servidores da escola, visitantes com os quais vamos tendo contato. (ALVES, 2002, p.21)

Por acreditar no que fala Ferraço (2003) e Alves (2002), puxo alguns fios soltos da infância e das lembranças dos colegas da escola primária que produziam em coro alguns discursos de uma masculinidade machista de auto-afirmação e identificação com uma determinada posição de sujeito e, da escola primária em seu silêncio. Seguindo os rastros de Foucault (2006), sei que ali não estava a origem preservada de uma forma de sexualidade, mas sim, a dispersão e a ma-

terialização de vários discursos que produzem formas de subjetividades para se pensar a produção de sexualidade(s) na escola e de uma sexualidade masculina. Ao puxar esse fio da infância, *das horas que são da gente*, imanente, não o puxo como revanche. Busco ressonâncias e marcas que o discurso disciplinar pode produzir no corpo e do não entendimento em muitos momentos de sua produção, uma vez que o corpo, ainda que de forma provisória, sendo produto e produtor de cultura, é construído pela linguagem.

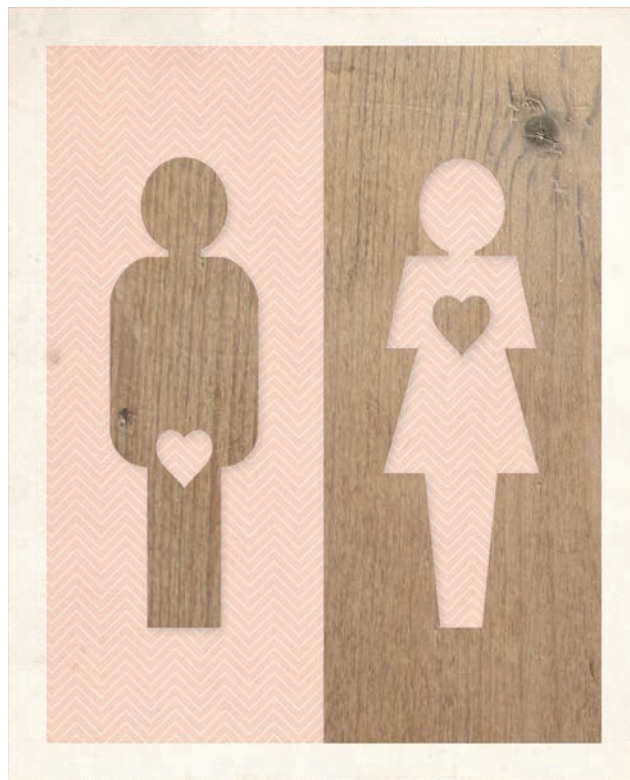


Figura 26: Corpo-identidade.

Ainda que não entendesse o coro dos meninos ao me chamarem de mulherzinha/gayzinho, ia como radar, captando sensações e efeitos de poder que pretendiam dar forma a um determinado tipo de sujeito e fixar uma determinada forma de sexualidade. Esses discursos/currículos sexualizantes, culturalmente distribuídos, ao produzirem efeitos e representações para uma condição sexualizada, para um corpo-identidade, o que e quem os pretendiam fixar: a heterossexualidade machista ou a submissão das meninas? O que será que se passava nas cabeças daqueles meninos ao colocar em prática um determinado currículo na escola? Ofensa? Ofensa a quem? Não seria essa uma ofensa antes de tudo às mulheres? Coitadas das garotinhas que ouviam esses gritos! Como elas também deveriam aprender seus lugares e seus significados naqueles momentos!

Anterior ao enquadramento da sexualidade hetero(s)/ homo(s), tivemos à classificação do corpo bio-

lógico, distinguindo o ser homem do ser mulher, o ser menino, do ser menina, o ser forte do ser fraco. Com essas classificações que tomam o biológico por referência, chegamos à distribuição desigual de poder, de lugares, de direitos, de valores, de trabalho, de respeito e muito mais.

Mexer com: a sexualidade, currículo e corpo é revirar tudo isso! Às vezes é ter que rever os conceitos que nos foram colocados como forma idealizada de ter/ver/sentir o corpo como território identitário, é ter que se deslocar e desenraizar de alguns lugares [corpo-sexualidade] onde estamos estabelecidos por algum tempo. É desnaturalizar, é estranhar! O corpo que me parecia ser um lugar de exercício para uma certa autonomia e intimidade é tomado de forma sutil pelas diferentes pedagogias culturais que o disciplina e o controla. O corpo e a sexualidade não nos pertencem. Para Goellner, o corpo:

Não é, portanto algo dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico da cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz. Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (GOELLNER, 2003, p.28-29)

Peter Pál Perbarlt (2007) nos diria que na pós-modernidade, o corpo está sendo reduzido ao seu *mínimo biológico*. Estamos nos submetendo: *voluntariamente a uma acesse científica e biológica*, onde o investimento estético se reduz ao próprio corpo e, a vida como obra de arte, cai no esquecimento. O corpo desejado e desejável se transforma nos últimos tempos no corpo esculpido/ fabricado/ capturado pelas tramas das ciências, do capital, do Estado, da mídia e pelo currículo. Pelbart (2007), nos fala que:

Desde algumas décadas, o foco do sujeito deslocou-se da intimidade psíquica para o próprio corpo. Hoje, o eu é o corpo. A subjetividade foi reduzida ao corpo, a sua aparência, a sua imagem, a sua performance, a sua saúde, a sua longevidade. O predomínio da dimensão corporal na construção identitária permite falar numa bioidentidade. É verdade que já não estamos diante de um corpo docilizado pelas instituições disciplinares, como há cem anos atrás, corpo estriado pela máquina panóptica, o corpo da fábrica, o corpo do exercito, o corpo da escola. Agora cada um se submete voluntariamente a uma acesse científica e estética a um só tempo. [...] Por um lado, trata-se de adequar o corpo às normas científicas da saúde, longevidade, equilíbrio, por outro, trata-se de adequar o corpo às normas da cultura do espetáculo, conforme o modelo de celebridades.

Não somos somente professores(as) e alunos(as) nas escolas e não somos somente a escola e aquilo que o currículo escolar nos fez, nos faz e o que fazemos dele. Somos muito mais que isso! Fazemos e desfazemos escola, fazemos e desfazemos currículo, fazemos

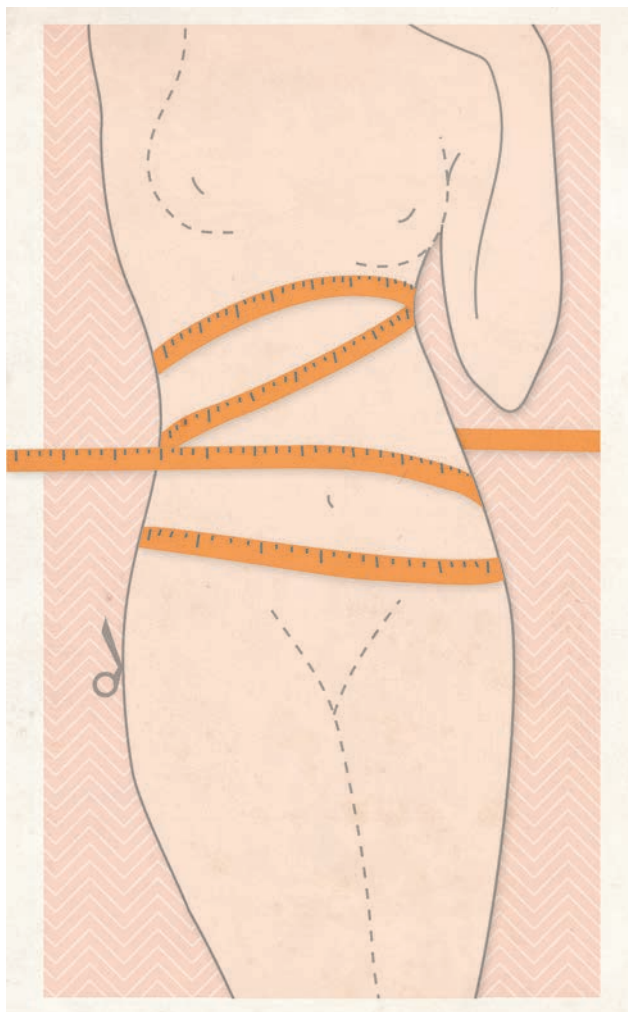


Figura 27: Corpo desejado = corpo fabricado.

e nos desfazemos. Nesse lugar processual de produção de subjetividades, que me é o cotidiano com tudo aquilo que o tece, formando rede-vidas, a pluralidade tende a acontecer. Ocupamos posições de sujeitos e produzimos identificações através dos lugares que nos tocam [corpo/ sexo/ sexualidade/ gênero/ classe/ raça/ religião/ nacionalidade, etc.]

No cotidiano escolar, independente das posições que ocupamos e das forças que nos movimentam, as redes de solidariedades estão sendo tecidas. As pessoas são tocadas/ sensibilizadas por questões que aparentemente são dos outros [formas de subjetividades] e, ao solidarizarem-se com o outro, aproximam interesses, tecem relações de amizade, fazem coisas e desfazem outras, que independem das identificações e das posições que estamos ocupando naquele contexto, naquele momento. A dimensão formativa do fazer e do saber, permeada por acontecimentos/ experiências e atitudes, implica alterações nem sempre visíveis nos complexos e diferentes cotidianos por onde tecemos nossas redes, redes de solidariedades, redes políticas, que meninos e meninas, professores e professores lutam por outras possibilidades de existência dentro da escola e dos currículos escolares.

Foi fazendo perguntas a estas formas normativas de produção de subjetividades e vivendo as crises da fragilidade do conhecimento, que começo a esta-

belecer sentido usual ao que Morin (1996, p.280) nos ensina ao dizer que: *Não podemos separar o mundo que conhecemos das estruturas de nosso conhecimento*. Realço com Morin (1996) que todo agir no e com o mundo circunscreve-se numa realidade existencial, marcada por uma grande rede de história, feita de homens e mulheres, por saberes e poderes e pelas disputas dos jogos de verdades. Sabendo disso e reconhecendo que a dimensão do nosso conhecimento é resultado aberto de relações de poder/saber e que tudo pode ser apenas mais um ponto de vista, mais um discurso, mais um texto, mais uma prática, a curiosidade e o suspeitar da aparente ordem das coisas, tornou-se parceria constante.

Na ânsia do querer conhecer, vou aprendendo na condição de professor que a produção de “novos” conhecimentos só se é possível quando nos abrimos à aventura da incerteza, suspeitando e duvidando das coisas que achamos conhecer como sendo a *verdade*. Duvidar, lançando mão dos limites da razão, ou de uma certa racionalidade, não é condimento suficiente para a produção do conhecimento que se busca do tipo novo, mas se torna primordial para o enfrentamento de nossas crises *dodicientes*¹². Com Edgar Morin (1996, p.277), aprendo a necessidade de desenvolvermos novos olhares, para enfrentarmos a *desordem e*

12 Estamos juntando palavras, como já fizera anteriormente Paulo Freire, Nilda Alves e tantos outros, na tentativa de ampliar seus significados.

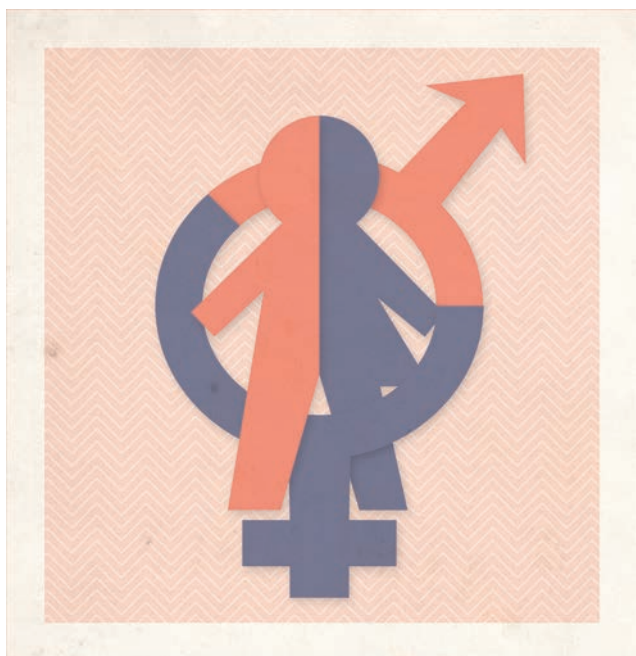


Figura 28: Formação cotidiana da sexualidade sem discriminação.

a incerteza. Não basta apenas o olhar, é preciso (re)mexer na suposta ordem das coisas, tirá-las de seus tradicionais lugares, misturá-las. Os alunos de nossas escolas há muito já fazem isso! E nós?

Entender as possibilidades e também os limites do estar sendo professor/aluno na condição de uma determinada forma de subjetividade sexualizante, me faz atrelar parceria com um determinado tempo. Nunca entendi bem ao certo como é que foi se produzindo cotidianamente minha sexualidade, nem muito menos como essa foi tomando forma, se estabelecendo, forjando, criando e sendo criada fora de uma

lógica que se pretende dominante. O que sei é que os meus não-saberes se fizeram segredos de criança, atormentando os meus pensamentos, o meu corpo, os meus desejos, a minha forma camaleônica de ser, de me esconder e, às vezes, raras vezes de aparecer.

Vivi a infância e a adolescência [e muitos vivem] aprendendo um jogo cujas regras e adversários não conhecia/ conhecemos, jogo de experimentações, de negociações, de contestações, de disputas, de traduções e de mímicas. Aprendi naquele tempo que algumas coisas que se manifestavam em minha fala, em meus gestos, em minhas escolhas não eram interessantes aos olhos e ouvidos de muitos, principalmente do mundo dito e visto como masculino. Nesse contexto, estão também as mulheres de minha vida. Era preciso negociar posições para sobreviver com o ainda não conhecido, com o ainda não sentido, mas que se mostrava latente para alguns, não necessariamente para mim e para muitos da escola.

À medida que crescia e desenvolvia, para dentro e para fora, atento ao que me era ou não permitido, ia percebendo que o que estava sendo!?, era objeto de discussões, de interrogações, de críticas, de culpabilizações e disputas. Por volta dos meus seis anos de idade, assistindo a uma telenovela em família, disse: *-Como aquele moço da novela é bonito! Como resposta, ouvi de meu pai: Homem não acha homem bonito. É pecado homem achar homem bonito. Homem precisa*

é achar mulher bonita. Meu pai, ainda sem saber, traduzia as primeiras lições da pedagogia da sexualidade como nos ensina (LOURO, 2001). Ao dizer essas palavras, trazia consigo um princípio de família patriarcal representada na autoridade do nome do pai e de sua tradição. Na modernidade:

Outras instâncias passam a ser importantes na distribuição de sentido e modelos para a produção da subjetividade masculina: O Estado, a empresa, a instituição pública, à medida em que a economia, a política e a cultura desfamiliarizam. O pai aparece em toda sua pequenez. [...] O nome do pai, que representava a ordem, a tradição, a autoridade, o ponto de partida para a reprodução do mesmo, esgarça, se. O pai, agora, diz-se em várias nomes... (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2002, p.114, 115)

Ainda que na modernidade outras instâncias se encarreguem de produzir por outras vias subjetividades masculinas, que não sejam pelo sangue, pelo cinturão, e pela voz forte que nos diga diariamente [sou seu pai], o nome do pai e sua tradição continua embolado nos muitos sentidos/currículos dado à masculinidade pelas atitudes da modernidade. Se outras instâncias corroboram com a formação da masculinidade de um tipo, não posso negar que foi na afirmativa de meu pai que, pela primeira vez um adulto me dissera com todos os sons que produzem ressonâncias,

que aquela forma de sexualidade não era bem vinda, objeto de perigo e feria as leis da natureza e as de Deus. Nesse momento, o sexo começa a produzir discursos, cursos, entre-cursos, e começo a ouvir, a sentir que meu corpo estava sendo sexualizado. A casa, seu interior e sua organização trazem marcas disciplinares das muitas histórias que a projetou. A família anterior ao Estado passa a ser primeira instituição ortopédica do sexo, de seus usos e do prazer. Com Foucault podemos saber:

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar da sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que se sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este status e deverá pagar sanções. (FOUCAULT, 2003, p.9)

Não estou aqui fechando a questão, muito menos a dizer que a(s) sexualidade(s) se produz no universo da casa, nas relações de feminilidade, fragilidade, naquilo



Figura 29: A escola tradicional não prevê as diferenças.

que se considera delicado, sensível. O que quero dizer é que as diferentes maneiras de interdição dos prazeres se dão e se processam primeiramente pelo universo do particular, a casa. A casa passa a ser o abrigo, o esconderijo e o lugar de cuidado daquilo que é visto e pode se desviar de uma norma. A sexualidade vai se tornando objeto de atenção, de cuidado e, segundo Foucault, passa a produzir discursos. Seguindo as pegadas de Foucault, podemos em sua companhia dizer: Quando o sexo passa a ser uma coisa que diz respeito à utilidade, à procriação e às relações conjugais monogâmicas, todas as outras formas de relações sexuais passam a ser condenadas. A homossexualidade passa a ser problema da mesma forma que o adultério, o incesto, a poligamia. Todas as tentativas de ortopedia, apenas produzem e nos ensinam novas maneiras de dizer, de querer saber, nos incitam a falar, e cada vez mais falar.

Entre tantas coisas ouvidas na infância, num jogo incessante de reascender palavras já ditas neste texto, não me esqueço das frases cantadas em coro na escola por alguns colegas, que por sinal me incomodavam. Como poderia ser mulherzinha se era dotado de todas as características físicas dos outros meninos? Não era aos olhos de meus colegas menino nem menina! O que na verdade eu era para aqueles olhos? Que marcas culturais trazem o corpo para estabelecer distinções (Fig 29)? A escola não estava atenta a questão e, se estava, não produzia práticas para problemati-

zar a questão. Talvez a não intervenção da escola se desse pelo fato de não querer me expor e, a si própria, por não saber tratar da questão da sexualidade, ou por achar que são descobrimento e desdobramento de futuro. Guacira Lopes Louro (2001, p.26), nos fala que:

... a sexualidade deverá ser adiada, da escola, para a vida adulta. É preciso manter a incoerência e a pureza das crianças e se possível dos adolescentes, ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade dos saberes sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam marcados como figuras que desviam do esperado.

Misturavam-se a esse coro outras perguntas que ficaram sem respostas: *Você é menino ou menina?* As perguntas produziam em mim estranhamento. Só não sabia ainda, que para o que eu ainda não era, haviam inventado vários conceitos produzidos pelas *scientia sexualis*, fixando a identidade e a normatividade sexual. Foucault (1982) nos ensina que o sexo tornou-se a *razão de tudo*. Seguindo essa linha de raciocínio que classifica possibilidades, a escola em todos os seus níveis nesse último século, foi sendo transformada em espaço de atuação e profissão de uma maioria de profissionais do sexo feminino. Por que esse espaço foi se transformando em espaço de trabalho



Figura 30: *Você é menino ou menina?*

feminino? Por que isso de deu? O que isso produz? Sendo esse espaço cada vez mais para as mulheres, surgem perguntas no campo da sexualidade e que se abrem ao currículo: Que distância se mantém a escola da sexualidade(s) e de formas de subjetividade(s) que muitos teimam em não ver? Que emergências a sexualidade e os discursos sobre a sexualidade vêm exigindo e provocando no interior da escola? Muitas perguntas e poucas certezas... Essas incertezas vividas no presente permitem-nos enredar histórias de vida acontecimentalizadas aos efeitos de cientificidade das muitas atitudes da modernidade, como aproximação e problematização. Nas palavras de Gollner (2003), esse período [modernidade] é extremamente importante como fonte de análise, pois é nele que se consolidam algumas representações, que ainda hoje marcam nosso corpo e que nos produzem como sujeitos trançados por estes saberes.

Essa importância se dá, fundamentalmente, pela ação da ciência deste tempo que, ao debruçar-se sobre o corpo humano, buscou entendê-lo no detalhe. Neste momento, despontaram algumas teorias que, utilizando-se do discurso científico, analisaram os indivíduos a partir de suas características biológicas, ou seja, de forma da aparência do seu corpo. Não apenas os analisaram, mas lhe conferiram diferentes lugares sociais. O tamanho do cérebro, por exemplo, poderia justificar o nível de inteligência dos sujeitos; a aparência do rosto (cor da pele e dos cabelos) passou a ser um dos elementos a identificar a aptidão de alguns para o trabalho manual; as feições do rosto (traços do rosto), o tamanho das mãos ou do crânio poderia classificar os comportamentos e identificar os loucos, criminosos, tarados e agitadores políticos. Essas classificações colaboraram para que diferentes hierarquizações se estruturassem entre os humanos. Por vezes, os negros e/ou as mulheres foram considerados inferiores exclusivamente porque seus corpos apresentavam algumas características biológicas nomeadas por essa mesma ciência como inferiores, incompletas ou dispare. (GOELLNER, 2003, p.34)

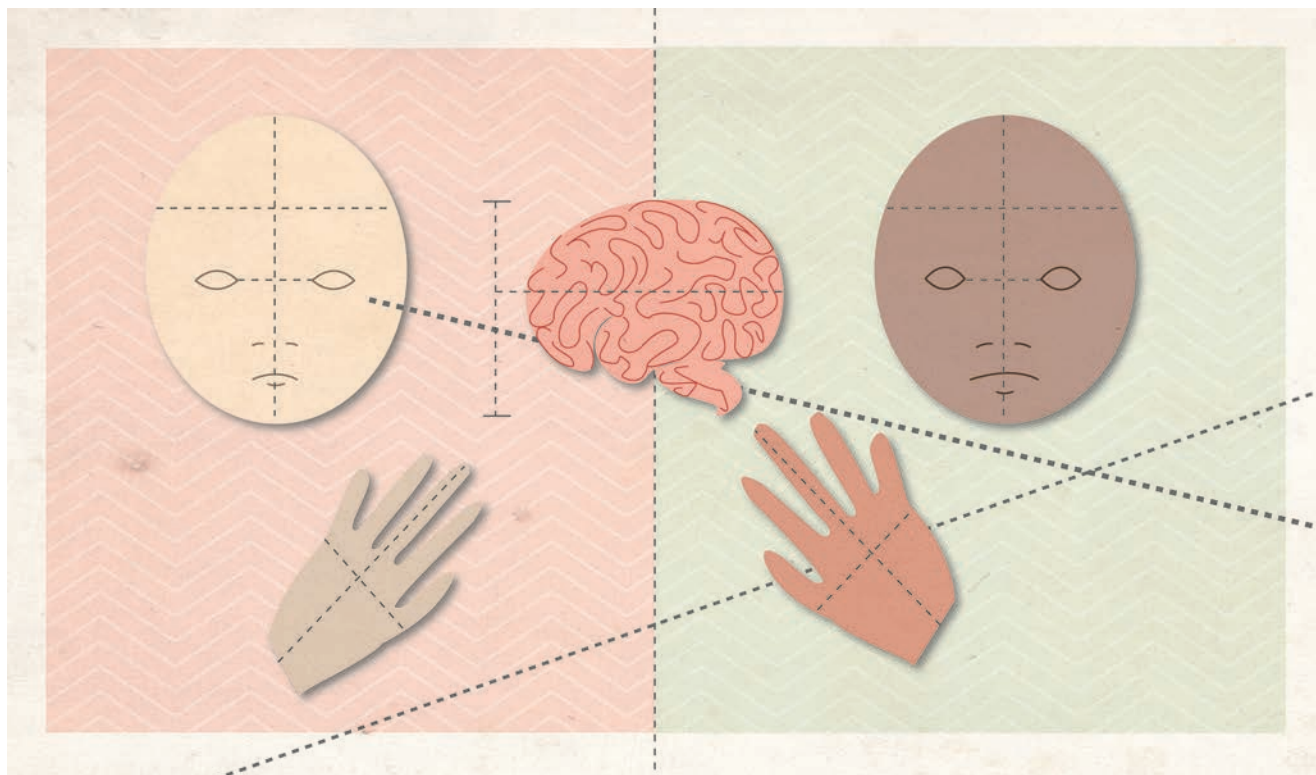


Figura 31: a condição docente também se produz cotidianamente nas relações e com os sentidos que damos ao conhecimento.

Aproximações são possíveis, mas, nunca a certeza definitiva do que realmente nos enreda na formação de nossas subjetividades. Por isso, venho me valendo desta forma-escrita interrogativa, numa tentativa de remexer o cotidiano escolar. São perguntas

que me faço e sei que todas as questões apontadas acima são possibilidades, merecendo cuidados especiais e com elas vou compreendendo que a condição docente também se produz cotidianamente nas relações e com os sentidos que damos ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A. & SILVÉRIO, V. R. **A educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Os nomes do pai: a edipianização dos sujeitos e a produção histórica das masculinidades**. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B.; LACERDA & VEIGA-NETO, A.(orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- ALVES, N.(org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CASTRO, G. de. **Da fragmentação do homem-rede**. In: CASTRO, G. (org.). **Ensaio de complexidade**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- _____. **Microfísica do poder**. 22ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- GALLAGHER, B. & WILSON, A. **Michel de Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade**. Toronto, junho de 1982; The advocate, n. 400, 7 de agosto de 1984, p.26-30 e 58. Tradução: NASCIMENTO, W. F. do. Disponível em: tinyurl.com/need-ufes-quim-ref2. Acesso em 10 de abril de 2006.
- GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo**. In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. _____. FELIPE, J. & GOELLNER, S. V. (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1996.
- LARROSA, J. **Dar a palavra: Notas para uma dialógica da transmissão**. In: _____. & SKLIAR, C.(orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- MACHADO, L. D. **Subjetividades contemporâneas**. In: BARROS, M. E. de.(org.). **Psicologia: questões contemporâneas**. Vitória: EDUFES. 1999.
- MEYER, D. E. **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, G.; FELIPE, J. & GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MORIN, E. **Epistemologia da Complexidade**. In: SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- PELBERT, P. P. **Vida nua, vida besta, uma vida**. Disponível em: tinyurl.com/need-ufes-quim-ref3. Acesso em 10 de setembro de 2007.

Questões para o Nível 1 de Avaliação

Para continuar interagindo, você deverá assistir aos itens relacionados nos Sites abaixo:

Minha vida de João

tinyurl.com/nead-ufes-quim-37

Era uma vez outra Maria

tinyurl.com/nead-ufes-quim-38

Homofobia na escola: fábrica de imagens (partes 1)

tinyurl.com/nead-ufes-quim-39

Novamente – homofobia na escola

tinyurl.com/nead-ufes-quim-40

Por outros olhos – homofobia na escola

tinyurl.com/nead-ufes-quim-41

Sexualidade e educação sexual

tinyurl.com/nead-ufes-quim-42

Questões para o Nível 3 de Avaliação

Essas questões deverão ser respondidas em grupo de no máximo 04 elementos, e postadas individualmente na Plataforma Moodle.

Seguindo essa linha de raciocínio que classifica possibilidades, a escola em todos os seus níveis nesse último século, foi sendo transformada em espaço de atuação e profissão de uma maioria de profissionais do sexo feminino. Por que esse espaço foi se transformando em espaço de trabalho feminino? Por que isso de deu? O que isso produz?

Sendo esse espaço cada vez mais para as mulheres, surgem perguntas no campo da sexualidade e que se abrem ao currículo: Que distância se mantém a escola da sexualidade(s) e de formas de subjetividade(s) que muitos teimam em não ver? Que emergências a sexualidade e os discursos sobre a sexualidade vêm exigindo e provocando no interior da escola?



CAPÍTULO NOVE

CURRÍCULO: A PEDRA ANGULAR DA
AUTONOMIA DOCENTE EM QUÍMICA







Mari Inez Tavares

Professora Assistente da UFES. Mestre em Ensino de Ciências (Modalidades: Física, Química e Biologia), pela USP.

Apesar de todas as discussões acerca da formação de professores de ciências naturais no Brasil desde a década de 70, ainda perdura o desafio de formar professores que não sejam apenas meros executantes de tarefas de livros e apostilas didáticos. O desenvolvimento de um currículo que contemple integração da reflexão com a pesquisa da prática docente e o mundo acadêmico pode contribuir para a formação de docentes em química autônomos.

Lapidando a pedra angular: a construção do currículo de química do professor de ensino médio:

Quem é responsável pela elaboração do currículo? Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que a decisão sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado nas licenciaturas em química é atribuição dos formadores de professores. O ideal seria que essa discussão se iniciasse na base com todos os formadores através de fóruns e congressos e culminasse na apresentação

da proposta curricular aos administradores, políticos e editores de livro-texto. O que vemos é exatamente o contrário como lembra Sacristán (1998): geralmente são os profissionais que não lecionam é que decidem sobre o que deve ser ensinado. A consequência desta situação, todos sabem: na maioria dos casos o currículo não atende as necessidades de aprendizagem dos alunos por estar descontextualizado com a realidade social, econômica e ambiental da comunidade escolar. Além disso, se formos olhar para o lado da cognição, este currículo também não possibilitará a ressignificação de conceitos abarcados pela química em si e muito menos fazer a mediação pedagógica no âmbito deste conhecimento a ponto do futuro professor ter autonomia para contextualizar e organizar os conteúdos para que sejam ensinados aos estudantes do Ensino Médio.

É comum encontrarmos nas licenciaturas de um modo geral, estudantes se queixando de que a prática de laboratório não coincide com o conteúdo ensinado nas aulas teóricas e que as aulas referentes à parte pe-

dagógica não lhes oferece uma compreensão de o que e como ensinar Química. Maldaner (2003) observou que os licenciandos, quando professores de Ensino Médio tendem a manter de forma tácita as mesmas concepções de ciência química que foram vivenciadas ou “passadas” na universidade, ou seja, temos aí um círculo vicioso. Portanto se queremos melhorias no Ensino Médio, temos que reestruturar o currículo das licenciaturas uma vez que o novo professor tende a reproduzir aulas de forma semelhante àquelas que recebeu. Isto exige elaboração de ‘grades’ curriculares de Didática, Prática de Ensino e Metodologia que articulem a formação dos professores com a prática, ou seja, que permitam a confrontação de práticas profissionais além da explicitação dos aprendizados realizados pelos graduandos em cursos de formação (Charlier, 2007). Isto exige que as disciplinas sejam elas do conteúdo básico ou especializado adotem uma metodologia dialógica, pois, como sabemos desde Bakhtin e Vigotsky, o desenvolvimento cognitivo é alcançado por meio de interações sociais em que a linguagem é construída historicamente por meio das vozes de outros indivíduos.

O estágio, quando de fato realiza a ponte entre teoria e prática, auxilia na consolidação dos objetivos mencionados por Charlier, mas há uma condição: que não seja apenas um momento de observação de prática docente como tradicionalmente é estabelecido. O momento do estágio supervisionado é mais

do que mera observação da prática docente de profissional mais experiente. É o momento de realização da pesquisa tanto da prática docente como da aprendizagem dos alunos através de atividades de investigação. É o momento da abertura do espaço da universidade para interagir com os professores da escola pública e assim encontrar mudanças que conduzam à reflexão da prática docente e de como os conceitos inerentes à química podem ser ressignificados pelos alunos do Ensino Médio.

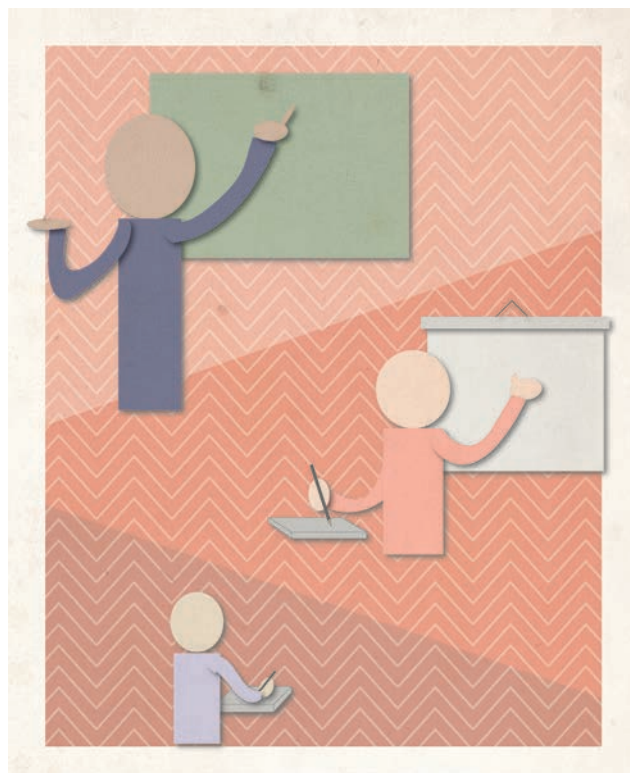


Figura 32: Estágio e formação de profissionais mais experientes.

Uma questão a ser levada em conta na organização do currículo das licenciaturas em química: que profissional se deseja formar? Espera-se que o currículo da licenciatura em química contribua para a formação de profes-

res responsáveis pela formação do educando por terem base de conhecimento suficiente da disciplina que leciona, bem como da didática e metodologia de ensino. Entende-se como professor responsável aquele que:

-
- possui autonomia para pesquisar e elaborar seu material didático que promovam a evolução conceitual de seus alunos, pois não é mero executante de tarefas de livros e apostilas didáticos;
 - organiza aulas dialógicas;
 - faz reflexão de sua ação em sala de aula;
 - conhece bem os recursos naturais, minerais e tecnológicos de seu estado/região e procura discutí-los em sala de aula; personalizando o currículo de química do Ensino Médio;
 - avalia de forma contínua seus alunos e se auto-avalia continuamente.

A definição de autônomo conforme descrita no dicionário Aurélio é: **autônomo** [*Do gr. *autónomos**] *Adj.1. Que goza de autonomia, autonômico. 2. Diz-se de qualquer ato vital ou movimento, que se realiza sem intervenção de forma ou agentes externos.* E no Novíssimo Dicionário Latino-português que mostra a sua etimologia, autônomo vem de *automatoz* palavra grega que quer dizer: espontâneo, que não é obrigado, impelido, que não recebeu impulso estranho. Eu defino professor autônomo como o sujeito livre pensador de sua prática docente. Aquele que não se submete a imposições políticas e comerciais sobre a educação porque é consciente do seu poder. O poder, a força de um professor reside no conhecimento sobre a disciplina que leciona, dos saberes e fazeres adquiridos ao

longo das experiências docentes vividas, pois dessa forma, tem também o poder da palavra para envolver os seus alunos. Autonomia então, neste contexto é a liberdade ou independência intelectual que apenas aquele que é autônomo no seu fazer docente pode ter.

Antes de se organizar o currículo da licenciatura em química, temos que considerar que vivemos, em termos globais, na “sociedade do conhecimento” sendo necessária a estruturação do currículo de forma que seja desenvolvida no alunado a capacidade de gerenciar o próprio desenvolvimento do processo educativo (Rué, 2007). Esta formação possibilitará que o novo professor realize a pesquisa que conduzirá na elaboração de seu próprio material didático que promova a evolução conceitual de seus alunos.

O livro didático é escolhido cuidadosamente pelo professor autônomo, pois este procura de verificar se o seu conteúdo irá promover a evolução conceitual de seus alunos ou não. Além disso, os livros didáticos nas mãos de um professor autônomo são destinados a ser fonte de consulta.

As aulas dialógicas para o professor autônomo é o momento de compartilhamento de saberes. Para que haja ressignificação de conceitos pelos alunos é necessário que haja muitos debates e discussões em pequenos e grandes grupos de alunos e entre os alunos e o professor.

O professor responsável não deixa de realizar constantemente reflexão da sua ação em sala de aula, pois, é deste ato de refletir que irá encontrar os subsídios necessários para reorganizar e elaborar suas aulas de forma que promovam o aprendizado de seus alunos.

A personalização do currículo é uma alternativa de tornar significativa a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, pois vivemos em um país continental onde imperam diversidades culturais e ambientais. Adequar o currículo de química de forma que o aluno passe a compreender os fenômenos que ocorrem na

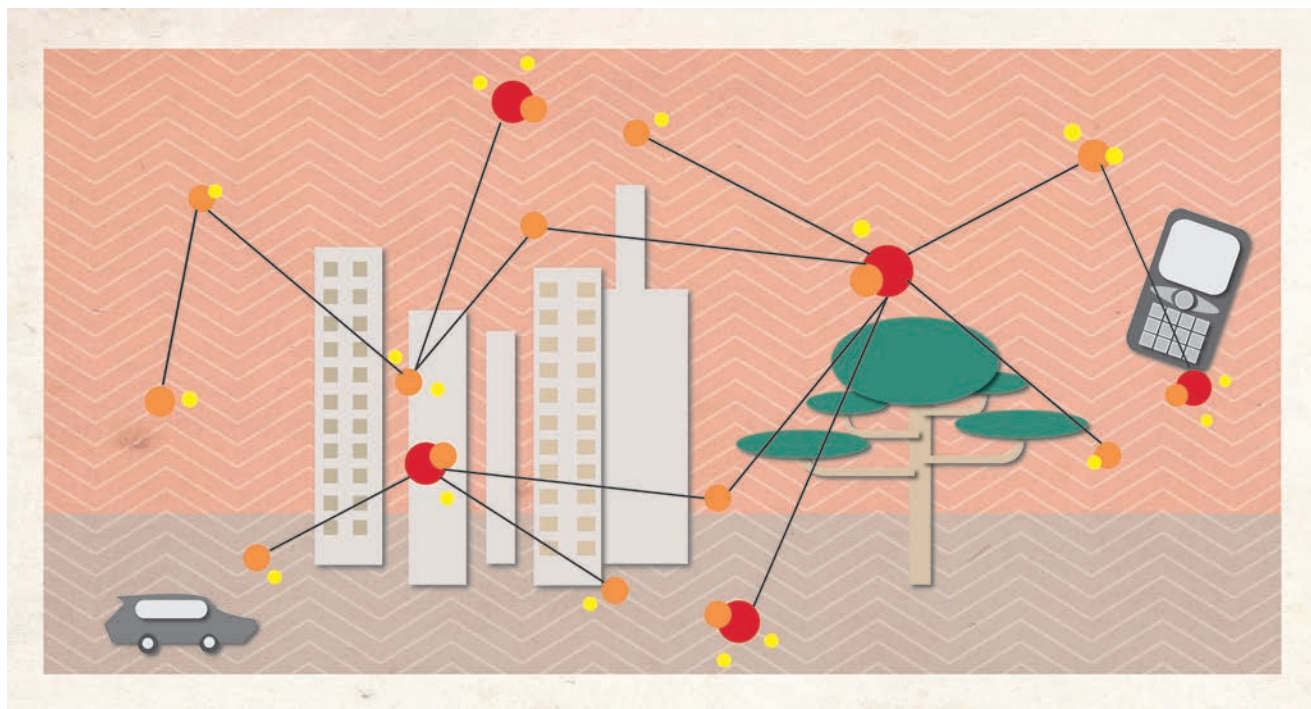


Figura 33: Levando em consideração todas essas reflexões a pergunta que fica é: que profissionais deseja-se formar?

formação dos recursos naturais e nas transformações que a tecnologia faz na região onde vive, é adequar o currículo para a formação do cidadão. Dessa forma, o ensino de química deve ter por base atividades com enfoque em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA). A personalização do currículo dessa forma irá favorecer a tomada de consciência sobre os cuidados na preservação e uso desses recursos. Dessa forma, a educação em Química não será apenas mera transmissão de conhecimentos.

Qual a relação entre avaliação e currículo? Qual a finalidade a avaliação? Para Fernandes & Freitas (2007), a avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação. Neste caso, a avaliação é importante para refletir sobre quais adequações a comunidade escolar deve fazer do currículo para que ele realmente atenda suas necessidades de formação. A avaliação tem a função de

permitir que o professor pesquise sobre a construção e ressignificação do conceito pelo educando e por este motivo não pode mais ser considerada simples atribuição de nota. Não pode ser entendida como uma coleção de atividades escritas a serem recolhidas a cada bimestre. Ela é um instrumento de investigação valioso.

O professor responsável se auto-avalia constantemente para ter parâmetro do impacto positivo ou negativo de sua prática docente e dessa forma reorganizar os conteúdos de forma a atender melhor os seus educandos.

O assentamento da pedra angular: a construção do currículo do Ensino Médio

Preparando a argamassa: uma discussão sobre o conteúdo de química do Ensino Médio Por que se ensina Química no Ensino Médio? Eis a resposta de alguns pesquisadores:

[...] ensinar ciência é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, em homens e mulheres mais críticos. (Chassot,2000);

[...] que o aluno possa compreender processos químicos envolvidos e discutir aplicações tecnológicas relacionadas ao tema, compreendendo os efeitos das tecnologias na sociedade, na melhoria da qualidade de vida das pessoas e suas decorrências ambientais. (Santos et al.,2009);

[...] trata-se de uma disciplina que desenvolve o intelecto além de seu conteúdo estar intimamente relacionado na solução ou não dos problemas humanos. (Lagowski,1980)

Parece que existe um consenso entre os pesquisadores sejam brasileiros ou não que a finalidade da química e de outras ciências naturais é de desenvolver o intelecto (que aqui entendo como aprender a pensar química) e de relacionar os conteúdos aprendidos a questões ligadas à Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA).

Partindo dessa premissa, podemos então pensar, no currículo de química para o ensino médio para o Estado do Espírito Santo que favoreça a ressignificação de conceitos químicos que surgem partindo da experiência que a população possui em observar:

-
- a exploração do mármore e do granito;
 - o processo que envolve a transformação do ferro em pelets;
 - a transformação do ferro em ácido inoxidável;
 - o uso de agrotóxicos na agricultura e os riscos que eles oferecem de contaminar os mananciais e as florestas;
 - a exploração do petróleo;
 - a química envolvida na confecção das panelas de barro.

Seria muita pretensão de minha parte querer encerrar tema tão extenso em tão poucas páginas. A reorganização do conteúdo de química do Ensino Médio ou a sua construção não pode partir de apenas uma só pessoa. Esses tópicos são apenas minhas sugestões.

Como eu disse no início deste texto que a atribuição da estruturação do currículo das licenciaturas é atribuição do professor formador. Agora a responsabilidade da construção do currículo de Ensino Médio é do professor que atua neste nível de ensino e essa

REFERÊNCIAS

CHARLIER, E. **Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada à Prática.** in: PAQUAY L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. & CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 232p.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: Questões e Desafios para a Educação.** Juí UNIJUÍ, 2000 [1ª ed 2000] 5ª ed. 2010. 368 p.

FERNANDES, C. O. & FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** In: BEUCHAMP, J.; PAGEL, S. D. & NASCIMENTO A. R. do. (org). – **Brasília:** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44p.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 3ed. Curitiba: Positivo, 2004. 2120p.

LAGOWSKI, J. **Why Teach Chemistry?** In: **Journal of Chemistry Education.** Volume 57, Número 10, Outubro 1980. 683p.

construção não menos diferente, deve ser feita através de várias discussões em fóruns e debates dos quais professores sejam do Ensino Médio, sejam universitários futuros professores, sejam professores formado-

res de professores, pois assim teremos a oportunidade de mostrar nossa força através de nossa autonomia e nossa união. Conto com você leitor na construção deste edifício que é a educação para a cidadania.



Figura 34: o currículo de química deve favorecer a ressignificação de conceitos ultrapassados de educação e cidadania.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química**: Professores Pesquisadores. 2 ed ver. Juí UNIJUÍ, 2003, 419p.

RUÉ, J. **El Aprendizaje em Autonomia**: Possibilidades y Limites. Cuadernos Pedagogia Universitaria USP. São Paulo, 2007. 36p

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4.ed. São Paulo: Artmed, 1998. 396p.

SARAIVA, F. R. S. **Novíssimo Dicionário Latino-Português**: Etimológico, Prósódico, Histórico, Geográfico, Mitológico, Biográfico, etc. 11 ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2000, 1297 p.

Questões para o Nível 1 de Avaliação

Para continuar interagindo, você deverá assistir aos itens relacionados nos Sites abaixo:

Faltam professores de Ciências Exatas no Ensino Médio Fantástico, 11/07/2010. Rede Globo de Televisão.

tinyurl.com/nead-ufes-quim-43

Pensando Educação Química - 07/04/2010 - UNIMEPTV Entrevista com o Prof. Dr. James Rogado.

tinyurl.com/nead-ufes-quim-44

Questões para o Nível 3 de Avaliação

Essas questões deverão ser respondidas em grupo de no máximo 04 elementos, e postadas individualmente na Plataforma Moodle.

O que você pensa sobre autonomia docente? Como se constrói? O que ganhamos alunos e professores com esta prática?



ISBN 978-85-65003-05-6



www.neaad.ufes.br
(27) 4009 2208

