

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO E AVALIAÇÃO

Antônio Flávio Barbosa **Moreira**
Márcia Angela da Silva **Aguiar**
Isabel Carvalho **Viana**
(Organizadores)

Série **2**



Antônio Flávio Barbosa Moreira
Márcia Angela da Silva Aguiar
Isabel Carvalho Viana
(Organizadores)

**CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INFANTIL,
ENSINO FUNDAMENTAL,
ENSINO MÉDIO E AVALIAÇÃO**

Série

Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII
Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-
Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

Recife - Pernambuco - Brasil
ANPAE: Prefixo Editorial 87987
2016

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

João Ferreira de Oliveira

Vice-presidentes

Marcelo Soares Pereira da Silva (Sudeste)

Luciana Rosa Marques (Nordeste)

Regina Tereza Cestari de Oliveira (Centro-Oeste)

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos Lima (Norte)

Maria de Fátima Cóssio (Sul)

Diretores

Erasto Fortes Mendonça - Diretor Executivo

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Leda Scheibe - Diretor de Projetos Especiais

Maria Dilnéia E. Fernandes - Diretora de Publicações

Ângelo R. de Souza - Diretor de Pesquisa

Aida Maria Monteiro Silva - Diretora de Intercâmbio Institucional ,

Márcia Ângela da S. Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Catarina de Almeida Santos - Diretora Financeira

Editora

Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

Editora Associada

Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

Presidentes dos Colóquios

Antônio Flávio Barbosa Moreira – Universidade Católica de Petrópolis
José Augusto de Brito Pacheco – Universidade do Minho

Comissão Organizadora Geral

Márcia Angela da Silva Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco) - Coordenadora
José Carlos Morgado (Universidade do Minho)
Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Universidade do Estado de Sta. Catarina)
Isabel Carvalho Viana (Universidade do Minho)
Joana Sousa (Universidade do Minho)
Edilene Guimarães (Instituto Federal de Pernambuco)

Comitê Local

Aída Maria Monteiro Silva (Universidade Federal de Pernambuco)
Ana de Fátima Abranches (Fundação Joaquim Nabuco)
Ana Lúcia Borba (Universidade Federal de Pernambuco)
Alfredo Macedo Gomes (Universidade Federal de Pernambuco)
Ana Lúcia Félix (Universidade Federal de Pernambuco)
Darci Lira (Universidade Federal de Pernambuco)
Edson Francisco (Universidade Federal de Pernambuco)
Edilene Guimarães (Instituto Federal de Pernambuco)
Janete Maria Lins de Azevedo (Universidade Federal de Pernambuco)
Luciana Rosa Marques (Universidade Federal de Pernambuco)
Luiz Roberto Rodrigues (Universidade Estadual de Pernambuco)

Maria Helena Carvalho (Universidade Católica de Pernambuco)
Maria do Socorro Valois (Universidade Federal Rural de Pernambuco)
Rita Barreto Moura (SINTEPE)
Márcia Angela da Silva Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco)

Comissão Científica

Angola: Alberto Quitambo (Universidade Katyavala Bwila)
Augusto Ezequiel Afonso (Universidade de Katyavala Bwila)
Ermelinda Cardoso (Universidade de Katyavala Bwila)
Maria Alice Tavares (Universidade Katyavala Bwila)

Cabo Verde: Ana Cristina P. Ferreira (Universidade de Cabo Verde)
Bartolomeu Varela (Universidade de Cabo Verde)

Moçambique: Adriano Niquice (Universidade Pedagógica de Moçambique)
Angelo Jose Muria (Universidade Pedagógica de Moçambique)
Hildizina Norberto Dias (Universidade Pedagógica de Moçambique)

Portugal: Almerindo Afonso (Universidade do Minho)
Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho)
Carlinda Leite (Universidade do Porto)
Fernando Ribeiro Gonçalves (Universidade do Algarve)
Francisco José R. de Sousa (Universidade dos Açores)
Filipa Seabra (Universidade Aberta)
Jesus Maria de Sousa (Universidade da Madeira)
José Augusto Pacheco (Universidade do Minho)
Manuela Esteves (Universidade de Lisboa)
Maria João Mogarro (Universidade de Lisboa)
Maria Palmira Alves (Universidade do Minho)
Preciosa Fernandes (Universidade do Porto)
Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho)

Brasil: Alfredo Veiga Neto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Alvaro Luiz Moreira Hypólito (Universidade Federal de Pelotas)
Alfredo Macedo Gomes (Universidade Federal de Pernambuco)
Alice Casimiro Lopes (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
André Márcio Favacho (Universidade Federal de Minas Gerais)
António Carlos Amorim (Universidade Estadual de Campinas)
Carlos Eduardo Ferraço (Universidade Federal do Espírito Santo)
Elba Siqueira de Sá Barreto (Universidade de São Paulo)
Elisabeth Macedo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Eurize Caldas Pessanha (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
Fabiany Tavares Silva (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)
Genylton Odilon Rego da Rocha (Universidade Federal do Pará)
Inês Barbosa Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa)
Lucíola Santos (Universidade Federal de Minas Gerais)
Maria Inês Marcondes de Souza (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)
Márcia Maria de Melo Oliveira (Universidade Federal de Pernambuco)
Maria Rita Oliveira (CEFET-MG)
Maria Teresa Estéban (Universidade Federal Fluminense)
Marlucy Alves Paraíso (Universidade Federal de Minas Gerais)
Nilda Alves (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Roberto Sidnei Macedo (Universidade Federal da Bahia)
Rosângela Tenório (Universidade Federal de Pernambuco)
Zélia Porto (Universidade Federal de Pernambuco)

Coordenadores dos Painéis de Comunicações Orais

1 – Currículo e ensino superior

Assis Leão – IFPE
Cláudia da Silva Santos Sansil – IFPE
Edlamar Oliveira dos Santos – IFPE
Everaldo Fernandes da Silva - CAA/UFPE
Gilvanide Ferreira de Oliveira – UFRPE
Mônica Lopes Folena Araújo – UFRPE
Natália Jimena da Silva Aguiar – PPGE/UFPE

2 – Currículo e escola

Alcione Mainar– CAA/UFPE
Eugênia Paula Benício Cordeiro – IFPE
Everaldo Fernandes da Silva – CAA/UFPE
Girleide Torres Lemos – CAA/UFPE
Jaileila de Araújo Santos – CE/UFPE
José Nilton de Almeida - UFRPE
José Paulino Filho – FAFIRE
Katharine Ninive Pinto Silva – CAA/UFPE
Márcia Regina Barbosa - CE/UFPE
Natália Belarmino - CE/UFPE

3 - Currículo e educação infantil, ensino fundamental e médio

Alexandre Viana – CAA/UFPE
Alexandre Zarias – FUNDAJ
Ana Carolina Perrucci Brandão – CE/UFPE
Ana Karina Lira – CE/UFPE
Catherine Nínive – CE/UFPE
Edilson Fernandes da Silva – CE/UFPE
Ester Calland de Souza Rosa – CE/UFPE
Lavínia de Melo e Silva Ximenes – CAP/CE/UFPE
Lídia Cerqueira – CE/UFPE
Maria do Socorro Valois – UFRPE
Maria Jaqueline Paes de Carvalho – UFRPE
Pietro Manoel da Silva –PPGE/UFPE
Rita de Cássia Barreto de Moura – PPGE/UFPE
Severina Klimsa – CE/UFPE

4 - Currículo e políticas educacionais

Ana de Fátima Abranches – FUNDAJ
Conceição Gislane Nóbrega de Sales – CAA/UFPE
Denise Maria Botelho – UFRPE
Denise Xavier Torres – PPGE/UFPE
Gabriel Lopes de Santana – CE/UFPE
Henrique Guimarães Coutinho – FUNDAJ
Itamar Nunes da Silva – UFPB
José Luiz Simões – CE/UFPE
Júlia Calheiros – CE/UFPE
Kátia Silva Cunha – CAA/UFPE
Lucinalva Ataíde Andrade de Almeida – CAA/UFPE
Maria Júlia de Melo PPGE/UFPE
Priscilla Maria Silva do Carmo – PPGE/UFPE
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante – CE/UFPE
Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo – FUNDAJ

5 - Currículo e teorias

Isabela Amblard – CE/UFPE
José Paulino P. Filho – FAFIRE
Kátia Silva Cunha – CAA/UFPE
Maria Lúcia Ferreira Barbosa – CE/UFPE
Sérgio Paulino Abranches – CE/UFPE

6 - Currículo e história social das disciplinas

Ângela Monteiro – PPGE/DH/UFPE

José Henrique Duarte – IFPE

7 - Currículo e espaços não escolares

Aída Maria Monteiro Silva – CE/UFPE

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira – CE/UFPE

Maria Joselma do Nascimento Franco – CAA/UFPE

8 - Currículo, formação e trabalho docente

Alcione Alves da Silva Mainar– CAA /UFPE

Camila Ferreira da Silva – UTFPR

Carla Patrícia Acioli Lins – - CAA/UFPE

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles – CAA/UFPE

Elian Sandra Araújo – UFRPE

Emanuelle de Souza Barbosa – PPGEDCOM/UFPE

Etiane Valentim da Silva Herculano – CE/UFPE

Ezir Georg da Silva – UFRPE

Fernanda Guarany Mendonça Leite - IFPE

Gilvaneide Ferreira de Oliveira – UFRPE

Isabel Carvalho Viana – IE/UMINHO

Káthia Barbosa– CE/UFPE

Laêda B. P. Machado – CE/UFPE

Lúcia Caraúbas – CE/UFPE

Maria das Graças Soares da Costa – FAFIRE

Maria Julia de Melo – PPGE/UFPE

Orquídea Maria de Souza Guimarães – CAA/UFPE

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira – CE/UFPE

Sucuma Arnaldo - PPGE/UFPE

Vilde Gomes de Menezes – PPGE/UFPE

9 - Currículo e conhecimento escolar

Jaqueline Barbosa – CAA/UFPE

Lívia Suassuna – CE/UFPE

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima – CE/UFPE

10 - Currículo e avaliação

Ana Lucia Borba – CE/UFPE

Bruna Tarcília Ferraz– UFRPE

Carla Figueredo – UPCEUP

Girleide Torres Lemos - CAA/UFPE

Katharine Nínive Pinto Silva – CAA/UFPE
Maria da Conceição Carrilho de Aguiar – CE/UFPE

11 - Currículo e culturas

André Ferreira – CE/UFPE
Fábio da Silva Paiva – CE/UFPE
José Carlos Morgado – IE/UMINHO
Maria da Conceição Reis – CE/UFPE
Maria Julia de Melo – PPGE/UFPE
Michele Guerreiro Ferreira – PPGE/UFPE

12 - Currículo e tecnologias

José Alan da Silva Pereira – PPGE/UFPE
Maria Auxiliadora Padilha – CE/UFPE
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra – PGECM/REAMEC

13 - Currículo e diferença

Aline Renata dos Santos PPGE/UFPE
Célia Maria Rodrigues da Costa Perena– CE/UFPE
Claudilene Maria da Silva – UNILAB
Delma Josefa da Silva – PPGE/UFPE
Fabiana Souto Lima Vidal – CAP/UFPE
Itamar Nunes da Silva – UFPB
Janssen Felipe Silva CAA/UFPE
José Policarpo Junior – CE/UFPE
Karina Mirian da Cruz Valença Alves – CE/UFPE
Marcia Maria de Oliveira Melo – CE/UFPE
Rebeca Duarte – UFRPE

14 - Currículo e ideologia

Edilene Rocha Guimarães – IFPE
Grasiela A. Morais P. de Carvalho – GEPERGES/UFRPE

15 - Currículo e gestão da escola

Alice Miriam Happ Botler – CE/UFPE
Laêda Bezerra Machado – CE/UFPE

16 - Currículo e inclusão

Allene Lage – CAA/UFPE
Maria do Carmo Gonçalo Santos – FAFICA
Maria Zélia Santana – CAV/UFPE
Marília Gabriela Menezes – CE/UFPE

Coordenação de Eixos Temáticos

Coordenação Geral: Edilene Rocha Guimarães – IFPE

Coordenação dos Eixos 1 e 2 – Monica Lopes Folena Araújo - UFRPE

Coordenação dos Eixos 3 e 4 – Maria do Socorro Valois Alves – UFRPE

Coordenação dos Eixos 5 e 6 – Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida – CAA/UFPE

Coordenação dos Eixos 7 e 9 – Orquídea Maria de Souza Guimarães – CAA/UFPE

Coordenação do Eixo 8 – Fernanda Guarany Mendonça Leite – IFPE

Coordenação dos Eixos 10 a 13 - Janssen Felipe da Silva - CAA/UFPE

Coordenação dos Eixos 14 e 16 – Ana Paula Abrahamian de Souza – UFRPE

Sobre os Colóquios de Currículo

A partir do V Colóquio sobre Questões Curriculares, realizado em Portugal, na Universidade do Minho (Fevereiro de 2002), passou a organizar-se Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, resultado de uma parceria entre investigadores portugueses e brasileiros. Desde então, a cada dois anos, o Colóquio tem-se realizado alternadamente em Portugal e no Brasil, reunindo os mais expressivos investigadores da área dos dois países. O II Colóquio foi realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004). O III Colóquio aconteceu mais uma vez na Universidade do Minho (2006) e o IV Colóquio teve lugar em 2008 na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. Em 2010, o V Colóquio foi realizado em Portugal, desta vez na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O VI Colóquio foi sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e o VII Colóquio, em 2014, na Universidade do Minho.

Sobre a Biblioteca ANPAE

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

A coletânea Biblioteca ANPAE compreende duas séries de publicações:

- Série Livros, iniciada no ano 2000 e constituída por obras co-editadas com editoras universitárias ou comerciais para distribuição aos associados da ANPAE.
- Série Cadernos ANPAE, criada em 2002, como veículo de divulgação de textos e outros produtos relacionados a eventos e atividades da ANPAE.

Apoios

Universidade Federal de Pernambuco/CA/ PPGE/UFPE

Centro Acadêmico do Agreste - UFPE

Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação, Portugal

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES

Associação Brasileira de Currículo ABdC

Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Pernambuco – SINTEPE

Universidades Parceiras

Universidade Católica de Petrópolis

Universidade do Estado de Santa Catarina

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Universidade do Porto

Universidade de Lisboa

Universidade Pedagógica de Moçambique

Universidade Cabo-Verde, (UniCV)

Universidade Katyavala Bwila, Angola

Ficha Catalográfica

M838c

Currículo, tecnologias, conhecimento escolar, gestão da escola e história social das disciplinas. - Série Anais do XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, Organização: Antônio Flávio Barbosa Moreira, Márcia Angela da S. Aguiar, e Isabel Carvalho Viana [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2016.

ISBN: **978-85-87987-03-7**

Formato: PDF, 950 páginas

1. Educação. 2. Currículo. 3. Anais. I. Moreira, Antônio Flávio. II. Aguiar, Márcia Angela da Silva. III. Viana, Isabel Carvalho. IV. Título

CDU 37.01(06)

CDD 375

Organizadores

Antônio Flávio Barbosa Moreira - *Professor titular da Universidade Católica de Petrópolis. Doutor em Educação.*

Márcia Angela da Silva Aguiar - *Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Educação. Brasil.*

Isabel Carvalho Viana - *Professora e pesquisadora do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal, Doutora em Educação.*

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação pelas regras que se submeteram ao XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da Anpae, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Endereço para correspondência

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília
Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500
<http://www.anpae.org.br> | E-mail: publicacao@anpae.org.br

Serviços Editoriais

Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Nossa página na Web: www.coloquiocurriculo.com.br

Distribuição Gratuita

Sumário

<i>Apresentação</i> <i>Comissão Organizadora</i>	23
---	-----------

Currículo e educação infantil, ensino fundamental e médio

I - Processos avaliativos na educação infantil: a participação das crianças desafiam o currículo <i>Adilson De Angelo</i>	26
---	-----------

II - Escola Básica: desenvolvimento curricular a partir da reforma educacional dos anos de 1990 <i>Aline Rabelo Marques e Fabiany de Cássia Tavares Silva</i>	34
---	-----------

III - Relação família e escola nos textos políticos para a educação infantil <i>Amanda Leal Coutinho</i>	42
--	-----------

IV - Articulação curricular: um desafio <i>Ana Cristina Gomes da Penha</i>	50
--	-----------

V - Inovações educativas no cotidiano escolar <i>Ana Cristina Gomes da Penha</i>	59
--	-----------

VI - O "Ensino Secundário" católico em Goiás: o currículo para o curso normal (1889-1957) <i>Ana Maria Gonçalves</i>	65
--	-----------

VII - O "Projeto De Vida" desenvolvido como atividade curricular em uma escola de ensino integral do estado de São Paulo <i>Ana Paula De Souza Ponso</i>	75
--	-----------

VIII - Os assuntos mais abordados pelos coordenadores pedagógicos na formação continuada e em serviço dos professores em três escolas de ensino integral do estado de São Paulo <i>Ana Paula de Souza Ponso</i>	84
---	-----------

IX - Política e prática curricular na educação de jovens e adultos <i>Andréia de Santana Santos e Antonio Amorim</i>	92
--	-----------

X - Aproximações de um currículo aventureiro no ensino da geografia <i>Armando Peres Quintas Neto</i>	100
XI - Quando um sentido hegemônico delimita a base curricular: um olhar sobre a alfabetização no PNAIC <i>Bonnie Axer</i>	110
XII - Modos de subjetivação: o ver e o ver-se no caderno de observação e registro da educação de jovens e adultos <i>Camila Maria Oliveira</i>	119
XIII - Sobre a potência das redes de conversações com as crianças: entre formas e forças de (re)pensar os currículos praticados na educação infantil <i>Camilla Borini Vazzoler Gonçalves e Nathalia Costa de Araújo</i>	131
XIV - Currículo para o ensino médio: ética e ou moral e cívica <i>Carlos Augusto Pereira de Souza</i>	142
XV - Políticas curriculares e identidades profissionais na formação de técnicos em saúde <i>Carlos Batistella</i>	150
XVI - Educação integral em tempo integral no ensino fundamental no Brasil: uma análise sobre sua implementação e materialização <i>Dalcinete Gomes de Souza</i>	159
XVII - Currículo da educação infantil: musicalização e linguagem musical com bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas <i>Damião Rocha e Renan Rocha Gonçalves</i>	168
XVIII - Currículo da educação infantil: brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas <i>Damião Rocha e Geórgia Carneiro</i>	183
XIX - Competências gerais de matemática: uma perspectiva curricular no ensino fundamental <i>Daniela Jéssica Veroneze e Arnaldo Nogaro</i>	192

XX - Implicações da jornada escolar ampliada no currículo da escola de ensino fundamental <i>Danise Vivian</i>	203
XXI - O currículo como práxis: o programa mais educação possibilitando atividades no contraturno das escolas estaduais do município de Rio Branco <i>Denison Roberto Braña Bezerra, Josenir de Araújo Calixto, Geane Reis de Farias e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra</i>	209
XXII - Práticas de iniciação científica com estudantes do ensino fundamental, no clube de ciência da UFPA <i>Diana Gonçalves dos Santos e Maria dos Remédios de Brito</i>	219
XXIII - Os espaços para a criança: uma análise das práticas discursivas nos documentos oficiais da educação infantil <i>Diana Sueli Vasselai Simão</i>	230
XXIV - O currículo da secretaria de educação do Distrito Federal: construção coletiva <i>Edilenza Fernandes da Silva</i>	239
XXV - A educação para a humanização como princípio articulador da relação docente-discente na educação de jovens e adultos <i>Edineide Souza Sá Leitão e Marília Gabriela de Menezes Guedes</i>	248
XXVI - Desafios e possibilidades de integração curricular em um curso técnico subsequente <i>Edna Vieira da Silva e Fabiula Tatiane Pires</i>	258
XXVII - O currículo do ensino médio noturno e as juventudes esquecidas <i>Edvaldo Albuquerque dos Santos e Ana Maria do Nascimento Silva</i>	267
XXVIII - O currículo do ensino médio frente às diretrizes curriculares nacionais <i>Eliane Cleide da Silva Czernisz, Marci Batistão, Isabel Francisco Barion, Camila Aparecida Pio, Claudiane Aparecida Erram, Elaine Vieira Pinheiro e Lorena Dominique Vilela Freiburger</i>	276

XXIX - Sentidos e significados dos conhecimentos matemáticos no currículo integrado do PROEJA	283
<i>Eliane Maria Pinto Pedrosa Marise Piedade Carvalho</i>	
XXX - Os protótipos de currículo da UNESCO: possibilidades e desafios para uma política de reorganização curricular no ensino médio da rede estadual do Ceará.	291
<i>Elizabete Távora Francelino, Adriano Barros Carneiro, Alex Freitas Pires, Francisca Salete Daniel Barros, Marta Lucas Sousa, Newton Malveira Freire, Sueli Inácio Barbosa, Joaquim José Jacinto e Júlio Wilson Ribeiro</i>	
XXXI - A emergência da autonomia nas políticas curriculares para educação infantil	301
<i>Ellen Aguiar da Silva</i>	
XXXII - A infância do currículo: o que pode o devir-criança no currículo da educação infantil?	310
<i>Erika Mariana Abreu Soares</i>	
XXXIII - O ensino médio brasileiro: as finalidades curriculares e suas implicações no conhecimento e rendimento escolar - o caso de uma escola pública de Fortaleza	316
<i>Euzene Mendonça Barbosa Matos</i>	
XXXIV - Ensino médio integrado: a experiência de implantação do currículo integrado no Instituto Federal do sul de Minas	330
<i>Fábio Brazier</i>	
XXXV - O que dizem os documentos curriculares nacionais do ensino médio sobre a oralidade?	339
<i>Flávia Barbosa de Santana Araújo</i>	
XXXVI - Deliberação curricular e mutualidade: estudo sobre colaboração entre participantes num projeto de investigação ação	348
<i>Francisco Sousa</i>	
XXXVII - Dilemas extrusivos e intrusivos nas práticas docentes de geografia nos anos iniciais	357
<i>Gabriel Brasil de Carvalho Pedro</i>	

XXXVIII - A educação geográfica e a formação cidadã: uma análise dos currículos estaduais de ensino médio	367
<i>Igor Sacha Florentino Cruz</i>	
XXXIX - Considerações em torno do currículo do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma reflexão a partir dos aprenderes e fazeres da infância	376
<i>Joane Santos do Nascimento Saturno, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles e Thiago Gonçalves Silva</i>	
XL - O currículo da educação infantil numa escola da rede jesuíta de educação	385
<i>Jorge Luiz de Paula e Kely-Anee de Oliveira Nascimento</i>	
XLI - Currículo na educação infantil: planejamento na pedagogia de projetos	394
<i>José Batista de Barros</i>	
XLII - A organização da proposta curricular do município pelo professor: uma experiência de Itapissuma	401
<i>José Santos Pereira, Glória Maria Alves Machado, Rílva José Pereira Uchôa Zélia Maria Freitas dos Santos</i>	
XLIII - A experiência de incluir competência no currículo do curso técnico em vendas de uma escola técnica de Rondonópolis-MT	410
<i>Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes Valdeira Aparecida Cardoso Janaina Monteiro da Silva</i>	
XLIV - Currículo em movimento: novos olhares analíticos, em uma perspectiva contemporânea, para uma pesquisa "concluída"	419
<i>Júlio César Gomes de Oliveira e Marcio Antonio da Silva</i>	
XLV - O corpo na pós-modernidade: discursos e práticas na educação física no ensino médio	429
<i>Larissa Beraldo Kawashima e Evando Carlos Moreira</i>	
XLVI - Criações brincantes: uma composição infantil sobre o currículo do <i>ensino fundamental de nove anos</i>	439
<i>Larissa Monique de Souza Almeida</i>	

XLVII - A pobreza no currículo e no discurso docente em Maceió/AL	449
<i>Laura Cristina Vieira Pizzzi, Gernura Ribeiro Ramos Neta e Maricélia Ribeiro da Silva</i>	
<hr/>	
XLVIII - Integração das tdc no currículo do ensino fundamental: avanços, entraves e possibilidades	457
<i>Lina Maria Gonçalves, Gerlane Romão Fonseca Perrier e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida</i>	
<hr/>	
XLIX - O tempo de ensino e aprendizagem para a formação filosófica no ensino médio	466
<i>Lívio dos Santos Wogel</i>	
<hr/>	
L - O currículo da educação básica no Brasil e sua relação com a inovação pedagógica	474
<i>Magali Maria de Lima Ribeiro</i>	
<hr/>	
LI - Geografia monstro: um currículo tenebroso nos anos iniciais do ensino fundamental	488
<i>Maíra Freitas de Araújo Rodrigues</i>	
<hr/>	
LII - Do oficial ao real: caminhos e descaminhos do currículo de sociologia no ensino médio	496
<i>Marcelo Sales Galdino e Priscilla Silvestre de Lira Oliveira</i>	
<hr/>	
LIII - Conflitos entre a manutenção do/a infantil e o dispositivo da antecipação da alfabetização no currículo do primeiro ano do ensino fundamental	506
<i>Maria Carolina da Silva Caldeira</i>	
<hr/>	
LIV- Entre a assepsia e a sistematização: a construção do currículo da educação infantil e as perspectivas de leitura e escrita	515
<i>Maria Clara de Lima Santiago Camões e Cristiane Gomes de Oliveira</i>	
<hr/>	
LV - Descolonização, avanços e permanências:a Lei 10.639/03 no currículo do ensino fundamental	523
<i>Maria de Fátima Garcia, Juliane Alves de Oliveira Costa e Maria Misaely Lucena Araújo</i>	

LVI - Professora ou artista? A obra de Frida Kahlo potencializando a materialidade do currículo aventureiro no 1º ciclo do ensino fundamental	531
<i>Maria do Rozário Azevedo da Silva, Ana Paula de Albuquerque Melo e Figueiredo Gustavo Vasconcelos Fonseca</i>	
LVII - O currículo do ensino médio no contexto do modelo de gestão adotado em Pernambuco a partir de 2007	541
<i>Maria do Socorro Valois Alves</i>	
LVIII - Práticas de subjetivação de crianças em um currículo por competências: auto-regulação e flexibilidade	550
<i>Maria Elena Ortiz Espinoza e Marlucy Alves Paraíso</i>	
LIX - A avaliação do space e as redefinições do currículo praticado nas aulas de geografia do ensino médio	558
<i>Maria Ferreira Gomes e Lenilton Francisco de Assis</i>	
LX - O estado do conhecimento sobre currículo para a educação infantil nos anos de 2005 a 2014 ?	568
<i>Maria Jaqueline Paes de Carvalho</i>	
LXI - Educação infantil: histórias que revelam e tecem caminhos	577
<i>Maria Luisa Furlin Bampi e Virginia Georg Schindhelm</i>	
LXII - Conecte-se: sentindo, pensando e agindo uma experiência de desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de valores para professores e adolescentes do ensino médio	586
<i>Mariana Marques Arantes Eugênia Paula Benício Cordeiro Aurino Lima Ferreira Adriana Dantas de Oliveira Menezes Cristiane Maria Cardoso Soares Michele Fonsêca Câmara Brasil de Oliveira Monica Lins Medeiros</i>	
LXIII - Currículo e infância na educação do campo: reflexões sobre a prática docente	595
<i>Maria Natalina Mendes Freitas</i>	
LXIV - Gestão flexível do currículo do ensino da música no ensino básico: um estudo de caso luso-brasileiro	605
<i>Maristela de Oliveira Mosca, Anabela Panão Ramalho e Jason Desidério Bezerra</i>	

LXV - Performatividade: atravessamentos de um dispositivo de controle na constituição de sujeitos escolares	613
<i>Mírele Corrêa e Luiz Guilherme Augsburguer</i>	
LXVI - Atuação das políticas curriculares para o ensino fundamental anos iniciais	621
<i>Miriam Espindula dos Santos e Maria Zuleide da Costa Pereira</i>	
LXVII - As políticas curriculares para educação profissional e a organização curricular dos cursos técnicos de nível médio	628
<i>Néri Emílio Soares Júnior</i>	
LXVIII - Múltiplos aspectos do cotidiano escolar presentes nas imagens produzidas por crianças e jovens	637
<i>Patrícia Freitas e Sérgio Rocha</i>	
LXIX - Diferença e diversidade na educação infantil: uma reflexão a partir da perspectiva dos estudos sociais da infância sobre a BCNN	647
<i>Patrícia Maria Uchôa Simões, Jardiene Manuela Santos da Silva, Riva Resnicke e Milena Carla Monteiro de Fraga</i>	
LXX - Gênero e currículo na educação infantil: uma análise da base nacional curricular comum	656
<i>Patrícia Maria Uchôa Simões, Elaine Suane Florêncio dos Santos, Karla Cabral Barroca e Maria Thais de Oliveira Batista</i>	
LXXI - Encontros e disputas disciplinares no currículo do ensino fundamental no colégio Pedro II	665
<i>Pedro Bernardes Pinheiro e Ana Angelita Costa Neves da Rocha</i>	
LXXII - Reforma educativa e mudanças no currículo do ensino médio no estado do acre: análises preliminares	67
<i>Pelegriño Santos Verçosa, Geane Reis de Farias, Josenir de Araújo Calixto, Luciana Ferreira de Lira, Mizraiam Lima Chaves e Valdízia Ferreira Muniz</i>	
LXXIII - Corpo e movimento em um currículo para educação infantil	685
<i>Roberta Duarte Paula e Denise de Souza Destro</i>	

LXXIV - Disputas de sentido sob o significante campos de experiências nas políticas de currículo para educação infantil no Brasil **693**

Rosely dos Santos Almeida e Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

LXXV - A organização da escola em ciclos e o ensino da escrita alfabética: um enfoque às mudanças pedagógicas presentes na sala de aula **701**

Solange Alves de Oliveira-Mendes

LXXVI - O currículo na EJA: as táticas dos praticantes pensantes em direção a justiça cognitiva e social **710**

Valéria Campos Cavalcante Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Paulo Manuel Teixeira Marinbo

LXXVII - Currículo e sexualidades na educação infantil **720**

Virginia Georg Schindhelm e Maria Luisa Furlin Bampi

Currículo e avaliação

LXXVIII - Avaliação e currículo: sistematizando o debate **729**

Adriana Bauer

LXXIX - Currículo e avaliação: implicações para a tal qualidade do ensino **742**

Alexsandra Lima dos Santos

LXXX - Significações de avaliação no Glossary of Curriculum Terminology **751**

Ana Angelita da Rocha

LXXXI - A construção das diretrizes da avaliação da/para **760**

aprendizagem na rede municipal de ensino de Maceió:
(des)construindo conceitos e concepções

Ana Patrícia Calheiros, Eliane Maria Teodoro e Paulo Marinbo

LXXXII - A língua estrangeira na educação básica em Oiapoque, **769**

AP e as contradições na avaliação do ENEM

Anderson Monteiro Andrade, Mary Gonçalves Fonseca e Max Silva do Espírito Santo

LXXXIII - Avaliação e qualidade da educação em Moçambique <i>António Fernando Zucula</i>	778
LXXXIV - Avaliação da aprendizagem em sala de pedagogia: experienciando trabalho com cadernos de memórias de aulas <i>Celia Regina Teixeira</i>	787
LXXXV - Avaliação educacional: as concepções veiculadas na produção acadêmica do programa de pós-graduação em educação: currículo <i>Celia Regina Teixeira</i>	796
LXXXVI - Análise das produções acadêmicas publicadas em diferentes espaços discursivos: especificidades da avaliação da aprendizagem <i>Crislainy de Lira Gonçalves, Lucinalva A. A. de Almeida, Priscila M. V. S. Magalhães, Geisa Natália da R. Silva e Wanessa Maria da Silva</i>	804
LXXXVII - O contexto da avaliação do ensino fundamental i no colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares <i>Daniela Schiabel e Ana Caroline de Brito Tomaz</i>	812
LXXXVIII - O processo de formulação do sistema de avaliação da educação básica no Brasil <i>Dayse Marinbo Martins</i>	821
LXXXIX - Do elogio à reclamação: práticas curriculares avaliativas ocultas em uma sala de aula heterogênea <i>Gisele Gomes de Almeida, Hellen Christina Justino Barros e Polyana do Nascimento Dias</i>	831
XC - Instrumentos avaliativos materializados no cotidiano da sala de aula: perspectivas de avaliação da aprendizagem e currículo <i>Glancia Maria dos Santos Cordeiro</i>	840
XCI - Avaliação das escolas: enquadramento teórico e conceptual <i>Joana Sousa</i>	847
XCII - Currículo e avaliação: algumas implicações das avaliações externas acerca das práticas curriculares no contexto escolar <i>Joelma Miriam de Oliveira</i>	857

XCIII - Implicações das políticas educacionais de avaliação nacional na gestão escolar: o que fazer com os resultados? <i>Josefa Roberta Roque dos Santos e Katharine Ninive Pinto da Silva</i>	862
XCIV - Avaliação na educação básica: descompasso entre a teoria e a prática <i>Maria Emília Gonzaga de Souza, Martha Elisa Santos e Gabriel Santos Pereira</i>	871
XCv - Práticas avaliativas em matemática na escola básica <i>Maria Isabel Ramalho Ortigão</i>	880
XCvI - Referenciais curriculares e avaliação em matemática: análise de três documentos oficiais <i>Maria Joseane Santos Teixeira</i>	890
XCvII - Avaliação generalizada, tecnologias digitais e mercado educacional em tempos de políticas globalizadas <i>Marília Segabinazzi e Viviane Grimm</i>	899
XCvIII - A (re)produção da desigualdade de conhecimento em quatro escolas públicas do estado do Espírito Santo <i>Naira da Costa Muylaert Lima e Wellington Silva</i>	908
XCIX - As cartas e o motivo do encontro na questão do currículo e avaliação <i>Roselete Fagundes de Aniz e Maria Conceição Coppete</i>	922
C - Política curricular e práticas pedagógicas: metamorfoses da avaliação escolar <i>Tania de Assis Souza Granja e Maria de Lourdes Rangel Tura</i>	931
CI - Avaliação externa e currículo: possíveis impactos na gestão dos cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco <i>Wilma dos Santos Ferreira, Edson Francisco de Andrade e Crislayne Barbosa de Santana Lima</i>	942

Apresentação

Os XII Colóquio sobre *Questões Curriculares*/ VIII Colóquio *Luso-Brasileiro de Currículo*/II Colóquio *Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares* foram realizados, simultaneamente, nos dias 31 de agosto, 1 e 2 de setembro de 2016 na Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, Pernambuco/Brasil. Este evento que se realiza, tradicionalmente, de forma alternada, em Universidades portuguesas e Universidades brasileiras, congregou, mais uma vez, acadêmicos, estudantes de pós-graduação e profissionais da área da educação que investigam e debatem questões atinentes ao campo dos Estudos Curriculares.

Ao mesmo tempo em que constitui um espaço científico privilegiado para a socialização de estudos e pesquisas, o evento favorece um intenso intercâmbio entre pesquisadores/as do Brasil, de Portugal e de Países Africanos. A riqueza, amplitude e complexidade dos temas que foram abordados ao longo do evento contribuíram para ampliar o debate necessário ante os problemas e desafios que as questões contemporâneas trazem para o campo do currículo. Sendo um espaço privilegiado para a reflexão, discussão e troca de experiências, a realização simultânea destes três colóquios propiciou, também, maior aprofundamento do debate entre os profissionais de Educação, em geral, e do Currículo, em particular, de diferentes países, com destaque para os da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

O tema central dos Colóquios – CURRÍCULO: ENTRE O COMUM E O SINGULAR – constituiu a referência maior das atividades organizadas a partir de dezesseis Eixos Temáticos.

Dentre as múltiplas atividades dos Colóquios destacaram-se a apresentação e debate de mais de seiscentos trabalhos no formato de comunicações orais, bem como as conferências plenárias, as discussões nas mesas redondas, as reuniões de grupos de pesquisadores e reuniões político-organizativas de entidades científicas e as atividades culturais.

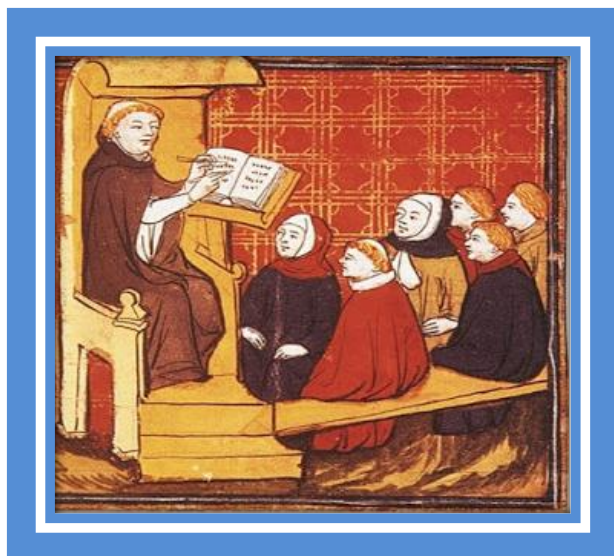
O evento recebeu apoio do Instituto de Educação da Universidade do Minho, da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, da Universidade de Pernambuco, do Instituto Federal de

Educação Tecnológica, da Secretaria de Educação de Pernambuco, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, da CAPES, dentre outros. Concorreu, sobremaneira, para o sucesso dessa edição do Colóquio de Currículo, o trabalho dedicado do comitê científico, dos assessores *ad-hoc* e das comissões organizadoras no Brasil e em Portugal.

Por fim, mediante a entrega destes ANAIS, a Comissão Organizadora socializa com o público as comunicações orais que foram apresentadas e debatidas nos vários painéis, com a certeza de que mais um passo foi dado na direção do fortalecimento do campo do currículo, ao mesmo tempo em que novas questões educacionais desafiam os pesquisadores para a busca de respostas que se revelam sempre provisórias.

Comissão Organizadora

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO



- I -

PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DESAFIA O CURRÍCULO

Adilson De Angelo – GEDIN/UEDESC (Brasil)

QUE EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA QUAL CRIANÇA?

No contexto brasileiro, a efetivação do direito da criança pequena à educação (consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989) dialoga com as conquistas expressas na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – quando pensamos na infância mais alargada – e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - 1999/2009) –, quando tratamos da especificidade educativa da pequena infância. Somam-se a esse diálogo as discussões mais ampliadas sobre os direitos das crianças, a eficácia dos serviços a elas destinados e a intensidade dos estudos e debates que nos informam das experiências que se vão desenhando em espaços coletivos de educação e cuidado da criança pequena. (DE ANGELO, 2012, 114)

Desde então, o campo da Educação Infantil tem mobilizado diferentes atores no processo de elucidação das concepções de infância, criança, educação e cuidado, assim como das formas em que se darão as práticas pedagógicas de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Os conhecimentos produzidos sobre a educação das crianças pequenas assinalam contundentemente a marcada importância da relação que se estabelece entre educação e cuidado, como principal marca desta etapa de educação. Portanto, a Educação Infantil

constitui-se *locus* da totalidade dos direitos da criança, não os reduzindo “somente” ao direito à educação. Poderá mesmo dizer-se, com propriedade, que o direito à educação em Educação Infantil só se concretiza na exata medida em que nos contextos educativos são mobilizados todos os outros direitos da criança, nomeadamente, os direitos de proteção da sua integridade física e psicológica, o direito a brincar, o direito à saúde, o direito de ser informada, o direito a ter voz, o direito de participar ativamente em todos os aspetos relevantes da vida coletiva na creche e pré-escola. (CERISARA, 1999; SARMENTO, 2015)

No movimento de se questionar “que Educação Infantil, para qual criança?”, podemos dizer que inaugurar outra imagem social da criança significa dar vazão às formas alternativas de se endereçar a Educação Infantil, considerando que já não bastam somente as dimensões ativas e participativas das crianças nas rotinas diárias das creches e pré-escolas, mas as dimensões políticas e de cidadania que a participação infantil nas instituições educativas implica. (Dhalberg, Moss e Pence, 2003)

CURRÍCULO E PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Confirmando algumas questões já asseguradas em documentos anteriores, as DCNEI propõem o entendimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em espaços institucionais não domésticos de creches e pré-escolas, que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. Toma por definição a criança na sua condição de sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, se constrói e é construído em sua identidade pessoal e coletiva. Sendo produzida na e sendo produtora de cultura, à criança se confere, portanto, a condição de sujeito dotado de potencialidades e percebido em sua concretude histórica como alguém que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Este encaminhamento pressupõe alguns movimentos de ruptura com políticas e práticas pedagógicas que historicamente tomaram a criança como objeto de tutela, que precisa ser conduzida, governada, ajuizada, vigiada pelos adultos, estes, sim, os únicos detentores dos saberes, com poder de governar os tempos e de determinar as possibilidades de ser criança (BATISTA, 1998).

É preciso levar em conta que o processo de intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos, exige considerar as crianças como ponto de partida e de chegada, inseridas, como não poderia deixar de ser, no âmbito de uma infância determinada (ROCHA, 2010). Ou seja, orienta-se à elaboração de vivências educacionais-pedagógicas que tornem possíveis às crianças a apropriação de elementos significativos de sua cultura, a par e passo com a apropriação ou a construção de novos conhecimentos, sendo necessária a observação das ações infantis, individuais e coletivas, acolhendo suas perguntas e suas respostas, buscando compreender o significado de sua conduta.

Exige-se, portanto, a garantia do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças a partir da diversificação das experiências próximas e cotidianas, “em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos” (ROCHA, 2010, p. 13).

Como poderíamos, então, pensar a questão do currículo na Educação Infantil levando em conta todas as questões anteriormente apresentadas? Que sentido se tem conferido a esse termo nos saberes e fazeres da Educação Infantil no contexto em que nos encontramos? Aqui, somos desafiados a assumir o que orientam as DCNEI:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 19)

Como se faz notar, apregoa-se a vivência de práticas *com* as crianças que se efetivam nas relações sociais que elas estabelecem com os seus pares e também com os adultos, e que integram a construção de suas identidades. Daí decorre a exigência de que as vivências que se efetivam no cotidiano da Educação Infantil sejam conferidas de intencionalidade pedagógica, responsabilmente planejada e frequentemente avaliadas. Exigência que se estende também à concepção de currículo como um conjunto de práticas que

possam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural historicamente construído.

Nas suas experiências de aprendizagem, as crianças precisam ser reconhecidas e desafiadas em suas possibilidades criativas. É necessário que se tenha sempre em conta que há todo um mundo que se descortina e se apresenta a elas repleto de perguntas. Nas suas especificidades e interesses singulares, em busca de respostas, elaboram hipóteses e sentidos pessoais sobre si mesmas, sobre as coisas e sobre o mundo.

Pensar na problematização ou na elaboração de conceitos em Educação Infantil não significa defender um currículo pautado no mero ensino de conteúdos, na perspectiva da escolarização. Aliás, somos contundentemente informados pelas DCNEI (art. 11) da necessidade de rompimento com essa perspectiva de “antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 12). Trata-se de pensar “como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 2).

A mais completa tradução desta diretriz só será plenamente possível mediante um posicionamento político e pedagógico acerca do currículo para a Educação Infantil que possa provocar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem as crianças (na interação entre elas, com os adultos e com o mundo) a se expressarem e a se comunicarem nas diferentes linguagens. Que possibilite a emersão da criança como sujeito do direito à criação e organização de pensamentos e ideias, ao desejo de conviver, brincar e trabalhar em grupo, à possibilidade de mediar e resolver problemas e conflitos, ao acesso e à apropriação dos saberes historicamente construídos pela humanidade e que circulem em nossa sociedade.

PARTICIPAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO

Na tarefa de se pensar as ações e metas no que tange a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, ficam algumas questões: como endereçar práticas que respeitem os direitos das crianças, sobretudo no que tange à sua participação efetiva no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação dos cotidianos educativos? Como se efetivam os processos avaliativos das crianças, no que se refere ao seu desenvolvimento e a sua aprendizagem? Que lugar elas

são desafiadas a ocupar nos processos que refletem sobre suas aprendizagens e conquistas?

A construção de possíveis respostas a estas questões requer que se leve em conta que, conforme as realidades nos informam, as instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças. Também é preciso considerar a feitura de um discurso que aponta à direção de como se deve pensar a prática para e com e as crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. Direitos de participação, inclusive!

Nessa perspectiva, avaliação deve ser tomada como ferramenta de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças, sem violentar os direitos infantis (ALVES, 2011). Ela deve perpassar todo o contexto de aprendizagem, tornando possível uma reflexão sobre as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individual e coletivamente, a forma como o profissional docente respondeu às manifestações, às interações e aos agrupamentos das crianças, o material oferecido e o espaço e o tempo garantido para a realização das atividades.

Ainda tomando como referência as DCNEI, é importante recordar que, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a avaliação na Educação Infantil deverá ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Assim se expressa tal diretriz:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 22).

Como se pode observar, as diretrizes acima descritas não fazem alusão à participação das crianças nos processos avaliativos, muito embora oriente a “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças”.

Verifica-se, portanto, nos documentos oficiais, o enfraquecimento da participação das crianças nos processos que se vinculam à sua educação como um direito. A defesa dos direitos das crianças de serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião, e o direito de tomarem decisões em realidades que lhes dizem respeito diretamente, perde eminente força quando se trata das questões da avaliação.

Ter-se-ia diluído a ideia da criança como sujeito de direito à participação? Perpetua-se, então, ideia de que a avaliação não pode se construir como espaço democrático?

Fica a sensação de que a defesa da criança como sujeito de participação nas estratégias da ação pedagógica fica relegada somente ao planejamento da ação docente. Romper com concepções e práticas de avaliação inadequadas de “verificação da aprendizagem” com vistas à “promoção ou a retenção” das crianças na Educação Infantil pressupõe adotar como princípio educativo, nas creches e pré-escolas, a construção de outros olhares e de outras escutas em relação às crianças. Significa tomá-las “como ator ativo e criativo, como um sujeito e cidadão de potenciais, direitos e responsabilidades, com sua própria inclinação e poder para aprender, investigar e se desenvolver como ser humano em uma relação ativa com outras pessoas” (MOSS, 2002, p. 243). Uma criança que pode ser parte ativa no processo de criação de conhecimento, que em interação com o mundo ao redor é também ativa na construção, na criação de si mesma, de sua personalidade e de seus talentos; uma criança que se constitui protagonista “sobre o seu próprio processo de aprendizagem e tendo o direito de interpretar o mundo” (Id. ib.).

As reflexões advindas da consolidação da Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 2001, 2010; CERISARA, 2004) tem-se mostrado fundamentais na defesa de que é possível a construção de práticas pedagógicas menos centradas nos pontos de vista dos adultos, uma vez que legitima a voz das crianças, além de considerá-las sujeitos de suas práticas.

Ou seja, a Educação Infantil como um espaço e um tempo que valha por si mesmo, que tenha seu foco nas relações pedagógicas, no cuidar e educar e no direito das crianças, considerando-as como atores sociais. Um espaço e um tempo [...] para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos, que se responsabilizam por organizar o

estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes ajudem a acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa (CERISARA, 2004).

ENTÃO... (?!)

É importante se ter em conta que os processos que envolvem a avaliação das crianças presentes nas instituições de Educação Infantil estão em constante movimento, tendo como elementos estruturais a observação, o planeamento, o registo, a análise avaliativa e a sua partilha e o replaneamento das ações educativas propostas. Ponderando a dimensão polissêmica que a palavra “avaliação” pode ter, não se pode perder de vista neste estudo que nos processos pedagógicos, incluindo aí os avaliativos, não há neutralidade, pois as escolhas feitas estarão sempre vinculadas às trajetórias humano-profissionais, a posicionamentos políticos e pedagógicos.

Sobre a possibilidade de participação infantil nos contextos educativos, incluindo aí os seus processos de planeamento, execução e avaliação das diferentes vivências, temos consciência de que este movimento não se apresenta como “uma mera estratégia pedagógica nem um modismo”, mas advinda de “uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características” (SARMENTO, TOMÁS, SOARES, 2007, p. 197).

Ouvir as crianças no interior das instituições é uma condição para a garantia dos direitos infantis e para um diálogo justo, de compartilhamento do poder (MOSS, 2002). Considerar a criança como ator social, permitir que sua voz se faça ouvir é condição fundamental para a conhecermos e compreendermos como se constituem e se organizam estas apreensões, construções e significações, ao mesmo tempo em que passamos a percebê-la para além de nossas certezas pré-estabelecidas configuradas em uma lógica adulta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Rosa. A rotina do dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*, Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009a.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. In: Revista Eletrônica *PERSPECTIVA*. Florianópolis, n. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999, p. 11-22.

DAHLBERG, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan (2003). *Qualidade na Educação da Primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre. Artes Médicas.

DE ANGELO, Adilson. Educação Infantil e currículo: contribuições freirianas ao debate. In: *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 113-125, 2012.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

ROCHA, E. A. C. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil In: *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil* / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda., 2010. P. 12.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2. Porto: Edições Afrontamento Lda.2007. p.183-206

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In ARAÚJO, Vânia Carvalho de (Org.). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: Edufes, 2015.

- II -

**ESCOLA BÁSICA NO INTERIOR DOS
CONTORNOS DO DESENVOLVIMENTO
CURRICULAR A PARTIR DA REFORMA
EDUCACIONAL DOS ANOS DE 1990**

Aline Rabelo Marques (Observatório de Cultura Escolar, UFMS)

Fabiany de Cássia Tavares Silva (Observatório de Cultura Escolar,
UFMS)

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este texto apresenta parte de resultados de pesquisa apresentado no relatório de conclusão do curso de Mestrado em Educação, que em seus limites, recupera análises sobre a instituição da Educação Básica no Brasil e sua relação com o desenvolvimento curricular, mais especificamente, os contornos da Escola Básica brasileira (conceito e organização).

Como norteadores das análises, elencamos algumas questões, a saber: quais as compreensões de Escola Básica nos contornos do desenvolvimento curricular organizado a partir da reforma educacional dos anos de 1990? Qual o conceito e que tipo de organização foi impressa em documentos curriculares oficiais? Quais os contornos do desenvolvimento curricular no período de 1998 a 2013?

Tomamos por objeto para responder a esses questionamentos, um conjunto de documentos curriculares nacionais, publicados entre os anos de 1998 a 2013: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Esses documentos estão propostos

em contexto nacional, desenhando as proposições para a Escola Básica, que se deram a partir de contornos específicos do desenvolvimento curricular, organizadas em documentos curriculares propostos em finais dos anos de 1990 e começo dos anos 2000.

Todavia, compreendemos que as “inaugurações” articuladas nessas décadas tiveram bases legais lançadas em documentos de anos anteriores, o que justifica recuperações históricas e conceituais de discussões para além do recorte temporal delimitado. Sobretudo, discussões tecidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Entre os resultados, destacamos a centralidade das noções/concepções/ideias de Escola Básica que foram organizadas, as quais ressignificam discursivamente os processos de escolarização.

Os contornos da Escola Básica brasileira, a partir de concepções inauguradas e/ou reformuladas em documentos/relatórios de grandes reuniões, foram articulados por organismos internacionais a partir dos anos de 1990. E os documentos produzidos traduziram a noção/conceito de Educação Básica, que serviu de matriz de referência para a articulação em território nacional.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO INTERIOR DOS DOCUMENTOS CURRICULARES

O conceito Educação Básica inaugurado no campo educativo brasileiro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, no que diz respeito aos níveis e modalidades de Educação e Ensino no País, constituída como um dos níveis que dariam forma a Educação Escolar.

Conforme o Artigo 21º inciso primeiro: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.” (BRASIL, 1996, p. 11). Diante disso, definiu-se que a Educação Básica, parte da Educação Escolar, estaria subdividida em três etapas de formação sequenciadas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para além da Educação Escolar, a LDBEN (1996) lançou contornos para diferentes modalidades de ensino, a saber: Educação Especial, Profissional,

Indígena, no Campo e Ensino a Distância. Contudo, investigamos especificamente as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental¹.

A exposição desta Lei corroborou a ligação entre a Educação Básica e a necessidade das instituições escolares, que contaria com etapas de ensino obrigatórias, as quais encontrariam na escola espaço privilegiado de efetivação. A escola, para além desse privilégio, assumiu o monopólio da concretização dos projetos educativos, visto que a LDBEN não previa outro espaço de relações educativas formais.

No Artigo 22º, foram dados os fins da Educação Básica. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, p. 11). A partir das finalidades enunciadas, algumas relações foram estabelecidas entre a Educação Básica e a cidadania, o mercado de trabalho e os estudos posteriores.

Em verdade, antes de ter sido inaugurada no campo educativo, com a publicação da LDBEN, o conceito de Educação Básica havia sido apresentado, no campo jurídico, na Constituição Federal de 1988.

No texto da Constituição, o termo apareceu em 16 (dezesseis) momentos distintos, referindo-se ao dever do Estado, ao regime de colaboração, a profissionais da educação básica, à porcentagem de aplicação da União e dos entes federados, à fonte adicional de financiamento, à distribuição de cotas estaduais e municipais (Artigo 212 parágrafo 6º), a projetos de lei relativos à organização da seguridade social, à universalização da educação básica, ao financiamento da educação básica, a princípios basilares do ensino, a competências dos entes federados, entre outros.

No entanto, definir como função da União realizar os delineamentos necessários à educação nacional não foi privilégio da Constituição de 1988, pois na Constituição Federal de 1946 ficou definido que competia à União “[...] legislar sobre [...] d) diretrizes e bases da educação nacional.” (BRASIL, 1946, p. 1).

Esta e outras duas definições, definir a educação como direito de todos e adotar princípios de obrigatoriedade e gratuidade para o ensino primário, foram vitais para que se começasse, desde 1946, a vislumbrar uma “organização

¹ Possíveis apontamentos de outras modalidades, níveis e da etapa do Ensino Médio poderão ser feitos se julgarmos contribuir na compreensão do objeto desta pesquisa.

e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica.” (SAVIANI, 2000, p. 6)².

O delineamento jurídico organizado no texto constitucional e nos demais documentos legais teve por função assegurar o direito à educação, tendo em vista seu caráter fundamental de natureza social. Quando falamos em caráter fundamental, nos referimos a direitos inerentes à vida humana, pautados na liberdade, na igualdade e, especialmente, na dignidade.

Na Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser mencionada como primeiro direito fundamental de ordem social. “Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (EC nº26/2000 e EC nº64/2010).” (BRASIL, 1988, p. 20). A educação, dessa forma, ficou circunscrita como um dos direitos universais básicos, passando a ser vista como uma das questões de caráter nacional.

A democratização da educação como bem social público requeria a “[...] organização de uma educação pública democrática no âmbito nacional.” (SAVIANI, 2000, p. 7), o que justificava o texto constitucional ao atribuir à União e aos entes Federados, responsabilidades diante da organização da educação nacional.

A Constituição de 1988 anunciou em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 136). A seguridade do direito à educação se daria na perspectiva de garantia do acesso aos processos democráticos, traduzidos pela cidadania ativa e no preparo dos sujeitos para o mercado de trabalho. Questões que tratamos, particularmente, nos parágrafos que trataram da distribuição de conhecimentos, organizada nos documentos curriculares nacionais.

² Especialmente no conjunto dessas três definições, o campo educativo nacional conquistou no espaço jurídico a possibilidade de constituir as bases da Educação Básica. A concretização desta possibilidade exigiu a formulação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a primeira em 1961 e a segunda em 1996.

O desafio não se limitou à erradicação do analfabetismo, pois foram destacados alguns outros pontos considerados críticos e possíveis obstáculos para o êxito de estratégias de desenvolvimento da Educação Básica, a saber: qualidade e heterogeneidade da oferta, efetividade e relevância do ensino, magistério (formação e gestão, livro didático, apoio ao educando, financiamento, integração vertical dos sistemas de ensino, continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais, a Educação Básica teria por função “[...] garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.” (BRASIL, 1997, p. 28).

Concordamos com o exposto, por entender que uma Educação Básica calcada em princípios democráticos e de cidadania extrapolaria os limites de uma etapa de ensino ou uma modalidade, mas ofereceria condições de um pleno desenvolvimento para o decorrer de toda vida dos sujeitos e não somente durante sua trajetória escolar.

Já a versão dos PCN para as séries finais do Ensino Fundamental afirmou que a Educação Básica teria por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1998, p. 41).

Ao articular o conceito de Educação Básica, o Referencial Curricular para a Educação Infantil reafirmava como sua finalidade de existência “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.” (BRASIL, 1998, p. 11), previsto para acontecer em parceria entre instituições de Educação Infantil e as famílias das crianças.

Nos “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” de 2009, a Educação Básica “[...] corresponde a um direito social e a um requisito fundamental para o pleno desenvolvimento da pessoa como indivíduo, cidadão e sujeito social. Inclui três etapas que se sucedem: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.” (BRASIL, 2009, p. 3).

[...] para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode

ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada, reclamado pelos membros da sociedade moderna. (SAVIANI, 2000, p. 3).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), no tocante à Educação Básica,

é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está *assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem*. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe *oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental*. Em que pese, entretanto, a autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União *estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum*. (BRASIL, 2013, p. 7, grifo do autor).

O esforço de universalização do Ensino Fundamental pressupunha que todos os indivíduos fossem alfabetizados e tivessem oportunidade, ainda que mínima, de ir à escola e acessar conhecimentos considerados necessários.

NOTAS FINAIS

Em tese, a reorientação curricular buscou práticas, mais consequentes, com a garantia do direito à educação. Se de um lado, as proposições reformistas cooperaram com a seguridade do direito à educação por meio da democratização dos processos de escolarização, ao menos da etapa do Ensino Fundamental, de outro, não promoveram grandes mudanças com a adoção de novas práticas.

A função da educação a partir das reformas educacionais dos anos de 1990 continuou a mesma, perseguindo a promoção de mobilidade social, uma formação para a cidadania, equidade e democracia.

Ancorados na Teoria Crítica do Currículo, entendemos que a educação torna-se condição para a emancipação dos sujeitos, o que pressupõe concebê-la a partir de princípios democráticos, que assegurem o acesso indiscriminado a todos, priorizando a qualidade, prioritariamente, a qualidade da escola pública.

Não questionamos os princípios de democracia, cidadania e qualidade que, hipoteticamente, sustentam o conceito de Escola Básica delineado nos documentos. Todavia, questionamos as finalidades da educação esboçada a partir destes princípios, uma vez que entendemos que a democracia prevê uma liberdade para além da liberdade de consumo. A cidadania não se limita à participação nas relações produtivas e esporádicas manifestações eleitorais.

No estabelecimento dessas relações consolidou seu sentido de urgência diante de demandas individuais e coletivas, uma vez que havia potencial de desenvolvimento dos sujeitos e da nação, por exemplo. As escolas passaram a ser consideradas indispensáveis à formação de sujeitos desenvolvidos, produtivos, que saberiam exercer sua cidadania e teriam condições de seguir progredindo nas diferentes etapas e modalidades do sistema educativo.

A inauguração da educação básica ressignificou os objetivos atribuídos à educação nacional, uma vez que o projeto educativo nacional não se resumiu ao nível da Educação Básica, mas apenas para este nível foi previstas etapas de ensino obrigatório, o destaque se deu nela e a partir dela. A não obrigatoriedade de todas as etapas pressupôs que nem todos chegariam ao “fim” da Educação Escolar, isto é, ao Ensino Superior. Assim, as finalidades atribuídas à Educação Básica seriam as de caráter comum aos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: Texto Constitucional promulgado em 18 de Setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação *Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 126p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. 174 p.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998d.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/1999, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, Sessão 1, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 7/2010*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: aprovado em 07/04/2010f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

- III -

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Amanda Leal Coutinho – PROPED - UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha formação profissional, pude observar a dificuldade que professores e gestores encontram para manter a parceria que precisam para contribuir com o desenvolvimento social, cultural, psíquico, emocional e cognitivo de nossos alunos. Cada indivíduo é formado por um somatório de experiências que o constituem e pelo qual compreendem e atuam no mundo em que vivem.

Em pesquisa ao portal do Ministério da Educação disponibilizado em consulta on-line para o acesso, encontramos documentos que trazem para Educação Infantil discussões da política ainda pouco exploradas. Elaborado pelo Ministério de Educação e a Secretaria de Educação Básica e publicado em 2006, selecionamos o documento: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006)* para iniciarmos nossa discussão. Esse documento aponta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área política, buscando “contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil” (BRASIL, 2006, p. 4). Partindo do princípio de que o aprofundamento da exclusão social gera um panorama de discriminação e negação dos direitos das crianças que precisa ser combatido com uma política que “promova a inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos” (BRASIL, 2006, p.5).

Nesse contexto, escolhemos pesquisar, tendo por base a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, como a relação família-escola é representada nas políticas curriculares brasileiras para a Educação Infantil em documentos

oficiais e a sua contribuição para o processo de formação pessoal, emocional e social, contrapondo às ideias descritas no documento: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006).

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As famílias, cujas configurações também se modificam ao longo dos anos, cada vez mais buscam nos espaços urbanos, a creche como espaço de educação e cuidado para os seus filhos, por diferentes motivos. No caso das creches e pré-escolas públicas, o motivo mais frequente é aquele que envolve a necessidade de trabalho de seus pais, causando uma grande procura às instituições municipais direcionadas à primeira infância. Vivemos em uma sociedade em constante transformação, o que afeta diretamente as interações que estabelecemos com o ambiente e com os outros à nossa volta.

O conjunto desses fatores movimentou a sociedade civil e os órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. “A partir de então, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, também apontam para o direito da criança a essa necessidade” (BRASIL, 1998, p. 11).

Em 1998, atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), pela primeira vez na história do país, se estabelece que a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica. O atendimento às crianças de zero a seis anos de idade torna-se dever do Estado, com garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas, organizando-se em propostas políticas em todos os estados brasileiros.

Ao longo do processo histórico de desenvolvimento da Educação Infantil foram construídos textos curriculares que legitimaram um novo projeto-político social para as creches e pré-escolas. A produção desses documentos se configurou em um movimento de negação às práticas curriculares vigentes, a fim de legitimar o discurso da mudança e da nova política curricular, assim como dos novos ideais de educação que se pretende implementar (LOPES, 2004).

Entendemos o território de produções de documentos de orientação e referenciais curriculares como um campo de lutas políticas onde “diferentes comunidades disciplinares atuam nas políticas de currículo e produzem novos sentidos no jogo político, inclusive, pela introdução de suas interpretações, de forma híbrida, em documentos curriculares” (LOPES; MACEDO, 2011, p.50). Compreendemos o currículo como prática discursiva, prática de significação, de construção de sentidos. O currículo, então, segundo Lopes e Macedo (2011),

(...) constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (p. 41).

Nos apoiamos também nos estudos culturais em diálogo com os grupos sociais e culturais, uma negociação que se dá em contextos de assimetria de poder e que precisam ser reconhecidos como tal (LOPES & MACEDO, 2011, p. 192). Sendo o currículo escolar um texto político, não poderia deixar de considerar os estudos culturais e articular economia, política e cultura, entendendo as complexidades e múltiplos sentidos do binômio educação e cultura além das polissemias, desacordos e ressignificações existentes, como a questão das diferenças e da imposição de valores.

Hall (1997), quando escreve sobre identidade e subjetividade, destaca que o impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do séc. XX, nos conduz a compreensão da relevância da cultura na construção da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como ator social. O autor define identidade não apenas como a constituição do ser individual, mas, para ele:

...a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeitos construídos para nós por alguns dos discursos (HALL, 1997, p. 8).

Sendo os movimentos interculturais compreendidos como um campo de debate, identificamos que os processos de aprendizagem também desenvolvem hibridismos e ambivalências na construção de identidades, atuando com temáticas transversais de cultura, de etnia, de gerações, de gênero e de movimento social gerando possibilidades de transformação e de criação cultural.

A construção da sociedade se dá pela interação e pela ação de dar significado ao mundo em que vivemos. Não há, porém, uniformidade nesse processo, já que cada pessoa se apropria dos novos conhecimentos de forma diferente e baseada nas suas estruturas cognitivas, na sua realidade e nos conhecimentos previamente estabelecidos; possibilitando, assim, uma infinidade de ressignificações.

Esse conjunto de ideias mobiliza a prática escolar e a formação dos sujeitos, que atuarão nessa sociedade, de forma conservadora ou transformadora.

No caso da Educação Infantil, devemos considerar que a relação entre famílias e escola é imprescindível para a formação pessoal e social dos sujeitos, considerando a faixa-etária dos alunos desse segmento e a relevância dessa parceria na primeira infância. Compreendemos também que as dificuldades e os conflitos que permeiam essas relações não surgem apenas no contexto da prática, mas em outras dimensões.

Dessa forma, “não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. [...] Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p.253). O currículo é resultado de lutas políticas e embates por significações que constroem o que viria ser justiça, equidade, transformação social e identidade.

SENTIDOS ATRIBUÍDOS À RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO TEXTO POLÍTICO SELECIONADO

Se a família é a primeira organização social em que a criança está exposta, ao chegar à creche e pré-escola, a criança necessita da cooperação e parceria desses dois grupos sociais em que está inserida para construir as bases emocionais, sociais e individuais necessárias ao seu desenvolvimento integral.

Por meio da exploração que faz no contato com outras pessoas e na observação daqueles com quem convive, a criança constrói sua própria aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesma e passa a comunicar-se com ele através das diferentes linguagens e inteligências. Esses avanços dependem tanto das interações socioculturais como da vivência de experiências nos primeiros núcleos de sociedade que estão inseridos, desde a família até a comunidade escolar. Porém, que espaço essa família encontra para interagir e contribuir com a Escola e seu Currículo no processo de consciência e aprendizado dessas crianças? Como os documentos oficiais estimulam essa parceria?

A partir do documento Política Nacional de Educação Infantil(2006), encontramos em sua definição inicial o compromisso de contribuir para “um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2006,p.4) e através de construções coletivas tem por objetivo “ propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil na formulação de políticas públicas” (BRASIL, 2006, p.4). Para isto, a promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa passa por suas necessidades de afeto, alimentação, segurança, integridade corporal e psíquica durante o tempo que permanecem na instituição para assim, desenvolverem a sua identidade em busca da autonomia através de relações inter/intrapessoais no processo de socialização e enriquecimento de si próprio.

A dificuldade na interação família-escola e a ideia de uma escola que prepare para o mundo contemporâneo se reflete na centralidade que este elemento tem na produção de políticas curriculares. Elemento esse que observamos a partir da análise minuciosa do documento, que a todo momento enuncia a necessidade de complementação de deveres entre Estado e família na garantia dos direitos infantis.

Ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família. (BRASIL, 2006, p.4)

O texto político faz um breve panorama histórico e descreve que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Educação Infantil ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, “qual seja: atender

às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício da sua cidadania” (BRASIL, 2006, p. 10). Nessa nova dimensão proposta articula-se também com a valorização do profissional que atua com essa faixa-etária além da necessidade de uma proposta pedagógico-curricular específica para a área.

Uma resposta a essas questões foi dada pela própria LDB (art.12 e 13), ao incumbir as instituições de Educação Infantil de elaborar as propostas pedagógicas com a participação dos professores. Dessa forma, a Lei reconheceu, ao mesmo tempo, a ação pedagógica de professores, construída no cotidiano das instituições de Educação Infantil, juntamente com as famílias e as crianças. (BRASIL, 2006, p. 12)

Posteriormente aponta as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006 p.17) aonde reitera que a “Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (BRASIL, 2006, p. 17), além de objetivos de fortalecimento das relações entre escola e família e metas de programas de “orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 6 anos, oferecendo, inclusive assistência financeira, judiciária e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema” (BRASIL, 2006, p. 21).

O documento finaliza, então, recomendando que “os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas” (BRASIL, 2006, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas são, portanto, sistemas simbólicos: formas de representar e legitimar decisões políticas e segundo o autor, “políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos que são eles mesmos conjuntos de práticas que sistematicamente produzem os objetos dos quais falam” (BALL; 1994, p.5-16). Na Educação Infantil não tem sido diferente, pois essas produções também são marcadas pela heterogeneidade, conflito e ambivalência, modificando os discursos e textos que atuam em um ciclo contínuo sem pretender separar a política da prática educativa, projeto e implementação curricular.

Entendemos que o processo de produção de políticas consiste em uma arena de embates no qual algumas ideias se tornam dominantes, como resultado das disputas de poder existentes, silenciando algumas vozes e encorajando outras. Nesta investigação, buscamos a destacar os discursos presentes no texto político selecionado para compreender os sentidos produzidos da relação família-escola.

Identificamos que o documento selecionado “Política Nacional para Educação Infantil” (BRASIL, 2006) aponta em suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias a relevância de se preconizar uma construção coletiva de políticas públicas para educação em complementação a ação da família “visando o mútuo conhecimento desses processos de educação, valores e expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas” (BRASIL, 2006, p.14).

Porém, são necessários ainda mais investimentos na orientação de profissionais da Educação, além da implementação de programas que de fato contribuam para uma articulada interação entre família e escola, pois o despreparo dos sujeitos para lidar com essas diferenças e os conflitos que muitas vezes surgem, acabam criando barreiras de resistência que dificultam essa parceria reconhecida como fundamental nos principais documentos políticos elaborados para Educação Infantil.

Entendemos que compreender os sentidos atribuídos à família nos textos políticos das políticas da Educação Infantil contribui para pensar nas concepções de cuidado e desenvolvimento da infância na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J., The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R., BALL, S., GOLD, A. (orgs.). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, p. 6-23, 1992.

BALL, S. J. & MAGUIRE, M. Discourse of educational reform in the United Kingdom and the USA and the work of teachers. *British Journal of Inservice Education*. v. 20, n. 1, p. 5-16, 1994.

BALL, J. S; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2006.

FRANGELLA, R.C. P. Educação infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação. *Revista Teias*, v. 10, n.20. 2010, p.1-15.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.º2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004, p. 45-75.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 16 de out. 2012.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, Maio/Jun/Jul/Ago 2004, p 109-183.

LOPES, A. C.; Macedo, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

- IV -

ARTICULAÇÃO CURRICULAR: UM DESAFIO

Ana Cristina Gomes da Penha – Nig/UFPE (Brasil); Universidad SEK (Chile)

INTRODUÇÃO

A partir de 2006, o Brasil passa a ter uma normatização que propõe uma alteração sensível na organização da Educação Básica Nacional. Ao mesmo tempo em que parece ser uma mudança simples, com motivações favoráveis em vários aspectos – demográficos, econômicos, pedagógicos e políticos (ARELARO, 2005; SANTOS e VIEIRA, 2006), configura-se uma mudança complexa e difícil. Um dos aspectos responsáveis por isso, talvez o mais relevante, é justamente o fato de essa mudança viabilizar uma articulação entre duas etapas educativas com tradições culturais bastante distintas e até mesmo opostas entre si: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

De um lado, a Educação Infantil, com a intenção de firmar sua identidade no campo educacional, como uma educação não escolarizada, marcada pela ludicidade, pela compreensão de espaço e de tempo ampliados, e responsável pela criança integral, ou seja, com corpo, mente e sentimento (BARBOSA, 2000; HORN, 2003; ROCHA, 2001). De outro, o Ensino Fundamental, assentado em uma concepção escolar e em um desenvolvimento do trabalho pedagógico fracionado, que desenvolve o trato com o conhecimento fragmentando-o em áreas específicas.

Com a nova organização da Educação Básica, a Educação Infantil passou a integrá-la e a constituir a sua primeira etapa, o que demandou novas orientações curriculares para o desenvolvimento do Ensino Fundamental, agora ampliado para 9 anos.

O acesso da criança ao universo escolar, especialmente no período referente ao Ensino Fundamental, sempre suscitou questionamentos sobre como as práticas educativas podem e devem ser encaminhadas a fim de cumprir suas finalidades. A importância conferida a fatores de desenvolvimento do indivíduo em sociedade tem levado diversas organizações e instituições nacionais e internacionais a estudarem o desenvolvimento educativo das sociedades, nos seus aspectos de qualidade e inovação, e nas suas necessidades de evolução e readaptação.

ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL, UM DESAFIO

Poucos trabalhos têm sido desenvolvidos no campo da articulação curricular e, praticamente, todos entrecruzam as noções de sequencialidade progressiva, continuidade educativa e transição educativa com o conceito de articulação curricular.

Sequencialidade progressiva e continuidade educativa são expressões que nos remetem para os processos adaptativos dos alunos aos diferentes níveis e ciclos de ensino, isto é, para as transformações inerentes às transições, no sentido de se encontrar o melhor caminho para um processo educativo que se quer realizado ao longo da vida. Todos esses conceitos, considerados significativos, convergem para um “entendimento mais global denominado ‘articulação’”. Aniceto(2010, p. 81)

Para Serra (2004), *continuidade educativa* diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo. A continuidade educativa entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não se reduz à sobreposição de um em relação ao outro, muito menos, que a Educação Infantil seja a preparação para o ciclo subsequente. Serra (2004, p. 76) considera que “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra”.

No sentido de garantir a articulação curricular, Brites (2002, p. 105) advoga que a representação de continuidade “exige duas premissas: que cada percurso anterior seja a preparação para o ciclo seguinte; e que a aprendizagem dos alunos se faça num percurso crescente com avanços e retrocessos úteis para

a tão almejada continuidade de forma articulada”, deixando antever a necessidade de garantir a ininterruptão entre os ciclos e a articulação das especificidades de cada ano ou ciclo. Desta forma, afirma que “na ideia de articulação terá de haver o reconhecimento das diferenças, das especificidades de cada ano e ou ciclo para se poder definir as metodologias a adoptar” (idem, p. 107).

Relativamente à noção de continuidade que vem sendo defendida, Bastos (2007, p. 35) acrescenta que:

(...) esta visão pressupõe a concepção de um currículo escolar bem integrado que vise a conexão entre um nível e o seguinte através da participação conjunta dos profissionais dos níveis conectados de forma a possibilitar a construção de um processo coerente e progressivo (...)

Logo, a continuidade educativa, promovida pela ação colaborativa dos professores, permitirá à escola “uma base organizacional estável e segura no processo formativo dos alunos, e minimiza o impacto dos processos de transição entre níveis” (CRUZ, 2008, p. 77) a partir de uma efetiva articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Cruz (2008, p. 80) refere ainda que “Da tomada de consciência em torno da necessidade de promover a continuidade educativa, nasce a necessidade de abordar factores determinantes para estabelecer uma transição harmoniosa entre níveis”.

De fato, em todo o processo educativo, ao longo da Educação Básica, é essencial, no contexto de toda uma reorganização curricular, “encadear elementos distintos” para que funcionem eficazmente num conjunto unido, ou seja, transformar “uma articulação desconjuntada numa articulação flexível e de continuidade” (MARQUES et al., 2004, p. 8).

O conceito de articulação ganha importância pelos sentidos de globalidade e sequencialidade, sobretudo, quando essa articulação é relacionada ao currículo. Por isso, não podemos desconhecer o conceito de articulação curricular, entendido como “uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (MORGADO e TOMAZ, 2009, p. 3).

Para Morgado e Tomaz (2009), o conceito de articulação curricular conduz-nos a “duas dimensões distintas, mas complementares: a Articulação Curricular Horizontal e a Articulação Curricular Vertical” (p. 3). A primeira nos

remete à articulação de saberes e conteúdos entre os componentes curriculares de um mesmo ano de ensino; a segunda, enquanto fator estruturante do percurso do aluno, ao longo das várias etapas e ciclos de ensino, “realça a lógica de continuidade”, na perspectiva do desenvolvimento do sujeito (ibidem).

Contudo, Serra (2004, p. 87-89) adota uma perspectiva diferente quando reflete sobre os tipos de articulação existentes. A autora propõe quatro tipos de articulação: a *articulação espontânea*, que ocorre quando o professor sente a necessidade de um trabalho colaborativo, ou seja, a articulação estabelece-se de modo natural; a *articulação regulamentada*, que é a articulação oficial, teórica, que consta dos documentos legais, é resultante de imperativos legais e consta dos documentos das escolas; a *articulação efetiva*, que ocorre de modo consciente e assumido entre os professores de níveis diferentes, isto é, a que de fato ocorre. A articulação efetiva pode ser ativa³, reservada⁴ e passiva.⁵ E por fim, a chamada *não articulação* que se caracteriza por não existir qualquer tipo de contato entre professores ou crianças de etapas diferentes. Como sustenta Serra (2004), a articulação curricular está intimamente ligada à prática docente e não a mecanismos teóricos e preconcebidos.

Para que a articulação seja uma realidade, é necessário existir certa continuidade entre as etapas de ensino, entre ciclos e entre anos de ciclo, tanto em relação aos objetivos e às competências como em relação aos critérios de avaliação e aos programas curriculares.

No campo dos estudos curriculares, não podemos ignorar o termo sequencialidade ou, mais especificamente, a sequencialidade em espiral que, segundo Serra (2004, p. 75), consiste em “avanços e retrocessos, tanto no

³Caracteriza-se pelo conhecimento profundo das duas etapas educativas, quer pelos educadores, quer pelos professores, e das possibilidades de trabalharem em comum, tendo como mais valia as semelhanças e diferenças das duas etapas educativas e as faixas etárias a que se destinam. São otimizados os recursos existentes, quer no Ensino Fundamental, quer na Educação Infantil, e os professores estão efetivamente empenhados em encontrar práticas educativas que promovam a articulação curricular entre as duas etapas de ensino.

⁴Caracteriza-se por uma atitude menos voluntária. As decisões conjuntas entre os professores só ocorrem de forma pontual.

⁵Caracteriza-se por um certo desinteresse dos professores, as articulações ocorrem por acaso. Observa-se uma resistência ao trabalho conjunto com professores de outras etapas.

campo cognitivo, como na maturidade global da pessoa”. A ideia é aprofundada por Ribeiro (2002, p. 61) que entende a sequencialidade como o processo em que “cada ciclo assenta no anterior, aprofundando-o e alargando-o”, pois o que se pretende é que cada ciclo prepare para o ciclo seguinte e que o ciclo seguinte dê continuidade ao anterior.

Para Roldão (2002), o conhecimento deve ser ministrado segundo uma visão holística do mundo e do saber e não de forma compartimentada. Em vez de uma escola “disciplinar”, deveríamos contar com uma escola que proporcione um ensino “interdisciplinar”, isto é, com um currículo abrangente e integrador das aprendizagens. Logo, Roldão (2002) defende uma “articulação inteligente”, em que a existência dos componentes curriculares é aceitável, mas funciona como um processo intermédio do conhecimento: a finalidade é o global, o todo compreensível. Por isso a recusa em aceitar aquilo que apelida de “guetos formais”, surgidos quando os componentes curriculares são ministrados de forma individualista, sem relacionamento com o todo. Roldão (2005) reafirma que é “preciso não fragmentar o conhecimento”, uma vez que “este jogo de transversalidade na especificidade não é um jogo de oposições, é antes um jogo de articulações” (p. 67). Assim, para que cada parte de toda esta dinâmica sistêmica funcione, é fundamental a existência de uma boa articulação entre os diferentes sistemas, o que pressupõe a existência de processos de trabalho conjunto, passagem e partilha de informação, assim como relações de poder facilitadoras da articulação.

A política educacional no Brasil alerta que, para uma criança de 6 anos ingressar no Ensino Fundamental, deverá haver precauções a serem tomadas, principalmente relacionadas aos conteúdos, atentando-se para as particularidades das crianças de seis anos, como afirma o trecho abaixo do referido documento:

Para o seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado (BRASIL, 2007, p. 17-18).

Assim, o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção das relações sociais cotidianas quanto como produção historicamente acumulada presente na literatura, na música, na dança, no teatro etc. Esta visão do pedagógico ajuda a pensar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação enquanto prática social inclui o conhecimento científico e a vida cotidiana. Embora a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Aliás, a Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis.

Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Para tanto, parece-nos possível considerar percursos facilitadores da continuidade educativa, capazes de promover transições não penosas para as crianças, como nos apontam os estudos de Zabalza (2004), Serra (2004), Bastos (2007) e Penha (2012).

De acordo com Zabalza (2004), existem três áreas/dimensões, nas quais a continuidade educativa se move: a dimensão curricular, a dimensão organizativa e a dimensão profissional. A primeira dimensão, a continuidade na dimensão curricular, aponta para a flexibilidade dos currículos que deverão ser contextualizados. A segunda dimensão, a continuidade na dimensão organizativa, está relacionada com o funcionamento interno da escola, constante no Projeto Educativo aberto e construído enquanto recurso para o enriquecimento da própria escola. Por fim, a terceira dimensão, a continuidade na dimensão profissional, deverá ser garantida por uma cultura de colaboração e comunicação sólida entre os docentes dos diferentes ciclos ou etapas.

No mesmo sentido, Serra (2004) equaciona as vantagens do trabalho cooperativo entre educadores, na articulação do currículo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, à procura de estratégias diversificadas para todos. Serra (2004) ainda afirma que o universo pedagógico dos professores sairá enriquecido com a reflexão e discussão sobre as semelhanças e

especificidades de cada nível de ensino e aumentará as oportunidades de sucesso das crianças.

Bastos (2007, p. 41) acentua ainda que o planejamento de espaços, recursos e tempos comuns “constitui um passo muito importante para estabelecer laços de união entre profissionais e entre as próprias crianças de ambos os níveis que através de várias atividades podem constituir formas de partilhar experiências e conhecimentos”.

Além de uma cultura de colaboração e de comunicação efetiva entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Penha (2012) salienta a importância da relação educadores-pais no processo de articulação curricular para que as crianças sejam eximidas o mais possível de situações que, eventualmente, possam comprometer o sucesso educativo.

FINALIZANDO

Então, ao compreendermos o sistema educativo, na sua complexidade, como um conjunto de etapas e de ciclos de educação e ensino sequenciais, mas diferentes entre si, a ação de articulá-los passa pelo estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção e o planejamento conjunto das atividades entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo como base o desenvolvimento de formas de trabalho colaborativo e de novas formas de organização de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANICETO, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-escolar/ 1º ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ARELARO, L. R. G. (2005, especial, outubro). O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, vol. 26, (92), pp. 1039-1066. Campinas, SP: Scielo.

- BARBOSA, A. (2009). *Influência da articulação curricular no sucesso educativo dos alunos: estudo exploratório*. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- BASTOS, H. (2007). *A Criança de Transição: estudo das representações e atitudes face ao 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado não publicada. Porto: Universidade Portucalense.
- BRASIL, (2007). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- BRITES, M. (2002). *A Articulação Curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico: um estudo de caso num agrupamento vertical de escolas em gestão flexível do currículo*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CRUZ, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EBI e o Jardim-de-Infância: práticas docentes*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARQUES, B., COSTA, J. (2004). A (Des) Articulação Curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico. In: Costa (org.). *Gestão Curricular: percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 129-141.
- MORGADO, J. C.; TOMAZ, C. L. (2009). *Articulação curricular: uma parceria de investigação*. Porto: Porto Editora.
- PENHA, A. C. G. (2012). *Tensões e desafios na articulação curricular entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: um estudo de caso*. Tese de Mestrado em Educação não publicada, Universidad del Mar, Viña del Mar, Chile.
- RIBEIRO, A. S. (2002). *A escola pode esperar: textos de intervenção sobre a educação de infância*. Porto: Edições Asa.
- ROCHA, E. A. C. (1999). *Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP.

ROLDÃO, M. C. (2002). *Transversalidade e especificidade no currículo: como se constrói o conhecimento?* Recuperado em 7 junho 2011, em http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf.

_____. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: Alonso, L.; Roldão, M. do C. (Orgs.). *Ser professor de 1º ciclo: construindo a profissão*. Braga: CESC/Almedina, pp. 13-26

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. (2006, outubro, especial). Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, vol. 27(96), p. 775-796. Campinas, SP: Scielo.

HORN, M. da G. S. (2003). *Sons, cores, aromas e sabores: a construção do espaço na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

SERRA, C. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M. (2004). Prácticas Educativas en la Educación Infantil. *Transversalidad y Transiciones. Infância e Educação: investigação e práticas*. Revista do GEDEI, Porto, n.º 6, pp. 7-26.

- V -

INOVAÇÕES EDUCATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Ana Cristina Gomes da Penha – Nig/UFPE (Brasil); Universidad SEK
(Chile)

INTRODUÇÃO

Podemos afirmar que a inovação curricular é uma possibilidade recente no Brasil e é resultado da mudança de uma política educacional centralizada. A centralização, que vivenciamos por décadas, enquadrava o sistema de educação – desde o ensino fundamental até a pós-graduação – no denominado Núcleo Comum, sem nenhuma possibilidade de autonomia para qualquer organização curricular.

Só com a LDBEN 9.394/96, é que passamos a ter na legislação a possibilidade da flexibilidade e do atendimento às particularidades de cada instituição escolar. Logo, podemos afirmar que ainda são tímidas as iniciativas dos docentes e que a inovação curricular não tem sido discutida com o devido fundamento.

Na análise que Saviani (1989) faz, a inovação educacional é "utilizar outras formas" e é compreendida como "colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades" (p. 26), isto é, a inovação tem como ponto de partida o questionamento das finalidades da experiência educacional. Portanto, toda inovação educacional passa pelo questionamento tanto da finalidade da ação educativa que se está vivenciando como do papel da educação na formação do aluno.

COTIDIANO ESCOLAR E AS INOVAÇÕES EDUCATIVAS

O acesso da criança ao universo escolar sempre suscitou questionamentos sobre como as práticas educativas podem e devem ser encaminhadas a fim de cumprir suas finalidades. A importância conferida a fatores de desenvolvimento do indivíduo em sociedade tem levado diversas organizações e instituições nacionais e internacionais a estudarem o desenvolvimento educativo das sociedades, nos seus aspectos de qualidade e inovação, e nas suas necessidades de evolução e readaptação.

Realizar uma docência com um caráter inovador é um tema discutido no Brasil desde o Movimento Escolanovista. A procura por uma docência que dê valor às condições subjetivas dos alunos, que confira centralidade a métodos progressistas ou ainda que considere a realidade social como ponto de partida apresenta-se como um dos grandes objetivos das políticas e práticas educacionais brasileiras. Sob várias perspectivas teóricas, a inovação manifestou-se no panorama pedagógico do Brasil contemporâneo como um imperativo, produzindo uma atitude pedagógica contínua na ação dos docentes.

A prática docente tem sido objeto de vários estudos por representar a possibilidade de compreender os elementos que estruturam essa atividade, visto que requer do professor um fazer que atenda a uma diversidade de situações que ocorrem articuladas e simultaneamente. Essa diversidade envolve aspectos como seleção de conteúdos, organização de programas, escolha de metodologias adequadas para o ensino, acompanhamento da aprendizagem do aluno, e gestão da sala de aula.

Torna-se cada vez mais comum a prática de ocupar uma posição central, tanto na rediscussão do currículo como na Educação de uma maneira mais ampla. É necessário admitir a centralidade da prática, levando em consideração professores e alunos, aqueles que nela atuam como sujeitos nucleares do processo de teorização do currículo.

Entendemos que o problema de não se ter clareza do que se constitui uma inovação curricular tem sido responsável pela pouca divulgação de iniciativas que docentes e coordenadores desenvolvem no âmbito das escolas. Entendemos, ainda, que propostas de inovação só são possíveis quando as políticas de educação permitem e estimulam a flexibilidade curricular para que a possibilidade da criação possa acontecer, ser sistematizada, avaliada e difundida na Rede de ensino.

Inovar, portanto, representa introduzir mudanças de maneira planejada com o objetivo de ocasionar uma melhora da ação educativa. Assim, a inovação curricular parte de uma intenção consciente de mudança de uma determinada situação, com base em uma crença de que esta situação pode ser organizada de modo diferente do usual. Para tanto, é necessário não só a condição de flexibilidade como o desejo do professor em ousar, em favorecer novas ações planejadas e orientadas por finalidades específicas da realidade educacional de cada situação particular.

Consequentemente, novos modos de pensar, de comunicar e de aprender instigam as escolas de diferentes etapas de ensino, complexidades e objetivos, executando mecanismos alternativos, de flexibilização, compatíveis com as múltiplas e concomitantes funções da educação, nas mais diferentes situações que envolvem as relações entre os estudantes, os docentes, os pesquisadores com as unidades escolares e com as demais instituições relacionadas.

Mudança e inovação, também, são termos diferentes. A mudança, que pode ser ou não provocada pela inovação, tem relação com a passagem de uma situação ou posição para outra. Ela significa uma ruptura com a condição inicial e pode oferecer benefícios e ameaças àqueles envolvidos no processo. Se, por um lado, as mudanças se mostrarem ameaçadoras, as pessoas tenderão a resistir; por outro lado, se ela for vista como benéfica e envolvida num movimento de colaboração, a resistência será menor. Assim, muitas vezes, as mudanças externas causam mais ameaças e, por conseguinte, mais resistências do que aquelas que aparecem internamente.

Embora interligados, os conceitos de *inovação educativa* e de *reforma* se distanciaram, o primeiro remetendo para a mudança com origem na escola e produzida pelos professores, e o segundo referindo a introdução de mudanças prévia e centralmente planejadas e que se pretende que sejam aplicadas a todas as escolas (M. R. Fernandes, 2000).

Na tentativa de aprofundar o significado de mudança educativa, conceito que considera “intrigante”, Fullan (2007) introduz a distinção entre “*innovation* e *innovativeness*” (p. 11) em que o primeiro termo refere o conteúdo novo de um dado programa e o segundo envolveria as capacidades de uma organização para se envolver num aperfeiçoamento contínuo. Pode-se, assim, focar uma dada inovação e estudar o seu percurso de sucesso ou não; pode-se, também, partir da cultura de uma escola, distrito ou outro nível do sistema e investigar como se caracteriza a sua inovação; inovação, interpretada no âmbito

das teorias sobre a mudança educacional como um processo e não como um fim em si mesma, ou seja, como um processo multidimensional (Fullan, 2007), capaz de transformar o espaço onde ocorre.

De acordo com Fullan (2001), o processo de inovação e mudança apresenta três fases, a saber: a primeira, chamada de *inicialização*, consiste no processo que leva à adoção da inovação; a segunda fase, ou *implementação*, dura mais ou menos dois ou três anos e envolve as primeiras experiências de tentar colocar as novas ideias ou reformas em prática; e a terceira, que é uma extensão da segunda, ou *continuação*. Essa se relaciona à questão da incorporação e institucionalização das rotinas, bem como se a mudança foi construída ou será descartada. Fullan defende que essas fases estão interconectadas e que uma afeta a outra. A mudança, segundo o pesquisador, é um processo e não um evento.

O que sabemos é que as mudanças em educação, ao mesmo tempo em que se reconhecem os vínculos ideológicos e políticos de uma iniciativa, também destacam suas implicações no âmbito da prática, uma vez que para sua realização contam com organismos e sujeitos que a compõem, neste caso, a escola, composta por pessoas individualmente ou em coletivo, cada um com suas especificidades e interesses pessoais, atuando em situações normativas, como bem aponta Farias (2006):

Enfim, toda inovação, independentemente de sua fonte e natureza, é motivada por valores, sejam daqueles que a promovem, sejam daqueles que a vivenciam em seu cotidiano. Isso explica por que uma inovação, recorrendo às palavras de Hernandez (2000), não tem o mesmo significado para quem a promove, para quem a coordena, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos. Essa perspectiva de inovação reconhece os vínculos entre as inovações e as pessoas no processo de mudança. (p. 56)

Podemos concluir que os conceitos abordados têm passado por várias compreensões, relacionadas, sempre, às mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorrem nas sociedades. E não sendo possível confiar nas estratégias centralizadoras como resposta para os problemas, interessa considerar o que os professores produzem e como afirmam as suas práticas, pois são elas, como refere Bolívar (2012), que, ainda que não isoladamente, marcam a diferença nos resultados da aprendizagem dos alunos.

FINALIZANDO

No exercício cotidiano de sua função, os professores vivem situações concretas a partir das quais se fazem necessárias habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão.

Sendo assim, por mais que os saberes docentes possam ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), Tardif (2002) reconhece que existe um saber específico, que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif (2002), uma combinação de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores, de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Pacheco (2001) argumenta que, com a inovação, é possível criar novas formas de organizar e implementar currículos e práticas educativas, rompendo assim com as perspectivas reformistas anteriores. Acrescenta que é necessário produzir alternativas para sustentação de práticas inovadoras.

A inovação curricular tem como propósito a melhoria qualitativa dos processos de ensino e da aprendizagem, e o sucesso educativo dos alunos. A configuração de cada realidade educativa e os seus problemas implicam uma atenção contextualizada que não se identifica com soluções estereotipadas e gerais.

A atenção à singularidade do local determina as soluções mais relevantes, conduzindo à produção de inovações, pois compreendemos que as mudanças só serão efetivas se houver produções de inovações nas escolas. Neste sentido, o impacto concreto de uma inovação percebe-se na prática da escola e dos professores e depende, sobretudo, da sua capacidade de

organização e análise. A mudança na educação é construída nas escolas. Portanto, podemos considerar a escola como um palco da intervenção dos professores e deve ser considerada como espaço central de todo processo de transformação do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.
- FARIAS, I. M. S. de. (2006). *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liberlivro.
- FERNANDES, M. R. (2000). *Mudança e inovação na Pós-Modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- HERNÁNDEZ, F., SANCHO, M. J. & CARBONELL, J., (2000). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Traducción de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (third edition). New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge.
- SAVIANI, D. A. (1989). Filosofia da Educação e o problema da Inovação em Educação. In: Garcia, W. E. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

- VI -

**O “ENSINO SECUNDÁRIO” CATÓLICO EM
GOIÁS: O CURRÍCULO PARA O CURSO NORMAL
(1889-1957)**

Ana Maria Gonçalves. UFG/RC (Brasil)
Bolsa FAPEG

INTRODUÇÃO

Para a geração que se formou sob o signo da Lei 5.692/71 a compreensão acerca do ensino secundário, destinado à formação das elites, quase exclusivamente privado, aparece de modo nebuloso. Afinal, o início da escolarização dessa geração foi marcado por referências ao ingresso no curso primário, em geral em grupos escolares, posteriormente, e no curso secundário, em ginásios, quando já se tratava do ensino de primeiro e segundo graus. A nomenclatura acerca da organização do ensino mudara, mas culturalmente ainda estavam arraigadas as denominações anteriores. Desse modo, fazia-se alusão à organização do ensino e forma escolar sem muita precisão. Contudo, distinguir a nomenclatura própria dos cursos é primordial para quem se propõe refletir sobre a situação do ensino secundário no Brasil, ou seja, há que se abarcar as alterações e abrangências definidas pelas leis promulgadas a partir da proclamação da República no sentido de identificar os diferentes cursos de nível médio e o que a rigor seria o ensino secundário.

No presente trabalho, ensino secundário aparece entre aspas no sentido que abarco todos os cursos de nível médio: o Secundário, o Comercial, o Industrial, o Agrícola e o Normal. Desse modo, quando trato da expansão do ensino secundário católico em Goiás estou me referindo a esse leque de cursos e forma escolar. O objetivo deste texto é apresentar um mapeamento

preliminar do número de escolas católicas, que mantinham ensino de nível médio no estado, no período de 1889 a 1957, considerando dois aspectos: a subvenção oferecida pelo poder público e o currículo do Curso Normal.

O recorte temporal delimitado, do início da República a 1957, abarca o processo de implementação do projeto ultramontano, desencadeado a partir do episcopado de Dom Eduardo Duarte Silva (1891/1908), perpassando o episcopado de seus sucessores Dom Prudêncio Gomes da Silva (1908/1921) e Dom Emanuel Gomes de Oliveira (1921/1957).

O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL

Após a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, os primeiros colégios foram fundados. Estes foram instalados em alguns povoados trazendo a marca da cultura letrada. Para Saviani (2004, p. 16) inaugurava-se a versão brasileira da “educação pública religiosa”.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 o ensino secundário passou a ser ofertado em aulas régias, avulsas, em todas as províncias. Durante o Império, na capital e nas capitais das províncias, foram criados os liceus, os quais aglutinaram cadeiras constituindo o ensino seriado destinados aos filhos das classes abastadas. Nesse cenário permaneceram, também, os colégios de várias ordens e grupos religiosos. Vale lembrar que as escolas que ofertavam o ensino secundário recebiam nomes diferentes, como: liceus, colégios, ateneus, ginásios. (HAIDAR, 1972)

Proclamada a República a primeira constituição consagrou a dualidade dos sistemas de ensino ao determinar que a União legislaria sobre a criação das escolas secundárias nos estados, art. 33, e no Distrito Federal, deixando os demais cursos de nível médio, ou seja, escolas de ensino profissional, dentre eles o Curso Normal, sob a alçada dos governos estaduais.

A Reforma Francisco Campos, em 1931, reafirmou a finalidade do ensino secundário, que passou a ter duração de sete anos, dividido em dois ciclos: secundário fundamental de cinco anos, secundário complementar de dois anos. A diferenciação estava no currículo do complementar, que se destinava a certas áreas.

Em 1942 o ensino secundário voltou a ser reformado, assim como demais ensinos de nível médio: Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. Com a reforma Capanema ele passou a ter dois ciclos: ginásial e colegial, subdividido em clássico e científico. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

de 1961 o ensino secundário continuou um curso de cultura geral e humanística. Vale ressaltar, no entanto, que com essa lei passou a ter maior equivalência com demais níveis de ensino médio, em comparação com as reformas até então efetuadas. (ROMANELLI, 1998)

Por fim, a Lei 5.692 de 1971 que instituiu o ensino de primeiro e segundo graus no país, incorporando parte do ensino secundário ao ensino de primeiro grau com a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos. Do ponto de vista do currículo se eliminou a divisão entre ensino secundário e ensino profissional.

A IGREJA CATÓLICA NO CAMPO EDUCACIONAL

O ultramontanismo foi uma orientação política da Igreja Católica que se difundiu no Brasil através da ação do episcopado, numa clara rejeição a tudo o que representava a sociedade moderna. Esse movimento trouxe como marca o centralismo institucional em Roma e o fechamento da Igreja sobre si mesma. O processo de romanização do catolicismo se fez a partir da doutrinação difundida através das homilias, publicações periódicas e da organização de um sistema educacional. Nessa organização se introduziu um sistema de ensino destinado à educação feminina, em especial, o qual contava com um sistema de internato direcionado às meninas da oligarquia e classe média. (AZZI, 1994)

Não resta dúvida que as congregações religiosas europeias foram o suporte para o processo de romanização da Igreja no Brasil. Ao valorizar elementos de sua cultura de origem em detrimento de aspectos da cultura local elas contribuíram com romanização, assim como com o encaminhamento de um processo de moralização disciplinadora dos católicos em oposição ao mundo moderno e suas concepções: liberalismo, republicanismo, naturalismo e comunismo. Em Goiás, traços desta tendência estão explícitos nas Cartas Pastorais⁶ publicadas pelos bispos da diocese do estado.

Com a romanização ocorreu a substituição da tradicional formação luso-brasileira por uma formação europeizada. Vale ressaltar que a experiência que os religiosos tinham no campo educacional foi transferida sem

⁶ A Carta Pastoral é um documento tipicamente religioso, cuja origem remonta aos primórdios do cristianismo. Elas podem ser coletivas, quando resultante de reflexões do conjunto dos bispos ou individuais, quando se referem às comunicações de um bispo aos seus diocesanos.

preocupação com análises da situação do país. Todavia, as propostas educativas que implementaram coincidiram com os interesses da burguesia rural que ansiava por educar seus filhos segundo os moldes da Europa.

Além da experiência anterior que os religiosos possuíam no campo educacional, a ação do episcopado brasileiro quanto à fundação dos colégios católicos foi decisiva. Os bispos brasileiros vieram no setor educacional o veio de recuperação do espaço perdido com a proclamação da República, quando se deixou de declarar o catolicismo com religião do Estado. Para a hierarquia da Igreja a preservação da fé era um elemento fundamental sobrepujando a questão cultural.

Nos colégios católicos prevaleceram padrões culturais notadamente conservadores, privilegiando um ensino literário e clássico em detrimento dos conhecimentos científicos. Esses estabelecimentos iam de encontro com os interesses da burguesia emergente e das camadas médias, por sua ênfase na ordem, na disciplina e na transmissão da cultura europeia. Os colégios católicos tiveram um papel importante na formação de professores através das escolas normais e, também, dos seminários.

Dentre as obras educacionais dos bispos que atuaram no estado de Goiás, no período destacado nesse estudo, convém mencionar as realizações de Dom Emanuel. Este, dentre as inúmeras realizações: reorganizou as finanças da diocese, regularizou os patrimônios da Igreja, construiu e reconstruiu igrejas em vários municípios, e promoveu a vinda de várias congregações religiosas para o estado. Seguindo as orientações do papa acerca do papel da imprensa fundou o jornal católico *Brasil Central*, cujo primeiro número saiu em 1931. No entanto, as maiores realizações de D. Emanuel foram no campo da instrução. Fundou em Bonfim, um Seminário, o Ginásio Arquidiocesano Anchieta, a Escola Agropecuária para órfãos, um educandário para meninas e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora; em Morrinhos, o Ginásio Oficial; em Anápolis, o Ginásio Arquidiocesano Municipal de Anápolis, posteriormente São Francisco de Assis; em Campinas, o Colégio Santa Clara; em Catalão, O Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus, em Ipameri, Ginásio Jesus Crucificado; em Formosa, Ginásio Arquidiocesano do Planalto; em Jaraguá, o Ginásio Arquidiocesano e Municipal. Com a mudança da capital para Goiânia a sede do bispado foi transferida para nova capital. Nesta cidade criou o Colégio Ateneu Dom Bosco e o Colégio Santo Agostinho. Por sua atuação recebeu a denominação “Arcebispo da Instrução”.

Em suma, é possível afirmar que o projeto de romanização da Igreja foi criteriosamente implementado pelos bispos que assumiram a Diocese de Goiás. Fiéis a Santa Sé, em seus trabalhos pastorais buscaram manter e difundir a fé católica de acordo com a visão da Igreja. (GONÇALVES, 2004)

ESCOLAS CATÓLICAS EM GOIÁS: CURSOS DE NÍVEL MÉDIO

Nesse tópico apresento o modo como a escolarização de nível médio foi constituída e difundida em Goiás por meio das escolas normais. O primeiro Curso Normal criado numa escola católica foi o do Colégio Sant'Anna, primeira escola católica do estado a atender a premente necessidade de instrução secundária feminina.

Convém mencionar que em Goiás até o início do século XX uma única escola secundária que funcionava era o Liceu, na antiga capital, predominando nos demais municípios o sistema de aulas avulsas. (BARROS, 2012) Afinal, Escola Normal Oficial, criada no período Imperial, de fato só funcionou a partir de 1903 e mesmo assim enfrentando problemas quanto ao reduzido número de matrículas, consequência de sua organização como escola mista e, ainda, da falta de professores habilitados para assumir algumas cadeiras. (CANESIN e LOUREIRO, 1994)

Nesse contexto, o Colégio Sant'Anna se transformou no mais prestigiado estabelecimento de educação feminina de Goiás, gozando de uma certa exclusividade até a transferência da capital em 1937. (BRETAS, 1991) Efetivamente, até meados da década de 1920, não se criou nenhum outro estabelecimento de ensino dessa natureza no estado.

O currículo do Curso Normal do Colégio Sant'Anna e das demais escolas católicas tiveram como parâmetro o currículo da Escola Normal Oficial, sendo que essas escolas acresciam algumas matérias escolares.

Currículo Oficial

1º Anno: Portuguez, Francez, Geographia, Arithmética, Desenho

2º Anno: Portuguez, Francez, Geographia, Arithmética, Desenho

3º Anno: Portuguez, Francez, Geographia, Algebra, Desenho e Pedagogia

4º Anno: Portuguez, Francez, Geometria, Prática Escolar, Pedagogia e Methodologia.

Nessa matriz é perceptível o caráter de formação geral e humanística predominando sobre a perspectiva de especialização na organização do Curso Normal, nos moldes do que ocorria em outras unidades da federação. (TANURI, 2000) Tal fenômeno pode ser observado, também, nas propostas implementadas antes e depois de 1930. De acordo com Lei nº 908, de 29 de julho de 1930, no Curso Normal, subdividido em Curso Complementar (3 anos) e Curso Normal (3 anos), estudavam-se as seguintes matérias:

1)Português e Caligrafia; 2) Instrução Moral e Cívica; 3) Francês; 4) Geografia Geral, Corografia do Brasil e Cosmografia; 5) História Universal; 6) História do Brasil; 7) Aritmética, Álgebra e Geometria; História Natural e Higiene; 9) Psicologia, Pedagogia e Didática; 10) Desenho e Trabalhos Manuais; 11) Música; 12)Ginástica. (BRETAS, 1991, p.519).

Em 1931 esse regulamento foi modificado pelo governo revolucionário que apresentou uma nova proposta com poucas alterações, dentre elas: inclusão das disciplinas História de Goiás e Educação Cívica, com mudança na duração do curso, o qual passou a exigir um Complementar de 2 anos e Normal de 4 anos. (CANEZIN e LOUREIRO, 1994; BRETAS, 1991)

De modo geral essa estrutura curricular se manteve ao longo do período em estudo com algumas variações em termos de acréscimo ou retirada de alguma disciplina. Obviamente, como lembra Veiga (2002, p. 165. Grifo no Original), temporalmente o currículo engendra uma rotina e ritmos na vida dos sujeitos da educação, bem como espacialmente produz “o limite a partir do qual os *outros* passam a existir para nós”. Para o autor, o currículo além de definir os saberes e sua distribuição, imprime uma ordem, ou seja:

[...] desse conhecimento sobre o que era desconhecido, desse enquadramento/inclusão disciplinar do que estava de fora, para lá da fronteira, não resulta propriamente uma absorção rumo à indiferenciação, mas resultam, sim, *ou* novas fronteiras e uma nova categoria para abrigar a novidade, *ou* um novo caso dentro de uma categoria já existente, mas que jamais é aquela que promoveu a inclusão. O que acontece é, no máximo, uma inclusão excludente, cujo objetivo maior é aumentar o controle sobre o outro e, simetricamente, diminuir o risco que ele representa ou que pensamos que ele representa [...] (VEIGA, 2002, p. 165. Grifos no Original)

Pensando sob essa perspectiva observo que a Igreja Católica contribuiu com o processo de difusão da educação em Goiás vinculanda ao processo reformador católico, fato que coincidiu com os interesses das elites quanto a criação de um espaço para a educação de suas filhas, e da conveniência do poder público de se ancorar na iniciativa privada para implementar o projeto republicano de extensão da escolarização. Há que se registrar que por meio do currículo, selecionando certos saberes em detrimento de outros, e da inculcação de determinados valores, produzia-se um tipo específico de enquadramento, e rechassava-se o que se identificava como indesejável e perigoso, a saber, os valores da modernidade.

Cabe destacar que a expansão privada se deu por meio de subvenções, aprovadas na forma de leis ordinárias, dispensando, assim, recurso público e doações de terrenos para criação e manutenção de escolas. A seguir um mapeamento de escolas de nível médio católicas criadas no período em estudo, dentre elas as que ofertavam o Curso Normal.

Ginásios (Primeiro ciclo do Ensino Secundário)

- 1) Ginásio Arquidiocesano de Itumbiara – Itumbiara;
- 2) Ginásio Arquidiocesano de Jaraguá – Jaraguá;
- 3) Ginásio Divino Pai Eterno – Trindade;
- 4) Ginásio São João Batista – Cumari;
- 5) Instituto Cônego Teófilo de Paiva – Buriti alegre;
- 6) Ginásio Santo Agostinho – Goiânia;
- 7) Ginásio Ateneu Dom Bosco – Goiânia;
- 8) Ginásio São Francisco de Assis – Anápolis;
- 9) Ginásio Santa Clara – Goiânia;
- 10) Ginásio Nossa Senhora Assunção – Goiânia;
- 11) Ginásio Anchieta – Silvânia;
- 12) Ginásio São Bernardino de Siena – Catalão;
- 13) Ginásio Santana – Anápolis;
- 14) Externato São José – Goiânia;
- 15) Ginásio Dom Emanuel – Goiandira;
- 16) Ginásio Nossa Senhora do Carmo – Pirenópolis;
- 17) Ginásio Coração de Jesus – Pires do Rio;
- 18) Ginásio Nossa Senhora Mãe de Deus – Catalão;

- 19) Ginásio Auxilium – Anápolis;
- 20) Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora – Silvânia;
- 21) Ginásio Hermenegildo Lopes de Moraes – Morrinhos;
- 22) Ginásio Dona Maria Amabini – Morrinhos;
- 23) Ginásio Nossa Senhora Aparecida – Ipameri;
- 24) Ginásio Dom Bosco (padres salesianos) – Brasília;
- 25) Ginásio Dom Bosco (irmãs salesianos) – Brasília;
- 26) Instituto Nossa Senhora Auxiliadora – Goiânia;
- 27) Ginásio São Vicente – Goiânia;
- 28) Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia – Goiânia;
- 29) Ginásio de Brasília – Brasília;
- 30) Ginásio Coração Imaculado de Maria – Itaberaí.

Colégios (Segundo ciclo do Ensino Secundário)

- 1) Colégio Santa Clara – Goiânia;
- 2) Colégio Santo Agostinho – Goiânia;
- 3) Ateneu Dom Bosco – Goiânia;
- 4) Colégio São Francisco de Assis – Anápolis;
- 5) Colégio Dom Bosco – Brasília.

Escolas Normais

- 1) Escola Normal Sant'Anna – Cidade de Goiás;
- 2) Santa Catharina de Siena – Bela Vista;
- 3) Sagrado Coração – Porto Nacional;
- 4) Escola Normal Padre Silvestre – Jaraguá;
- 5) Escola Normal São José – Trindade;
- 6) Escola Normal de Itumbiara – Itumbiara;
- 7) Escola Normal Santa Clara – Goiânia;
- 8) Escola Normal Santo agostinho – Goiânia;
- 9) Escola Normal Santana – Anápolis;
- 10) Escola Normal Nossa Senhora do Carmo – Pirenópolis;
- 11) Escola Normal Sagrado Coração de Jesus – Pires do Rio;
- 12) Escola Normal Nossa Senhora Mãe de Deus – Catalão;
- 13) Escola Normal Auxilium – Anápolis;
- 14) Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora – Silvânia;

- 15) Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Morais – Morrinhos;
- 16) Escola Normal Nossa Senhora aparecida – Ipameri;
- 17) Escola Normal São José – Goiânia;
- 18) Escola Normal de Brasília – Brasília;
- 19) Escola Normal Regional Dona Olívia Guimarães – Planaltina.

Cursos Técnicos

- 1) Escola Técnica de Comércio de Itumbiara – Itumbiara;
- 2) Escola Técnica de Comércio São Francisco – Anápolis;
- 3) Escola Técnica de Comércio Dom Bosco – Goiânia;
- 4) Escola Técnica de Comércio de Morrinhos – Morrinhos.

Enfim, esse é um quadro preliminar acerca da expansão do “ensino secundário” católico em Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida nesse artigo procurou demonstrar o processo de constituição de uma rede de escolas de nível médio católicas em Goiás. Nesse sentido, traz um rol dos ginásios e colégios criados no âmbito da reforma romanizadora promovida pela Igreja Católica no estado.

No processo da reforma católica os bispos goianos, em consonância com as orientações ultramontanas, identificaram a criação de escolas como um instrumento bastante eficaz. Nesse sentido, de D. Cláudio, D. Eduardo, D. Prudêncio e D. Emanuel não se descuidaram em suas ações de envidar esforços para vinda de congregações religiosas para Goiás com o propósito de abrir escolas, seminários e auxiliá-los no trabalho pastoral.

Para efetivar o projeto de criação de colégios católicos os bispos goianos contaram com a anuência e apoio financeiro e político tanto do poder público quanto da oligarquia. A aliança estabelecida entre Igreja Católica, Estado e oligarquia se deu em virtude da identificação quanto à concepção de educação feminina vigente no Brasil à época. Assim, em face da coincidência em termos de objetivos e por falta de recursos para constituir um sistema público de instrução secundária o estado optou por subsidiar financeiramente a criação de uma rede de escolas católicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZZI, R. *O Estado Leigo e o Projeto Ultramontano*. São Paulo: Paulus, 1994. (História do Pensamento Católico; v. 4).
- BARROS, Fernanda. *O Tempo do Lyceu em Goiás: formação humanista e intelectuais 1906-1960*. Tese (Doutorado em Educação) – Goiânia-GO: PPGE/FE-UFG, 2012.
- BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.
- CANESIN, Maria Tereza e LOUREIRO, Walderês N. *Escola Normal em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994.
- GONÇALVES, Ana Maria. *Educação secundária feminina em Goiás: intramuros de uma escola católica (Colégio Sant'Anna – 1915/1937)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.
- H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto, *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, EDUSP. 1972.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil:1930/1973*. 20 Edição. Petrópolis: Vozes. 1998.
- SAVIANI, D. *O legado educacional do “longo século XX brasileiro*. In: SAVIANI, Dermeval. *et al. O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- TANURI, Leonor M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai.jun.jul.ago., 2000, p. 61-88.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, p. 163-186.

- VII -

O “PROJETO DE VIDA” DESENVOLVIDO COMO ATIVIDADE CURRICULAR EM UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Ana Paula de Souza Ponso (PUC-SP)

INTRODUÇÃO

O aluno do século XXI precisa ser concebido como sujeito, para isso ele precisa conhecer e ressignificar seu tempo e seu espaço. A ressignificação acontece por meio das interações sociais, que acontecem na escola e fora dela nos campos da cultura, da economia, da política, do trabalho e da afetividade.

O aluno precisa primeiramente se conhecer e se entender como sujeito social, dotado de individualidade, direitos e deveres, sonhos e desejos e a partir deste conhecimento agir e interagir em seu tempo e espaço. Segundo Severino (2012, p.81):

Cabe à educação mediar a realização da plenitude, o que implica para o educando a descoberta de si como humano, sendo seu valor básico a dignidade de ser pessoal, consciente e livre.

A educação permite que o aluno se descubra enquanto sujeito, portador de identidade, vocação, valor, necessidades (biológicas e psicológicas) e de direitos.

A Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) instituiu por intermédio da Lei Complementar Nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012 o Programa de Ensino Integral que se apresenta com duas demandas fundamentais: a primeira como busca por uma escola de qualidade, que fosse

mais atrativa para os alunos por meio de uma matriz curricular própria e da disponibilidade de salas temáticas, de leitura, de multiuso e laboratórios; a segunda como ampliação da jornada escolar, que vai ao encontro da Meta 6 do PNE.

Objetivando a formação de sujeitos para o mundo atual, a SEE-SP instituiu o Programa de Ensino Integral, que possui o objetivo de formar sujeitos com conhecimentos para o exercício da cidadania e, para tanto, associa: o currículo oficial do Estado de São Paulo à jornada ampliada por intermédio de disciplinas e métodos próprios do Programa.

As escolas de Ensino Fundamental Integral – anos finais – do Estado de São Paulo contam com 1.560 horas por ano de atividades curriculares de acordo com a Matriz Curricular homologada com fundamentação legal: LDBEN – Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012. Elas possuem 360 horas por ano a mais de atividades curriculares, que as escolas regulares, ou seja, daquelas de jornada parcial.

Das 360 horas que as diferenciam, 80 horas por ano são destinadas ao desenvolvimento das atividades curriculares voltadas ao “Projeto de Vida”, que de acordo com as Diretrizes do Programa de Ensino Integral, Caderno do Gestor (2014):

O Projeto de Vida é, simultaneamente, o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e o caminho que apoiará os estudantes na busca de suas metas pessoais, acadêmicas e profissionais. (p.17)

O “Projeto de Vida” é definido também pela Lei Complementar nº 1.164, citada anteriormente:

VI - projeto de vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral;

Sendo assim, o “Projeto de Vida” construído a partir das atividades curriculares complementares nas Escolas de Ensino Integral se materializa inicialmente em um documento, que dispõe as etapas predeterminadas pelos próprios alunos após diálogo e acompanhamento dos professores.

O presente estudo objetivou ouvir os alunos do 9º ano de uma escola de EI da periferia da cidade de São Paulo com relação ao desenvolvimento de atividades curriculares relacionadas a elaboração de “Projeto de Vida”, o qual engloba sonhos, aspirações e planos. Para conhecer as opiniões dos alunos foi elaborado um questionário, que foi respondido pelos alunos.

O “PROJETO DE VIDA” NAS ATIVIDADES CURRICULARES DAS ESCOLAS DE ENSINO INTEGRAL

O ingresso nas escolas de EI é realizado por adesão, em outras palavras, o aluno interessado em frequentá-la se dirige diretamente à escola, acompanhado de seu representante legal e faz a intenção de matrícula.

Para o desenvolvimento tanto do aluno como do seu “Projeto de Vida”, entendido como eixo estruturante das Escolas de Ensino Integral, elas possuem um currículo que integra em sua Matriz Curricular as disciplinas da Base Nacional Comum: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física e da parte diversificada: língua inglesa, eletivas, protagonismo juvenil, práticas experimentais, orientações de estudo e Projeto de Vida – valores para a vida cidadã.

O desenvolvimento das atividades curriculares denominadas de “Projeto de Vida” somam 80 horas por ano, dito de outra maneira são duas aulas semanais. O caderno das atividades de Projeto de Vida tem os conteúdos organizados em situações de aprendizagem. Entre as características das situações de aprendizagem destacam-se as apontadas por Freire e Prado (1995):

Com base no construcionismo, uma situação de aprendizagem deve propiciar ao aluno a vivenciar ações reflexivas, que possa tanto favorecer aprender-como como aprender-sobre o pensar. Isto significa que o aluno deve aprender-fazendo (colocando a mão na massa) e construindo algo que lhe seja significativo, de modo que possa envolver-se afetiva e cognitivamente com aquilo que está sendo produzido.

Durante a realização dessas atividades, os alunos elaboram um “Diário de Práticas e Vivências”, no qual são registrados os resultados das situações de aprendizagem, suas impressões sobre os assuntos tratados e seus interesses pessoais.

As reflexões, que podem ser suscitadas com o desenvolvimento das atividades, devem orientar a construção do Diário de Práticas e Vivências. Este diário será produzido pelo aluno de acordo com suas preferências estéticas e valorizando sua criatividade. O conteúdo desse diário constitui o percurso de construção de seu Projeto de Vida em termos de ideias, decisões e reflexões e fortalece o planejamento da realização do sonho. (Projeto de vida – Caderno do Professor – Ensino Fundamental Anos Finais, 2014, p.14e 15).

Os temas que serão trabalhados estão organizados por ano, apresentando com eixo central à construção do “Projeto de Vida”, o qual se atrela aos valores que possibilitam a convivência em sociedade pautada no respeito à vida nas suas diversas manifestações e ao meio ambiente.

Destaca-se o tema gerador do 9º ano, o qual é “Minha escola e a comunidade”, porque foi os alunos deste ano o público alvo no presente estudo, que se divide em quatro situações de aprendizagem:

- 1ª – Consolidando As Bases Do Meu Projeto De Vida;
- 2ª – Pensando Em Mim, Penso Em Minha Comunidade;
- 3ª – Escola, Comunidade E Família Na Consolidação Do Meu Projeto De Vida;
- 4ª – Consolidando Meu Projeto De Vida: Ensino Médio.

Em breve análise do conteúdo apresentado pelas sequencias didáticas é possível observar que a reflexão e o diálogo se fazem presentes em diversas atividades, relacionando aluno-escola-comunidade. É possível perceber no Caderno de Projeto de Vida que os alunos podem ser levados a refletir de modo individual e coletivo sobre diversos temas, que envolvem a vida cotidiana dentro e fora da escola.

O Caderno do Aluno de Projeto de Vida corresponde, fundamentalmente, a um instrumento de apoio ao desenvolvimento de práticas, vivências, atividades e experiências do estudante com vistas ao fortalecimento da construção de seu Projeto de Vida. As atividades que esse Caderno propõe exploram a articulação entre diferentes disciplinas e metodologias do Programa Ensino Integral a partir do trabalho com temas associados às disciplinas Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil. (Projeto de vida – Caderno do Professor – Ensino Fundamental Anos Finais, 2014, p.14)

Vale destacar que nas Escolas de Ensino Integral do Estado de São Paulo, a ampliação do tempo tem buscado proporcionar que as atividades

desenvolvidas se tornem experiências integradoras, observa-se que as atividades não são separadas em curriculares e extracurriculares.

O acolhimento, que acontece sempre na primeira semana do ano letivo, é um momento, no qual os estudantes ingressantes são recepcionados e orientados por veteranos. Durante o Acolhimento, os alunos desenvolvem atividades e dinâmicas individuais e em grupo, recebem orientações acerca dos fundamentos e princípios do Programa Ensino Integral, e refletem sobre seus sonhos, suas aspirações e seus desejos.

Ao final do acolhimento, o aluno pode rascunhar seu “Projeto de Vida”, em outras palavras, pode conseguir mostrar uma trajetória possível para o sonho se tornar realidade. É dada ciência aos alunos para a possibilidade de alteração do “Projeto de Vida” a qualquer momento.

As aulas de valores para a vida cidadã, que orientam a formulação do “Projeto de Vida” dos alunos, envolvem aspectos de sua formação acadêmica e de sua vida pessoal, os quais se integram a seus sonhos e desejos. Segundo Freire (2000):

As transformações do mundo necessitam tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (Freire, 2000, p. 53-54)

Durante essas aulas, os alunos refletem sobre a vida e sua articulação na sociedade, participando de atividades que levem ao autoconhecimento e a responsabilidade por si, pelos outros e pelo meio ambiente.

Os alunos, na participação diária das aulas, podem se reconhecer nas inter-relações com sua sociedade e com seu tempo, tornando-se sujeito social dotado de sonhos, direitos/deveres, subjetividade e individualidade, portanto digno de cuidado e de conhecimento. Segundo Severino (2012, p. 81): “Em sua dimensão simbolizadora, a educação se expressa como cuidado do sujeito em sua subjetividade”. Cuidado que possibilita desenvolvimento físico, emocional e intelectual do sujeito, favorecendo suas interações sociais e conhecimento que diferencia o individual do coletivo, o objetivo do subjetivo, oportunizando que suas ações modifiquem tanto a si mesmo como o seu meio social.

A ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL E O “PROJETO DE VIDA” PELOS OLHOS DOS ALUNOS

Com a finalidade de conhecer a opinião dos alunos com relação as atividades curriculares que proporcionam a construção de um “Projeto de Vida” nas escolas de Ensino Integral, elaborou-se uma pesquisa composta por treze perguntas, das quais três identificaram o perfil dos alunos, e as demais serviram para conhecimento das suas opiniões com relação a atividades que podem contribuir para a construção de um “Projeto de Vida”.

Para responder as perguntas, foi solicitado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola de Ensino Integral da rede estadual de ensino situada na periferia da cidade de São Paulo. A escola conta com 88 alunos matriculados em três turmas de nonos anos.

Criou-se um site simples e gratuito (projeto de vida.comunidades.net) para vincular o questionário, o qual foi o instrumento utilizado para colher a opinião dos alunos, de modo a facilitar o acesso deles ao questionário da pesquisa. Em quinze minutos, recebeu-se resposta de 30 (trinta) alunos, ou seja, 34% (trinta e quatro por cento) do total dos alunos matriculados no 9º ano. Destaca-se a facilidade dos alunos ao manusear as tecnologias e o curto prazo de tempo que as respostas foram obtidas, no entanto essas questões não fazem parte do objetivo do presente estudo.

Das dez perguntas elaboradas para conhecer a opinião dos alunos, cinco eram de múltipla escolha e as outras dissertativas. Para responder a quatro das questões de múltipla escolha, os alunos poderiam escolher: Sim, Não e Talvez. Já a quinta pergunta solicitava a escolha de uma opção entre as cinco apresentadas. A seguir, são apresentadas as respostas para as perguntas de múltipla escolha.

Os alunos foram questionados a responder se achavam importante a discussão de “Projeto de Vida” em algum momento da vida. A totalidade dos alunos respondeu afirmativamente.

Quando os alunos foram solicitados a pensar se suas escolhas poderiam ser diferentes das atuais, caso não estivessem discutindo na escola sobre “Projeto de Vida”, a maioria dos alunos (60%) respondeu afirmativamente; outros 25% apontaram que talvez e apenas 15% disseram que suas escolhas não seriam diferentes.

Foi perguntado aos alunos se eles acham importante discutir “Projeto de Vida” na escola com os professores. A maioria dos alunos (96,7%)

respondeu afirmativamente e apenas 3,3% respondeu que talvez fosse importante essa discussão.

Os alunos foram solicitados a dizer se percebiam diferença na atuação dos professores na Escola de Ensino Integral. A totalidade dos alunos respondeu afirmativamente.

É possível perceber nas respostas dos alunos, que eles consideram relevante discutir “Projeto de Vida” no ambiente escolar com os professores e também fora dele, porque tais conversas os ajudam na reflexão para escolhas futuras.

Os alunos foram questionados a responder com quem já haviam conversado sobre “Projeto de Vida” antes de participar do Programa ou se antes de participar do programa não haviam conversado com ninguém.

13,3% dos alunos afirmaram que não haviam conversado com ninguém sobre “Projeto de Vida” antes de participar do Ensino integral. 20% dos alunos haviam procurado professores para conversar sobre seus “Projetos de Vida” (PV). Vale destacar que esta porcentagem é maior do que aqueles que haviam procurado os amigos. Sinalizando a relevância dos professores como fonte para esclarecimentos. 50% dos alunos já haviam conversado sobre PV com os pais e/ou responsáveis, apontando para importância da família.

O agrupamento das respostas às perguntas dissertativas foi realizado por palavras ou expressões que se repetiam. A seguir seguem-se as respostas das perguntas dissertativas.

Quando os alunos foram questionados sobre o que era “Projeto de Vida”, 73,33% deles apresentaram respostas relacionadas a planejar, construir, decidir, se preparar para o futuro. 13,33% apresentaram respostas relacionadas à preparação e auxílio para a vida. E 13,34% dos alunos apresentam respostas relacionadas a saber e decidir o que quer ser.

Quando solicitados a pensar como atingiriam seus objetivos relacionados ao PV, 80% dos alunos deram respostas relacionadas aos estudos, nas palavras dos alunos ‘estudando muito’, ‘terminando meus estudos’, ‘estudar outros cursos’ e etc., 16,66% disseram que por meio do esforço, dedicação e iniciativa e 3,33% mostraram resposta relacionada à participação em concurso público.

Vale ressaltar que nesta fase da vida, os alunos relacionam “Projeto de Vida” individual a uma profissão. Provavelmente porque os documentos do Programa sinalizam a importância da vida acadêmica para a vida profissional. 16,66% dos alunos apontaram que ainda não sabem e 10% dos alunos não quis

responder. Das respostas obtidas, 73,34% dos alunos mencionaram 12 profissões diferentes.

Quando solicitados a responder sobre o que mais chama a atenção na proposta das Escolas de Ensino Integral, 13,33% afirmam que tudo; 13,33% apontam o ensino apresentado pelos professores, e outros 13,33% afirmam que foi o direcionamento que receberam para a realização de seus ‘sonhos’. A maioria dos alunos (33,33%) afirma que são as aulas diferentes, 16,66% aponta para a possibilidade de participação e apresentação de opinião. 3,33% apontam para o cuidado e a atenção dispensados a eles pelos professores e 6,66% diz que é o tempo maior passado na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No século XXI, os espaços e os tempos escolares devem propiciar discussões de assuntos e temas de interesse dos alunos, para tanto é preciso dar-lhes voz de modo que haja envolvimento entre os sujeitos nas dimensões educativa e social. Nas palavras de Zanardi (2016):

Sem dúvida, uma possibilidade é estimular e permitir a palavra dos educandos (as) para que a realidade e a experiência vivida por eles/elas sejam integradas ao conhecimento escolares. (p.89)

A jornada escolar ampliada pode proporcionar atividades curriculares como “Projeto de Vida” e Protagonismo, os quais auxiliam no pertencimento ao espaço escolar como fortalece os vínculos com o estudo, quando os sujeitos planejam ações para o desenvolvimento de ações para a vida, que ressignifiquem o tempo escolar, mesmo que a jornada não seja ampliada.

O diálogo deve fazer parte do tempo escolar a fim de contemplar a opinião dos alunos. Segundo eles as atividades curriculares precisam contribuir para realização de seus sonhos; se articular às situações da vida escolar e profissional.

Quando os sujeitos passam mais tempos juntos, há o favorecimento do sentimento de pertencimento ao espaço social que contempla o espaço físico (prédio), contribuindo para construção de um “Projeto de Vida”. No entanto, é primordial conversar e formar os alunos, a fim de que eles sejam sujeitos de sua formação, sendo capazes de compreender que ela não se restringe apenas a uma formação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Socieducação: Estrutura e funcionamento da Comunidade Educativa*. Coordenação técnica Antônio Carlos Gomes da Costa. Brasília, 2006.

COSTA, Antônio C. G. *Por uma pedagogia da presença – da Solidão ao encontro*. 2ª edição, Modus Faciendi, Belo Horizonte, 2001.

FREIRE, F.M.P; PRADO, M.E.B.B. (1995). Professores Construcionistas: A formação em serviço. Porto Alegre: *Anais VII Congresso Internacional Logo – I Congresso de Informática Educativa do Mercosul*.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. SP: Unesp.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Organizador, José Gimeno Sacristán; tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. *Diretrizes Do Programa Ensino Integral. Caderno do Gestor*, primeira edição, Imprensa Oficial, 2014.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Projeto de Vida – *Caderno do Professor – Ensino Fundamental Anos Finais*, São Paulo: SE, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água, 2012. 3ª edição.

ZANARDI, T. A. C. Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: Os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan. /mar. 2016.

- VIII -

**OS ASSUNTOS MAIS ABORDADOS PELOS
COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA
FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DOS
PROFESSORES EM TRÊS ESCOLAS DE ENSINO
INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Ana Paula de Souza Ponso (PUC-SP)

INTRODUÇÃO

Falar em currículo é falar em política, em conteúdos, em práxis, em cultura e em diversidade. As reformas implementadas no Brasil, especialmente aquelas desenvolvidas a partir da Lei 9394/96 consubstanciadas no Decreto Lei 2208/97 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais CNE/CEB nº 04/98 apontam para isso.

O presente trabalho teve como objetivo verificar quais eram os temas comuns discutidos e estudados na formação coletiva dos professores das escolas públicas de ensino integral, pois tanto professores como coordenadores dessas escolas trabalham em jornada de 40 (quarenta) horas semanais com tempo destinado para estudo coletivo e individual. Para tanto foram ouvidos os professores coordenadores de três escolas de ensino integral pertencentes à mesma Diretoria Regional de Ensino, que atendem ao Ensino Fundamental II e Médio na periferia da cidade de São Paulo.

O Programa de Ensino Integral foi instituído pela Secretaria do Estado da Educação (SEE) por meio da Lei Complementar Nº 1.164 de 4 de janeiro de 2012 que em seu artigo 2º considera que:

I - Ensino Integral – tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio;

Não é possível fortalecer os processos de aprendizagem dos alunos se não houver fortalecimento dos processos de aprendizado dos professores, dito de outra maneira, não há desenvolvimento dos alunos sem o desenvolvimento dos professores.

O objetivo do Ensino Integral (EI) se estabelece na formação dos indivíduos por meio de um currículo próprio e de uma jornada de estudos ampliada. Os alunos do EI possuem formação diferenciada por possuírem currículo e métodos próprios de ensino, em que medida a formação dos professores destas escolas é diferenciada? Como é e como ela acontece?

Na tentativa de responder a essas questões, o presente texto trata da formação continuada e em serviço que acontece no decorrer, do vínculo junto à SEE, destacando os momentos de trabalho coletivo no interior da escola. Considerando que toda formação, deve ser uma formação profissional, e nesse contexto insere-se o Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), sob outra ótica:

...tal formação não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar conhecimentos, transformando-os em ação. (MEC, 2000: 23)

O texto acima aponta de modo explícito que a formação do professor deve “estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação.” (MEC, 2000). A formação é reciprocidade, pois tanto coordenadores quanto professores compartilham saberes, interesses, necessidades, contribuições teóricas e práticas, que proporcionam uma formação coletiva, que visa melhorar o atendimento aos alunos.

O professor no mundo de hoje, que precisa ser um sujeito conhecedor das relações de construção da História Humana, mas principalmente exímio

conhecedor de seu tempo e espaço. Além de conhecer precisa ressignificar seu tempo e espaço, a fim de compartilhar esses conhecimentos por meio das interações que acontecem com os sujeitos da escola.

Para Feldmann e Brito (2011, p. 3) o professor é: “Sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo”. Sendo assim, no exercício de sua prática, ele deve ter clareza que o fenômeno educativo é processo inconcluso e permanente. Não é possível discutir formação de professores sem discutir como o homem se transforma por meio do trabalho, não se pode perder de vista que formação não é sinônimo de acúmulo de conhecimentos. Feldmann e Brito (2011) afirmam que:

O fenômeno denominado de mundialização, marcado pela modernidade competitiva, reestruturação produtiva, novas concepções de trabalho, constitui o que se conhece hoje como sociedade do conhecimento. (p. 7)

A sociedade do conhecimento apresenta a Formação como objeto de pesquisa e campo de investigação que precisa de intencionalidade e que se situa na auto formação. A intencionalidade é ação necessária para toda ação.

Entender a ação pedagógica é um desafio, porque a ação do professor ora está baseada em tradição (lousa, giz e voz) e provoca resistência de paradigmas, ora a ação está impregnada por uma prática complexa, mutável e efêmera.

OS TEMAS MAIS FREQUENTES NA FORMAÇÃO COLETIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO INTEGRAL

Na Rede Estadual de Ensino, a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) tem por primeiro objetivo integrar o corpo docente da unidade escolar, sendo que cada ATPC possui duração de cinquenta minutos, ou seja, o equivalente a uma aula ministrada aos alunos. Para isso, o Professor Coordenador (PC) torna-se o responsável pela integração e formação dos professores nos momentos de trabalho, em busca do aprimoramento do fazer pedagógico em sala de aula.

O grupo de coordenadores das escolas de Ensino Integral é formado por um Professor Coordenador Geral (PCG), que é responsável dentre outras ações por:

- a) acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem e os resultados do desempenho dos alunos;
- b) assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores;
- c) organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- d) conhecer os referenciais teóricos e práticas inovadoras relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores.
- e)

Além disso, que é comum a todo coordenador, ele coordena e forma três Professores Coordenadores de Área (PCA), áreas de Códigos e Linguagens, de Ciências Exatas e de Humanas, os quais executam tanto atividade docente, como o de coordenadores da sua área de conhecimento.

Para ouvir os professores coordenadores a fim de dar resposta aos objetivos do presente texto, foi elaborado um questionário, o qual foi enviado ao PC. Dos doze questionários enviados, retornaram oito. O questionário foi composto por dezesseis perguntas, sendo quatro perguntas de identificação e doze perguntas de investigação, das quais duas eram de múltipla escolha e as demais dissertativas.

Todos os coordenadores se mostraram favoráveis ao modelo de formação continuada e em serviço, que vem acontecendo na rede de estadual de ensino, nas escolas de ensino integral, exclusivamente, tecendo considerações quanto a importância para troca de experiências, para aprendizado, interação e qualificação do trabalho, visando mudanças e reflexões sobre o fazer pedagógico.

Bruno, Almeida e Cristov (2000) e Almeida e Placco (2001, 2003, 2008) apresentam os coordenadores pedagógicos como promotores da formação continuada dos professores que acontece no interior da escola, principalmente por meio das reflexões e interlocuções que estes realizam, não só durante a ATPC, mas em todos os momentos de trabalho coletivo.

O coordenador pedagógico enquanto formador apresenta diferentes atribuições, que lhe permitem retomar seus percursos de aprendizagem, exercitar a reflexão e o debate coletivo, fazer pensar e teorizar as dimensões do seu trabalho e dos demais profissionais que atuam na escola.

Segundo Muñoz (2013):

A formação dos professores tem uma finalidade fundamental: o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo. (p. 495)

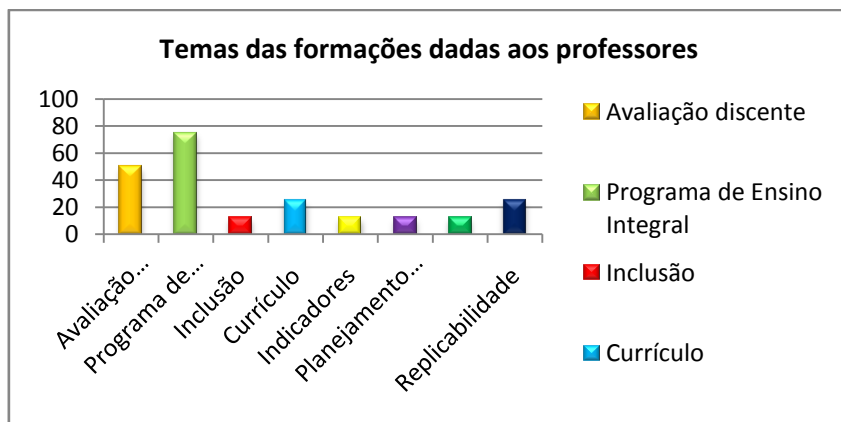
Diante dessa afirmação, na realidade das EEI, quais seriam os temas mais relevantes para se atingir o aprimoramento da ação de ensinar?

O gráfico a seguir apresenta temas mais importantes, na ótica dos PC e os mais frequentemente abordados e que fizeram parte das formações dadas por eles aos professores.

Observar-se que o tema mais abordado na formação dada pelos coordenadores foi o Programa de Ensino Integral, talvez por se tratar da realidade desses coordenadores e por possuir currículo e métodos próprios, que precisavam ser apreendidos.

Em segundo lugar, observam-se temas relacionados à avaliação discente tais como: avaliações por habilidades e contextualizadas, análise dos resultados das avaliações e novas formas para avaliar, também foram frequentes devido à necessidade de atendimento a diversidade dos alunos.

Gráfico I: Temas mais frequentes das formações dadas aos professores



Fonte: autor

Em terceiro lugar estão os temas relacionados às oportunidades para os professores apresentarem boas práticas, ou seja, ocasião para aprender com o outro – replicabilidade e ao estudo e discussão do currículo, que vem a ser uma prática inserida no contexto do EEI, por meio da qual o corpo discente e

docente apresentam experiências exitosas, possíveis de serem replicadas no interior da escola, por outros professores ou turmas.

Os temas que foram abordados com menor frequência dizem respeito à inclusão, ao planejamento das aulas, a como utilizar sequências didáticas e como trabalhar com indicadores, talvez por terem se apresentado pontualmente.

CONCLUSÕES

A ATPC é momento de formação que não pode ser negligenciado no cotidiano escolar, as demandas por mais difíceis que se apresentem não devem impedir a realização desses momentos ou definir sua agenda de outra maneira que não seja aquela voltada à formação do docente em serviço.

Os coordenadores precisam definir momentos para autoformação, a fim de se prepararem/formarem para atender aos professores; precisam ainda conhecer os contextos que se apresentam em sua escola, para prestar subsídios aos professores sob sua coordenação.

Todo currículo é seletivo de valores, de conteúdos, de métodos e de políticas, que podem propiciar a uma práxis voltada para a formação de sujeitos conscientes de seu tempo e de seu espaço, que produzam mudanças na sociedade por meio do conhecimento que leva a escolhas e ações.

Segundo Muñoz (2013):

O professor é o agente mais próximo do currículo. Para ele ou ela, o currículo é seu instrumento de trabalho e, claro, é quem tem a melhor compreensão do que é necessário para melhorá-lo. Se os professores recebem essa a oportunidade, são capazes de desenvolver propostas que melhoram as escolas e o ensino; se ela for negada, o ensino cairá na reprodução, transmissão e rotina. (p.499)

É fundamental que nos momentos de formação coletiva o currículo passe a ser elemento onipresente na formação e nas discussões dos docentes, a fim de que passem a reconhecê-lo como política, como práxis, como cultura e como diversidade. Tal entendimento permite aos professores seleções conscientes relacionadas ao currículo, abandonando o plano da crítica e atingindo a participação e o pertencimento a educação.

As ATPC precisam de resignificação, a fim de que as trocas de experiências que elas proporcionam sejam tanto para aprendizado como para

ensino, aperfeiçoando ações, resolvendo problemas e tornando o conhecimento o principal agente de mudança social.

A mudança social propiciada pela educação acontece em diferentes aspectos, mas principalmente na formação coletiva dos professores, porque é ela que afetará o aprendizado dos alunos mais rapidamente; para que isso aconteça o currículo, que é “instrumento de trabalho” dos professores precisa cada vez mais fazer parte das formações coletivas e em serviço.

Deste modo, a análise da ação pedagógica precisa superar a instrumentalidade, que foi oferecida pela racionalidade, englobando a subjetividade que interfere na ação dos sujeitos que atuam na educação. É importante salientar a diferença entre ação e intenção. A ação, em muitos casos, ficará restrita às condições físicas, econômicas, sociais e psicológicas, as quais interferirão diretamente nos processos de decisão, escolhas, percepções, crenças, valores e sentimentos.

Para Gimeno Sacristán, esses elementos devem ser considerados institucionalmente, ao serem analisados os níveis de formalização e dinamicidade da ação (conotativos, volitivo e normativo). Destaca o poder dos planos em educação e da criação de vínculos a partir de pautas assumidas coletivamente, orientadas por projetos, destacando a importância da reflexão que recoloca a teoria em relação à prática, aqui entendida como ação aberta, imprevisível.

A prática pedagógica, quando entendida como práxis, possui uma dialética entre o conhecimento e a ação, a qual se apresenta como objetivo (atingir um determinado fim), como busca de transformação cuja capacidade de mudar a realidade reside na possibilidade de transformação dos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. (Org.) *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, Edições Loyola, 2001.

ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. (Org.) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

BRASIL: *Proposta de Diretrizes para formação inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Grupo de Trabalho do Ministério da Educação. Brasília, maio de 2000.

BRUNO, E. B. G. e ALMEIDA, L. R. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico In: PLACCO, V. M. N. S. e ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

FELDMANN, Marina Graziela & BRITO, Regina Giffoni Luz de. Formando Pedagogos: Uma Arquitetura Curricular Diferenciada. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2 Agosto, 2011.

MACEDO, Elizabeth (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* v.11 n° 32, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth (2006). *Currículo: política, cultura e poder*. Currículo sem fronteiras, 6 (2), jul/dez., p. 99 -113, 2006.

MUÑOZ, F. I. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- IX -

POLÍTICA E PRÁTICA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Andréia de Santana Santos - UNEB (Brasil)

Antonio Amorim- UNEB (Brasil)

INTRODUÇÃO

As conseqüências sócio-históricas e culturais, presentes na oferta de escolarização de Jovens e Adultos no Brasil, suscitam inúmeros desafios e olhares para quem desenvolve pesquisa nesta área. Entendemos ser a EJA uma modalidade de ensino complexa que envolve dimensões que transcendem a questão educacional, o que acarreta no estudo deste campo, uma compreensão política que se instala na oferta da educação às camadas populares. Compreendemos que muitos são os desafios enfrentados no quadro diagnóstico que se apresenta à educação de jovens e adultos no Brasil, o que exige compreender aspectos conceituais que orientam as políticas curriculares e seus reflexos na prática, a fim de garantir uma educação pública equânime para jovens, adultos e idosos. Desta maneira, dialogaremos sobre alguns marcos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil e os contornos políticos educacionais que demarcaram o currículo para esta modalidade.

HISTÓRICO DA EJA E OS CONTORNOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS QUE DEMARCAM O CURRÍCULO

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por um currículo excludente que acompanha contornos e interesses políticos de dominação. Pensar nas ações políticas que marcaram historicamente o que denominamos de Educação de Jovens e Adultos hoje é refletir sobre quais

garantias educacionais eram asseguradas na formação da pessoa adulta e o que se constituía em currículo para EJA. Dessa forma é possível analisar quais são os reflexos presentes na oferta dessa modalidade atualmente.

Podemos pensar a educação de adultos nos tempos coloniais, como um projeto dos jesuítas em exercer uma ação instrutiva missionária de dominação religiosa. A crescente urbanização e o início do período industrial no país trouxeram a necessidade de formação de uma mão de obra local e uma reorganização do processo do trabalho, inaugurando uma mudança na postura e interesses da elite em relação à formação do trabalhador. Contudo, conforme Paiva (1987), até a segunda república, o problema da educação de adultos no Brasil não se distinguia dentro da problemática mais geral da educação das massas, a mesma começa a ter destaque a partir das discussões originadas frente ao resultado do Censo de 1940 que indicou a existência de 55% de analfabetos maiores de 18 anos no país, destacaram-se nesse período algumas campanhas voltadas a “erradicação” do analfabetismo.

Conforme Strelhow (2016), com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro em 1958, começam as discussões em torno de um novo método pedagógico para a educação de adultos. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. É nessa época que começamos a conhecer o trabalho do educador Paulo Freire.

Nesse período, Freire chamava a atenção para a problemática do desenvolvimento educativo. Ele defendia que o processo de alfabetização deveria ser contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas. Este processo deveria ser com elas e não para elas. Nesse sentido, ele defendia que as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes, além disso, o analfabetismo não era o único problema nem o mais grave que a população enfrentava, pois havia a questão da condição de miséria em que vivia a maioria da população não alfabetizada.

Na década de 60, de acordo com Paiva (1987), difundiram-se as ideias de educação popular acompanhando a democratização da escolarização básica. Estudantes e intelectuais desenvolviam novas perspectivas de cultura e educação junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições e com graus variáveis de ligação com o Estado.

No contexto histórico da EJA no Brasil, podemos perceber que o currículo predominante ao longo da história é marcado pelo aligeiramento de programas que focavam na erradicação do analfabetismo, pressuposto que

originou veementemente políticas específicas para a formação de adultos, ou seja, a oferta de políticas direcionadas à educação de adultos surge da problemática do analfabetismo no país que era julgada como uma das causas da falta de desenvolvimento do mesmo.

Entendemos que, historicamente, os currículos, voltados à Educação de Jovens e Adultos, eram constituídos em torno da problemática do analfabetismo, expressa nas campanhas após década de 40 e pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no período da ditadura militar (1964 a 1985), que marcou um longo período de ruptura dos ideais freirianos em busca da emancipação dos sujeitos, pois tal política caracterizou-se no grande esforço do governo, na alfabetização em massa, com redução do número de analfabetos no país em um espaço curto de tempo, restringindo assim, o papel do Estado à mobilização e execução de ações voltadas à alfabetização em curto prazo, o que ainda é perceptível em tempos atuais.

Contemporaneamente, percebemos avanços legais que corroboram na construção de uma política pública voltadas a EJA no contexto brasileiro, isto se dá pelos esforços da sociedade civil organizada, com destaque para os movimentos sociais e representação dos Fóruns de EJA espalhados pelo país, que tem significado um movimento forte frente ao fomento e qualificação das políticas educacionais para a EJA. Neste sentido, pensar em políticas públicas de escolarização destinadas à EJA é imprescindível pensar também o lugar do currículo, entendendo o mesmo como um “território” em disputa, como afirma Arroyo (2013), e um campo político, como afirma Macedo (2013).

O CURRÍCULO NA EJA: UM DIÁLOGO CONCEITUAL PROPOSITIVO

O conceito de currículo ou currículos é bastante discutido contemporaneamente, a partir da existência de teorias que surgem buscando entender ou defini-lo, sobretudo buscando compreender sua questão central que perpassa no conjunto de ações que envolvem o que se pretende ensinar. A compreensão conceitual do currículo, nesse concerne, é estabelecida através de um campo teórico que o fundamenta. Segundo Apple (1999) o currículo nunca é neutro, pois parte de uma tradição seletiva, fruto da seleção de alguém, do olhar de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Nesta perspectiva, demarcamos o conceito de currículo dentro da perspectiva crítica, concordando com Macedo (2007), que o define como a organização, seleção,

implementação, institucionalização e avaliação de conhecimentos eleitos como formativos considerando questões éticas, políticas, estéticas e culturais. Corroboramos com Arroyo (2013) quando considera o currículo como um território em disputa entre os conhecimentos considerados hegemônicos e os conhecimentos ditos populares. Nessa disputa se evidencia a luta pela superação da pedagogia da subalternidade que desvaloriza “o outro” submetendo-o a condição sub-humana, subcidadã.

E é diante de uma perspectiva crítica que entendemos a importância de pontuar uma série de questões que precisam ser consideradas em qualquer processo de organização curricular e, particularmente, no desenvolvimento de políticas curriculares para a EJA, a exemplo da escolha de quais conteúdos devem ser trabalhados. Tais conteúdos assumem uma dimensão que lhes é própria, considerando ser a EJA um campo específico, onde o desenvolvimento do trabalho pedagógico deve partir das histórias de vida, dos interesses e saberes que os alunos trazem para as salas de aula. Portanto, a abordagem dos conteúdos deve estar relacionada às questões cotidianas dos estudantes jovens e adultos para estabelecer conexões entre a vida e os conteúdos escolares. Por isso, a necessidade de conhecer quem são os estudantes da EJA, como vivem e aprendem. Outra característica que deve ser levada em consideração é a diversidade: são homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, moradores do campo e da cidade, indígenas, quilombolas, que constroem conhecimento e produzem cultura.

Conseqüentemente acreditamos que o currículo na EJA deve considerar os princípios de uma educação crítica, com possibilidades emancipacionistas, que favoreçam práticas dialógicas. Dessa maneira, como afirma FREIRE (2001, p. 28) “[...] a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes”, contribuindo assim para o diálogo com os saberes escolares, que devem perpassar a compreensão da realidade, na busca da conscientização dos sujeitos.

Neste contexto, é igualmente importante pensar o currículo para além das organizações formais que dizem respeito ao que deve ser ensinado na escola, tais como leis, diretrizes e propostas, entendendo que a política curricular também se constitui na prática, no universo escolar que se instala nos processos informais e interacionais pelos os quais aquilo que é legislado, é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado. Assim, pensar o currículo em EJA torna-se um diálogo

complexo, localizado nas políticas e práticas que assumem o seu desenvolvimento, corporificando-o.

RELAÇÃO POLÍTICA E PRÁTICA CURRICULAR: ATOS DE CURRÍCULO COMO CONCEITO-DISPOSITIVO FUNDANTE

Compreendendo uma extrema necessidade de um olhar outro nas questões curriculares no tocante a EJA, torna-se emergente uma análise concreta do currículo a partir do contexto que este se configura, sendo inevitável, no âmbito prático, este sofrer interferências postuladas em estruturas preestabelecidas. Tais estruturas apresentam-se dentro da política educacional através do currículo, como afirma Sacristán (2000), quando este se apresenta em forma de conteúdos e códigos de diferentes tipos a seus consumidores, empregando sua política curricular que incide conseqüentemente, nas práticas educativas. Para o autor, a política curricular perpassa por toda decisão ou condicionamento de conteúdos e da prática, a partir de instâncias administrativas que estabelecem regras ao sistema curricular, nesse contexto, a política enquanto regula é o primeiro condicionante direto do currículo.

Nesta compreensão propomos (re) pensar as questões curriculares da EJA não apenas sob a ótica normativa, prescritiva dos conhecimentos eleitos como formativos, mas (re) pensá-lo através da relação deste com a *práxis*, compreendida por Macedo (2013, p. 15) como “[...] ação transformadora de sujeitos sociais que, ao transformarem realidades, transformam-se neste mesmo processo, acrescido de um caráter valorativo político-emancipacionista que aí deve estar implicado”.

Nesse sentido, primamos pelo conceito de atos de currículo cunhado por Macedo (2013) como conceito-dispositivo fundante na compreensão da relação instituído/instituente nas práticas curriculares, considerando que todos aqueles que lidam com o currículo não são meros aplicadores deste, mas sim sujeitos que pensam, sentem e agem imprimindo suas ações singulares, que muitas vezes traem, recriam e reinventam o que é preestabelecido.

O conceito-dispositivo de atos de currículo tem origem nas inquietações do autor que emergem de “processos implicados de *pensar/fazer* currículos *assinados*” (MACEDO, 2013, p. 15). Encontra inspiração filosófica nos estudos de Mikhail Bakhtin (2003), descobrindo, por meio dessa inspiração, uma reconfiguração filosófica que denomina de filosofia curricular fundamentalmente moral, onde a ideia de ato, na sua inteireza, realça a

processualidade criativa do currículo. Sua concepção se constitui, através do pensamento bakhtiniano conjugado em correntes acionalistas e interacionistas, em um conceito que nos possibilita compreender que as relações dos sujeitos com o currículo são legítimas de significados que devem ser valorados e acolhidos de forma a contribuir nas políticas e práticas curriculares.

Conforme Macedo (2013), os estudos interacionistas ajudam na compreensão de que a ação e atividade humana são simbolicamente mediadas e a gênese de sua constituição encontra-se na interação social, a partir dos atores sociais que têm a capacidade de produzir pontos de vista e definir situações. Dentro da visão acionalista pontua que a concepção de ato de currículo, representa uma possibilidade de adentrar nas questões curriculares compreendendo as práticas, centrando-se no interesse de entender as relações do instituído e instituinte que originam o currículo. Assim, define atos de currículo como ações curriculares pautadas no argumento de interatividade, numa incessante atribuição de sentidos de todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, tornando-se, essencialmente, atores curriculantes.

Através deste conceito demarcamos um olhar outro sobre a prática curricular que é constituída em atos imbricados, em escolhas e ação política dos sujeitos sob as políticas e diretrizes implementadas, sendo a escola o lugar que também constrói políticas curriculares a partir de seus atos de currículos cotidianos, falta-nos, portanto, exercitar esse potencial para termos lugar nos currículos assinados.

Nisto, os saberes da experiência na cena curricular, ganham um denso significado, compreendido como atos de currículo-“criações experienciais que definem situações educacionais, estruturam realidades curriculares, e com isso, propõem pedagogicamente” (MACEDO, 2013, p. 116). E é a partir destes currículos denominados pelo autor de currículos experienciais, ou seja, que emergem de atos de currículo e suas políticas de sentidos, que acreditamos estar o cerne para a compreensão das políticas e práticas curriculares situadas em contexto, dessa forma o acolhimento e valoração dos atos de currículo de maneira intercítica, reflexiva e dialógica, poderá contribuir na construção de currículos politicamente engajados com o projeto emancipacionista na Educação de Jovens e Adultos que se deseja perseguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constitucionalmente, sabemos que a EJA tem seu direito reconhecido, o qual foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que a definiu como sendo uma modalidade de ensino, dispondo inclusive, de toda uma seção a esse respeito. Sendo a educação um direito de todos, independentemente da idade, a essa modalidade é fundamental que seja dada a mesma atenção oferecida aos outros segmentos da educação básica.

Neste sentido, é imprescindível garantir o espaço desses sujeitos na escola, com uma metodologia própria de fazer educação, o que implica considerar a formulação de propostas curriculares apropriadas à identidade dos sujeitos jovens e adultos atendidos, seus saberes e experiências de mundo, perfis e faixas etárias, com o uso de material didático apropriado e garantia de diálogos formativos com professores que atuam com esse público. Desta forma é igualmente importante a valorização dos atos de currículos que emergem das práticas curriculares para a construção de políticas curriculares assertivas para a EJA, através da escuta sensível dos autores/atores curriculantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Micheal. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis. 5. ed. RJ: Vozes, 2013.

BAKHTIN, M. *Pour une philosophie de l'acte*. Lausanne: L'Age d'homme, 2003.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Lei 9394 de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2016.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MACEDO, Roberto S. *Atos de Currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *Currículo, campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

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

STRELHOW, Thyeles Borcarte. *Breve História sobre a Educação de jovens e adultos no Brasil*. Disponível em:

<<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3520>. Acesso em: 26 mar. 2016.

- X -

APROXIMAÇÕES DE UM CURRÍCULO AVENTUREIRO NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Armando Peres Quintas Neto⁷

BASE TEÓRICA

Para nossa construção teórica e analítica elegemos alguns conceitos fundamentais para além de toda literatura fundamental em Educação. Os conceitos **“Currículo-aventureiro”**, **“cooperativismo”** e **“Governamentalidade”**, nos ajudam a operar e discutem a problemática em questão.

Currículo Aventureiro

Nossa ideia de currículo-aventureiro está vinculada ao trabalho de Corazza (2001) quando nos indaga: “o que quer um currículo?” e nos desafia a pensá-lo, através de Deleuze, como currículo que subverta o caminho tradicional. Em seu texto *O que Deleuze quer da Educação?* (2008) a autora traz um desenho do que vem a ser o currículo-aventureiro: “O currículo-aventureiro não propôs gestos a serem produzidos ou conteúdos a serem reconhecidos, nunca diz: - Faça como eu faço!, mas convida: - Venha, faça comigo!” (Idem, p. 16).

⁷ Licenciado em Geografia pela UFPE. Professor de Geografia no Ensino Fundamental na Escola Lubienska Centro Educacional.

No ensino de Geografia essa ideia/conceito nos é cara por sua possibilidade de reverter os caminhos tradicionais e prescritivos no qual o currículo ainda hoje se apoia. Também nos interessou e dialogou com uma proposta para o ensino de Geografia por colocar em novas posições, deslocando os antigos e fixos papéis, professores e alunos, levando em conta a diferença:

Começa pelas próprias crianças, que não mais se pensam nem são pensadas como embriões originários do ser humano cognitivo e psíquico nem como fontes da sociedade e da cultura. Mas que se anunciam como cartógrafos, impessoais e artistas. Cartógrafos porque exploram os meios (das aulas, escolas, parques), fazem trajetos dinâmicos pelas vizinhanças (das ruas, dos campos, animais), traçam mapas virtuais (dos currículos, projetos político-pedagógicos), em extensão e intensão, que remetem uns aos outros, e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados. Como mapeadoras extensivas dos movimentos das relações pedagógicas do poder, limiares e clausuras desses saberes[...] (Idem, p. 18)

Um currículo nessa perspectiva torna-se importante por não precisar seguir uma homogeneidade, mas sim o movimento que o grupo faz em seus processos de aprendizagem e de ensino mútuo. Rejeita objetivos previsíveis e dialoga com “onde queremos chegar”. Assim, a possibilidade de construção coletiva, pautada no que de fato é importante ser apreendido, produzido de maneira colaborativa, rouba o lugar dos velhos moldes de uma educação que opera com as repetições e com praticas genéricas.

Cooperativismo

As cooperativas são vistas atualmente como uma forma de promoção do desenvolvimento econômico e social, uma cooperativa de qualquer ramo pode resgatar a cidadania através da participação democrática, da liberdade e da autonomia, sendo considerado uma das formas mais avançadas de organização da sociedade civil, SIEBERT(2013).

Para a Aliança Cooperativa Internacional esta se define da seguinte forma “é uma associação autônoma de pessoas, unidas voluntariamente, para atender às suas necessidades e aspirações econômicas, sociais e culturais comuns, através de uma empresa coletiva e democraticamente

controlada”, segundo a mesma entidade as cooperativas são pautadas nos seguintes princípios “1º adesão voluntária e livre; 2º gestão democrática pelos cooperados; 3º participação econômica dos cooperados; 4º autonomia e independência das cooperativas; 5º educação, formação e informação; 6º Interoperação; 7º interesse pela comunidade.”

No texto de Frantz (2001) o autor define cooperação como,

[...] um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns. (FRANTZ, 2001, p. 242)

Ressaltamos aqui o caráter social do cooperativismo, esta visão é a forma que consideramos mais adequada aos fins pedagógicos pretendidos, pois, ainda segundo Frantz (2001), existe uma clara relação entre cooperativismo e educação, a título de exemplo, na formação de uma cooperativa existe a necessidade da comunicação de interesses, de objetivos e práticas, sobre os quais têm que se tratar em grupo, tal troca de saberes favorece o aprendizado, já na prática educativa, processo complexo das relações sociais encontra-se a cooperação da troca de saberes.

Governamentalidade

O que nos liga ao conceito de Governamentalidade de Foucault é sua dimensão política uma vez que para o autor “A análise da governamentalidade [...] implica que ‘tudo é político’.[...] A política não é nada mais, nada menos que o que nasce com a resistência à governamentalidade, a primeira sublevação, o primeiro enfrentamento” (Foucault, 2008, p. 287). Tal conceito foi desenvolvido por Foucault como definição do ato de estatização das ações de governar. Em várias obras, como *Microfísica do Poder* (1992) e *Segurança, Território e População* (2008), ele explica como a arte de governar foi inventada e gradualmente construída, passando de uma ação baseada na relação entre príncipe (soberano) e principado (súditos), para uma outra ação, pautada numa racionalidade técnica e ideológica de gestão e gerenciamento entre governante (Estado) e governados (sociedade). Nesse sentido, Foucault fala sobre os tipos de governo que se cruzam no interior do Estado e se tornaram a base das teorias da arte de

governar, quais sejam: o governo de si mesmo (referente à moral), o governo da família (referente à economia) e o governo do Estado (referente à política).

Essa situação nos remete também às reflexões de Foucault sobre a governamentalidade pautada num tipo de poder específico, o poder pastoral. Este, tendo por objetivo a conduta dos homens, preocupa-se em conduzi-los.

[...] correlativamente a isso, apareceram movimentos tão específicos quanto esse poder pastoral, movimentos específicos que são resistências, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta, aqui também deixando à palavra ‘conduta’ toda sua ambigüidade. São movimentos que tem como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir. (FOUCAULT, 2008, p. 256-257)

Nessa perspectiva, o sujeito “inexiste” ele é aquilo que pode ser feito dele posto que a subjetividade e as relações de poder são indissociáveis. Esta é a base das tecnologias da subjetividade, nas quais a subjetividade é um efeito e não uma origem: ocorre uma modelagem e não um sujeito formando-se autonomamente em suas escolhas. MARSHALL (1994), afirma que para Foucault “[...] a compreensão que temos de nós mesmos como pessoas capazes de efetuar escolhas livres e autônomas é, ela própria, uma construção que nos permite ser *governados*, tanto individual quanto coletivamente.” (p. 22)

Este aspecto de cuidado subjacente ao poder pastoral foi visível na fala dos estudantes participantes do projeto. Daí o ponto de partida, a mobilização para o presente projeto de pesquisa visto que a maior inquietação dessa experiência, e que volta a nos indagar nessa proposta de estudo: o desejo de ter um tutor que oriente as práticas e as relações entre os sujeitos.

COOP8B

Todo esse arranjo de nada nos serviria sem uma experiência concreta para se enraizar, o relato que segue é fruto do aventurar da docência. O projeto batizado pelos estudantes de “COOP8B” consistia em forma uma cooperativa

de solidariedade, onde elementos do cooperativismo como: assembleias, votação, decisão conjunta, debate, objetivos comuns, igualdade entre membros, seriam introduzidos inicialmente nas vivências das aulas de geografia, objetivando trazê-las para o cotidiano dos estudantes tornando assim a solidariedade e a cooperação orgânicas as atitudes do grupo.

O papel inicial dos professores foi o de apresentar as vertentes do cooperativismo e de organizar a assembleia de formação, passado esse momento, os professores atuariam como conselheiros, ajudando os alunos a chegar nas metas propostas e a solucionar possíveis problemas que viessem a surgir. A cooperativa seria uma metodologia para também dinamizar as aulas de Geografia através de um nível de interação e debate mais profundos.

No decorrer do projeto, foi-se percebendo uma crescente apatia com relação aos assuntos da cooperativa, os alunos haviam elegido três eixos em que desenvolveriam atividades acadêmicas e práticas, objetivando o dia de culminância do projeto, para tal, eram debatidas metas semanais para os eixos, todos se comprometeram a executar a atividade do eixo de sua escolha, com os descumprimentos por parte da maioria a apatia começou a se destilar entre os alunos que, excetuando os que nem se pronunciavam em assembleia, praticaram um discurso de aversão aos caminhos eleitos por eles, passaram buscar culpados entre os membros e que em linhas gerais queriam a dissolução da cooperativa.

As reações direcionadas aos professores foram as mais notáveis, inicialmente com uma postura de revolta e rebeldia, pois, atestavam que os professores não os “ajudavam” e era essa a causa dos insucessos, tal comportamento durou até a aproximação da data limite, quando os estudantes passaram a ter uma postura suplicante de autoridade e mando por parte dos professores, o que até o final se traduziu em facilitação de formas e ideias que eram trazidas pelos estudantes e em oficinas que relacionavam os conteúdos curriculares as atividades do projeto.

Em conclusão, esta experiência além de nos deixar as reflexões e inquietações, que aqui buscamos associar aos conceitos abordados, mostrou as potencialidades da metodologia cooperativa para o ensino da geografia. Trataremos então de clarificar essas pontes que visualizamos, entre os conceitos a experiência e suas potencialidades.

CAMINHOS E VISÕES

Propusemos para o nosso traçado metodológico e analítico ancorados na abordagem qualitativa da pesquisa em Educação que, segundo Gatti e André (2013), nos possibilita um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados.

Como método, a Análise de conteúdo, nos ajudou por considerar que “dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psico-sociais [...] (FRANCO, 2008, p.07-08)

Desse modo, é importante considerar, em consonância com Bardin (1977), que a análise de conteúdo dialoga com nossas questões por ter como grande intenção as inferências de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens.

Para as nossas análises, recorreremos às entrevistas em profundidade. Tal instrumento ajudou-nos por sua potencialidade de exploração dos pontos de vistas dos sujeitos. Dialogamos com Poupart (2008) que compreende a entrevista como um meio bastante adequado para capturar o que os sujeitos têm a dizer sobre o que pensam e sentem.

CONGREGANDO

A ideia de formação da cooperativa adveio da observação pelo docente da disciplina de Geografia, que a liberdade e o poder proposto aos estudantes passavam sempre pela tutela deste e que quando favorecido, o poder de decisão era mantido por uma minoria. Além disso, o docente encontrou inspiração em sua vivência enquanto estudante:

*Quando tínhamos que fazer projeto para as feirinhas de ciências, o tema era dado pelo professor e nós é que resolvíamos tudo. Só em último caso é que pedíamos ajuda do professor no momento em que ele pedia atualizações sobre o andamento do projeto. Uma das minhas principais inspirações é proporcionar isso aos meus alunos.
(Docente)*

O docente buscou com estas memórias, despertar no grupo o desejo de uma organização não tutelada. A partir de suas vivências e de sua prática pedagógica lançamos mão dos trabalhos de Kropotkin (2009) para refletirmos a

fala acima. Ele aborda como tema principal a ajuda mútua, caráter este inerente aos organismos vivos. Entre as formas de ajuda mútua está inscrito o cooperativismo, que, não se atem ao economicismo, através das práticas em diferentes setores, artes, música, educação figura como uma das principais formas de organização e emancipação social, segundo o autor. Vale à pena reforçar que a cooperativa é utilizada enquanto metodologia para alcançar a ajuda mútua. Seu valor pode ser atestado quando o mesmo autor aborda casos de mineiros e marinheiros que arriscaram a vida para salvar companheiro de associação, contrapondo esses eventos a afogamentos ocorridos diante de multidões em grandes centros urbanos, em suas palavras,

“Entre os mineiros e os marinheiros, graças as suas ocupações comuns e ao contato cotidiano entre si, cria-se um sentimento de reciprocidade e os perigos que os rodeiam educam neles a coragem e o talento audaz. Nas cidades, pelo contrário, a ausência de interesses comuns educa a indiferença; e a coragem e o talento, que raramente encontram aplicação, desaparecem ou tomam outra aplicação” (KROPOTKIN, 2009 p. 216.)

Tais reflexões, somadas ao relato presente na sessão “COOP8B”, evidenciam a importância de trabalhar com os estudantes sentimentos de pertença e reconhecimento.

A partir dessa experiência, questões nos chamaram a atenção. A dificuldade de lidar com processos de autonomia e a necessidade de mando são elementos que trataremos a luz da governamentalidade. É, no mínimo, contraditório que estudantes propusessem práticas onde pudessem decidir opinar e encaminhar e trouxessem em seguida, o não cumprimento de tais encaminhamentos por falta de quem os “ordenassem” a ação:

Eu não ajudei muito. Critiquei bastante o projeto e tentei detonar várias iniciativas, Mas eu estava nervosa, não tinha ideia de como trabalhar, pois, nunca tivemos um trabalho nesse formato e com esse nível de autonomia. (Estudante)

[...] não tive iniciativa, não sabia o que fazer com tanta liberdade que foi me dada. Mas quando recebia instruções, tentava ao menos fazer. (Estudante)

As falas retratadas dão respaldo para as afirmações aqui tecidas, é notório que existem lacunas entre o currículo vigente e as reais possibilidades de práticas educativas libertadoras. Enxergamos no currículo-aventureiro um campo vasto de conexões que está para além de uma relação formal entre professor e aluno, ousa parte da criatividade, sensibilidade e percepções do educador, ou seja, desencadeia devires.

[...] quando os professores-artistas compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam, ensinam, eles tem apenas um único objetivo: desencadear devires. Devires que são sempre moleculares, já que devir não é imitar algo, nem identificar-se com alguém, tão pouco promover relações formais entre identidades. (Corazza, 2008, p. 22)

Devido aos temas que compõe o currículo de Geografia, acreditamos que além de uma forma de trabalhar a dinâmica de sala de aula, construir junto com os alunos os temas a serem estudados, a reflexão que aqui propomos esta ligada ao poder, apesar de não abordado diretamente este sempre estará implícito quando tratamos da relação professor-aluno, a nosso ver, não há forma mais relevante de se trabalhar poder em sala de aula, do que mostrar para os estudantes o que eles podem.

DERRUBANDO GIGANTES

Em seu texto de 1905, Reclus (2014) tratando da importância do ensino da Geografia, cita o fato do Governo Russo ter proibido o ensino desta em Universidades do Estado, isso nos idos de 1884. Reproduziu o seguinte trecho do discurso oficial “É uma vã Ciência, que apresenta ao aluno fatos estranhos às tradições nacionais e desvia-o do caminho da obediência em que deve procurar manter-se todo o ensino sério” (idem, p.32). Acreditamos que, a Ciência Geográfica nos dias atuais contém o mesmo poder libertador que assustava o Governo Russo do século passado, pois esta “demonstra a unidade perfeita do grande domínio terrestre e o absurdo das fronteiras” (ibdem, p.32). Acreditamos ainda, que no mundo pós-modernos as forças coercitivas são muito mais hegemônicas do que um Estado autoritário.

Um currículo-aventureiro de Geografia congregado à metodologia cooperativa é uma possibilidade de formar cidadãos que compreendem o mundo pelas lentes que a Geografia pode lhes conceder, não pelos conteúdos

previstos, mas pela possibilidade de construir suas próprias análises das dinâmicas espaciais que os cercam independente da escala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CORAZZA, Sandra M. *O que Deleuze quer da educação?* In: Deleuze pensa educação. Revista educação (especial biblioteca do professor). São Paulo: Editora Seguimento, 2008.

_____. *Que quer um currículo? Pesquisa, pós-críticas em educação*. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FRANTZ, Walter. *Educação e cooperação: práticas que se relacionam*. In Sociologias, Porto Alegre, n.6, Jul/Dez. 2001. Disponível em:<<http://tinyurl.com/h8sydnp>>

FLICK, W. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

_____. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KROPOTKIN, Piotr. *Ajuda Mútua: um fator de evolução*. São Sebastião: Senhora editora, 2009.

MARSHALL, James. *Governamentalidade e Educação Liberal*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

POUPART, J. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RECLUS, E. KROPOTKIN, P. *Escritos sobre educação e Geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

SIEBERT, M. *Educação cooperativista: conceitos, reflexões e experiência da Blucredi*. Disponível em: <<http://tinyurl.com/h4kxalb>>.

- XI -

**QUANDO UM SENTIDO EM DISPUTA
DELIMITA A BASE CURRICULAR:
UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO PNAIC**

Bonnie Axer

**QUANDO UM SENTIDO EM DISPUTA DELIMITA A BASE
CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO
PNAIC**

É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. (BRASIL, 2012 p.21).

Este trabalho visa dialogar com o campo do currículo e com seus aportes teóricos para problematizar o discurso - *idade certa para a alfabetização* - que constitui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Neste sentido, busco colocar sob suspeita a significação para uma idade adequada para estar alfabetizado, que acompanha a aquisição da alfabetização plena defendida pela política em questão.

Tal problematização gira em torno dos seguintes questionamentos: Que sentidos para alfabetização estão em disputa? Que alfabetização se pretende construir? Que formação é essa que desenha uma visão específica de alfabetização e currículo? Assim, serão articulados neste trabalho, tanto o diálogo com o campo da alfabetização e as concepções que se fazem presentes, como também as discussões acerca da política curricular com a base teórica pós-estrutural do campo do currículo.

Minha intenção em questionar tal discurso da *idade certa* é movido pelo afastamento que o mesmo possui das próprias defesas que a política em

questão faz acerca da alfabetização, uma vez que o PNAIC, a meu ver, se estrutura na perspectiva do 'alfabetizar letrando' (SOARES, 2004). Para tanto, opero com o entendimento de política de maneira a questionar as identidades e os posicionamentos fixos na produção curricular. Neste sentido, estou colocando enquanto objeto de análise os entendimentos sobre alfabetização que fazem parte de uma rede de relações que envolvem também avaliação, propostas curriculares e materiais.

Assim, interpreto as posições de poder que envolvem as ações dessa política de forma contingente, que não depende de uma definição fixa de posição, ou determinação a priori, mas uma relação política que é definida provisoriamente.

CURRÍCULO PARA ALFABETIZAÇÃO

O PNAIC é um acordo assumido pelos governos federal, estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Trata-se de um programa de formação continuada organizado pelo MEC destinada aos professores alfabetizadores, ou seja, aqueles que atuam no ciclo de alfabetização ou no 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de 9 anos. De acordo com as perspectivas teóricas desenvolvidas no âmbito das pesquisas nas quais estou inserida, traduzo o PNAIC como política curricular.

Ao interpretar o PNAIC como currículo, tenho operado com a noção de currículo enquanto enunciação cultural (MACEDO, 2006), o que me auxilia na compreensão do currículo não apenas como algo normativo, como instrumento de reprodução de culturas, conteúdos, sujeitos ou posturas, mas uma política cultural que reproduz/produz/traduz sentidos o tempo todo. Nesse sentido, o currículo *“não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas como um lugar em que ativamente em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura.”* (BRASIL, 2012, p.6).

Ao operar com o currículo como política cultural de produção interrupta de significação impossibilita pensar sobre a representação do todo, uma **alfabetização nacional**, por exemplo, o que permite questionar a ideia de uma estrutura central que defina as relações culturais. Lopes (2010), nesse sentido, me ajuda a romper com a fixidez de pensar uma estrutura e, por conseguinte, substitui essa estrutura fixa por uma relação discursiva, que se constitui em meio a relações movediças de incertezas e posições ambivalentes de poder. Com isso, entendo que os processos de significação são provisórios e

ambivalentes e que apesar disso as tentativas controladoras não se dão por completo.

Com a perspectiva da política como interação entre discursos, ações e reações que se dão durante todo o processo, a política curricular é encarada de forma aberta, flexível e inacabada, o que permite fazer inúmeras leituras e interpretações do que é considerado currículo, como se constitui um pacto e o que ele chama de alfabetização. Embora o currículo seja constituído por sentidos historicamente partilhados, reforçados e reproduzidos, existe uma dimensão inatingível da tradução e da ação política que traz à tona sentidos não projetados, logo, a produção curricular de âmbito nacional é vivenciada de maneira outra quando passa a fazer parte do ambiente escolar. “*Não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas de um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro.*” (LOPES, 2005, p. 59).

Ainda que eu reconheça a existência de disputas incessantes entre os sentidos que irão constituir um determinado currículo, esta defesa se faz e, precariamente institui um pacto, pois os grupos envolvidos em tal disputa lutam para manter a sua visão como hegemônica, ainda que jamais seja. Assim, considero produtivo o reconhecimento de que a tentativa de estancamento de uma política ou de um documento curricular é luta perdida, pois tal fixação nunca se dará por completo, uma vez que as brechas que permitem as lutas políticas irão sempre existir para que lutas outras aconteçam.

Como então pensar a alfabetização em meio a esta imprevisibilidade? O PNAIC, em seu primeiro livro de formação de professores diz que as mudanças relativas às práticas de alfabetização ou às outras áreas de conhecimento se relacionam a mudanças curriculares. Assim, em meio as mudanças curriculares apresentadas no primeiro caderno de formação (livro do Ano 1⁸), dedicado à Língua Portuguesa, a defesa que o PNAIC faz é de se *alfabetizar letrando*.

Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de

⁸ A formação do PNAIC se estrutura por meio de um curso em parceria com as universidades, secretarias de educação e escolas. O curso foi organizado três anos (2013, 2014 e 2015), totalizando 80 horas. Cada ano se dedicou a um conteúdo: Língua Portuguesa (Ano 1), Matemática (Ano 2) e Interdisciplinar (Ano 3) e possui 8 cadernos de formação.

forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. (BRASIL, 2012, p.22).

Neste sentido, o caderno em questão deixa claro que para que a alfabetização e o letramento tenham sucesso, é fundamental a "*definição de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental*" (p.22). A partir dos direitos de aprendizagem presentes no material do Programa Pró-Letramento e no PNE, sinalizados pelo próprio PNAIC, questiono a instrumentalização da alfabetização, pois trata-se de direitos que segundo os documentos em questão são bem definidos, listados e planejados. O PNAIC tem assim, a preocupação com os conteúdos da alfabetização e acaba por fazer uma redução à discussão do Ensino, a meu ver.

Pensar a política curricular com base na perspectiva discursiva permite perceber interconexões entre políticas e atores que constituem o terreno e o próprio PNAIC, sendo assim, se faz indispensável mencionar que em 2012 chegou ao fim a "Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003/2012"⁹. O lançamento da década no Brasil coincidiu com o compromisso do governo em erradicar o analfabetismo.

Tentando trazer o terreno no qual o PNAIC é produzido trago o entendimento da UNESCO acerca do que é estar alfabetizado.

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender as diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012, p.17)

⁹ Trata-se de conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tendo como slogan "Alfabetização como Liberdade".

O discurso do direito trazido pela UNESCO se alinha ao que o PNAIC nos apresenta, assim como também a concepção de alfabetização de ambos se aproximam. Esta aproximação se dá a meu ver, pela crítica que ambos fazem à falta de precisão na concepção de alfabetização e um método adequado para a mesma.

O campo da alfabetização passou pelas defesas de métodos clássicos (alfabético, fônico, silábico), construtivistas e a perspectiva do letramento. A contribuição construtivista nos estudos sobre alfabetização trouxe a perspectiva psicolinguística, que entende a aquisição da língua escrita se inicia antes da entrada na escola. Assim, as práticas construtivistas ganharam vez na alfabetização e, segundo Soares (2004) a perspectiva psicogenética¹⁰ modificou bastante a concepção de alfabetização, uma vez que a criança deixou de ser

(...) considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler. (...) (SOARES, 2004, p.10-11).

O método fônico¹¹ nesse contexto, passou a ser visto como a grande solução para os problemas de desempenho escolar dos alunos e altos índices de analfabetismo. Em tal defesa há a responsabilização pelo analfabetismo ao construtivismo. A partir do final da década de 80, Smolka (1989) fundamenta a defesa de uma alfabetização discursiva e a relação entre o pensamento e linguagem a partir do interacionismo - as crianças constroem o conhecimento sobre a linguagem na interação com os outros e não apenas na interação com a língua, como era a defesa do construtivismo.

Na mesma época, surge o termo letramento que passa a dividir espaço com a alfabetização. Segundo Soares (2004) a alfabetização seria a aprendizagem do sistema da escrita e o letramento traz uma concepção holística da aprendizagem, uma vez que pensa sobre as práticas sociais de leitura e

¹⁰ A difusora desta perspectiva no Brasil foi Emília Ferreiro e Ana Teberosky com o livro: *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984).

¹¹ Equivale ao domínio do código linguístico.

escrita. Apesar de serem vistos por muitos estudiosos do campo como duas dimensões indissociáveis, a autora chama atenção para as especificidades dos conceitos de alfabetização e letramento: é diferente ler e escrever de ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Apesar de serem distintas ambas se complementam, e a autora destaca a perda de especificidade que a alfabetização tem sofrido pelo excesso de defesa acerca do letramento, o que ela chama de "desinvenção da alfabetização". A esse respeito, o Pacto também reflete:

Nessa perspectiva, a alfabetização, como processo de apropriação de um sistema de escrita convencional com regras próprias, foi obscurecida pelo letramento, porque “este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade” (BRASIL, 2012, p.19).

A autora faz uma análise, que a mim se apresenta favorável, de que os altos índices de analfabetismo estavam muito atrelados à excessiva especificidade sofrida pela alfabetização e que mais atualmente, os mesmo altos índices, hoje capturados com o auxílio das avaliações externas, são justificados pela falta de especificidade da mesma alfabetização. A “reinvenção da alfabetização” necessita de investimento no trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento.

Assim, falta de método - com o advento da psicogênese passou a ser visto como negativo - também abriu espaço para esta desinvenção da alfabetização, segundo a autora. Em entrevista à plataforma do letramento em novembro de 2013¹², Magda Soares novamente chama atenção para esta preocupação do campo. “*Falta um consenso, uma proposta mais firmemente acentada nos conhecimentos construídos a respeito da alfabetização e do letramento*”.

Esta falta de consenso que gira em torno da concepção da alfabetização também foi analisada por MORATTI (2013) ao pensar sobre a Década da Alfabetização. A meu ver, tal confusão sobre tal concepção é o que embasa a produção curricular do PNAIC e aproxima ambos, como dito anteriormente.

¹² <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista/393/magda-soares-discute-como-mediador-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>

Articuladamente a essa “Década”, vem-se implementando no Brasil um conjunto expressivo de iniciativas, cujos resultados, decorrentes do monitoramento dessas ações, apontam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços, quanto o agravamento de muitos problemas históricos. Dentre esses problemas, destaca-se o silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do “aprender a aprender” derivado de modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem. (MORATTI, 2013 p.16 e 17).

Em meio às mudanças de concepções brevemente apresentadas aqui, e que o PNAIC chama atenção que estas são mudanças também curriculares penso: um currículo nacional para a alfabetização trará um consenso na área? A tentativa de garantir um método, uma norma é uma solução? Ao ser questionada sobre o panorama atual das políticas para a alfabetização no Brasil e a falta de consenso mencionada acima, Magda Soares diz que

“(...) isso se resolveria se esse país tivesse um currículo, não entendido como uma conversa a respeito da alfabetização e do letramento. Um currículo que além da conversa, tivesse metas estabelecidas com muita clareza. A criança alfabetizada precisa ser capaz de fazer isso, isso e isso. E aí os professores não saber o que fazer para chegar lá” (Entrevista com Magda Soares na plataforma do letramento, 2013).

POSSÍVEL UM CONSENSO?

A partir da TD, a estrutura que constitui a realidade, é sempre descentrada, não fixa, a mesma se desloca, visto que as insatisfações, as decisões, os interesses das demandas se modificam, ganham ou perdem forças, dialogam com sentidos outros invariavelmente, o que possibilita que a ação universalizante aconteça novamente. Nesta estrutura sem borda, os sentidos borbulham e concorrem entre si, ao mesmo tempo em que partilham significados entre si, e este partilhamento é o que permite um fechamento contingente desta estrutura, estar plenamente alfabetizado por exemplo. Desta

maneira, o universal não é absoluto, mas sim decorrência de uma relação que se pretende hegemônica a partir de disputas políticas.

Operando com tais conceitos e significações, atuando com a política curricular como interação entre os textos e seus discursos, com as ações e reações que se dão durante todo o processo é que me contraponho ao consenso hegemônico em relação a alfabetização nacional. Assim, a política curricular encarada de forma aberta, flexível e inacabada é que me permite fazer inúmeras leituras e interpretações sobre o que é considerado currículo e possibilita a compreensão deste elaborado num movimento de produção incompleta que envolve múltiplos contextos.

Ao analisar os cadernos da Unidade1 de cada ano, por vezes me questioneei: O que se apresenta nos cadernos analisados são concepções de currículo e alfabetização ou normatizações de uma prática que precisa garantir o sucesso das crianças? Percebemos que, embora não haja consenso, em termos de defesas teóricas de uma concepção específica de currículo e alfabetização, os três cadernos analisados trazem conduções de práticas que acabam por reduzir o currículo em um conjunto de normas necessárias para se obter resultado positivo. Ao mesmo tempo, promovem a reflexão de que precisa ser uma produção inacabada, visto que se têm concepções teóricas, realidades e tempos de aprendizagem diferenciados.

Assim, reconheço a existência de disputas incessantes entre os sentidos que irão constituir um determinado currículo nacional para a alfabetização, esta defesa se faz e, precariamente, paralisa, pois os grupos envolvidos em tal disputa (curriculistas, alfabetizadores e estudiosos) lutam para manter a sua visão como hegemônica, e as lutas por manutenção, por vezes, são mais fortes que as lutas para a modificação. Considero produtivo admitir que existam formações estruturais de construções e relações políticas em que não se consegue pensar uma organização finalizada.

Neste sentido, não há pacto estabelecido em absoluto, pois não há uma alfabetização plena ou idade certa e limite para que a mesma se dê. As mudanças tratadas aqui de forma breve abrem brechas e movimentam a política, pois trazem os mesmos limites da linguagem que o constitui. Logo, penso que ainda que haja um método estabelecido, uma norma instaurada, a ser cobrada e aplicada, a falta de consenso ainda haverá, a sensação de não invenção da alfabetização permanecerá, pois esta é constituinte da política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: Unidade 1 – ano 1/ano 2/ano 3* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. : *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo*. In: ENDIPE, 15, 2010, Belo Horizonte.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul.-dez. 2005.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, p.98-113, 2006.

Mortatti, Maria. R. L. UM BALANÇO CRÍTICO DA “DÉCADA DA ALFABETIZAÇÃO” NO BRASIL. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo, Cortez, 1989.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

- XII -

MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: O VER E O VER-SE NO CADERNO DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Camila Maria Oliveira- PPGE/UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de discursos sobre observação e registro na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, constitui uma análise de discursos sobre Observação e Registro em práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos com vistas a identificar como tais discursos estão implicados em processos de subjetivação de sujeitos da EJA.

Essa análise revela um interesse despertado no grupo de estudos foucaultianos do Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Adultos e Educação Popular (NUPEP/UFPE) e nas pesquisas que venho desenvolvendo no Programa de Iniciação Científica nos últimos dois anos, sobre modos de subjetivação a partir de textos curriculares da Educação de Jovens e Adultos. (OLIVEIRA, 2013a; 2013b)

A EJA, como modalidade da Educação básica é apresentada no parecer CNE/CEB nº11/2000 em suas funções de equalizar e reparar bens políticos, sociais e econômicos de jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Neste trabalho, nos apoiamos na concepção de João Francisco de Souza (2007, p. 166), quando falamos em Educação de Jovens e Adultos. Concepção esta, que compreende de forma mais ampla o processo de formação humana.

Trata-se, portanto, de processos e experiências de intercomunicação e interação que possam garantir a recuperação, a valorização, a produção e a apropriação de valores e conhecimentos: reconhecimento e reinvenção. Ressocialização. (SOUZA, 2007, p. 166)

Outro aspecto a esclarecer refere-se à escolha da temática. Observamos que o processo de fabricação dos sujeitos como efeito da relação pedagógica constitui uma temática ainda pouco explorada no campo educacional, todavia fundamental para a compreensão e a discussão da complexidade da produção dos sujeitos, a partir dos dispositivos que se apresentam nesse processo, a exemplo da pedagogia e do currículo.

Carvalho (2004, 2011, 2012) argumenta que o currículo pode operar, por meio de ferramentas pedagógicas, atuando como técnicas de fabricação dos sujeitos, tais como as lições, os conteúdos, os processos de avaliação, as situações didáticas, os espaços permitidos, as regras “invisíveis”. Assim, o currículo se constitui como um percurso que envolve toda a dinâmica na e para a escola, com fins a produzir subjetividades.

Esclarecemos que as subjetividades são aqui entendidas na perspectiva foucaultiana, o que significa falar em modos de subjetivação. Fischer (1999, p. 42) nos esclarece que é quando “o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo”.

Tendo em vista o supracitado, o estudo, ao qual esse artigo remete, procura problematizar o discurso sobre observar e registrar no terceiro caderno temático da coleção ‘Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos’: “Observação e Registro” (OR). (SECAD/MEC, 2006).

OBSERVAÇÃO E REGISTRO

Na literatura pedagógica, a observação e o registro são considerados instrumentos de grande valor na atuação do professor, seja como subsídio à reflexão sobre a prática pedagógica, seja como auxiliar importante na elaboração do planejamento e replanejamento pedagógico e nas ações coletivas da instituição.

Nessa perspectiva, Madalena Freire (1996), diz que a observação é a ferramenta básica no aprendizado da construção do olhar sensível e pensante.

Segundo a autora, a ação de olhar/observar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira.

O registro, conforme Cecília Warschauer (1993), deixa marcas, ele permite que o(a) professor(a) veja a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, pois ilumina a história vivida no contexto da sala de aula e ajuda a recriar a prática pedagógica.

Na observação e registro, seja na visibilidade na operação da observação do professor, ao observar as práticas dos alunos – objeto visível –, seja nos mecanismos de auto-observação, a condição do ver-se, há um mecanismo ótico que a pessoa tem que fazer funcionar consigo mesma, aprendendo suas regras de uso legítimo, isto é, as formas corretas de ver-se (LARROSA, 1994).

[...] os motivos da auto-reflexão não incluem apenas aspectos “exteriores” e “impessoais”, tais como as decisões práticas que se tomam, os comportamentos explícitos na sala de aula, ou os conhecimentos pedagógicos que se têm, mas sobretudo, aspectos mais “interiores” e “pessoais”, como atitudes, valores, disposições, componentes afetivos e emotivos, etc. (LARROSA, 1994, p.49)

Em nossa pesquisa, não estamos querendo dizer que as práticas de observar e registrar na EJA, não são produtivas para organizar a escola, os conhecimentos, os processos de aprendizagem, no entanto, é preciso dar visibilidade a práticas como essas, pois, necessariamente elas não emancipam os sujeitos, como já revelado nos estudos de Carvalho (2004); Larrosa (1994); Walkerdine¹³ (1995). O ato de observar e registrar o comportamento e as aprendizagens envolve mecanismos de regulação e poder em um jogo de

¹³ Em seu estudo, Valerie Walkerdine (1995), identifica nas fichas de registro, que para além de uma operação trivial, na qual os(as) professores(as) vão observando o jogo das crianças e registrando o que estão vendo, esse aparato tão inócuo institui ao mesmo tempo o que é a criança, como objeto visível, quais são as coisas que devem ser observadas e classificadas e o que é o(a) professor(a) enquanto observador(a), como esse deve ver as crianças e o que deve olhar. Para Walkerdine (1995, p.91), os próprios “aparatos oferecem uma norma, um modelo de pedagogia, sendo importante nessa pedagogia um sistema de classificação e regulação da observação”.

verdade entre o estudante, enquanto objeto visível, e o professor, enquanto observador, como esse vê e como deve olhar os estudantes.

Quando falamos no dispositivo pedagógico, observar e registrar, - entendendo como dispositivo pedagógico “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p.57).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia que sustenta a análise apresentada neste artigo tem como referência o arcabouço teórico e metodológico dos estudos sobre os modos de subjetivação e análise do discurso de Michel Foucault.

Nessa análise, sempre instruída pelos documentos pesquisados, nos debruçamos nas regras de formação do discurso. Para Foucault o discurso é instituído sob as regras de formação e é por meio do poder inerente ao discurso que as regras são estabelecidas.

Para o nosso processo de análise, elaboramos nossa chave de análise considerando as regras do discurso indicadas por Foucault e utilizadas por Carvalho (2004) em sua tese de doutorado, fazendo uma adaptação para o foco de nossa análise.

Quadro I – Chave de análise

Regra dos modos de enunciação	Regra de negociação	Regra de imanência	Regra de normalização dos sujeitos
Lugar de enunciação Status Posição do sujeito	Interdiscurso Memória discursiva	Centros locais de poder/ saber	Técnicas de poder Técnicas de si

Para a análise trabalhamos o caderno “OR” em sua função enunciativa de subjetivação e como uma materialidade discursiva. As categorias de análise trabalhadas foram: Regra dos modos de enunciação (**lugar de enunciação** –

onde e por quem o discurso de escolarização é produzido; **status de quem fala** – é um tipo de status, construído historicamente, dentro do processo educativo e a **posição do sujeito** – refere-se aos sujeitos que participam dos processos de subjetivação); Regra de negociação (**Interdiscurso** e **memória discursiva** – Todo texto há marcas de outros textos, ou seja, há intertextualidade dos textos); Regra de imanência (**centros locais de poder-saber** – Refere-se aos locais que esses processos de subjetivação se estabelecem, uma relação composta por aquele que ensina e aquele que aprende); e com Regra de normalização dos sujeitos (**técnicas de poder** – Carvalho (2004, p.310) diz que “essas técnicas funcionam essencialmente como regras, como mecanismos de autorização/desautorização das formas ditas adequadas de ser e de dizer a sua identidade cultural” e **técnicas de si** – constituem práticas discursivas que constroem o modo como o sujeito ver a si mesmo. (FOUCAULT, 1988)

O *corpus* analisado compreende o 3º caderno temático da coleção “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”: “Observação e Registro” (OR).¹⁴

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O quadro abaixo se refere às regras do discurso sobre Observação e Registro na EJA pelo MEC, já explanada no delineamento metodológico, no entanto, com os resultados obtidos em nossa análise. No entanto, sendo este um espaço de exposição em que devemos utilizar poucos caracteres, iremos selecionar algumas das regras para explanar com brevidade.

¹⁴Disponibilizado no site do MEC (http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno3.pdf), em 2006, para professores(as) da EJA, o material trata de situações concretas, familiares aos professores(as), e permite a visualização de modelos que podem ser comparados com suas práticas, a partir das quais são ampliadas as questões teóricas. Esse caderno temático é dividido em três partes, são elas: a observação e o registro; o registro e como registrar.

Quadro 2 – Regras

Regras do discurso sobre Observação e Registro na EJA pelo MEC			
Regra de normalização			
Regra dos modos de enunciação	Regra de negociação	Regra de imanência	Regra de normalização
Lugar de enunciação (MEC)	Interdiscurso (Teoria Crítica; Educação Popular)	Centros locais de poder/ saber (Sala de aula-relação de poder /saber que se dá entre o(a) professor(a): aquele que observa e o(a) estudante: o que é observado)	Técnicas de poder (mecanismo de visibilidade)
Modo de enunciação (Material de apoio pedagógico sobre observação e registro)	Memória discursiva (Modelos/ como observar, como registrar		Técnicas de si (Auto reflexão; Narrativa
Status de quem fala (Equipe técnica do MEC; EJA)			
Posição do sujeito (-Especialista da temática na EJA; - Relação dos sujeitos – ativo/-passivo. O (a) educador(a): aquele que observa (ativo) e o sujeito estudante: o que é observado(passivo)			

Regra dos modos de enunciação

O lugar de enunciação, neste trabalho, evidenciamos no material de orientação pedagógica para formação do professor da EJA, analisado, a institucionalidade do Ministério da Educação (MEC), responsável pela autoria do discurso e a institucionalidade da função-autor do documento, um documento de orientação educacional.

Em nossa pesquisa, o status de quem fala é ocupado pela equipe técnica do MEC, os autores especialistas na temática da observação e registro em EJA. Quanto à posição do sujeito, pois eles ocupam a posição do conhecimento, do saber, ao serem responsáveis pela organização desse material, participam da seleção e organização do referencial teórico sobre observação e registro, no caderno OR.

Regra de negociação

No caderno temático “OR” vimos que há marcas de discursos educacionais: O Discurso da Teoria Crítica, em sua versão da Educação Popular, um discurso expresso em um currículo para formação de sujeitos críticos e autônomos; e o Discurso Tradicional, com um currículo voltado para o mundo do trabalho, para os conhecimentos tidos como universais.

Regra de imanência

No discurso analisado identificamos a sala de aula como local de poder/saber, uma vez que o dispositivo de observação e registro é desenvolvido e realizado na sala de aula. Esse espaço institucionalizado, a sala de aula, representa o local onde a “verdade” e o conhecimento estão por excelência.

Regra de normalização

Técnicas de poder e mecanismos de visibilidade

Na regra de normalização, destacamos mecanismos de visibilidade como uma técnica de poder.

Na observação e no registro do professor sobre ele mesmo e as situações didáticas e pedagógicas vivenciadas em salas de aula, se produz um mecanismo em que o objeto do olhar, o (a) educador (a), volta o olhar para si mesmo, como também para seus estudantes.

No caderno temático OR, na página 49, há algumas sugestões em relação aos temas do registro, como veremos abaixo:

- a) Registrar sobre quem são as alunas e alunos.
- b) Escrever sobre experiências positivas vividas na semana: quais e por que foram positivas.
- c) Escrever sobre experiências que não tiveram êxito: quais e por que.
- d) Escrever como os alunos escrevem, calculam, resolvem problemas matemáticos, pensam o mundo, a vida.
- e) Escrever sobre a dinâmica do grupo.
- f) Escrever ideias de continuidade, de aprofundamento ou de mudanças necessárias.
- g) Escrever sobre os pontos fortes do trabalho ou estudo e sobre os pontos que precisam ser revistos ou mudados.
- h) Escrever sobre as próprias aprendizagens durante um certo tempo: semestre ou ano, por exemplo.

Essas instruções para registrar, deixa visível tanto o sujeito que observa, professor(a), quanto o sujeito que é observado, estudante.

A observação e registro também deixa visível o(a) educador em sua prática pedagógica, este(a) voltando o olhar para si mesmo, para registrar suas próprias aprendizagens e saberes.

Técnica de si: Auto-reflexão

Sobre as Técnicas de si, identificamos no caderno temático “OR”, orientações para o professor registrar sobre sua própria prática pedagógica (auto-reflexão; observar-se). Esse ver-se (auto-reflexão) se caracteriza como uma técnica de si. De acordo com Larrosa (1994), com o registro das próprias auto-observações, os educadores aprendem toda uma linguagem para falar de suas práticas e de si mesmos em suas práticas, eles aprendem também, a julgar-se e transformar-se em função dos parâmetros normativos implícitos na pedagogia que está introduzida.

Como podemos observar no trecho abaixo, retirado do caderno temático “OR”, página 9, um dos modelos propostos é o(a) professor(a) observar e registrar reflexões sobre o seu fazer pedagógico, em uma exteriorização de si.

*** no acompanhamento do planejamento.**

Ao acompanhar o desenvolvimento das ações planejadas, o(a) professor(a) avalia sua própria ação, notando os aspectos onde planejou de acordo com a realidade de sua classe e nos momentos onde se afastou dela.

*** no registro do(a) professor(a).**

A observação cumpre um papel relevante ao contribuir para a percepção da realidade - objeto do registro do(a) professor(a). Ela faz notar o que não aparece com evidência e que exige saber ver, ouvir e interpretar.

Técnicas de si: Narrativa de si

No caderno temático analisado, consideramos as narrativas de si como uma outra técnica de si. Essas narrativas são formas de expressar estados interiores no ato da escrita. No contexto dessa análise, as narrativas de si entrecruzam tanto a dimensão pessoal como profissional. O(a) professor(a) ao realizar o registro do tipo narrativo sobre seu fazer pedagógico, mesmo sendo um registro com a forma de narração para objetivos de aperfeiçoamento da profissão docente, esse não deixa de ser um registro do próprio eu do professor(a).

Vejamos no trecho abaixo do caderno analisado, página 38, o que o professor Cezar Sena diz sobre a experiência do registro como professor.

[...] Os meus registros são documentos 'vivos' da minha experiência, são relatos que narram minha vivência como professor/educador. Por meio deles posso rememorar e acompanhar meu crescimento profissional, pessoal e emocional. Relendo, percebo quantos erros cometi, quantas ações me levaram a repensar e a modificar minhas estratégias. E, é claro, não poderia esquecer, quantas alegrias obtive com as mudanças.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso artigo procuramos refletir sobre práticas curriculares de observação e registro na Educação de Jovens e Adultos. Para tal, utilizamos como material empírico o terceiro caderno temático da coleção “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”: “Observação e Registro”.

A observação e o registro foram tratados como dispositivo pedagógico, pois entendemos que o ato de observar e registrar o comportamento e as aprendizagens envolve mecanismos de regulação e poder em um jogo de verdade entre o estudante, enquanto objeto visível, e o professor, enquanto observador, como esse vê e como deve olhar os estudantes.

Pudemos perceber nesse discurso da observação e registro, que para além do objetivo de aperfeiçoar a experiência profissional, está implícito um polimento também pessoal. Quando se registra, não se registra qualquer coisa, de qualquer modo. O registro pode ser lido por outros. Em última análise, esse registro faz “ver” a interioridade desses sujeitos educadores (as).

Os resultados desse artigo oferecem suporte a esses profissionais da educação para um novo olhar sobre o dispositivo observar e registrar em sua ação docente, refletindo-o não como inocentes práticas do currículo, mas, como dispositivos que incidem na constituição de si dos indivíduos envolvidos nesse “jogo de verdade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Rosângela Tenório de. *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990*. 2003. 510p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Recife: Bagaço, 2004.

_____. Escolarización de jóvenes y adultos y formas de subjetivación. *Revista Decisio*. México, n. 30, set/dez, 2011, p. 44-48.

_____. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. *Educação e Pesquisa* - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 38, n. 1, p. 47-61, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação e Realidade*, n. 24, p. 39-60, 1999.

_____. *As técnicas de si*. Technologies of the self » (Université du Vermont, outubro, 1982; trad. F. Durant-Bogaert). In: Hutton (P.H.), Gutman (H.) e Martin (L.H.), ed. *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. Anherst: The University of Massachusetts Press, 1988, pp. 16-49. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, por Karla Neves e wanderson flor do nascimento.

_____. *A arqueologia do saber*. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2002.

_____. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004a.

_____. FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, política, sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b (Ditos e escritos; V). p. 264-287.

FREIRE, Madalena. *Observação, Registro, Reflexão. Série Seminários Espaço Pedagógico*. São Paulo - 1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do EU e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.) *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86

MINISTÉRIO da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000 - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

OLIVEIRA, Camila Maria. Narrativas de si na Educação de Jovens e Adultos: uma análise das lições em livros didáticos. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. 65, 2013, Recife. *Anais eletrônicos da 65ª Reunião Anual da SBPC*. Recife: UFPe, 2013. Disponível em: < <http://www.sbpnet.org.br/livro/65ra/> >. Acesso em: 21 dez. 2013a.

_____. A Lição nas Cartilhas de Alfabetização de Jovens e Adultos e Modos de Subjetivação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 21, 2013, Recife. *Anais do EPENN*. Recife: UFPe, 2013. Disponível em: < <http://www.epenn2013.com.br/posteresGT12.html>>. Acesso em: 15 dez. 2013b.

SECAD/MEC, *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: observação e registro*. Brasília, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno3.pdf> Acesso em: 12 de jun. 2015.

SOUZA, João Francisco de. *E a Educação Popular: ?? Qué?? uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Cap. 3. Recife: Bagaco, 2007.

WALKERDINE, Valerie. Psicología del desarrollo y pedagogia centrada em El niño. La inserción de Piaget em la educación temprana. In: LARROSA, Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Traducción de Noemí Sobregués y Jorge Larrosa. Madrid: Ediciones Lá Piqueta, 1995.

WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

- XIII -

**SOBRE A POTÊNCIA DAS REDES DE
CONVERSÇÕES COM AS CRIANÇAS: *ENTRE*
FORMAS E FORÇAS DE (RE)PENSAR OS
CURRÍCULOS PRATICADOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves – UVV (Brasil)

Nathalia Costa de Araújo – UVV (Brasil)

APROXIMAÇÕES¹⁵...

O que nos move na escrita deste artigo vem de uma linha de pensamento e de uma perspectiva filosófica que consiste em entrar em redes de conversação (CARVALHO, 2009) *com* as crianças, extraindo pistas dos encontros, a fim de (re)pensar o currículo da educação infantil, além de problematizar os modos de ser/fazer docente.

Desse modo, apostamos na importância de experimentar um currículo em suas variações e em seus escapes, afirmando a diferença como potência de um devir outro, encontrando nos devires minoritários possíveis para romper com o que está dado de modo a engendrar novos inícios, compondo uma

¹⁵ Esta pesquisa trata das experiências vividas no projeto de ensino intitulado “O cinema como modo de pensar a infância e a formação inicial de professores”, que intencionou problematizar os usos da linguagem do cinema para pensar as aprendizagens infantis e a formação docente, coordenado pela prof^a Dr^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

infância da educação que se passa entre o currículo prescrito e o currículo enquanto acontecimento.

Quando falamos nas possibilidades de crianças e professores inventarem juntos uma escola mais bonita, apostando nas relações afetivas, na produção de sentidos, currículos e vida por meio do diálogo e da escuta sensível, falamos também de concepções de criança, de infância, de homem, de mundo, de sociedade...

Para tanto, é necessário, pensar outras maneiras de compreender a infância para além da experiência etária das crianças e suas infâncias. Com Kohan (2007), compreendemos a infância como temporalidade marcada pela intensidade da duração, vivida pelo tempo aión, que designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva. Em que o possível é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantil. Segundo o Kohan (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 10-15 apud KOHAN 2007, p. 95)

Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (Deleuze; Parnet, 1988, p. 10-15). Um devir é algo "sempre contemporâneo", criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo.

Somos afetadas e instigadas a pesquisar os modos pelos quais as crianças pensam, desejam, apontam, sentem e se expressam, a partir de falas e silêncios que nos levam ao inesperado e nos desterritorializam. Processos criativos se iniciam em um novo território movente, em que as instabilidades e as incertezas nos impulsionam a pensar em diferentes possibilidades, nos constituindo em diferentes sujeitos (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Assim, apostamos na perspectiva de uma criança que tem um papel social, histórico e cultural na sociedade em que vive, e que possui um modo singular de se relacionar com o mundo e de atribuir sentidos a ele, entendendo que as manifestações das crianças podem ainda movimentar o pensamento do fazer docente e a produção curricular. Ninguém consegue sair ileso de um encontro com as crianças, com os currículos e com a escola. Quantas fabulações produzimos nos currículos sobre/com as crianças?

Propomo-nos a vasculhar as paisagens, acompanhando o campo sensível dos cotidianos escolares, seguindo os percursos intensivos desenhados pelas crianças que deslocam nosso modo de pensar a infância, a docência e o currículo da educação infantil. Para isso, utilizamos como metodologia o método da cartografia, este não pretende estabelecer uma linearidade metodológica, mas propõe que o pesquisador-cartógrafo (re)crie seus caminhos na medida em que estabelece relações e passa a fazer parte do seu próprio território de pesquisa.

NAS REDES DE CONVERSÇÕES...

Nossas ações foram realizadas semanalmente com o grupo de crianças de 3 anos e éramos responsáveis pela elaboração do plano de aula e sua intervenção. Mas de onde partir? Como seria o primeiro encontro com as crianças? Quem são? Quais seus interesses? Esses e outros tantos questionamentos nos tomaram nas primeiras semanas, mas à medida em que íamos tateando o novo território, nos abrindo às relações, atentas as pistas enunciadas pelas crianças descobrimos alguns caminhos e traçávamos os primeiros percursos. A cada encontro, ficávamos atentas às maneiras pelas quais as crianças eram afectadas pelas propostas de aula... e a partir disso movimentávamos o nosso pensamento para potencializar os outros encontros entre as crianças e os personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo.

Para dar passagem às intensidades experimentadas no encontro entre *personagens-pesquisadoras*, crianças e professoras, criamos cenas filmicas¹⁶, que, com Deleuze (2003), deixam ver as paisagens em transformação produzindo outros focos de luminosidade, “jogos de luzes” (poder e saber), que deixam ver uma produção curricular imanente e potente e criativa.

Cena 1: *Uma sala de aula virada às avessas... Cadeiras, mochilas e brinquedos espalhados, colchonetes em cima das mesas, lancheiras penduradas no ventilador e nas portas, sapatos sem meias, copos virados. Em meio a tanta bagunça as crianças se olham e, surpresas, parecem*

¹⁶ Em articulação ao que o Projeto de Ensino propunha-se na utilização das imagens cinematográficas como instrumento disparador de conversações entre discentes/docentes e em composição ao projeto do Sítio do Pica-Pau Amarelo desenvolvido pela professora regente da turma, trouxemos imagens filmicas do referido seriado infantil como suscitador de narrativas nos encontros com as crianças.

não acreditar no que estavam vendo. Examinavam rigorosamente o ambiente, tocavam os objetos, indagavam-se umas às outras.

Figura 1 - Invasão do Saci-Pererê



Fonte: Arquivo Pessoal

- *Eu vi a ventania na escola*
- *O vento do saci*
- *Eu sou o Saci, eu sou bagunceiro!*
- *Eu senti frio, tia...*
- *Tia, olha o que o Saci fez com a bolsa dele!*
- *Ele derrubou a minha lancheira!*
- *A Fabíola foi presa pelo Saci!*
- *Amanhã eu fui ali, lá na floresta aí eu vi o balanço, o balanço do saci¹⁷.*

¹⁷ Temporalidade paradoxal, faz nascer um mundo próprio das “memórias inventadas”. Tempo de coexistências e de contrários, onde o pensar pode pensar para fora dos seus guizos.

Podíamos ver a alegria nos olhos de algumas crianças e a expectativa de que em algum momento poderiam se encontrar com aquele ser fantástico – o Saci. Para outras, toda aquela desordem causava medo. Medo do desconhecido, daquele que até então só existia na imaginação, nos contos folclóricos, nas séries de TV. Seria o Saci Pererê uma lenda viva? Bastou um cenário para que a criançada inventasse a existência do Saci e a partir daí propusessem outros desdobramentos.

Os olhares atentos e os movimentos dos corpos vibravam à cada pista que era encontrada. De repente uma parede com tinta descascada era um sinal da passagem do saci. Um armário aberto, também era coisa de saci. A etiqueta descolada do extintor de incêndios... Só podia ser coisa do saci! As folhas secas pelo chão, só podia ser por causa da ventania! O som do avião que nos sobrevoava... Era o som do saci se aproximando. São produção de textos literários que emergem no acontecimento do encontro educativo entre a chegada do Saci e as crianças. Entendendo, assim, o encontro como a composição entre corpos que permitem-se criar, instaurando seus próprios percursos de aprendizagem.

Cena 2: *Naquele dia percebemos uma ventania fora do comum. As crianças correram para a janela suspeitando de quem pudesse aparecer junto com o vento... Mas nada! Nenhum sinal do saci. Assim que o vento passou, encontramos um papel enrolado em uma fita vermelha. Mas que estranho! Quem havia deixado aquele papel caído no chão da sala? As crianças entusiasmadas pediam para abri-lo.*

- É para a gente procurar ele.
- Tia, ele passou por aqui!
- Deixa eu ver!
- Livro tem na Biblioteca...
- É um mapa?
- Lá na sala de Brinquedos...

Sim, o saci havia nos deixado um mapa sinalizando em quais *espaçostempos* do centro de educação infantil ele poderia estar. As crianças faziam a leitura dos símbolos e empregaram os seus desejos nos trajetos percorridos. Enquanto brincavam, levantavam hipóteses acerca de qual o melhor caminho a seguir, argumentavam e justificavam seus pontos de vista, descobriram pistas,

discutiam a relevância desta ou daquela pista encontrada e o que ela poderia nos indicar.

Reviramos a escola de ponta a ponta, procuramos evidências na biblioteca, no refeitório, no parquinho, na sala de vídeo, na sala de fantasias, nos corredores... Mas tudo o que encontramos foram fitas de tecido vermelhas. Estaria o saci nos pregando uma peça? E o desejo pelo encontro só aumentava.

Perguntamos às crianças como faríamos para apreender o saci, já que ele vinha, mas desaparecia.... Ao abrir-se ao campo de problematização, não buscávamos respostas prontas ou soluções absolutas. Mas operar com o pensamento investigativo...

- *Vou usar uma corda!*
- *Eu vou pegar com uma Rede.*
- *Eu vou pegar com uma chave e trancar numa máquina*
- *Eu pego o Saci com a mão*
- *Eu vou pegar com uma lagarta*

Nessa liberdade dos corpos, as crianças vivenciaram experiências diversas e produziram sentidos amplos que as levavam inclusive, a aprendizagens dos conhecimentos historicamente construídos presentes no currículo da educação infantil.

Dentro desses conhecimentos, nota-se que, investigando, as crianças produziram textos e atribuíam significado aos símbolos, problematizando o modo de operá-los, ampliando as possibilidades de compreensão do sistema simbólico da escrita a partir da leitura do mapa deixado pelo Saci. Bem como a resolução de problema e a exploração extensiva dos espaços que, por meio da problematização, envolveram o processo educativo e o conhecimento matemático. São conhecimentos que acontecem no movimento da produção e que são apresentados de maneira não formatada nas regras pré-determinadas.

Nesse processo investigativo com as crianças é preciso saber ouvir e valorizar os percursos que elas constroem ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, isto é, entrar em composição com as suas lógicas de pensamento, nos colocando em uma relação horizontal de escuta sensível e olhares atentos às singularidades infantis.

Cena 3: Os desejos por encontrar o Saci eram enunciados a cada encontro... Depois de muitas visitas e travessuras deixadas, o Saci também queria conhecer as crianças mais de perto. Tio Barnabé ensinou como chamar o Saci, ao som de uma flauta ele fez uma visita...

Figura 2- Visita do Saci...



Fonte: Arquivo pessoal

- *Vem Saci!*
- *Saci você é o meu melhor amigo!*
- *Aliiiiiiiiiii, Olbaaaaaaaaaaaaaa!*
- *Saci, meu nome é Luíza.*
- *Saci você sabe onde é minha casa?*

Interessa-nos pensar como as crianças vão delineando os seus próprios percursos e vão muito além dos limites das vivências oferecidas pelos adultos. Criam mundos, personagens, histórias, textos orais, corporais, inscrevem modos de ser. Modos diferenciais que nos encantam, constituindo assim, a infância da docência que se afirma na pesquisa e na criação (CORAZZA, 2013).

Nos atos enunciativos as crianças fabulam o impensável, atualizam o (im)possível, expressam formas de vida. Convidam-nos a mergulhar no mundo

infantil, alegre, imaginativo que produz potência para negociação de um modo de ser docente e de pensar o currículo em suas intensidades e fluxos.

Ao fabular com as crianças, produzimos novas percepções e sensações que rompem o pensamento instituído, *majoritário*, fazendo abrir à vida, novas possibilidades para além da reprodução. Nessa perspectiva, as fabulações, que são uma *minoría*, rompem por meio de fissuras o poder majoritário, traçam linhas de fuga e possibilitam a invenção de si e do mundo.

As maiorias e as minorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades...ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um aspecto está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo [...] (DELEUZE;GUATTARI, 1992, P.209).

Os movimentos que traçamos nas cenas anteriores abrem possibilidades de cartografar outros mapas intensivos, currículos e docências. Percebemos em algumas vozes, os desejos por novas experiências...

- *Tia o saci foi lá na minha casa, ele disse que vai vir aqui.*
- *Aqui tem cheiro de Saci...*
- *Cuca, você é linda!*
- *Tia, o Saci vem nos visitar?*
- *Tia, vem cá para você ver. O saci está aqui, eu vi ele passando.*

Colocamo-nos a fabular com as crianças, fazendo uso de diferentes linguagens como uma forma de inventar outra educação, outros conhecimentos. Não queríamos apenas escutar o que as crianças tinham a nos dizer, mas embarcar junto no pensamento. Sabemos que as crianças pensam falando, isto justifica nossas práticas *escutadeiras* (CORAZZA, 2000), afirmam os cotidianos escolares como invenção, como campo micropolítico, atravessado por uma multiplicidade de linhas e forças que o tornam um lugar cheio de maravilhas.

Nos encontros com as crianças muitos fios foram trançados nos desenhos da pesquisa. Redes de afetividade, subjetividade e de conhecimento foram sendo tecidas com nós que, ao invés de rupturas, implicam novas/outras

conexões. A cada novo e bom encontro nos constituíamos em outros sujeitos, com oportunidades de exercício sobre nós mesmos, em termos estéticos na perspectiva de Foucault, por uma arte da existência.

Nesse sentido, em Foucault, *a partir da noção de ética* (CASTRO, 2009, p. 150), temos a estética da existência como a aceitação por princípios aos quais as pessoas agregam-se a fim de viver a beleza que propõem.

Por estética da existência, há que se entender uma maneira de viver em que o valor moral não provém da conformidade com um código de comportamentos, nem com um trabalho de purificação, mas de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que se faz deles, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita [...] a estética da existência é uma arte, reflexo de uma liberdade percebida como jogo de poder [...] (CASTRO, 2009, p. 150, 151).

Entrar no movimento de produção, a partir do encontro intensivo com as crianças significa afirmar a força da criação docente, recusando politicamente o aprisionamento das prescrições que constituem os programas formativos majoritários.

Muitos desejos foram sendo revelados ao longo dos percursos com as crianças. Elas destacavam os seus medos, preocupações, sonhos, fantasias, os modos pelos quais os sujeitos do espaço escolar compõem-se no emaranhado da vida cotidiana que pulsa dentro da escola.

Assim, afirmamos a necessidade de instaurar um espaço de encontro para abrir o currículo e a escola ao que eles ainda não são, permitindo pensar os inesperados, o que talvez poderia nos proporcionar forças para o desdobramento de outras práticas curriculares, pela fluidez de potências infantis singulares.

AFINAL, O QUE PODE UMA CRIANÇA?

Nessa experiência fantástica, outros currículos eram tecidos, configurando aprendizagens para além do previsto e do prescrito. Quem pode determinar o que uma criança aprende, e como aprende? Que conhecimento pode ser mais relevante que outro? As enunciações das crianças permanecem em nós, levando-nos sempre à mesma indagação: O que pode uma criança?

Ao permitirmo-nos atravessar pelos fluxos intensivos, sentimos nossos corpos livres das predeterminações, das tentativas de homogeneização e experimentamos a condição para um novo pensar e agir, numa efervescência que violenta o nosso pensamento e força-nos a buscar outros sentidos para a docência e a infância para além das representações já conhecidas e fragilizadas.

Para tanto, é preciso inventar ou (re)descobrir as infâncias em nós e nos currículos, pensando o currículo como acontecimento da diferença, atravessado por esses fluxos que forçam à criação de modos de existência diferenciais, fazendo abrir novos campos problemáticos, criando uma nova sensibilidade na docência que escapa da rigidez das técnicas e entra em relação com as produções infantis, criando outros sentidos mais éticos e uma política que afirma a vida e o conhecimento como o mais potente dos afetos.

Desse modo, dizemos que a partir dessa sensibilidade para outros modos de existência será possível que esse currículo como acontecimento flua, afinal de contas, ele está sendo produzido independentemente se o enxergamos ou não. A técnica, uma didática dura e um currículo estruturado não são suficientes para levar à compreensão desses movimentos micropolíticos que fazem do currículo um acontecimento de sentidos, um jeito de problematizar a vida e os currículos só ganham força para interrogar o padrão, quando a docência se sensibiliza com as relações de produções, sensibilidade essa que está ligada a um pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Janete Magalhães. *O Cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. Volume 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Conversações*. Trad. Piter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- XIV -

CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO: ÉTICA E OU MORAL E CÍVICA

Carlos Augusto Pereira de Souza- UNICID (Brasil)

INTRODUÇÃO

Antes de começarmos a tratar efetivamente de nosso objeto, a pesquisa, devemos esclarecer que se trata de um trabalho em andamento e também usaremos no decorrer deste os termos, ética, moral e valores relacionados à educação, com significados próximos, muitas vezes como sinônimos. Para evitar confusões de ordem etimológicas, orientando para melhor compreensão das nossas pretensões apresentamos de maneira sintetizada as definições quanto aos três conceitos mencionados. Conforme Vasquez (1987, p. 12, 49) “a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. “Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano”; enquanto para a moral diz, “a moral é um conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam o comportamento individual e social dos homens”; para os valores entende assim:

Os valores morais existem unicamente em atos ou produtos humanos. Tão somente o que tem um significado humano pode ser avaliado moralmente, mas por sua vez, tão somente os atos ou produtos que os homens podem reconhecer como seus, isto é, os realizados consciente e livremente, e pelos quais se lhes pode atribuir uma responsabilidade. (VASQUEZ, 1987, p. 129).

A preocupação com a educação, ainda que não da mesma forma nos diferentes períodos históricos, esteve presente no currículo da escola brasileira.

Incluída explicitamente nas grades curriculares ou não, inserida em sua significação, essa dimensão da educação esteve presente e o currículo brasileiro na maior parte do tempo compreendida como disciplinamento do indivíduo, e por breves períodos, vinculada à ideia de construção de valores e de disciplina.

A educação do sujeito moral demanda uma ação socialmente complexa quando fundada na liberdade de pensamento e na responsabilidade. Não se trata de ditar as regras e fazer cumpri-las, trata-se de preservar o espaço para que a regra seja repensada: acolhida ou rejeitada, mas sempre objeto de reflexão, cujo princípio é o respeito ao outro. De acordo com Vasquez (1987, P. 11) “o valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas”.

Nem a absolutização nem o relativismo são desejáveis. Os valores são, sim, relativos a cada momento histórico, mas não são apenas subjetivos / individuais. A autonomia construída deve fundamentá-los em valores universais (princípios), que se renovam historicamente a cada momento. “A solidariedade, a justiça e o respeito ao próximo são três desses princípios sem os quais a humanidade estará em risco e com os quais poderá alcançar o máximo de sua dignidade” (PONCE, 2009, p. 10).

Modificar o comportamento humano de indivíduos em formação apenas em sua superficialidade, não é tarefa difícil, é, às vezes árdua, porque supõe impor limites e supervisionar cotidianamente para que não desvie dos caminhos. Mas o comportamento é apenas aparente; reafirmá-lo ou alterá-lo para além da sua superficialidade supõe ir aos seus fundamentos, trabalhar e transformar os valores, que se encontra em um terreno mais profundo. Enrijecer regras, engessar comportamentos, disciplinar, não é construir indivíduos éticos. Há que instrumentalizá-los com o aprendizado de um pensar crítico, reflexivo e responsável. Educar em valores é educar na / para a liberdade (FREIRE, 1975 P. 38), o que significa dizer também, na autonomia e responsabilidade pelos próprios atos.

Como professor da rede pública estadual de São Paulo, atuando no ensino médio deparo diariamente com a questão da possibilidade do ensino e aprendizado dos princípios éticos aos jovens estudantes do ensino médio pelos professores de filosofia, isto porque é nesta disciplina que em seu currículo encontram os conteúdos voltados para reflexão ética, moral e dos valores produzidos historicamente pelas sociedades ocidentais. Um dado importante refere-se ao fato de que não basta ensinar conceitos e valores democratizantes, é preciso que eles sejam “vivificados” no convívio escolar, entre os pares da

ação escolar, especialmente entre professores e educandos. É esse, no nosso entender, o grande diferencial, ou ponto de partida, para uma discussão abrangente sobre ética no terreno escolar. Para tanto nosso enfoque deverá considerar como elemento fundamental de estudos o currículo. O currículo escrito, os programas curriculares são considerados a parte pré-ativa anterior a prática em sala de aula. Segundo Moreira (1999, p. 08) “o currículo corresponde ao espaço no qual, coletiva e democraticamente, ensinam-se e aprendem-se conhecimentos mais respeitosos dos diferentes indivíduos e das realidades em que vivem conhecimentos esses que possam ser úteis na definição de um projeto coletivo”.

Que valores éticos pretendemos transmitir a nossos estudantes que contribuam para sua formação pessoal e social considerando a autonomia individual?

A ética efetivamente contribui para o convívio nos espaços públicos, dentre os quais se destaca a instituição escolar. Nesse nível de entendimento, cabe perguntar: como a escola pode contribuir, na sociedade contemporânea, para a formação ética dos indivíduos, desenvolvendo valores como, por exemplo, justiça, solidariedade?

Nosso objetivo central será abordar a temática ética no âmbito dos debates sobre o currículo escolar, discorrer sobre a disciplina de Educação Moral e cívica e sua relação com a filosofia, buscando identificar as possíveis mudanças ocorridas no âmbito do currículo no que diz respeito aos conteúdos e seu ensino. Da moral e cívica para o ensino de ética a que muda?

Para melhor compreensão das temáticas curriculares atuais buscaremos identificar semelhanças e contradições confrontando textos de livros didáticos, ao menos dois, da disciplina Educação Moral e Cívica, ministrada nas décadas de 1970 e 1980 com os materiais utilizados hoje, ou seja, também livros didáticos na mesma quantidade e ofertados pela Secretaria da Educação estadual a professores e educandos.

Compõe também nosso propósito a análise e entendimento dos seguintes documentos oficiais: Artigo nº 131 da Constituição de 1937 – governo Vargas; Decreto Lei 869, 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória; LDB – LEI 4.024/1961; Lei nº 5.692/71 – Reforma do ensino de 1º e 2º graus; Constituição Federal de 1988; Lei nº 8.663, de 14 de julho de 1993 revogou o Decreto nº 869; Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais –

Ética; Diretrizes Curriculares Nacionais; Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996.

Devemos refletir alternativas de educação moral que ampliem a sua compreensão, explorando os conceitos de costume, valor, moral e ética relacionada ao currículo escolar para o ensino médio.

ÉTICA COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO

Nas raízes modernas da instituição (escola) há uma preocupação com a educação moral, que pode ser observada também em outros momentos de sua história, o que nos possibilita afirmar que a escola que temos hoje, desde o seu nascimento, teve a intenção de conter em seu currículo um caráter moralizante.

O ideal de uma educação que se empenhe em formar e aprimorar a conduta dos jovens, de forma que esta venha a ser fundada no respeito a certos princípios fundamentais da vida pública e da dignidade do ser humano, ou seja, o ideal de uma formação para o exercício da cidadania e para a conduta ética está entre os objetivos mais amplos e ao mesmo tempo mais consensuais da ação educativa escolar. A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a ele consagra um lugar de destaque ao afirmar, logo em seu artigo 2º que: “a educação..., inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania...”.

Também em outros importantes documentos educacionais, como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, essa meta da ação educativa recebe um tratamento privilegiado. Também no Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o ensino médio o estudo sobre a ética e suas correlatas, a moral e os valores, estes entendidos a maneira de Vasquez (1987, P.132), “(...) posso atribuir valor moral a um ato se – e somente se – tem ele consequências que afetam a outros indivíduos, a um grupo social ou à sociedade inteira” estão presentes no componente curricular filosofia.

Educar para compreender qualquer disciplina em específico é uma coisa muito diferente de que educar para compreender ou para compreensão humana. Nesta encontra-se o sentido espiritual da educação. Nas palavras de Morin (2003, p. 93) temos: “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Mas não é só nos discursos educacionais oficiais que o ideal de uma formação ética e para a cidadania é considerado como uma meta prioritária. As propostas

pedagógicas das mais diversas instituições escolares – públicos e privadas, os discursos dos professores e demais profissionais da educação, os livros didáticos e até mesmo a mídia e os pais parecem insistir na necessidade de que as instituições escolares se voltem com grande ênfase e empenho para essa tarefa, já que dela parecem depender a solidificação e a continuidade de um modo de vida ao qual, pelo menos discursivamente, atribuímos um valor especial.

Nesse sentido, o engajamento das instituições escolares em favor de uma formação geral que resulte no preparo para o exercício da cidadania e se empenhe na promoção de uma conduta em princípios éticos de valorização dos direitos e deveres fundamentais da pessoa deixaram de ser assunto restrito a especialistas e profissionais da educação para se constituir em uma questão de interesse público. Para uma proposta de sociedade em que os valores se voltem para o convívio com o semelhante, pautado no apreço ao bem comum, Arroyo nos esclarece:

O indivíduo é visto como parte de um todo moral no qual deve ser inserido. A cidadania é vista como aceitação moral para o convívio harmônico com seus semelhantes. Educar para a cidadania se reduz a cultivar o senso do valor moral em cada indivíduo, na criança e nos jovens, sobretudo (ARROYO IN BUFFA, 1991, p. 58).

Contudo, talvez seja ocioso lembrar que o conceito de “virtude” como excelência da conduta moral – a areté – era para os gregos algo bastante distinto daquilo que hoje assim denominamos (é evidente que o sentido do termo areté varia grandemente ao longo da história do pensamento grego). Mas, por outro lado, algumas de suas conclusões e os caminhos então propostos para a abordagem do problema podem se mostrar bastantes relevantes em uma reflexão hoje. Contudo a LDB/1996, no Artigo 35 Parágrafo III, diz: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. O texto legal enfatiza a responsabilidade da escola.

Não poderia ser diferente, a metodologia empregada comporta a abordagem qualitativa delineada pelas técnicas de análise bibliográfica e documental dos diferentes contextos históricos em proposição, mas que expressam temáticas conceituais presentes em cada momento. A escolha dessa abordagem deve-se aos processos fenomenológicos existentes no campo das

ciências sociais, pois traduzem e expressam demandas do mundo social dentro de um determinado contexto em que o sujeito está inserido. Ao mesmo tempo, possibilitará a interpretação dos fenômenos que ocorrem no dia a dia, os quais revelam parte de uma realidade por meio de símbolos representativos de um determinado grupo social.

Goldenberg (1997, p. 14) nos ajuda a compreender a importância da abordagem metodológica a ser empregada na pesquisa ao dizer que “na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos que a pesquisa encontra-se em construção compreendendo as articulações entre os referenciais teóricos com as análises dos documentos oficiais. Na consulta aos livros didáticos de educação moral e cívica das décadas de 1970 e 1980, nos textos desses períodos, os valores morais não são apresentados como resultante de uma construção social. Já nos discursos atuais, aparecem várias definições dos valores, ainda que parciais.

Entendemos ser importante que a escola reconheça a centralidade dos temas envolvendo a ética, a moral e os valores e introduza-os como uma dimensão essencial do currículo, visando garantir ao indivíduo-cidadão a construção de uma relação crítica com os valores que possui e a disponibilidade de construção do conjunto de valores que almeja para si e ao grupo ao qual pertence.

Este trabalho compreende uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida, e seus resultados ainda apresenta superficialidades, o que compete maiores esforços com vistas à apuração mais consistentes dos resultados sem com isso pretender esgotar as possibilidades de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Decreto Lei, 869/1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Brasília, 1969. Disponível em: <legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?Id=195811>. Acesso em: 02 abr. 2015.

BRASIL, *Lei nº4. 024/1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília 1961. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCivil03/Leis/4024.htm>. Acesso em: 02 abr. 2015.

BRASIL, *Lei nº 5.962/1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL03/leis/L5692.htm>. Acesso em 02 abr. 2015.

BRASIL, *Lei nº 8.663/1993*. Revoga o Decreto-Lei nº869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Brasília, 1993. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação/127628/lei8663-93>>. Acesso em 20 mai. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. (Constituição de 1937). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viw>. Acesso em: 02 jun.2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (Constituição de 1988). Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viw>. Acesso em: 02 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura (MEC). *Lei nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 11 mai. 2015.

BUFFA, Ester. *Educação e cidadania* / Ester Buffa, Miguel G. Arroyo, Paolo Nosella. – 3. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; v. 23).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. – Rio de Janeiro: Record, 1997.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: ministério da Educação, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo: Políticas e Práticas* – Campinas, SP: Papirus, 1999. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PONCE, Branca Jurema. *A educação em valores no currículo escolar*. Revista e-curriculum, São Paulo v. 5 n. 1 Dez 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias/1. Ensino de Filosofia*. – São Paulo: SEE, 2010.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

POLÍTICAS CURRICULARES E IDENTIDADES PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM SAÚDE

Carlos Batistella - Proped/UERJ - EPSJV/Fiocruz (Brasil)

INTRODUÇÃO

A elaboração de políticas curriculares específicas para a formação profissional de técnicos de nível médio em saúde tem história recente no país. Até a década de 1980 as iniciativas do Estado brasileiro eram coadjuvantes do trabalho desenvolvido pelas instituições privadas de ensino, restringindo-se aos cursos de curta duração voltados ao simples treinamento de técnicas básicas, sem exigências de escolarização e geralmente realizados em serviço (Lima, 2011, p.64).

A construção do Sistema Único de Saúde com base nos princípios da universalidade, integralidade e equidade demandou a necessidade de mudanças na formação profissional dos trabalhadores da saúde. Assim, o Projeto Larga Escala torna-se a principal estratégia de institucionalização da formação profissional em saúde no país, possibilitando, a profissionalização de milhares de auxiliares de enfermagem e, ao mesmo tempo, a criação de escolas técnicas e centros formadores de saúde.

No final da década de 1990, já no contexto das reformas neoliberais de reconfiguração do estado e da própria educação brasileira, é criado o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae). Financiado com recursos do BID, do Ministério da Saúde e do Ministério do Trabalho, por meio do FAT, o projeto incorporou a concepção de educação baseada na noção de competências e articulou uma ampla rede de escolas contratadas, em sua maioria privadas, para a oferta de cursos de requalificação

profissional dos atendentes em auxiliares de enfermagem e aumentando também o contingente de técnicos em exercício.

A partir de 2003, com a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), o Ministério da Saúde passa a assumir de forma mais efetiva a responsabilidade de ordenar a formação de pessoal no campo da saúde. Em 2004, com a publicação da Portaria 198/GM/MS, é instituída a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor. Neste momento são publicados os perfis de competências e as orientações curriculares para a formação de auxiliares e técnicos de saúde bucal e para a formação técnica de agentes comunitários de saúde, ocupações ligadas diretamente à Atenção Básica em Saúde.

Com a criação do Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Saúde – Profaps (Brasil, 2009) o Ministério da Saúde passa a induzir a expansão da oferta de cursos considerados prioritários para a qualificação da assistência e do diagnóstico no SUS, publicando as Diretrizes e Orientações para a Formação de Técnicos nas áreas de Citopatologia, Hemoterapia, Radiologia e Vigilância em Saúde (Brasil, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d).

Este cenário de crescente regulação da formação profissional dos trabalhadores de nível médio em saúde aponta, mais do que uma preocupação com os conteúdos curriculares – conhecimentos, habilidades, valores, atitudes – ou mesmo com as formas de organização curricular, uma disputa pela fixação de identidades profissionais nas diversas arenas de produção das políticas curriculares. Sua compreensão requer uma investigação sobre os discursos constituem a hegemonização das representações simbólicas para a formação dos trabalhadores técnicos em saúde.

ROMPENDO O ESSENCIALISMO IDENTITÁRIO

Se numa perspectiva sociológica a constituição de identidades profissionais é compreendida mais como uma resultante dos processos de iniciação, conversão e incorporação de uma cultura do trabalho do que uma decorrência do acúmulo de saberes específicos (Dubar, 2012), do ponto de vista do currículo, está mais diretamente associada às representações que hegemonizam os sentidos do trabalho, do que à seleção de conteúdos ou aos desenhos metodológicos, ainda que o acesso a esse sistema de significação

específico – a cultura do trabalho – possa se dar por meio de conteúdos explícitos e implícitos do currículo.

Essa concepção mais social e interativa do sujeito – assentada nos discursos da sociologia e da história – mesmo que procure estabelecer um afastamento das perspectivas essencialistas, argumentando que as identidades são construídas na tensão entre o individual e o coletivo, na “internalização do exterior no sujeito e na externalização do interior, através das suas ações no mundo social” (Hall, 2006), segue, no entanto, mantendo a tentativa de fixação de identidades em torno de um núcleo estável (Lopes, 2011), seja ele o trabalhador ou a classe social.

É com o impacto de teorias como a psicanálise, o estruturalismo e o pós-estruturalismo que efetivamente se opera o descentramento do sujeito: assume-se a impossibilidade de um sujeito unificado, transparente, racional e que as identidades são instáveis, formadas de modo incessante e em processos inconscientes, envolvendo uma pluralidade de registros – o simbólico, o real e o imaginário (Mouffe, 2001).

Assim a questão das identidades é recolocada em outros termos: “são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio” (Lopes, 2011, p.223). É, portanto, na diferenciação em relação a um *exterior constitutivo* que as identidades são produzidas. Em outros termos, a relação de antagonismo que se estabelece entre um “nós” e “eles” é, ao mesmo tempo, a condição de possibilidade e de impossibilidade de constituição identitária.

Dado seu caráter relacional e dinâmico, parece mais apropriado falar em *processos de identificação* e de *subjetivação*, que se estabilizam em determinados contextos e contingências. Segundo Mouffe (2001), pode-se falar em um duplo movimento das identificações:

De um lado, um movimento de descentralização, que evita a fixação de um conjunto de posições em torno de um ponto pré-constituído. E de outro, e como resultado dessa não-fixação essencial, o movimento oposto: a instituição de pontos nodais, fixações parciais que limitam o fluxo do significante sobre o significado (Mouffe, 2001, p.412).

Torna-se assim impossível falar em identidades fixas tal como boa parte da literatura no campo da saúde parece defender com vistas à melhoria da qualidade da atenção (Silva e Pinto, 2013).

O DISCURSO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS NAS DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES

Sendo a formação de técnicos em saúde objeto de regulações profissionais e educacionais, bem como do âmbito da gestão do trabalho em saúde, parto do pressuposto de que diferentes demandas têm participado das tentativas de fixação de sentidos no momento em que definem as fronteiras do exercício profissional, as regras e condutas técnicas e éticas de seus membros e projetam, nos planos de curso que permitem o credenciamento educacional, os perfis as identidades profissionais desejadas.

Nos documentos investigados, a busca de um realinhamento na formação dos trabalhadores técnicos envolve a articulação de diferentes demandas curriculares que, ao serem incorporadas ao discurso hegemônico transformam-se em momentos de uma cadeia articulatória, perdendo ou dissolvendo parcialmente seu caráter diferencial (Lopes, 2011, p.39; Laclau & Mouffe, 2015, p.207).

Assim, ao mesmo tempo em que participam desta cadeia equivalencial demandas históricas de aprofundamento dos princípios políticos, filosóficos e operacionais da Reforma Sanitária Brasileira e demandas relativas à valorização e reconhecimento do trabalho técnico na organização e nos processos de trabalho em saúde, também fazem parte da cadeia de equivalência demandas pela rigorosa delimitação das fronteiras do exercício profissional entre as diferentes categorias e famílias profissionais da saúde, evidenciando movimentos de defesa mais corporativa do que de comprometimento com o SUS. Do mesmo modo, participam demandas de normatização e controle da oferta formativa visando certa padronização curricular que permita às instituições formadoras (públicas e principalmente privadas) a configuração de um ambiente de maior segurança e planejamento na oferta de seus cursos, e ainda, demandas pela incorporação de princípios neoliberais ligados à reestruturação produtiva do trabalho, buscando a constituição de uma subjetividade favorável à cultura do desempenho e da auto-responsabilização, bem como de aceitação da meritocracia e da flexibilização das relações de trabalho.

No entanto, como “a articulação política por hegemonia não destrói a diferença entre as demandas em articulação, apenas as torna equivalentes em relação a um exterior constitutivo” (Macedo 2016, p.58), é possível entender que os discursos em defesa do SUS e em defesa do mercado têm construído

relações de equivalência no preenchimento de sentidos para a profissionalização dos trabalhadores técnicos em torno do significante da mudança na formação.

Na definição dos perfis profissionais, as identidades são projetadas tendo por referência mapas de competências que incorporam três dimensões do saber: saber-saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades) e saber-ser ético-profissional (atitudes e valores). Buscando afirmar um trabalhador capaz de atuar em “diferentes contextos e serviços” (Brasil, 2011b), as diretrizes analisadas reverberam o sentido de polivalência já presente no Parecer CNE/CEB 16/99 (Brasil, 1999) e em diversos documentos emanados pelo Ministério da Educação voltados à educação profissional técnica de nível médio nos últimos anos, reforçando um discurso que visa o desenvolvimento de novas competências para um mundo em transformação:

Na operacionalização do Profaps é imprescindível considerar o contexto de mudança nos processos de trabalho em saúde, em que se destacam a constante incorporação de inovações tecnológicas e de novas formas de organização do trabalho, que tornam imperativas a articulação entre os diversos setores, maior integração das ações dos diferentes agentes que atuam na área da saúde e a busca da recomposição dos trabalhos parcelados. (Brasil, 2011b).

Buscando antagonizar com a inserção não-qualificada de trabalhadores de nível médio e elementar nos serviços de saúde – forma ainda prevalente no sistema brasileiro – as diretrizes intencionam uma aproximação das normalizações educacionais às profissionais. Por outro lado, buscam afirmar um conjunto de saberes e práticas que se pretendem universais em cada área. Mesmo considerando a estabilização de sentidos que circunscreve um determinado rol de saberes e intervenções como aqueles que definem uma área profissional, não há nada que assegure a essencialização das práticas.

Ainda que nos documentos analisados afirme-se que as escolas são fundamentais na efetivação dos processos de formação e de educação permanente, defendendo sua “intervenção crítica e criativa” (Brasil, 2011c, p.12), a prescrição das orientações curriculares parece restringir seu papel à implementação. A despeito de se reconhecer que “a organização curricular consubstanciada nos planos dos cursos é prerrogativa e atribuição da escola”, todos os elementos que compõem o Plano de Curso a ser submetido aos

Conselhos Estaduais de Educação são detalhados, incluindo justificativa, objetivos, requisitos de acesso, perfil de conclusão, estrutura e organização curricular, carga horária, organização de conteúdos, campos e carga horária do estágio curricular supervisionado, aproveitamento de conhecimentos e experiências, avaliação, pessoal docente, instalações e equipamentos, seleção e uso de material didático e certificação.

Tendo como perspectiva “formar profissionais capazes de trabalhar em equipe com foco na integralidade e na qualidade da atenção à saúde” as diretrizes e orientações aparecem assim como solução para um conjunto de problemas que estão muito além dos processos formativos, envolvendo a necessidade de mudanças na gestão e organização do trabalho tendo em vista a reorientação do modelo de atenção à saúde. Uma vez que as diretrizes e orientações curriculares passam a funcionar como uma base nacional curricular comum para a formação técnica destas categorias profissionais, corroboro as preocupações de Macedo (2016, p.52) quanto aos efeitos da padronização curricular sobre a “agência do professor e sobre seu papel ativo como mediador (recontextualizador) das políticas”. A insistência no controle externo do currículo via produção de diretrizes, materiais didáticos e avaliações acaba por perenizar a condição precária da maior parte das Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), cujo corpo de funcionários é reduzido a uma estrutura mínima e os docentes são em sua maioria contratados de forma temporária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o discurso da profissionalização dos trabalhadores técnicos em saúde articule uma ampla cadeia de equivalências, incorporando demandas históricas do movimento sanitário e de defesa da integralidade da atenção, os discursos acerca das identidades profissionais acessados através da investigação destes documentos operam via reverberações de sentidos, afirmando a necessidade de formar profissionais capazes de se inserir no contexto de mudança nos processos de trabalho em saúde, contribuindo para a hegemonização de um sentido para o trabalhador polivalente e flexível. No quadro de crescente precarização do trabalho em saúde, esse discurso tende a fortalecer uma subjetividade de auto-responsabilização que naturaliza a instabilidade e a diminuição dos direitos trabalhistas mediante a terceirização dos contratos.

Por outro lado, apesar de, na defesa da organização curricular por competências enfatizarem-se as “multidimensões que emergem de sua contextualização nos espaços e tempos socioculturais, econômicos, políticos, técnicos e científicos (Brasil, 2011b, p.19)”, a prescrição de conteúdos é mantida em todos os documentos, visando “instituir fundamentos para a formação (...) na perspectiva de um desempenho profissional ampliado e coerente com as políticas e estratégias desenvolvidas pelo SUS” (Brasil, 2011d). Apoiado nas perspectivas pós-estruturais e na apropriação da teoria do discurso ao campo do currículo por Lopes (2011, 2015), defendo que a tentativa de definir parâmetros epistemológicos e identitários para a normatização do currículo acaba por reduzi-lo à categoria de coisa a ser reproduzida nas salas de aula, restringindo os espaços de poder de decisão curricular (Lopes, 2015). O deslocamento produzido pela posição pós-estrutural permite a desconstrução dos discursos que buscam controlar a diferença, abrindo espaço para a politização: a constituição de sujeitos através de processos múltiplos e contingentes de identificação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 16/1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria 3.189/GM/MS*. Dispõe sobre as diretrizes de implementação do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS). Brasília: DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Técnico em Citopatologia: diretrizes e orientações para a formação*. Brasília: Ministério da Saúde, 2011a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Técnico em Hemoterapia: diretrizes e orientações para a formação*. Brasília: Ministério da Saúde, 2011b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Técnico em Radiologia: diretrizes e orientações para a formação*. Brasília: Ministério da Saúde, 2011c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Técnico em Vigilância em Saúde: diretrizes e orientações para a formação*. Brasília: Ministério da Saúde, 2011d.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*. Vol.42, n.146, p.351-367, mai/ago 2012.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006. 102 p.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LIMA, JF. *A formação dos trabalhadores técnicos em saúde no Brasil*. In: PRONKO et al. (orgs.) *A formação de trabalhadores técnicos em saúde no Brasil e no Mercosul*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2011.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Lopes, Alice Casimiro e Mendonça, Daniel de (Orgs.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau*. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: Questões Teórico- Metodológicas. In: Lopes, Alice Casimiro; Dias, Rosanne Evangelista e Abreu, Rozana Gomes (Orgs.). *Discursos nas Políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.32, n.02, p.45-67, abr-jun 2016.

MOUFFE, Chantal. Identidade democrática e política pluralista. In: Cândido Mendes (org.). *Pluralismo Cultural, Identidade e Globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Vinício Oliveira da & PINTO, Isabela Cardoso de Matos. Construção da identidade dos atores da Saúde Coletiva no Brasil: uma revisão da literatura. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*. v.17, n.46, p.549-560, jul-set 2013.

- XVI -

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO

Dalcinete Gomes de Souza – SEEJCT

INTRODUÇÃO

A discussão do tema de Educação Integral em Tempo Integral apresentada neste Artigo, parte da análise da implementação e materialização das políticas públicas para a Educação Integral em Tempo Integral no Ensino Fundamental no Brasil.

A implantação das escolas de Educação Integral em Tempo Integral reafirma a ideia de que a educação desempenha um papel significativo e imprescindível na formação humana, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola. Com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades, não somente as conhecidas como atividades escolares, para a construção da cidadania partícipe e responsável, partindo de uma leitura crítica das dimensões econômicas e culturais produzidas na realidade local da comunidade escolar potencializando a condição de crianças, adolescentes e jovens como sujeitos sociais, históricos, políticos, afetivos e cognoscitivos.

A Constituição de 1988 garante a proteção integral às crianças e adolescentes, em seu artigo 6º, são direitos sociais a educação (...), a proteção à maternidade e a infância, no Inciso VI, do artigo 30, manter com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Esta mesma Constituição preconiza a autonomia dos

Municípios, que os institui como entes da Federação, entes jurídicos com recursos, com responsabilidades próprias e com liberdade para constituir seu próprio Sistema de Ensino, conforme o Inciso V, artigo 11, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), uma das incumbências do município, “oferecer a Educação Infantil em creche e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência”.

A LDB, no artigo 2º, reitera os princípios constitucionais anteriormente expostos, e ainda prevê o aumento progressivo da jornada escolar, rumo ao regime de tempo integral, conforme preceitua os artigos 34, que faz essa referência em seu § 2º **“o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”** (grifos meus), neste caso, os Sistemas Municipais de Ensino e os Sistemas Estaduais de Ensino. Aliado à Constituição Federal e à LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90), em seu Capítulo V, artigo 53, completa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte.

Considerando a legitimidade do direito à educação, pelo ordenamento Constitucional, nessa perspectiva, este Trabalho de Conclusão de Curso, tem como objetivo: analisar a implantação e materialização das políticas públicas para a Educação Integral em Tempo Integral no Ensino Fundamental do Brasil e abordar seus aspectos históricos, conceituais e legais à luz dos Direitos Humanos.

Justifica-se, portanto, a importância deste estudo para contribuir na construção de mecanismos inovadores de materialização das Políticas Educacionais para a Educação Integral em Tempo Integral e suas normatizações e discute fatores relevantes desse campo em construção. Contribuindo efetivamente para a Educação de Direitos Humanos nas Instituições escolares.

Para Azevedo (2001, p. 67) o processo de definição e implementação de uma política articula-se “às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais neste contexto”.

Para compreendermos a dinâmica do processo da materialização e implantação das políticas públicas para a Educação Integral em Tempo Integral no Ensino Fundamental do Brasil, estabeleceremos uma articulação em nossa análise entre as informações da temática nos referenciais teóricos e o conteúdo presente nos documentos, levando em consideração a possibilidade de desvendarmos, o conhecimento que precisaremos para responder às nossas problematizações. O nosso foco de análise se deterá nas Políticas públicas para a Educação Integral em Tempo Integral à luz da Educação em Direitos Humanos.

Para a realização da pesquisa deste Artigo, utilizaremos um levantamento bibliográfico como recurso essencial para à investigação. Iremos se basear na metodologia de Minayo (2004), para realizar um estudo descritivo, exploratório, empregando a abordagem qualitativa, que segundo a autora, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações. Fundamentaremos numa perspectiva qualitativa através de análise documental das normatizações para a realização da pesquisa de análise da implementação e materialização das políticas públicas para a Educação Integral em Tempo Integral do Ensino Fundamental no Brasil.

Cavaliere (2002, p. 251-257), assina-la que, “historicamente, os ideais e as práticas educacionais reformadoras, fizeram uso com variados sentidos, da noção de educação integral”, referindo-se à Escola Nova, que contemplava a formação do homem nos seus aspectos físicos, espirituais, sociais, e preconizava “que a escola interviesse de uma maneira mais profunda e abrangente na educação dos indivíduos”.

Nessa perspectiva, nos reportamos ao texto referência para o debate nacional de Educação Integral (BRASIL, 2009), orientado pelo Ministério da Educação (MEC), que preceitua sobre a organização de “espaços, tempos e saberes” da Educação Integral nas escolas brasileiras. No Brasil, a Educação Integral vivenciou diversas tentativas e estratégias de experimentação, sob a influência do movimento reformador da Escola Nova, fortemente defendida pelos ideais e as ações do escolanovista Anísio Teixeira em 1934. Anísio Teixeira colocou em prática a concepção de Educação Integral em Tempo Integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, cujo Centro foi implantado em Salvador (Bahia), no ano de 1953. O Centro era integrado “a criança ficaria um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque” (Teixeira,

1959, p.82). Para a nossa realidade seria o contra turno, onde são vivenciadas as diversas atividades citadas na introdução deste trabalho.

Segundo Coelho (2009), no Brasil, Anísio Teixeira iniciou as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar de tempo integral, que posteriormente, foi implantado, como verificaremos em seguida.

Políticas públicas para a educação integral em tempo integral no ensino fundamental no Brasil, a Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira, na Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394/1996 (LDB), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, no artigo 10, considerando o tempo integral como um dos tipos de matrícula para a distribuição proporcional de recursos.

Especificamente no campo da Educação Integral em jornada diária ampliada, o Plano Nacional de Educação (PNE) propõe a meta 6: “oferecer educação em Tempo Integral em 50% das escolas públicas de educação básica”. Na Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, do Ministério de Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara da Educação Básica (CEB), que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu artigo 36, “considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de pelo menos, 1.400 (mil quatrocentas) horas”. A mesma Resolução, sobre Tempo Integral dispõe que no Artigo 37.

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral”. O Programa Mais Educação colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação da Educação Integral em Tempo Integral. Segundo Moll (2012, p. 107) “o Programa Mais Educação colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação da Educação Integral em Tempo Integral”.

A educação integral em tempo integral no Ensino Fundamental à luz da educação em direitos humanos, sendo o debate em torno do atendimento escolar dos sujeitos envolvidos, como sujeitos de direitos, a partir de alguns elementos, constantes na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, do Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), preceitua no artigo 1º, “no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e na convivência em ambiente educativo, (...)”.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), considera a escola “um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência em direitos humanos”, e que este espaço deve ser estruturado “na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania“ (BRASIL,2007, p. 31). Um dos objetivos do PNEDH é ‘propor a transversalidade da educação em direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação) (...)’ (BRASIL, 2007, p. 32).

Eis que a Constituição de 1988 é um marco, contribuindo para a redemocratização do Brasil, e que promulga a educação como um direito subjetivo, assim como, o direito a saúde, à moradia, ao transporte, ao acesso à justiça, contribuindo para fomentar políticas públicas de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos no Brasil. A Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, (CNE/CP) que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007) orienta que o sistema de ensino da educação Básica implantem políticas educacionais que incorporem conteúdos e práticas de Direitos Humanos. Um dos objetivos do PNEDH (2007, p. 26), é que: “a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação e direitos humanos”.

Lucena (2014, p.6), define que “a escola que protege e educa deve ensinar a leitura da realidade contemporânea, leitura essa que precisa olhar o passado e revelar a gênese, os nexos e as funções dos processos sócio-históricos presentes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas de Educação Integral em Tempo Integral, apresentadas neste Trabalho de Conclusão de Curso, reafirmam a ideia de que a educação desempenha um papel significativo e imprescindível na formação humana.

Desse modo, podemos afirmar os avanços, os desafios e os questionamentos sobre a organização curricular no interior da escola, acobertada por uma legislação educacional que preceitua a educação como um direito subjetivo inerente às crianças, adolescentes e jovens.

Evidenciamos o crescimento da ampliação das Escolas de Educação Integral em Tempo Integral, sendo respaldadas por uma Constituição democrática e por uma legislação educacional normativa, bem como, por as escolas terem o apoio de uma política de financiamento direcionada para a Educação Integral em Tempo Integral no Ensino Fundamental, referindo-se à análise em questão, com responsabilidades compartilhadas entre Município, Estado e União.

Este trabalho evidencia, o desenvolvimento de ações em Educação em Direitos Humanos, conforme preceitua a legislação educacional vigente, promovendo mudanças no currículo escolar. Sendo a materialização das normatizações para a EDH nas escolas, um agir cotidiano nas ações dos profissionais da educação, dos estudantes e das estudantes e da comunidade a qual a escola está inserida.

Esta reflexão nos faz pensar a escola como um ambiente de construção de cultura de direitos, que eduque para os direitos humanos, que reconheça os estudantes e as estudantes como sujeitos de direitos e que estes sejam capazes de se posicionarem contra qualquer forma de discriminação, e que sejam os (as) protagonistas do processo educacional. Concluímos, que tal composição levará uma nova identidade para a escola brasileira

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. Campinas Autores Associados, 1997.

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996 Diário Oficial da União. Brasília, n.248, de 23/12/96.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: Mec, Secad, 2009.

_____. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. FUNDEB

_____. DECRETO nº 6.153, de 13 de novembro de 2007. Fundamenta a Lei 11.494 de 20 de junho de 2007.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília: MEC,ACS,2005.

_____. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília , DF: MEC, BRASIL.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

_____. *Manual de Operacional de Educação Integral*, 2014, MEC/SEB/DCEI Brasília, DF.

_____. *Parâmetros Curriculares nacionais*. 1997. MEC/SEF. Brasília – DF

CAVALIERE, A. M. *Escolas Públicas de Tempo Integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*. In: CAVALIERE, A.M. e COELHO, L.M.C. Educação brasileira e(m) tempo integral.

_____. *Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* Revista Educação & Sociedade, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Campinas – SP. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. *Educação Integral*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ET AL. Dicionário Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015 – 1035, out. 2007. Campinas – SP. Disponível em [htt://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. *História da Educação Integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto.; AGUIAR, Márcia Angela da S. Aguiar. (Org.) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 32 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. *Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24(1): 17-27, jan, 2008.

GOLDEMBERG, Ricardo; OTUTUMI, Cristiane. *Análise de conteúdo segundo Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa sobre a situação atual da Percepção Musical nos cursos de graduação em música do Brasil*. Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais — maio 2008.

KERSTENEETZKY, Célia Lessa. *Escola em Tempo Integral já: quando quantidade é qualidade*. In: *Ciência hoje*. V.39, n.231, p.18-23, out. 2006.

LECLERC, G. F. E. ; MOLL, J. *Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora de Educação Integral e em Tempo Integral*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

LUCENA, Maria de Fátima G. de. *Educar em e para os Direitos Humanos: a não violência nas escolas*. UFPE. Recife – PE. 2014.

MOOL, Jaqueline. *A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública*. In: MOOL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral: direitos a outros temas e espaços educativos*. Porto Alegre : Penso, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social*. In: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 9 – 29. OLIVEIRA,

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão das políticas educacionais: ação pública, governança e regulação*. In DOURADO, Luiz Fernandes (org.) *Políticas de Gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo, Xamã, 2009.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. *Texto Base Módulo III – Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania*. UFPE. Recife – PE. Disponível em <http://moodle2.ufpe.br>.

SILVA, Aínda Maria Monteiro. TAVARES, Celma. *Educação me direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites*. Educação, (impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013. Porto Alegre – PO.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque na Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967, p.246-253.

_____, Anísio. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.70, n.70, n.166, 1989. P. 435-462.

TRIVINOS, Ans. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, São Paulo (SP): Atlas; 1987.

- XVII -**CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA BEBÊS E
CRIANÇAS PEQUENAS EM CRECHES E PRÉ-
ESCOLAS**

Damião Rocha – UFT (BRASIL)

Georgia Carneiro – UFT (BRASIL)

INTRODUÇÃO

Para cuidar e educar é preciso conhecer sobre bebês e crianças pequenas. O trabalho pedagógico em creches e pré-escolas perpassa uma “pedagogia das relações”. Na perspectiva da “pedagogia das relações e da infância”, precisamos refletir sobre uma proposta pedagógica específica para as crianças de 0 a 6 anos, em especial, no que se refere aos cuidados alternativos no âmbito das instituições de educação infantil. Outro aspecto fundamental é a formação e a disposição do (a) Pedagogo (a) para implementar a “pedagogia das relações” com bebês e crianças pequenas.

Um dos primeiros elementos da “pedagogia das relações” se dá pelo olhar, mas não apenas o olhar dos bebês, como também o olhar dos (as) pedagogos (as), que nessa interação observam os bebês. Nesse processo, os conhecem e identificam suas necessidades e interesses, seus gestos comunicacionais. O olhar, ao permitir a recepção dos acontecimentos ao seu redor, propicia o “conhecimento de mundo” da criança, um dos eixos do currículo da educação infantil.

Os direitos de aprendizado dos bebês, das crianças pequenas e das demais crianças constituem o eixo central do currículo da educação infantil. No entanto, a educação infantil, embora tenha mais de um século de história de

cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, dever do Estado e primeira etapa da educação básica. Por esse motivo, diríamos que em função da curta experiência pedagógica da educação infantil como etapa de educação no Brasil, se tem trabalhado nas pesquisas educacionais e na formação de professores uma concepção genérica de criança.

Apesar dos riscos pedagógicos da periodização, fases e faixa etária quando tratamos da infância, aqui retomamos essa questão para nos contrapormos a ideia generalista de criança. Observamos que tem sido comum chamar de recém-nascida a criança do período que vai do nascimento até 1 mês de idade; de bebê aquela entre o 2º e o 18º mês, e criança aquela entre 18 meses até 12 anos de idade.

O bebê de até 18 meses precisa ser cuidado pelos seus responsáveis e por profissionais, garantindo o seu direito de crescer e se desenvolver, como, por exemplo: engatinhar, andar, alimentar-se e ser auxiliado nas demais necessidades fisiológicas.

A área médica observa que as crianças recém-nascidas dormem praticamente 90% do tempo; nos 10% restantes, estão acordadas em função da alimentação. À medida que crescem, porém, os períodos de sono vão encurtando até atingir o ritmo normal que se estabelece em torno dos 6 ou 7 meses de idade. E conforme a fonoaudiologia, por volta dos 6 meses, o bebê já expressa os primeiros sons e balbucios.

Comumente, os estudos sobre bebês são marcados pela influência das áreas da saúde, nos aspectos biológico e social, como se os bebês se manifestassem apenas pelas suas reações orgânicas, na maioria dos casos, desreferenciadas do interacionismo social. Foi Freud quem rompeu “com a ideia de bebê como “tubo digestivo” e da criança como anjo assexuado que toda uma tradição mistificou” (COUTINHO, 2012: 243).

A partir desse pressuposto, abre-se a discussão do ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas às creches como sujeitos de direito e a importância do brincar e do brinquedo como um dos critérios de atendimento de qualidade em creches, buscando respeitar os direitos fundamentais das crianças, considerando que os brinquedos são facilitadores do processo de adaptação. O trabalho aborda os brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas.

O BRINCAR, O BRINQUEDO

Nosso trabalho tem concentrado atenção sobre a importância do brincar e dos brinquedos para bebês e crianças pequenas na educação infantil. Com isso queremos refletir como deve ser realizado o processo de escolha dos brinquedos para as instituições de educação infantil. Nesse processo é fundamental a compreensão da importância do brincar e do brinquedo para o desenvolvimento de bebês e crianças de educação infantil.

Identificar os tipos de brinquedos e materiais, critérios de compras e normas de segurança que devem ser assegurados na aquisição destes nas instituições de educação infantil, nos parecer ser importante, uma vez que brincar ainda está associado culturalmente a perda de tempo. E considerando que o (a) Pedagogo (a) é o profissional responsável legal pelo atendimento de bebês e da criança pequena, identificar, escolher brinquedos e brincadeiras para cuidar e educar bebês e crianças nas creches e pré-escolas ou centros de educação infantil é importante para implementação do currículo da educação infantil.

O brincar configura-se como uma excelente estratégia de intervenção pedagógica que proporciona estimular, desenvolver e o apreender das crianças. Por meio da brincadeira, do brinquedo, dos materiais o bebê e a criança pequena desenvolvem-se integralmente. Todavia o brincar precisa ser estimulado em situações educativas propiciando assim a aprendizagem significativa.

Um ambiente formativo como a creche e a pré-escola deve prover as condições necessárias de uma “pedagogia das relações”. Por isso, além da importância do brincar, entender sobre as normas de segurança do brinquedo, seu processo de escolha e caracterização, o critério de compra é fundamental para o atendimento do padrão de infraestrutura e de qualidade das instituições de educação infantil no Brasil. A organização desse ambiente formativo deve promover o bem-estar, interação e acolhimento das crianças que são atendidas neles.

Insistimos na ideia de que nas instituições de educação infantil, por ser um ambiente por excelência formativo, devem ser providos das condições necessárias para uma “pedagogia das relações”. O (a) Pedagogo (a) tem papel fundamental na escolha, organização e disponibilização dos brinquedos e materiais, além do planejamento e implementação de uma “rotina” junto às

crianças para que aprendam a usar, guardar e respeitar as normas de uso de brinquedos e materiais.

A organização do ambiente e mobiliário, assim como dos materiais e brinquedos devem atender a proposta curricular da educação infantil. É necessário cuidado e atenção do ambiente de brinquedos e de brincadeiras para que possa acolher e fazer de forma gradual a transição de casa para a creche de bebês e crianças pequenas, uma vez que brincar é uma das estratégias pedagógicas mais importantes na educação infantil.

Esses pressupostos pedagógicos e as intencionalidades do cuidar e educar a criança pequena estão regulamentados na legislação educacional, com desafios de sua implementação para as políticas públicas de educação, seja por parte do município ou do governo federal.

EDUCAÇÃO INFANTIL: ATENDIMENTO, FINALIDADE

A educação infantil engloba o atendimento de crianças com idade de 0 a 3 anos e 11 meses em creches e crianças de 4 a 5 anos nas pré-escolas que tem duração de 2 anos. Compreendida como a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, conforme disposto na LDB.

No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), nos é apresentada a concepção de criança: "a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico". (BRASIL, 1998, Vol. I p. 21). Essa concepção de certa forma rompe com a ideia romântica e cristã de criança para reivindicar à criança a dimensão de sujeito de direitos.

Nas diretrizes curriculares é apresentado o levantamento histórico referente a infância e a construção de identidade das creches e pré-escolas em nosso país. Ela também reitera a importância, já garantida na LDB atribuída a creches e pré-escolas em nosso sistema nacional de ensino. Portanto, a educação infantil, tem currículo nacional e à bebês e às crianças pequenas estão assegurados o direito de aprender, passível inclusive de judicialização desse direito.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando recorremos a legislação para afirmar que a educação infantil tem currículo abrimos várias polêmicas contemporâneas sobre o processo de curricularização da formação e da aprendizagem no Brasil e sobre o currículo nacional. Todavia reconhecemos que por mais polissêmico que seja o currículo, sem currículo não se promove relação com o saber sistematizado, com a cultura formativa.

Currículo pode ser apreendido em seu sentido restrito de disciplinarização da aprendizagem, mas também como rizoma de dizeres e fazeres do cotidiano visando romper com o currículo oficial, nacional. Aqui o concebemos como toda ação ou trabalho educativo escolar ou não escolar que tenha valor pedagógico. Toda ação ou trabalho educativo para ser considerados pedagógicos se faz necessário avaliação. A partir dessa compreensão que na educação infantil a avaliação se efetiva por meio das observações. Uma estratégia de acompanhamento do desenvolvimento integral da criança pequena.

O currículo é “documento de identidade” de cada instituição educacional e nessa perspectiva faz indicativos das tarefas e do papel do (a) pedagogo (a) seja como gestor de currículo na sala de aula, na coordenação pedagógica, nos espaços escolares e não escolares.

No trabalho com a educação infantil destaca-se dois conceitos curriculares imprescindíveis: o plano que determina as ações e as metas que serão utilizadas, pela instituição de ensino, para o desenvolvimento de cada criança. Cada instituição de ensino deve construir seu plano de ensino com base nas diretrizes curriculares e nos parâmetros curriculares nacionais. Esse plano de ensino é o currículo em ação, que dá sentido ao trabalho pedagógico da instituição educacional. Sua construção deve ser baseada na participação, de caráter coletivo, envolvendo as famílias das crianças atendidas pela instituição, e a comunidade na qual essa está inserida.

Esse princípio da “gestão democrática” é fundamental não só por conta do Estado Democrático de Direitos, mas também pela sua dimensão de envolvimento e conhecimento dos responsáveis pela criança, facilitando por exemplo, o ingresso e adaptação de bebês na creche, ao se refletir sobre fatores que interferem na adaptação; as reações dos bebês nas primeiras semanas na creche; o ato de chorar; o apego parental; a transição de casa à creche; os brinquedos afetivos; seus horários e sua rotina.

A educação infantil tem currículo oficial nacional. Sua abordagem e implementação indicam a concepção do cuidar e educar a criança pequena como uma das questões centrais. O acompanhamento do “como” os centros de educação infantil desenvolvem os conteúdos curriculares: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática, com o propósito de desenvolver a formação pessoal e social, a identidade e autonomia e o conhecimento de mundo da criança, é fundamental para avaliarmos a implementação e o desenvolvimento curriculares na creche e pré-escola.

As práticas curriculares da educação infantil devem ter como elementos norteadores as interações e a brincadeira que garantam experiências e propiciem à criança o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais e que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito aos seus ritmos e desejos.

Conforme assegurado nas DCNEI currículo é conjunto de práticas que valorizam o saber da criança, utilizando as experiências que elas têm para contribuir com o processo de construção do conhecer o mundo a sua volta.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, P. 97)

O currículo da educação infantil precisa favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Deve possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais.

Nas diretrizes da educação infantil as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Descrevem ainda as experiências que devem ser garantidas por meio dos eixos norteadores do currículo da educação infantil, para que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, P. 99-100).

O educar é indissociável do cuidar assim como do brincar e da brincadeira. E essa indissociabilidade perpassa pelo projeto curricular. Não se pode planejar o currículo da educação infantil sem conhecer bebês e as crianças pequenas. Sem entender como elas crescem e se desenvolvem. Cabe à creche e à pré-escola organizar os espaços físicos, e a arquitetura institucionais diferentes do lar, para cuidar e educar a criança de 0 a 5 anos e 11 meses com brinquedos de qualidade e que propiciem o brincar e a brincadeira e concomitantemente a

estimulação primária e o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo do bebê e da criança pequena.

BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E MATERIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Faz parte da condição humana o ato de brincar. O brincar em seu sentido ampliado atravessou fronteiras e épocas, passou por várias transformações e mesmo assim, mantém-se intacto em sua essência. Em várias regiões do mundo, onde predominam sociedades rurais, o brincar sempre foi coletivo e parte importante da cultura popular e do folclore.

No final do século XVIII, início do século XIX, a atividade lúdica modifica-se e começa a fazer parte especificamente da vida das crianças, ao mesmo tempo, torna-se “pedagógica” entrando na escola com objetivos educacionais.

A preocupação com os aspectos educativos do brincar surge a partir do momento que a concepção de “criança” começa a mudar na contemporaneidade. Conforme estudos de Àries (1981) a partir da história da infância, no que diz respeito aos aspectos sociais, psíquicos e emocionais, além de muitos outros aspectos que identificam as especificidades da criança, e que, no cenário da educação infantil encontra-se alicerçada na concepção de que a formação e desenvolvimento da criança busque atender as questões físicas, psíquicas e emocionais, sua formação integral.

Os estudos de Kishimoto (2010) sobre jogo, brinquedo e brincadeiras na educação infantil, revelam que a criança vê o mundo através do brinquedo e que a brincadeira é importante para o desenvolvimento sócio cognitivo da criança. Por meio da brincadeira a criança compreende o mundo, reconhece sua realidade e expressa seus sentimentos. É por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras que ela amplia seus conhecimentos e aprende se divertindo além de desenvolver-se sob vários aspectos: afetivos, emocionais, motores, cognitivos e corporais.

Quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário [...] e constrói a representação mental da realidade. O brinquedo por sua vez, constitui-se em um recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa. (KISHIMOTO, 2010, p. 27).

Com relação ao brinquedo, KISHIMOTO, relaciona alguns, apontando para suas potencialidades:

O brinquedo educativo materializa no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora; parlendas para a expressão da linguagem; brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica. (KISHIMOTO, 2010, p.40)

Quanto mais a criança brinca mais ela desenvolve-se integralmente. É através da brincadeira que a criança adquire conhecimento, supera limites e desenvolve-se como sujeito histórico. As crianças pequenas adquirem autonomia e autoconfiança brincando e a interação com diferentes materiais pedagógicos, jogos, brinquedos e brincadeiras contribui para a construção de uma ponte entre o real e o imaginário.

O brincar é um processo de aprendizagem significativo, pois é uma forma de linguagem da criança para compreender o mundo a sua volta e suas relações, além de interagir consigo e com os outros. E conforme Aroeira,

Brincar é uma necessidade, uma forma de expressão, de aprendizado e de experiência. Todas as crianças brincam. Para aprender, ganhar experiência, exercitar sua criatividade e fantasia, desenvolver-se. Brincando é que a criança organiza o mundo, domina papéis e situações e se prepara para o futuro. (AROEIRA, 1996, p.75).

Assim, podemos entender que a brincadeira não é uma atividade vazia em si mesma, mas rica de significados e deve ser estimulada pelo (a) pedagogo (a) em situações educativas proporcionadas tanto pelo brincar livre quanto o dirigido. Com a brincadeira livre as crianças aumentam, enriquecem, e manifestam suas aprendizagens assim como, por meio do brincar dirigido elas têm outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI, brincar:

é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. [...] Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem, também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p.22)

Toda criança já traz de sua casa inúmeras experiências lúdicas que podem ser aproveitadas na creche, se houver o diálogo entre os seus responsáveis e o (a) pedagogo (a) ou cuidador (a). A continuidade e a ampliação das narrativas infantis dependem do fluxo de informações entre a casa e a creche. Além disso, é importante lembrar que as crianças brincam sozinhas ou em grupos em qualquer lugar, inclusive na creche e, que elas devem ter um tempo individual para “pensar” sozinhas, para “falar” com seu amigo imaginário, ou explorar um brinquedo.

Nesse sentido, na creche deve-se prever não só a diversidade, mas a quantidade de materiais e brinquedos para garantir o brincar de cada um e ampliar contatos sociais. Os brinquedos e materiais devem ser escolhidos a partir de observações dos interesses das crianças. Essas observações realizadas pelos pedagogos com a participação dos pais/responsáveis e da comunidade são fundamentais para uma boa escolha.

O manual de orientações pedagógicas (BRASIL, 2012, p. 147) coloca que *"Brinquedo é para todas as idades e só tem função quando utilizado para brincar. Brinquedo é material de consumo, estraga, perde validade, [...]. Não é objeto de decoração. Brinquedo é suporte de brincadeira, portanto, deve estar disponível."* O manual define normas e critérios de utilização dos brinquedos e materiais, para que estes possam ser bem utilizados, ampliando assim a vida útil.

Os fatores, além do selo do INMETRO, a serem observados no processo de escolha ou seleção dos brinquedos que devem ser adquiridos pela/para as instituições de educação infantil, conforme as orientações pedagógicas do manual são:

a adequação à criança, segurança, durabilidade, oportunidades para brincar que propiciam diversidade dos usos, diversidade de materiais, se são atraentes, se atendem à diversidade racial sem preconceitos de gênero, classe social e etnia, se não estimulam a violência, se são brinquedos tecnológicos, artesanais e/ou produzidos pelas crianças, professoras e pais, além de atender à quantidade de crianças do agrupamento. (BRASIL, 2012, p. 148)

Os brinquedos institucionais, conforme o manual de orientação pedagógica, devem ser desafiadores e não frustrantes. Precisa adequar sua complexidade à idade da criança, atender a diversos níveis do desenvolvimento infantil, ter bom *design*, cor, forma, textura e estilo. É principalmente adequado ao espaço físico disponível.

É necessário que tenhamos como critério para aquisição de brinquedos o certificado de conformidade. Essa certificação é de caráter compulsório e é feita com base nas normas de segurança do brinquedo. As certificações desses brinquedos são feitas por organismos credenciados pelo Inmetro.

No Brasil a primeira norma de segurança do brinquedo foi a EB2082, publicada em 1990. A criação dessa norma se deu devido a um grande número de registros, nos Estados Unidos, de acidentes por ingestão ou aspiração de partes pequenas de brinquedos envolvendo crianças. Foi criada para identificar brinquedos que tenham partes pequenas ou que venham a gerar partes pequenas ao serem utilizados e também para identificar produtos que tenham pontas agudas, bordas cortantes, metais pesados dentre outros fatores.

O selo de certificação do INMETRO tem a função de avaliar se determinado brinquedo passou por testes laboratoriais. Esses testes seguem os requisitos de segurança que estão dispostos na Norma MERCOSUL NM nº300/2002 que é a norma base para certificação de brinquedos destinados para crianças de até 14 anos de idade.

Os requisitos dispostos na NM nº300/2002, que devem ser avaliados em todos os brinquedos, sendo eles nacionais ou não, são: propriedades físicas e mecânicas, inflamabilidade, propriedades elétricas, higiene, radioatividade, propriedades químicas e ruído. Esses servem para assegurar que os brinquedos avaliados não são tóxicos, não se desmancha ou esfarela, não possui peças pequenas, não tem pontas agudas, não apresentam risco de sufocar, não apresentam perigo para a visão e audição, não apresentam nenhum tipo de risco de lesão para as crianças.

As normas indicam a faixa etária de cada brinquedo. Ao adquirir qualquer tipo de brinquedo deve-se levar em consideração as informações contidas nas embalagens do brinquedo, pois para chegarem a essa certificação vários testes laboratórios foram realizados para que possa ser reduzido, se não extinguido, os acidentes ocorrido com as crianças e os brinquedos.

Nas creches e pré-escolas alguns dos brinquedos e materiais são provenientes de doações, desta forma se faz necessário que os profissionais, que recebem e disponibilizam esses brinquedos e os demais materiais para as crianças, tenham clareza da necessidade de que estes tenham a certificação do Inmetro. Se estes forem feitos artesanalmente que tenham o cuidado de verificar criteriosamente se eles não oferecem qualquer tipo de risco para as crianças.

Conforme o manual de brinquedos a equipe pedagógica pode divulgar no mural ou como achar conveniente, a relação de brinquedos e/ou materiais que são aceitos ou ainda listar quais os brinquedos e materiais e quais não serão aceitos para garantir a segurança das crianças.

As normas sinalizam os riscos que são razoavelmente previsíveis, desta forma é necessário compreendermos que é sempre necessário que as crianças, independente do ambiente no qual ela esta, seja brincado ou fazendo qualquer outra atividade, elas devem sempre estar sobre a supervisão de um adulto ou do (a) pedagogo (a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar configura-se como uma excelente estratégia de intervenção pedagógica, por meio da brincadeira o bebê e a criança pequena desenvolvem-se integralmente. Todavia o brincar precisa ser estimulado como ação formativa e pedagógica.

Um ambiente formativo como a creche e a pré-escola deve prover as condições necessárias de uma “pedagogia das relações”. Além da importância do brincar, entender sobre as normas de segurança do brinquedo, seu processo de escolha e caracterização, o critério de compra é fundamental para o atendimento do padrão de infraestrutura e de qualidade das instituições de educação infantil no Brasil. A organização desse ambiente formativo deve promover o bem-estar, a interação e o acolhimento de bebês e de crianças com qualidade.

O (a) pedagogo (a) precisa conhecer as brincadeiras nas transições da casa à creche e da creche à pré-escola; os brinquedos e brincadeiras e materiais para bebês de 0 a 1 ano e meio destacando: brinquedos e materiais para bebês que ficam deitados; brinquedos e materiais para bebês que sentam; brinquedos e materiais para bebês que engatinham; brinquedos e materiais para bebês que andam, brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas de 1 ano e meio a 3 anos e 11 meses.

Muitos são os fatores que precisam ser discutidos em relação ao brincar, os brinquedos e os materiais indispensáveis para a estimulação primária de bebês e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social das crianças pequenas nas creches. O trabalho pedagógico na creche e pré-escola deve ser orientado pelo currículo da educação infantil no qual tratam as interações, o brincar, o brinquedo, a brincadeira e os materiais como objetos simbólicos fundamentais para o desenvolvimento do bebê e da criança pequena.

As creches devem oferecer aos bebês um serviço educacional que propicie a vivência e a experiência da infância integrada à ludicidade, à brincadeira, à imaginação e à fantasia. É nesse contexto que as crianças pequenas apreendem: observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a vida em sociedade.

O (a) pedagogo (a) tem a tarefa fundamental na escolha, organização e disponibilização dos brinquedos e materiais, além do planejamento e implementação de uma “rotina” junto aos bebês e às crianças pequenas para que aprendam a usar, guardar e respeitar as normas de uso de brinquedos e materiais. A organização do ambiente e mobiliário, assim como dos materiais e brinquedos devem atender a proposta curricular da educação infantil.

É necessário cuidado e atenção do ambiente de brinquedos e de brincadeiras para que possa acolher e inserir bebês e crianças pequenas de forma gradual na creche e na pré-escola. A criança atualmente está mais envolvida em tantas atividades “extracurriculares” como natação, balé, judô, futebol do que com a brincadeira espontânea e orientada, individual ou de grupo, o que requer uma revisão dessa perspectiva de formação da criança pequena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROEIRA, Maria Luísa Campos. *Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender*. São Paulo: FTD, 1996.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

BRASIL, MEC/SEB. *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL, MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, volumes I, II e III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, G. *Brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas: processo de escolha, critério de compra, normas de segurança*. TCC, Palmas – TO, UFT, 2015.

COUTINHO, Angela M^a Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. IN: ARROYO, Miguel G. SILVA, Mauricio R. da. (Orgs.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedo, linguagem e alfabetização*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAPOPORT, Andrea. PICCININI, Cesar Augusto. *O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos*. In: Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001, 14(1), PP. 81-95.

ROCHA, J. Damião T. *(Des) fazendo gênero: a (des) construção de práticas homofóbicas na infância através dos jogos, brinquedos e brincadeiras “educativos”*. In: 6º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), realizado de 19 a 22 de maio de 2014, UFPA, Belém-Pará.

ROCHA, J. Damião T. *Por um currículo brincante e brinçalhão: brinquedos e brincadeiras e materiais para bebês e crianças pequenas em creches*. In: XI Simpósio de Educação do Campus de Palmas, realizado em 2014 em Palmas-TO.

ROCHA, J. Damião T. *“TOY STORY” e educação infantil: por um currículo brincante e brinçalhão para formar professores para creche e pré-escola*. In: VI Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação

Docente para a Educação Básica e Superior e I Encontro Internacional sobre a Formação Docente para a Educação Básica e Superior – INTERFOR: “Formação, Currículo e Avaliação: Territórios referenciais para a profissão docente”, realizado de 13 a 15 de maio de 2015 na UnB em Brasília – DF.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. O currículo como representação. In: *o currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, MG: autêntica, 1999..

- XVIII -**CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
MUSICALIZAÇÃO E LINGUAGEM MUSICAL COM
BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS EM CRECHES E
PRÉ-ESCOLAS**

Damião Rocha – UFT (Brasil)

Renan Rocha Gonçalves – SEMED/Palmas (Brasil)

INTRODUÇÃO

O referencial da educação infantil, o seu currículo, apresenta a importância pedagógica da música, evidenciando as contribuições que a linguagem musical traz à formação do bebê e da criança pequena, por conseguinte, como elemento de sua expressão. No RCNEI (1998) a música é uma linguagem, isso confere à mesma particularidades e dinâmica singulares e que precisam ser apreendidas pelos (as) pedagogos (as), visto que, é conteúdo obrigatório na educação básica (Lei 11.769/2008).

Conforme o RCNEI (1998, p. 57) “o fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação”. Esse fazer se implementa pelas canções populares, canções de ninar, acalantos, canções folclóricas, brincadeiras de roda, etc., que servirão de base para que a criança desperte musicalmente, sendo capaz de também criar músicas por meio dos diversos sons.

A LINGUAGEM MUSICAL, A MUSICALIZAÇÃO

A música como linguagem se relaciona de forma distinta em cada fase de desenvolvimento infantil e sua apropriação acontece de forma gradativa, ampliando a compreensão de mundo e encaminhando para níveis cada vez mais elaborados de compreensão.

A música no referencial curricular é considerada eixo temático, linguagem que gira em torno de um objeto do qual e pelo qual são desenvolvidos conhecimentos. Em relação a música, diz o referencial que:

é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo.

[...]

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (RCNEI, 1998, v. 3: 45).

Nesse sentido a musicalização para Brésica (2003) é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Pela improvisação, composição e interpretação, o trabalho com a música deve abordar elementos de sua peculiaridade num jogo pelo qual as crianças aprendam descontraídas os conteúdos importantes para a seu desenvolvimento integral.

a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas; a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo. (RCNEI, 1998: 56).

[...]

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio (de zero a três anos) é a exploração do som e suas qualidades — que são altura, duração, intensidade e timbre — e não a criação de temas ou melodias definidos precisamente, ou seja, diante de um teclado, por exemplo, importa explorar livremente os registros grave ou agudo (altura), tocando forte ou fraco (intensidade), produzindo sons curtos ou longos (duração), imitando gestos motores que observou e que reconhece como responsáveis pela produção do som, sem a preocupação de localizar as notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) ou reproduzir exatamente qualquer melodia conhecida. E ainda que possam, em alguns casos, manter um pulso (medida referencial de duração constante), a vivência do ritmo também não se subordina à pulsação e ao compasso (a organização do pulso em tempos fortes e fracos) e assim vivenciam o ritmo livre. (RCNEI, 1998, v. 3: 52-53).

A criança deve ser estimulada pela música independente do que ela seja capaz em relação ao fazer musical. Não é importante que ela conheça inicialmente as notas musicais, mas que seja incentivada a explorar as qualidades do som tais como: a altura, duração, intensidade; suas variedades (timbres) entendendo o próprio corpo como primeiro instrumento.

A música, ao ser tratada como linguagem, se torna possibilidade de fala e de escuta, veiculando informações/conhecimento que refletem o contexto de sua produção nos mais variados tempos e espaços.

A MÚSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O referencial curricular faz a abordagem ao ideal de formação do cidadão na Grécia antiga na qual a música ao lado da Matemática e da Filosofia eram consideradas fundamentais. Aborda a importância da música na educação de bebês e crianças e seus vários objetivos, dentre os quais, muitos alheios ao conteúdo musical, o que evidencia o caráter mecânico com que essa linguagem vem sendo tratada na escola atualmente.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia

das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. (RCNEI, 1998, v.3: 46).

A legislação educacional brasileira desde a LDB 5.692/71, trabalhava com a possibilidade da educação musical na disciplina de Educação Artística¹⁸ que deveria trabalhar as artes plásticas, visual e a música.

A partir do RCNEI e do PCN, documentos norteadores/orientadores da prática nacional curricular comum, têm-se a definição de metas, objetivos e orientações didáticas que visam o atendimento de qualidade de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. De forma geral é no RCNEI que identificamos as diretrizes para o trabalho com a música na educação básica.

O referencial curricular sinaliza o valor pedagógico da música, abordada como forma singular de expressão e fazer humanos presentes nas mais variadas situações da vida.

Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, *jingles* etc., por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social. (RCNEI, v. 3: 48).

O fato de a educação infantil estar sob a competência de um sistema nacional de educação no qual são estabelecidas incumbências, normas, objetivos requer do trabalho com a música uma prática diferenciada da que ocorre geralmente no dia-a-dia das demais disciplinas curriculares, para que ela não perca seu potencial incentivador.

A música possui a possibilidade de integrar aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos e de envolver o bebê e a criança em sua integralidade, por isso deve ser abordada de forma integrada e como eixo curricular importante do currículo da educação infantil.

Atentos as peculiaridades da infância, de que aí são desenvolvidas suas primeiras e mais significativas impressões sobre o mundo, Howard (1984, p. 23), nos diz que “as preferências manifestadas pelo bebê no domínio do olfato e do paladar, assim como suas primeiras reações sentimentais, fundam-se igualmente sobre suas primeiras experiências neste mundo”. Confere-se ao ato pedagógico não apenas um potencializador do aspecto cognitivo, mas que, de

¹⁸ Esse termo, por representar um caráter depreciativo da finalidade das modalidades artísticas, foi substituído na LDB mais recente por “Artes”.

forma equilibrada e integrada, seja capaz de trabalhar todos os domínios da criança por meio de suas proposições, e nesse contexto a música, assume uma forma singular de trabalho pedagógico.

a linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimentos mais importantes a serem trabalhadas na educação infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. Em países com mais tradição que o Brasil no campo da educação da criança pequena, a música recebe destaque nos currículos, como é o caso do Japão e dos países nórdicos. Nesses países, o educador tem, na sua graduação profissional, um espaço considerável dedicado à sua formação musical, inclusive com a prática de um instrumento, além do aprendizado de um grande número de canções. Este é, por sinal, um grande entrave para nós: o espaço destinado à música em grande parte dos currículos de formação de professores é ainda incipiente, quando existe. É preciso investir significativamente na formação estética (e musical, particularmente) de nossos professores, se realmente quisermos obter melhores resultados na educação básica. (NOGUEIRA, 2003: 5).

Importante ainda é o enfoque etário que o referencial curricular faz, na tentativa de entender como o bebê e a criança pequena se expressam musicalmente em cada fase, de forma que, seus modos de perceber, sentir e de pensar sejam respeitados e que as aprendizagens ocorram de forma significativa. O documento foi construído, marcadamente, sob influência da perspectiva interacionista. Deste modo, dependendo do estágio de desenvolvimento da criança, são privilegiadas propostas em conformidade a estas fases.

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. (RCNEI, 1998, v.3: 48).

Na discussão dos diversos tipos de inteligência, a música é considerada uma especificidade de inteligência, e no que se refere a essa questão, a música assume um papel importante na escola por diversos motivos:

A música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida. A música é criativa e auto expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres. A música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras. A música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo. A música melhora a aprendizagem de todas as matérias. A música ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é quantificável. A música exalta o espírito humano. (Campbell; Campbell; Dickinson, 2000: 147).

Diante disso diz o RCNEI, as crianças entram em contato muito cedo com a cultura musical, visto que, a música está presente nas mais variadas situações da vida cotidiana, mas que, quanto abordada na instituição de educação infantil, encontra dificuldades para a sua integração geralmente atendendo a objetivos muito aquém das possibilidades da musicalização, ao se basear na formação de hábitos, atitudes, etc. abordando a música de forma mecânica e como um produto acabado.

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons. (RCNEI, 1998: 51).

O trabalho com música na educação infantil, portanto, deve considerar a música como conhecimento acessível à bebês e às crianças pequenas, independentemente de sua faixa etária, e esse trabalho deve propiciar para elas, tanto vivenciar música, quanto refletir sobre questões musicais, observando o modo pelo qual em cada fase elas se expressam, para que gradativamente alcancem níveis mais complexos da musicalização.

Não se trata apenas de aprender por meio da música, mas que a música também pode se tornar objeto de observação acessível à bebês e às crianças

pequenas tanto na creche como na pré-escola. Essa maneira de pensar exige que os limites socialmente aceitos sobre o fazer música sejam alargados e se abra espaço para a produção, expressão e até mesmo a reflexão das crianças pequenas acerca da música.

Diante dessa compreensão o documento desenvolve uma visão sobre o trabalho com música que observa a seguinte tríade:

Produção - centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; apreciação - percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; reflexão - sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (RCNEI, 1998, v,3: 48).

De forma prática para cada faixa etária são elencados objetivos, respeitando a singularidade de cada fase de desenvolvimento da criança, dos quais vão se desdobrando em conteúdo que deverão ser abordados pelos (as) pedagogos (as) de forma lúdica, sob a ideia do jogo e da brincadeira. Os conteúdos na educação infantil se constituem como fundamentais, implicando, sua seleção, na garantia dos objetivos sobre os quais se orienta essa modalidade de educação.

Em relação aos conteúdos, podemos considerá-los de forma a contemplar as seguintes categorias: conteúdos conceituais (relativo ao conhecimento dos conceitos); conteúdos procedimentais (refere-se ao saber-fazer); e conteúdos atitudinais (associados a valores, atitudes e normas).

Por integrar elementos que perpassam as dimensões, afetiva, cognitiva, física, estética e social, a música encontra centralidade no projeto de formação da educação infantil, capaz de propiciar aos bebês e às crianças pequenas ambientes diversificados e o contato com as mais diversas produções culturais da humanidade.

A música é uma importante linguagem que integra diferentes aspectos simultaneamente, as vezes sem que se perceba esse processo. Há ganhos estéticos, segundo as diretrizes curriculares gerais para a educação Básica (BRASIL, 2013, p 98), da “sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” na interação musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é expressão e forma de conhecimento ao proporcionar aos bebês e as crianças pequenas o desenvolvimento infantil, o equilíbrio, a

autoestima, o autoconhecimento, além de mecanismo de socialização e integração social.

O trabalho na creche e pré-escola não pode ser desenvolvido com vistas apenas ao desenvolvimento cognitivo dos bebês e das crianças pequenas, por isso, que esses espaços institucionais não domésticos oportunizem diversas interações, relações e práticas, para que, bebês e crianças pequenas possam imaginar, fantasiar, observar, experimentar.

A música é comumente utilizada para a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, mas necessita ser tratada como linguagem e prática de musicalização. Essa concepção precisa ser revista, uma vez que a música em sua combinação de ritmos, harmonia e melodia, antes mesmo de coordenar e transmitir efeitos sonoros, emitidos pela voz ou por instrumentos musicais, na educação infantil na creche e pré-escola se constitui numa linguagem importante de bebês e crianças pequenas.

A prática da musicalização estimula diversas áreas do conhecimento. Expressa sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação da criança consigo mesma e com o meio social em que vive. O trabalho com a música na educação infantil auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam a criança pequena a se reconhecer e a estimular sua interação social.

O trabalho não busca desmerecer essas concepções já enraizadas do eixo música em creches e pré-escolas, dada a sua importância como meio para o alcance dos objetivos supracitados. Mas amplia a possibilidade da interação com a música como forma de linguagem e de conhecimento.

A música como forma de linguagem e de comunicação acessível, desde os primeiros meses de vida dos bebês e das crianças pequenas, propicia uma série de sensações que vão desde a dimensão afetiva, passando pela sociabilidade e cognição e chegando ao “fazer musical” e à “apreciação musical”. Quando uma criança canta, imita ou ouve música, desenvolve condições para um repertório de informações e aprendizados, permitindo a ela comunicar-se e interagir por meio dessa linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. 3 vols. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

- CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GONÇALVES, Renan Rocha. *Currículo oficial nacional da educação infantil: a música como linguagem e forma de conhecimento da criança pequena na creche e pré-escola*. TCC do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins – UFT. Palmas, 2014.
- HOWARD, Walter. *A música e a criança*. Trad. Noberto Abreu e Silva Neto. 4 ed. São Paulo: Summus, 1984.
- NOGUEIRA, M. A. - A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em:
(http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html)
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA, J. Damião T. *(Des)fazendo gênero: a (des)construção de práticas homofóbicas na infância através dos jogos, brinquedos e brincadeiras “educativos”*. In: 6º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), realizado de 19 a 22 de maio de 2014, UFPA, Belém- Pará.
- ROCHA, J. Damião T. *Por um currículo brincante e brinçalhão: brinquedos e brincadeiras e materiais para bebês e crianças pequenas em creches*. In: XI Simpósio de Educação do Campus de Palmas, realizado em 2014 em Palmas - TO.
- SHONKOFF, JP. *O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável*. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RD eV, Boivin M, eds. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* [on-line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-5. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/ShonkoffPRTxp.pdf>. Acesso em: 19 de dez. 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. Porto Alegre: Moderna, 2003.

AS COMPETÊNCIAS GERAIS DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR

Daniela Jéssica Veroneze - URI Frederico Westphalen (Brasil)
Arnaldo Nogaro - URI Frederico Westphalen (Brasil)

INTRODUÇÃO

Os documentos nacionais e internacionais que buscam orientar a elaboração dos currículos da Educação Básica têm, como característica comum, o desenvolvimento integral dos alunos e o bom funcionamento escolar. Dentre esses documentos, destacam-se: o relatório enviado à Comissão Internacional da Educação para a UNESCO (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), o Projeto Definição e Seleção de Competências Chaves (DeSeCo) (2002), Currículo Vasco para a escolaridade obrigatória (2006) e a nova Base Nacional Comum Curricular (2016). Estes documentos elencam as competências ou objetivos gerais que devem ser desenvolvidos em toda escolaridade.

Entende-se que o conceito de competências é polissêmico, porém neste trabalho, assume-se a definição de Perrenoud (1999, p. 7), quando afirma que uma competência é a “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada de conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Ou seja, competências, são capacidades (atitudes, habilidades, procedimentos e conhecimentos) que são mobilizadas e acionadas em diferentes situações.

Este artigo de caráter bibliográfico e documental tem por objetivos explicitar o conceito de competências, competências gerais e específicas,

apresentar as competências gerais atribuídas por diferentes documentos e currículos nacionais e internacionais, assim como destacar as competências gerais para a área de matemática no Ensino Fundamental. Por conseguinte, este trabalho divide-se em três seções, além da introdução. A primeira contempla uma visão ampla sobre as competências gerais dos documentos nacionais e internacionais. A segunda expõem as competências gerais para a área de matemática no Ensino Fundamental e por fim, a terceira, manifesta algumas considerações sobre o tema¹⁹.

COMPETÊNCIAS GERAIS: UMA VISÃO AMPLA

Caracteriza-se como competência geral, segundo o Currículo Vasco (2006), aquelas que não são alocadas ou possuem ligação direta com as disciplinas, mas que necessitam de conhecimentos, saberes e atitudes, tendo como características a metadisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Corroborando com isso, Zabala e Arnau (2010) observam que competências gerais são aquelas que possuem intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, as quais possam *mobilizar atitudes, procedimentos e conceitos* para responder situações complexas e inusitadas, definindo a formação integral da pessoa. Para os autores as competências devem favorecer o desenvolvimento das dimensões necessárias à função humana, sendo elas de nível social, interpessoal, pessoal e profissional.

Os documentos nacionais e internacionais retratados aqui – os quais serão denotados nesta pesquisa em ordem crescente de data – evidenciam essas competências, bem como os conteúdos, procedimentos e atitudes favoráveis, para a Educação Básica.

Para os organizadores do relatório entregue para a UNESCO, Delors et al. (1996), as competências devem ser desenvolvidas em quatro fundamentais pilares, que são: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver. Este documento foi nomeado como “Educação: um tesouro a descobrir”, deliberando a educação como um dos grandes trunfos indispensável para construção da paz, da justiça social e da liberdade.

¹⁹Este trabalho não tem a pretensão de defender ou criticar as configurações curriculares, apenas analisar as competências gerais-transversais e as gerais para a área de Matemática no Ensino Fundamental.

Os PCN (1998) apresentam orientações para cada nível de ensino obrigatório, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este documento visa nortear os processos de ensino e de aprendizagem de todo Brasil, buscando qualificá-lo e melhorá-lo. Apresenta, dentro de cada nível de ensino, temas transversais, os quais devem ser trabalhados por todas as disciplinas, os blocos de conhecimento específicos e objetivos a serem desenvolvidos em cada nível educacional e matéria de ensino.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – instituinte das provas do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) – declarou que o êxito dos alunos nas provas e na vida fora da escola, depende de uma gama de competências. Dessa maneira, no ano de 2002, criou o Projeto DeSeCo (2002), para que o mesmo pudesse fornecer mais orientações para o desenvolvimento das competências.

O Currículo Vasco²⁰ para escolaridade obrigatória (2006) propôs um currículo de base comum, buscando melhor desenvolvimento da sociedade vasca. O documento levou em consideração os quatro pilares da educação construídos pela UNESCO. Propõe-se nele, além de definir, apresentar e explicar as competências gerais para educação, as competências específicas de cada disciplina, assim como seus conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais de cada matéria.

Em 2015 o governo brasileiro decidiu em colaboração com os entes federados e com associações educacionais, reformular a base comum curricular, esta que excluirá os PCN e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). A BNCC, em sua segunda versão preliminar, propõe uma base comum aos currículos escolares do país. Ela aponta os objetivos gerais para toda a educação básica – em forma de princípios e direitos a educação em três campos: ético, político e estético –, para cada nível de ensino, bem como, no Ensino Fundamental e Médio, explicita os objetivos gerais e específicos para cada disciplina.

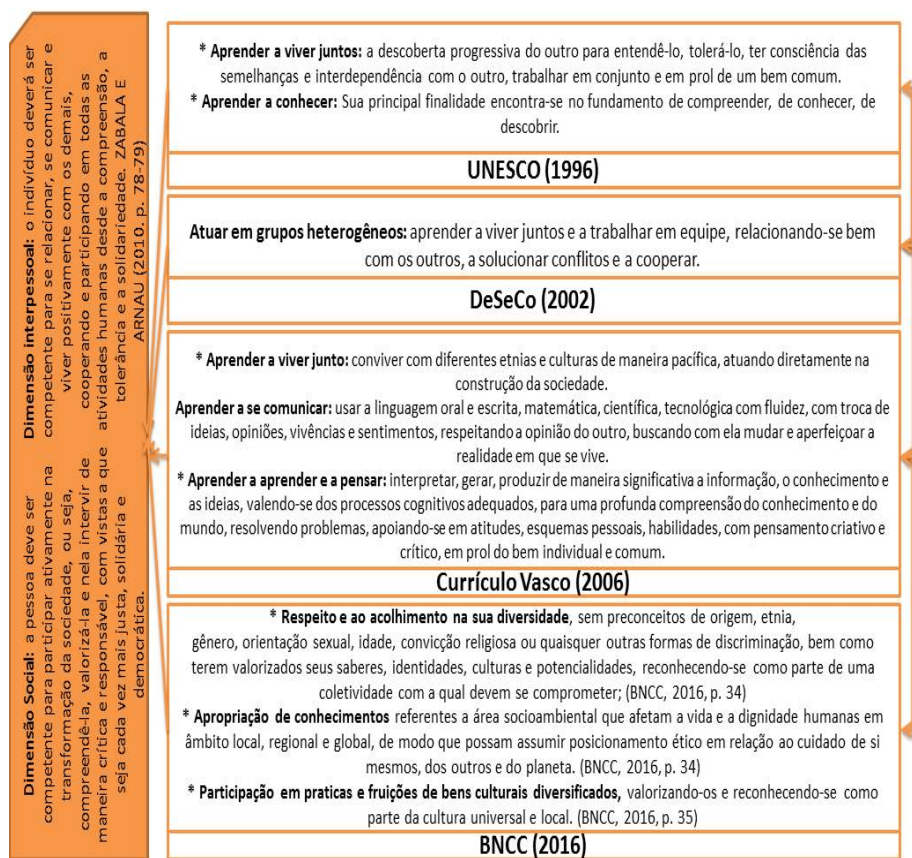
Ao analisar os referidos documentos e estudar os diferentes autores, nota-se que, entre estes, existe certa correlação em torno das competências gerais e estas voltam-se às quatro dimensões do desenvolvimento humano citadas por Zabala e Arnau (2010), apresentadas nas Figura 1, 2 e 3. Entretanto, ressalta-se que esta correlação não é fechada

Ao observar as figuras e analisar os documentos, entende-se, pois, a necessidade de mediação das escolas, pela busca do desenvolvimento integral

²⁰Currículo da sociedade Vasca europeia, cuja adesão deu-se de forma voluntária.

do aluno, conduzindo-o a conhecer a si mesmo, sua personalidade, auxiliando e mediando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que possam levá-lo ao bom convívio com o outro, contribuindo para a criação de plano individual para a vida, a qual envolva tanto seu perfil cidadão como o profissional.

Figura 1- Correlação entre as competências gerais apresentadas pela UNESCO, DeSeCo, Currículo Vasco, BNCC e a dimensão “social e interpessoal” de Zabalae Arnau (2010).

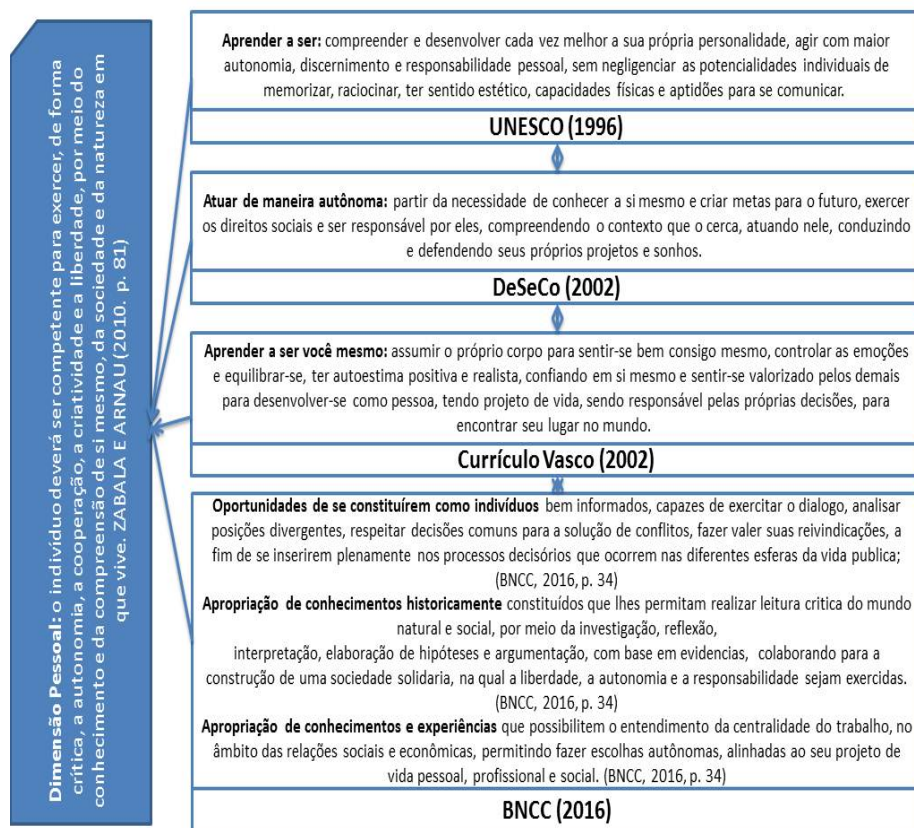


Fonte: Os autores (2016).

Observa-se igualmente que, as competências gerais, nada mais são do que as finalidades da educação – básica e/ou superior – e/ou das instituições profissionais, pois elas representam parte do perfil a ser formado ou buscado.

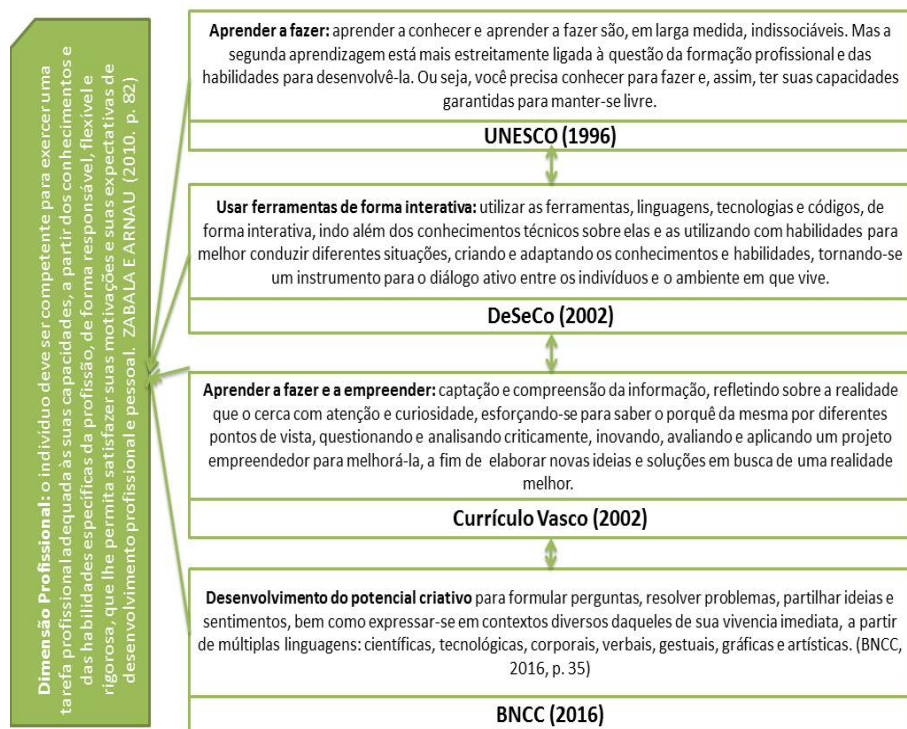
A partir das competências gerais apresentadas pelos autores e documentos, pode-se perceber que as mesmas complementam-se e relacionam-se, demonstrando que o papel da escola deve estar além da transmissão sequencial de conhecimentos acadêmicos. Essa complementação ocorre tendo em vista que as competências gerais, são compostas por competências específicas de cada disciplina e de competências não-disciplinares, tornando-se assim, dependentes entre si, como mostra a Figura 2.

Figura 2- Correlação entre as competências gerais apresentadas pela UNESCO, DeSeCo, Currículo Vasco, BNCC e a dimensão “pessoal” de Zabalae Arnau (2010).



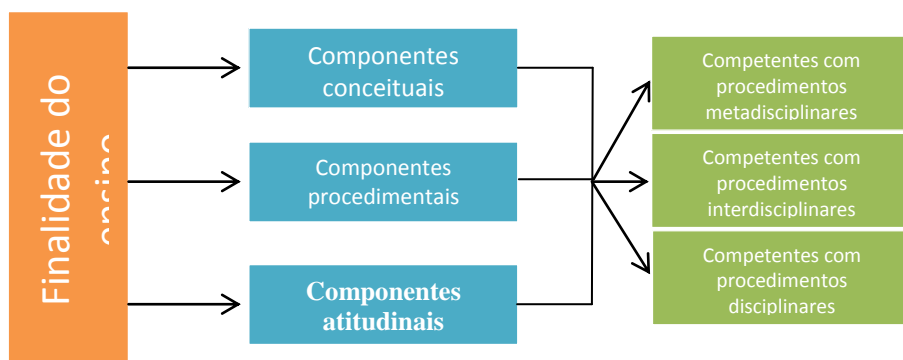
Fonte: Os autores (2016).

Figura 3- Correlação entre as competências gerais apresentadas por UNESCO, DeSeCo, Currículo Vasco, BNCC e a dimensão “profissional” de Zabala e Arnau (2010).



Fonte: Os autores (2016).

Figura 4 - Composição das competências gerais/finalidades do ensino.



Fonte: Zabala e Arnau (2010, p. 124).

Desse modo, verifica-se que as disciplinas, além de buscarem desenvolver as competências específicas de cada uma, devem visar à interdisciplinaridade, assim como desenvolver competências, as quais não são relacionadas a nenhuma disciplina, mas que se fazem necessário para o contexto social, cultural, econômico e político do espaço-tempo discutido.

Como observado na Figura 4 e já explicitado anteriormente, além das competências gerais que todas as áreas e disciplinas devem desenvolver, existem também as competências gerais de cada área do conhecimento e as competências específicas de cada disciplina. Dessa forma analisar-se-á na seção seguinte as competências gerais da área de matemática atribuídas por dois referencias curriculares, um de âmbito internacional (Currículo Vasco - 2006) e um nacionais (BNCC - 2015).

COMPETÊNCIAS GERAIS DE MATEMÁTICA

De acordo com o Currículo Vasco para escolaridade obrigatória (2006)²¹, a Educação Básica deveria focar no desenvolvimento de seis grandes competências gerais na área de Matemática, as quais visam: planejar e resolver, individual e coletivamente, diferentes problemas e situações do cotidiano, vinculados a matemática e a outras áreas do conhecimento, resolvendo este problemas e situações por meio de diferentes estratégias, assim como refletindo sobre as respostas encontradas, com a finalidade de atuar de forma responsável no meio social (1); identificar, relacionar, descrever e representar os elementos matemáticos presentes no campo científico e social, com a intensão de analisá-los criticamente, a fim de compreender melhor as informações e conhecimentos (2); utilizar autonomamente e criativamente ferramentas matemáticas e tecnológicas, visando explicar o próprio pensamento (3); representar e descrever os objetos e situações matemáticas, assim como a composição e a configuração espacial, partindo das informação dadas para o contexto, compreendendo, analisando e resolvendo problemas do mundo físico por meio do conhecimento geométrico (4); realizar com confiança e segurança cálculos, utilizando-se de procedimentos mais adequados a cada situação, como também efetuar estimativas, para interpretar e avaliar situações reais (5); e

²¹Entende-se que a faixa etária e a nomenclatura atribuída para o Ensino Fundamental proposta no Currículo Vasco (2006) é diferente da do Brasil, porém, tentou-se elencar aquelas que mais pertencem ao mesmo nível nacional.

raciocinar e argumentar matematicamente de forma adequada, em diferentes contextos, buscando compreender e criticar os próprios e os demais argumentos (6).

Ao analisar a nova base comum curricular, esta entrará em vigor em todo o Brasil, ainda no ano de 2016, compreende-se que os objetivos gerais de aprendizagem apresentados pelas áreas de conhecimento, assemelham-se muito com a definição de competências, desse modo, torna-se possível a análise de seus objetivos neste trabalho.

Comparando os objetivos apresentados pelos PCN (1998) e a BNCC (2016) para a área de Matemática no Ensino Fundamental, é possível perceber muitas semelhanças existentes entre eles, isto é, mesmo número de objetivos/competências e objetivos com a mesma finalidade, isso ocorre, pois a nova base, leva em consideração os marcos legais e referências curriculares, vigentes em todo o país. Com vistas nisso, explicita-se aqui, apenas os objetivos gerais da Matemática, demonstrados pela BNCC (2016), uma vez que esta, é o referencial curricular nacional mais atualizado.

A BNCC (2016) e os PCN (1998) têm sete objetivos de aprendizagem para a matemática no Ensino Fundamental, sendo eles: identificar o conhecimento matemático como ferramentas para compreender o mundo (1); desenvolver curiosidade, interesse, espírito de investigação e capacidades para criar/elaborar e resolver problemas (2); fazer observações sistemáticas dos aspectos qualitativos e quantitativos, os quais se encontram presentes nas práticas culturais e sociais, selecionando, organizando e produzindo informações relevantes, avaliando e interpretando criticamente (3); estabelecer relações entre conceitos matemáticos de mesmo eixo e entre eixos diferentes, assim como com as demais áreas do conhecimento (4); comunicar-se matematicamente, fazendo uso de diferentes linguagens e estabelecendo relações entre as diferentes representações matemáticas (5); desenvolver a autoestima e a perseverança buscando soluções, trabalhando coletivamente, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles (6); recorrer às tecnologias digitais, visando compreender e verificar os conceitos matemáticos em práticas sociocientíficas (7).

Analisando as competências gerais para a área da Matemática, podemos notar que estas buscam atender as quatro dimensões expressas por Zabala e Arnau (2010) e, conseqüentemente, as demais competências gerais descritas pelos documentos citados. Nessa ótica, compreende-se que as competências gerais da Matemática apresentadas pelos documentos norteadores do ensino a

serem desenvolvidas, voltam-se a: interpretar e resolver problemas e situações utilizando-se de elementos matemáticos, buscando e aplicando estratégias matemáticas para solucioná-los; ser autônomo e criativo para explicar problemas e situações; argumentar matematicamente; utilizar tecnologias para visualizar, representar, compreender e demonstrar os conhecimentos matemáticos; possuir segurança ao utilizar a linguagem, os conceitos e os procedimentos matemáticos; estabelecer conexões entre a Matemática e outras disciplinas, bem como com a realidade que o cerca. Para isso, os alunos necessitam estimar resultados, deduzir fórmulas, calcular mentalmente, calcular corretamente, representar geometricamente e algebricamente, criar hipóteses, utilizar as tecnologias a favor do conhecimento, como também avaliar e analisar as respostas encontradas com criticidade.

Além das competências gerais para a área da Matemática, existem as competências específicas para a disciplina, sendo tais caracterizadas por Zabala e Arnau (2010, p. 83) como aquelas “[...] relacionadas diretamente aos conteúdos de aprendizagem [...]” e que não deverão deixar de incluir os conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais, podendo estes servir para solucionar problemas que demandem quase que exclusivamente de uma disciplina. Contudo, as competências específicas não serão detalhadas aqui, tendo em vista o grande arrolar de conteúdos, procedimentos e atitudes resultantes da área da Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os documentos apresentados, que contemplam competências gerais transversais, gerais de cada área e disciplina e as específicas, reiteramos que as competências possuem uma função dialética e que estas interagem entre si, sendo que cada uma delas possui papel fundamental na vida do alunado. Porém, para o bom desenvolvimento destas, deve-se rever não só os currículos, mas também o trabalho do professor e as condições que a escola e o meio social oferecem.

Sem conhecimentos profundos sobre conteúdos e procedimentos, assim como sem prover de atitudes éticas e responsáveis, torna-se mais complexo mobilizar e responder a problemas e situações com eficiência. Deste modo, é necessário desenvolver atividades por meio de diversas metodologias, levando o aluno a pensar, interagir com o meio, buscar soluções autônomas e

coletivas, com criticidade e criatividade, curiosidade vislumbrando a justiça e a equidade social.

Quanto aos documentos curriculares, observa-se que suas competências gerais têm por finalidade, formar cidadãos emancipados, conhecedores do mundo, que busquem suas metas, possuam habilidades, uma profissão e sejam feliz nela, assim como saibam trabalhar juntos e queiram o bem comum. No que diz respeito à matemática, observa-se que ambos os currículos analisados pretendem formar os alunos competentes em matemática, conhecedores da área e que tenham a capacidade de relacionar seus conhecimentos com os demais campos do saber e com o mundo físico, resolvendo problemas e situações que necessitam dos conhecimentos com eficiência.

Por fim, compreende-se que as competências gerais na Educação Básica, configuram-se como o perfil a ser formado. Dessa forma, essas competências precisam ser discutidas e pesquisadas amplamente pela sociedade, como em cada contexto escolar, vislumbrando o desenvolvimento integral do alunado e sua melhor inserção social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Matemática. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. documento preliminar. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 fev. 2016.
- DELORS, J. (Coord.). *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996.
- OCDE. *Projecto: Definitions et selection des competences. Fondements the oriqueset conceptuels*. Document de strategie. DEELSAIED/CERI/CD,2002. Disponível em: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>>. Acesso em: 12 out. 2014.
- PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNIÃO EUROPÉIA. *Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco*. Currículo Vasco para el periodo de La escolaridad obligatoria: propuesta para su valorización y mejora. [s.n.]. 2006.

Disponível em:

<<http://www.euskalcurriculuma.eus/sites/default/files/dokumentuak/CASTELLANO.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- XX -

IMPLICAÇÕES DA JORNADA ESCOLAR AMPLIADA NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Danise Vivian – Univates (Brasil)

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo dissertar sobre as implicações que o processo de ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral, produz na organização curricular de uma escola de ensino fundamental. A relevância dirigida a essa questão origina-se da centralidade atribuída a temática da educação integral no cenário educacional contemporâneo, principalmente, pela interpretação recorrente da “[...] educação integral como uma extensão do tempo de permanência do sujeito no espaço escolar” (VIVIAN, 2015, p. 67).

Sabe-se que apesar de a educação integral não ser sinônimo de educação em tempo integral essa relação é muito acentuada e está suscitada em alguns marcos reguladores, como no antigo Plano Nacional de Educação/PNE (Lei nº 10.172). Este último “[...] apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias” (BRASIL, 2009, p. 22) numa tentativa de desenvolvimento da educação integral em nosso país. Essa adequação temporal foi incorporada na política do Programa Mais Educação, uma ação nacional de indução da oferta da educação integral, no Brasil, e corroborou com a ideia da promoção da educação integral com a necessidade de ampliar o tempo de permanência do educando sob as orientações escolares.

Na medida em que o novo Plano Nacional /PNE (Lei 13.005/14) determina a oferta da “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” torna-se urgente o debate sobre a questão do alargamento do tempo no processo formativo, uma vez que aumentar o tempo de permanência do aluno no contexto escolar não é condição direta para uma formação mais completa possível, premissa de uma educação integral.

Este artigo, portanto, procura dissertar sobre a relação entre educação integral e educação em tempo integral. Segue abordando a possibilidade desta proposição da educação integral promover um processo de reorganização curricular, numa tentativa de qualificação da educação pública brasileira. Por fim, procura analisar e descrever, a partir de uma pesquisa empírica, as implicações que a educação em tempo integral produz na organização curricular de uma escola de ensino fundamental.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMPO ESCOLAR

Como observado, anteriormente, os termos educação em tempo integral e educação integral apresentam diferenças significativas. “Trata-se de falar de uma formação integral do indivíduo, neste último caso, e de ocupação ampliada do tempo na escola, no primeiro” (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 404). Ambos os conceitos não precisam caminhar conjuntamente, mas a possibilidade de ampliação do tempo no contexto escolar carrega consigo a oportunidade de qualificar a educação pública desenvolvida no país e promover a chamada “formação mais completa possível” para os estudantes.

Cavaliere (2014), ao analisar a urgência atual da temática da educação integral, a coloca sobre duas perspectivas que distinguem seu sentido ainda não definido em termos teóricos e metodológicos no Brasil. Uma relativa a oferta de uma educação de qualidade, como política de Estado, para todos, com investimento financeiro e estratégico para a promoção da cidadania. A outra, como política compensatória, de caráter provisório e instável, destinada apenas a uma camada desprivilegiada da população, que tem urgência na promoção da igualdade de oportunidades educacionais.

Percebe-se que o processo de ampliação do tempo no contexto escolar tem ganhado destaque nas instituições educacionais por ser compreendido como um importante aliado na aprendizagem dos alunos e como condição para

a promoção da cidadania. Justamente por isso, uma reflexão sobre como esta ampliação do tempo está sendo promovida faz-se significativa, pois se esta ampliação do tempo no contexto escolar está sendo compreendida como uma dinâmica compensatória ela perde a possibilidade de provocar uma reestruturação curricular e uma renovação das práticas educativas na escola contemporânea.

Dessa forma: “Causa estranhamento pensar numa ampliação de tempo escolar sem que, previamente, se enfrente a reflexão sobre o currículo nestas condições e qual o impacto das novas configurações de tempos sobre todo o trabalho da escola” (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 405).

O currículo na jornada escolar ampliada: possibilidade de renovação da escola?

Ao compreender-se o termo currículo como a “[...] ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 19) fica o questionamento sobre qual é o processo formativo que a chamada educação integral busca construir. Nesse sentido, um currículo voltado à educação integral, que não necessariamente depende do processo de ampliação da jornada educacional, precisa ser concebido também de forma integrada, sem rupturas entre os chamados turno e contraturno e voltado à promoção do desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais, estéticos, culturais e éticos nos indivíduos.

Este currículo, entretanto, provoca a escola a pensar na sua reestruturação, a romper velhas práticas voltadas somente ao ensinamento dos saberes clássicos e validados na sociedade. Requer também uma reflexão sobre o tempo e espaço desta promoção educacional, sobre o papel do ser aluno e do professor na escola contemporânea.... O currículo da educação integral requer mudança, requer renovação.

DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso de abordagem qualitativa foi desenvolvida em uma escola municipal de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul. A referida instituição tem 137 alunos matriculados e

desenvolve a proposta de educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral, desde o ano de 2012.

Como estratégia de geração de dados, o estudo valeu-se de entrevistas semiestruturadas com professores, com contrato de 40 horas de trabalho nesta mesma escola. Foram entrevistados seis professores, de um total de 26, o que corresponde a 26% de representatividade do corpo docente e quatro integrantes da equipe diretiva. As análises foram construídas a partir do seguinte questionamento feito a este público: *Você acha que a ampliação da jornada escolar tem provocado alterações significativas no currículo da escola?*

Além das entrevistas, a pesquisa contou com a observação das práticas e dinâmicas escolares acompanhando, diariamente, durante duas semanas, o cotidiano desta escola. Vale recordar que o objetivo deste estudo era compreender as implicações que o processo de ampliação da jornada escolar provocava no currículo da escola de Ensino Fundamental.

IMPLICAÇÕES DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Um importante aspecto a se destacar no desenvolvimento da escola de jornada ampliada investigada é o tempo de permanência, tanto dos alunos, quanto dos professores, no contexto escolar, que aumentou expressivamente com a oferta da educação integral, em tempo integral. Das quatro horas e meia regulares de processo de escolarização, anteriormente desenvolvidos nesta escola, passou-se a realizar o processo formativo diário em nove horas consecutivas, “[...] o que gera para o professor e para o aluno, [...] é, para uns, o cansaço físico, e para outros o cansaço mental, né?”, conforme uma professora entrevistada.

O fato dos professores estarem com os mesmo alunos durante o dia inteiro possibilitava uma maior socialização entre eles, ao mesmo tempo em que acentuava a figura deste profissional como alguém que cuida, protege e visualiza na proposta da educação integral uma oportunidade de amparar os estudantes diante das situações de vulnerabilidade social a que eles estavam expostos. Seguem alguns recortes das entrevistas realizadas que justificam tais colocações:

[...] eu [professora] me senti mais próxima do aluno, tenho mais tempo com eles e eu consigo planejar melhor e pensar melhor como é que eu vou desenvolver tal atividade com eles.

[...] o que me preocupa é que aqui a gente resolve as coisas [protege o aluno], mas e quando eles vão pra casa?

Este aumento do tempo de escolarização, ao mesmo tempo em que poderia possibilitar a exploração de novas práticas escolares estava restrito as práticas educacionais no espaço da sala de aula pela dificuldade de organização dos espaços limitados da escola investigada. Conforme uma das professoras entrevistadas:

[...] às vezes tu queira fazer uma atividade no pátio, [mas] o pátio está com a quadra ocupada e com a cancha coberta ocupada, porque tem dois professores de Educação Física, mais o oficinheiro desta área... E tu professor vai pra onde com os teus? Não tem outra possibilidade, vai ficar no corredor?

A professora mencionada destaca a dificuldade de promover uma educação diferenciada pela regulação constante dos horários e espaços desta escola que eram muito limitados. Havia um desejo destes professores em pensar em novas propostas e práticas educacionais, mas o espaço inadequado da escola limitava, muitas vezes, a materialização desta prática. Dessa maneira, a aula caracterizava-se, em sua maioria, pela clássica relação do professor com o aluno em uma sala de aula, com caderno e tarefas a serem desenvolvidas.

Conforme a coordenadora pedagógica da escola, o currículo pouco se alterou com o proc

[...]os professores de quarenta horas que ficam nos dois turnos, eu vejo que eles dão aula do mesmo jeito que eles dão de manhã. Poucos professores inovam, poucos professores têm uma proposta diferenciada à tarde...

Outra professora também argumenta neste sentido:

[...]o currículo da escola, a base não mudou muito...A base que é exigida de manhã, não mudou muito, mas mudou [...] como é que eu vou dizer [...]a gente procurou adaptar as oficinas e atividades de projetos [do contraturno] que pudessem vir complementar áreas [de conhecimentos regulares].

Percebe-se que as dinâmicas de trabalho dos professores com os alunos no processo de escolarização da educação integral em tempo integral desta escola estavam marcadas pela ruptura entre turno e contraturno, pelo tempo homogeneizado e pelos espaços limitados. Tais características acabavam acentuando a promoção da valorização dos saberes historicamente legitimados na sociedade e dificultando o processo de reorganização curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou a dificuldade na organização espaço-temporal das

práticas educacionais no currículo da escola de tempo alargado. Evidenciou que, apesar dos professores buscarem construir práticas diferenciadas no contexto escolar voltadas à promoção de uma educação mais completa possível para os estudantes, as suas dinâmicas reforçavam os saberes escolarizantes e revelavam que mais tempo de escola pressupunha mais tempo para a aprendizagem dos saberes clássicos escolares. Ainda, percebeu-se que o trabalho com o contexto cultural dos estudantes pode promover o reconhecimento da presença de educadores e de alunos em uma nova configuração curricular da escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação. Lei 10.172/01*. Diário Oficial da União. Brasília, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out/dez, 2014.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

VIVIAN, Danise. *O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral*: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”. Porto Alegre, 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

- XXI -

O CURRÍCULO COMO PRÁXIS: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO POSSIBILITANDO ATIVIDADES NO CONTRATURNO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO

Denison Roberto BrañaBezerra – UFAC/MEd (Brasil)

Josenir de Araújo Calixto – UFAC/MEd (Brasil)

Geane Reis de Farias - UFAC/MEd (Brasil)

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra – UFAC/UEA - REAMEC
(Brasil)

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como elemento norteador o Programa Mais Educação - PME como política de educação integral desenvolvida pelo Ministério da Educação - MEC e está vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Acre/UFAC Propõe-se a identificar as contribuições que o programa poderá trazer para a qualidade da educação, bem como ser determinante na redução das desigualdades educacionais e na ressignificação do currículo escolar.

O texto em construção possibilita articular um espaço de interlocução, entre as discussões e leituras que temos realizado sobre o programa, evidenciando algumas análises iniciais sobre aspectos centrais dessa política, numa perspectiva curricular de educação integral.

Dessa forma, o texto gira em torno de procurar responder as seguintes questões: A ampliação dos tempos e espaços escolares através do PME tem proporcionado aos alunos o acesso a novos saberes curriculares promovidos por novas práticas no contraturno escolar com uma intencionalidade

pedagógica? O PME tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino, de forma a promover a formação plena dos alunos em seus variados aspectos (afetivo, social e cultural)? O PME poderá proporcionar a melhoria dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas participantes?

Mediante esses questionamentos, esse trabalho se volta para investigar as características, desafios e contribuições desse novo modelo curricular de educação em tempo integral implantado, inicialmente, como projeto piloto, em 05 (cinco) escolas de ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Rio Branco (AC), localizadas em regiões com alta vulnerabilidade social. Nesse estudo inicial utilizar-se-á a pesquisa bibliográfica e documental, de modo a possibilitar as primeiras impressões sobre as mudanças ocorridas com a jornada ampliada nos processos educativos das escolas contempladas.

UM BREVE RETROSPECTO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL DESTACANDO-SE ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação brasileira está na agenda das discussões de vários setores da sociedade, desde o século XX, assumindo ao longo da história diferentes papéis e objetivos.

A história da educação no Brasil, de acordo com as autoras Bittar, Marisa e Bittar, Mariluce (2012), está relacionada à consolidação da escola pública e às políticas educacionais. Segunda as autoras, a década de 30 é marcada pela organização e implantação de um sistema escolar público que se torna condição necessária ao desenvolvimento econômico, estendendo-se até os anos 2000 com a efetivação da democracia e do Estado de Direito no Brasil.

Nesse contexto, percebe-se que as mudanças estruturais no país, ocorridas de 1930 a 1960, se deram com a construção de um Sistema Nacional de Educação Pública. No plano estrutural ocorre uma aceleração do modo capitalista de produção, promovendo mudanças superestruturais no aparelho escolar, enquanto no campo político o modelo agrário-exportador é substituído pelo industrial-urbano.

Assim, o predomínio de um modelo agrário na economia brasileira nessa época, coloca o País frente à necessidade de desenvolver a economia, por meio do processo de industrialização, permitindo elevar o padrão de vida da população, como também garantir a autonomia da nação.

Pensando ainda a educação brasileira, destaca-se também a relevância do ideário pedagógico da Escola Nova, que propôs uma mudança significativa nas metodologias de ensino em relação ao método tradicionalista. O movimento, de caráter histórico e conservador, consistiam em valorizar a educação escolar, tanto na vida dos indivíduos como das sociedades, superando as contradições sociais por meio de uma ação coletiva do Estado, possibilitando a escola se tornar uma instituição capaz de resolver os conflitos estabelecidos.

Muitas das ideias consideradas novas pelo escolanovismo ao final do século XIX, já existiam na prática. Na concepção escolanovista, a democratização de uma sociedade só se efetiva por meio da educação, considerando as diferenças e respeitando as individualidades do cidadão, capaz de pensar sobre o meio em que vive.

Isso se concretiza nas palavras de Teixeira (2007, p. 84, 90) quando aborda a educação da seguinte forma: “Mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens – o eixo de equilíbrio da maquinaria social [...] Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens”. Ainda interpela que, “[...] A democracia sem a instrução será uma comédia quando não chegue a ser tragédia”.

A partir das preocupações educacionais de um grupo de educadores, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros, em que tinham como proposta a construção de um sistema nacional de educação pública, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Podemos considerar que esse documento do Manifesto representa a reforma das reformas dirigida ao povo e ao governo, e expressa à ideia não de que a escola esteja desorganizada, mas que ela ainda não se organizou, ou seja, a República não consegue criar a escola que o Brasil precisa.

Nesse sentido, podemos entender o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como um “documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa à defesa da Escola Pública”. (SAVIANI, 2008, p.77).

Portanto, segundo Saviani (2006, p. 33) o manifesto representa uma proposta de:

Reconstrução social pela reconstrução educacional. [...] baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola., o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de

educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. [...].

Mesmo a temática sobre educação integral pareça ser recente no Brasil, as mais conhecidas experiências de escola pública em tempo integral são as do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, na Bahia dos anos 1950, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro dos anos 1980. Ambos os projetos tinham por objetivo complementar o currículo formal do ensino fundamental com atividades variadas, onde o aluno participe de um conjunto de experiências.

Cabe destacar que o processo de reformas educacionais desencadeadas no Brasil a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) sob a influência direta de organismos multilaterais como o Banco Mundial e BID, vão modificar significativamente a educação brasileira. As políticas defendidas pelos chamados reformadores empresariais da educação vão trazer para o cotidiano dos educadores brasileiros expressões até então apenas conhecidas da literatura estrangeira, como *accountability*, meritocracia, gerencialismo e avaliações externas (FREITAS, 2012).

Lomonaco e Silva (2013) esclarecem a importância da articulação entre as ONGs e as escolas, ao longo desse processo, consolidando-se em um modelo particular de intervenção, ofertado pela via da ação da sociedade civil organizada, em parceria com a escola pública, caracterizada como uma modalidade qualificada para a formação integral de crianças e adolescentes. Para as autoras essa modalidade de atuação adensou o repertório que auxiliou e influenciou na elaboração da política pública implementada pelo Programa Mais Educação, na perspectiva da educação integral, que propõe a ampliação da jornada escolar e diferentes experiências pedagógicas.

Portanto, a escola representa o resultado das transformações sociais e ideológicas, ao longo do tempo, que visa sempre o ser humano como sujeito legítimo e histórico, e que vive em sociedade. Devido a esses aspectos defende-se o currículo como práxis, que compreende em si um enfoque processual de “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101), isto é, se constitui por diversos agentes, cuja dinâmica envolve vários mecanismos, numa confluência de práticas.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DO ACRE

O PME é um programa instituído pela Portaria Interministerial nº. 17, de 24/04/2007, e envolve os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura e é fomentado pelos programas PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

O Programa Mais Educação tem como objetivo:

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, Art. 1º)

No momento de sua implementação foram priorizadas as escolas públicas localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com altos índices de vulnerabilidade social e mais de 200 mil habitantes, com mais de 99 matrículas registradas no Censo 2007, e que apresentassem baixo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Apresentava como uma de suas propostas prioritárias a necessidade de interação entre a escola e a comunidade, trazendo aspectos da vida em sociedade para o currículo escolar e transformar os espaços da cidade e, principalmente, do entorno da escola em espaços de aprendizagens e convivência social.

Outro aspecto a destacar nesse texto são os conceitos, de Educação Integral destacado por Cavaliere (2010) e o de Escola de Tempo Integral, defendido por Mool (2010).

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010).

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010).

A escola deveria programar as atividades no contraturno, com a escolha de, no mínimo, cinco atividades divididas em pelo menos três macrocampos (no total de dez), com a obrigatoriedade de uma atividade no macrocampo de acompanhamento pedagógico.

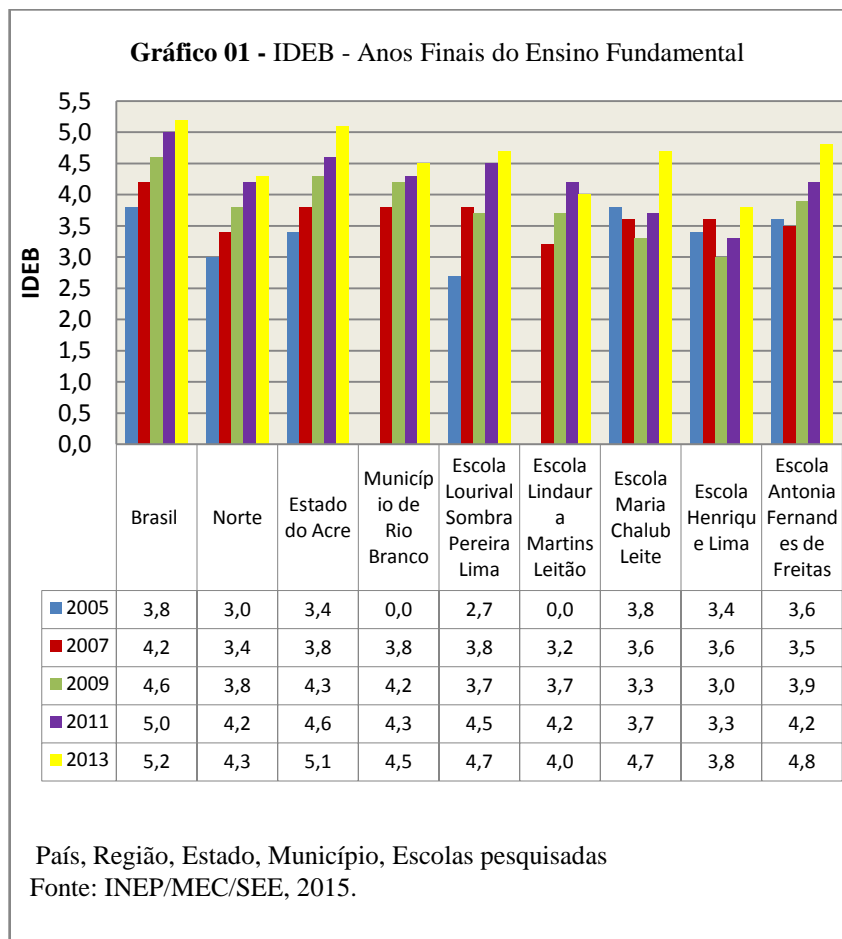
Assim, a escola precisa pensar em seus espaços formativos para o desenvolvimento das atividades curriculares. No entendimento de Balestro e Roza (2004), o “currículo é o que acontece na escola, no espaço pedagógico, dia após dia, hora a hora, o que é percebido e vivido dentro do ambiente e do contexto da comunidade escolar”.

O PME foi implantado no Estado do Acre no município de Rio Branco (2008) como proposta de Educação Integral e contemplou cinco escolas estaduais que apresentaram baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O critério da escolha das escolas para a pesquisa empírica se sustenta no fato de que aquelas instituições que iniciaram no primeiro momento no Programa Mais Educação teriam melhores condições de oferecer elementos para uma avaliação da política em foco.

É importante destacar que a jornada escolar diária fora ampliada em 3 horas/dia e os professores comunitários e monitores²² foram capacitados pela Universidade Federal do Acre (UFAC) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE), estabelecendo-se em cada escola um planejamento unificado entre o professor da escola e o monitor do programa, construindo-se uma sequência didática necessária à aprendizagem dos alunos.

²²Estes eram acadêmicos das áreas afins para as atividades pedagógicas e/ou pessoas da própria comunidade que tinham habilidades para as demais atividades estabelecidas nos macrocampos definidos e recebiam um incentivo para desenvolver as atividades.

Em seguida apresentaremos o IDEB, de 2005 a 2013, referente ao País, Região, Estado, Município e Escolas-Piloto que aderiram ao PME com a finalidade de fazer uma análise inicial dessa política



Fazendo um comparativo antes da implantação do PME, percebeu-se que o IDEB obtido para o ano de 2007 da escola Lourival Sombra Pereira Lima foi de 3,8 superando a meta projetada (2,7) em 1,1 pontos para a escola. Nesse mesmo ano, a escola Lindaura Martins Leitão foi à única que não alcançou a meta projetada para o País (3,5).

Fica perceptível que os exames de larga escala servem para avaliar e comparar escolas e sistemas de ensino. Conforme Castro (2009, p. 7), “[...]”

como os currículos geralmente são muito extensos, a elaboração de provas nacionais obriga a definir quais as aprendizagens devem ser consideradas fundamentais e asseguradas a todos os alunos”. No entanto, diante dessa concepção, aqui se estabelece um ponto de discórdia, é o momento em que se define o que é essencial a ser ensinado e o que não é.

Dessa forma, as atividades elencadas no contraturno se manifestam como atividades compensatórias e complementares do currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Os resultados dessa análise preliminar possibilitam perceber que as atividades no contraturno se manifestam como uma reinvenção pedagógica de tempos educativos e dos espaços das escolas e da cidade, permitindo aos estudantes vivenciarem novos saberes fundamentais a sua formação e a sua socialização independente de sua condição socioeconômica.

Foi possível identificar, através dos relatórios das escolas, alguns aspectos desafiadores enfrentados na implementação do PME, numa perspectiva de construção de um novo paradigma educativo: tornar o currículo integrado, redefinição de espaços, alimentação escolar adequada, profissionais de apoio em números suficientes e formação pedagógica diferenciada.

Com o PME já consolidado, 2013 caracteriza-se por um crescimento satisfatório com relação à política de avaliação externa (IDEB) nas cinco escolas, comparadas ao ano de 2009, fato este que pode ser justificado pelo planejamento em conjunto entre os professores da escola, monitores do programa e coordenadores pedagógicos.

Podemos perceber que as ideias do PME assemelham-se as defendidas por Anísio Teixeira, que a educação deve ser para todos e não privilégios de poucos. Hoje se dão mais relevância as avaliações externas do que as políticas focadas para a melhoria da qualidade e, conseqüentemente o aprimoramento da educação.

A educação é um instrumento que possibilita ampliar as oportunidades, principalmente dos menos favorecidos, através de atividades diversificadas, integrando-os socialmente de forma a diminuir as desigualdades educativas. Essas atividades precisam ser articuladas e integradas com a proposta pedagógica das escolas.

Esses diferentes saberes adquiridos por essas atividades se constituem como um elemento que irá contribuir com a ressignificação do currículo, porém

a não participação de todos os estudantes no programa e a falta de formação continuada compromete essa ressignificação curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Estatística do IDEB 2013*.

BALESTRO, M.; ROZA, J. P. da. *Currículo: Uma reflexão, nossa realidade e utopias*. Disponível em: <<http://www.portalnepsul.com.br>>. Acesso em: 30 maio 2016.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de Avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. da (Coord.). *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*. São Paulo: CENPEC: Fund. Itaú I - UNICEF, 2013.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

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

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *O legado educacional do “Longo Século XX” Brasileiro*. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do séc. XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 09– 59.

TEIXEIRA, A. E. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

PRÁTICAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO CLUBE DE CIÊNCIA DA UFPA

Diana Gonçalves dos Santos UFPA (Brasil)

Maria dos Remédios de Brito UFPA (Brasil)

SOBRE O CURRÍCULO: ALGUMAS PONTUAÇÕES

Como é sabido, há varias maneiras de olhar o currículo escolar: pela perspectiva da filosofia, da teoria do currículo, dos processos formativos, das aprendizagens e suas relações, bem como o currículo e suas inferências didáticas com o ensino ou mesmo com a educação em ciências. É com esse último delineamento que estamos dialogando. Como desenvolver uma didática curricular no ensino de ciências que tome como canal fundamental a criança e seus processos de aprendizagem com a ciência? Entendemos que a didática curricular promove uma fundamental perspectiva de formas e maneiras que se encontram abertas aos processos inventivos/metodológicos dos educadores.

Trata-se de pensar práticas educativas que percorram o currículo escolar como desenho, rabisco ou construção, sendo possível pensar em rasuras, aberturas, silêncios que podem levar o educador para fronteiras criativas junto com seus alunos, podendo configurar, assim, um currículo de ciências, com seus conteúdos específicos, que opere com a transversalidade.

Essas questões são postas como desafios para pensar as ciências com outras conexões didáticas e metodológicas. O currículo é um espaço de invenção pedagógica, assim como é o próprio meio em que as práticas educativas funcionam. O currículo também é o espaço da ética, da política e das artes. Ele é aquele que acolhe saberes, que faz experimentações, varia o campo educativo e as práticas pedagógicas. Dessa forma, o currículo não é estável,

fixo, perene. Seu território é o processo, distante dos equilíbrios e dos apaziguamentos.

NOTAS SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA

O presente estudo foi direcionado em Lopes (1998), Schwartzman (1993), Mizukami (1986), Santos (2001) e Gallo (1996), no que tange a reflexão sobre as mudanças no currículo da educação básica e no ensino de ciências, que nos permitem na atualidade fazer o deslocamento do ensino nas demais disciplinas escolares por meio do discurso oral, empregado sobre os aspectos sociais e culturais que envolvem a aprendizagem.

Muito se fala em um currículo inovador para o ensino de ciências na educação básica, porém o questionamento está pautado em como modificar todo um sistema educacional que foi estabelecido durante décadas pelos poderes públicos federal, estadual e municipal. O trabalho vem sendo feito nas escolas a partir de pequenas práticas educativas, como vem destacando a literatura específica.

Percebemos que já houve diversas mudanças, o que permitiu incluir saberes das classes menos favorecidas, no entanto, os dados ainda apontam que 82% da população brasileira de mais de 5 anos de idade têm um ou mais anos de escolarização (série alcançada), mas somente 41% foram além dos quatro primeiros anos de educação básica, que correspondem ao antigo curso primário. 18% completaram o curso básico de oito anos, e somente 0,6% concluiu a educação secundária²³ (SCHWARTZMAN, 1993). Ou seja, ainda há muita gente de fora do processo curricular educacional.

Esse fato nos faz refletir que é necessário modificar o cenário da educação no Brasil. Sabe-se que muito recursos são repassados pelo Governo Federal, que são destinados à educação, porém não se sabe de fato como as verbas direcionadas para os governos estaduais são empregadas no sistema educacional.

A verdade é que o educador passa quatro horas dentro de uma sala de aula, tentando direcionar seu ensino em determinado conhecimento para

²³ Educação secundária corresponde ao ensino ministrado aos adolescentes, com idades que podem ir dos 10 aos 18 anos, conforme o país e o seu sistema educativo (SCHWARTZMAN, 1993, p. 20).

chamar atenção dos estudantes a participarem do que é proposto, mas, na maioria das vezes, percebemos a desmotivação dos estudantes e até mesmo do próprio educador, por não estarem em um ambiente educacional que permita diversificar as ações, por meio do discurso e de equipamentos adequados que possibilitem dinamismo no ensino.

Com base nisso, percebemos que as disciplinas que são postuladas pelo currículo escolar não possibilitam um alargamento no conhecimento científico, deixando muitos saberes que são trazidos no próprio discurso dos estudantes em sala de aula de fora da aprendizagem. Lopes (1998, p. 12) nos aponta que “É preciso que a escola proporcione aos estudantes instrumentos de conhecimento que lhe possibilitem uma reflexão sobre as constantes mudanças sociais e o prepare para o exercício pleno da cidadania”.

Diante desse discurso, atualmente, os pesquisadores e educadores empenhados em modificar a estatística do analfabetismo científico, na educação básica, vêm propondo mudanças no currículo escolar que incluam propostas didáticas com alterações que são feitas a “passos curtos”, mas que já vêm apontando certos resultados. Tais propostas não podem ser visualizadas como modelo para se pensar ou ensinar ciências.

A Ciência é um conhecimento importante para o entendimento da própria condição humana. Dessa forma, a escola deve levar esse saber com motivação, criatividade e inventividade. Os saberes científicos devem entrar na escola relacionados com as questões sociais e tecnológicas que hoje vivenciamos. A ciência, como um saber, não é despartada da vida e da condição humana. É importante notar que quando a ciência entra na escola, principalmente com alunos da educação infantil que os professores deixam participar, a aula de ciências entra em outros envolvimento.

Quando as crianças têm oportunidades de realizar interações lúdicas com os conhecimentos das ciências, quando podem trocar ideias com os colegas sobre o que pensam acerca do funcionamento do mundo vivo, podem desenhar, fazer observações, consultar materiais informativos de qualidade, podem brincar com ideias relacionadas a assuntos científicos, são plenamente capazes de negociar sentidos e fazer aproximações significativas das explicações científicas, além de se apropriarem dos modos como a ciência faz uso das linguagens. (DOMINGUEZ, 2014, p. 106).

Assim sendo, a ciência não deve ficar fragmentada e restrita em determinada área de conhecimento, considerando que os acontecimentos que envolvem a vida em seu contexto universal não estão fragmentados. Dessa forma, a ciência só pode ser um saber ligado à vida quando o educador pontuar um ensino de ciências que pode fazer a criança olhar o mundo e sua cultura, pois tal saber está envolvido por todos esses aportes. Existe um lugar histórico, cultural e social que atravessa a ciência e seu ensino escolar que deve ser bem pontuado e valorizado pelo educador ao ensinar um currículo de ciências. Tal educador deve até mesmo problematizar esse currículo, fazendo determinadas perguntas, tais como: o que seria mesmo um currículo de ciências? Que ciência ele ensina na escola? É possível ensinar ciências para as crianças? Como se ensina ciências para as crianças? Que relações devem ser feitas, pontuadas no interior da prática escolar?

Para isso, é fundamental que o educador de ciências tenha empenho e interesse para ensinar ciências às crianças, buscando interações, materiais de qualidade, boas ilustrações, boas informações, propostas de atividades lúdicas que levem as crianças a pensar sobre determinado assunto das ciências, que permitam que as crianças levantem questões, conectem esses saberes com outras questões, inclusive cotidianas da criança, possibilitando estimular sua capacidade criativa.

Desafios, experimentar a educação e prática educativa sem medo, sem clausuras.

AULA DE CIÊNCIAS: UMA PROPOSTA DA DIDÁTICA CURRICULAR

Em nenhum momento essa proposta de didática curricular relacionada ao ensino de ciências tem a ousadia de se colocar como um modelo de ensino. Antes, estamos ressaltando a possibilidade de trabalhar a ciência com crianças.

O trabalho é direcionado com base no método científico que parte da observação sistemática de fatos, seguido à realização de experiências, as deduções lógicas e a comprovação científica dos resultados obtidos (SEVERINO, 2014, p. 25). As atividades ocorreram nos meses de agosto a novembro de 2012, durante as manhãs de sábado, nas dependências da Universidade Federal do Pará (Campus Universitário do Guamá, Belém/PA), com uma turma composta por doze sócio-mirins do Clube de Ciências, na faixa

etária de 06 a 10 anos, que se reuniam sob a supervisão de uma equipe de três professores-estagiários do CCIUFPA, bolsistas PIBID/LIECML.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram usados os seguintes recursos didáticos: *datashow*, papéis A4, lápis de cor, borracha, EVA, cartolina, câmera digital, vídeos, caderno de campo, etc. Cabe destacar que as imagens que são apresentadas no texto têm livre consentimento dos pais, já que os mesmos assinam um termo de consentimento, disponibilizando as imagens dos seus filhos para os estudos científicos no projeto. Assim, apresento, abaixo, a produção de uma das atividades com os materiais referenciados.

Figura 1 - Projeto CCIUFPA



Figura 2 - Recursos didáticos utilizados nas aulas.



Todos os materiais utilizados foram de grande significância para o desenvolvimento das atividades, bem como para compreensão de como foram direcionados os estudos dos anfíbios para os estudantes do 1º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, Mizukami (1986) vem dizer que a educação desenvolve condições para os estudantes criarem a criticidade sobre o que está sendo desenvolvido na prática de ensino.

A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitam a aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual como emocional seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativas, de responsabilidade, autodeterminação que soubessem aplicar-se a aprendizagem no que lhe servirão de solução para seus problemas servindo-se da própria existência. (MIZUKAMI, 1986, p. 08).

Desenvolver um ensino que permita a reflexão sobre os acontecimentos que são direcionados no ensino de ciências, criando possibilidade de problematizá-lo, para que os estudantes adquiram habilidades de mostrar possíveis soluções para amenizar o caos que é causado no meio social e cultural por meio do avanço tecnológico, da degradação ambiental, da extinção das espécies animais, e dos demais fatores preponderantes para dificultar a vida no mundo, possibilita um avanço no ensino de ciências, considerando as próprias vivências dos estudantes em seu meio interacional com os demais seres vivos.

O objetivo no trabalho foi desenvolver um ensino transdisciplinar que possibilitasse o divagar pelas demais ciências, assim, a proposta sobre os estudos dos anfíbios permitiu que os estudantes refletissem sobre os acontecimentos que envolviam suas próprias experiências do dia a dia.

Ao iniciar a 1º prática metodológica, percebemos que as crianças ficaram indecisas sobre o que de fato queriam estudar durante nossos encontros no clube de ciências. O desejo coletivo de estudar a classe dos anfíbios partiu do relato de um estudante que compartilhou uma experiência vivida ao visitar sua avó no interior do Município de Breves, que fica localizado na mesorregião do Marajó, no Estado do Pará. O estudante destacou que:

Um dia estava chovendo muito, e eu estava na casa de minha avó, que fica próximo de uma lagoa, comecei a escutar um grunhido tipo de um sapo: “croach! croach!”. Quando saí para ver, o sapo era imenso, e eu corri atrás dele para jogar uma pedra em cima e acabei matando ele. (João, 08 anos).

Diante do relato do estudante, outras histórias foram destacadas pelas crianças sobre a espécie do sapo, o que permitiu mostrar o quanto essa espécie é importante para a cadeia alimentar e para o ecossistema, e que, se o matarem de forma irracional, a falta desse ser da natureza e de outras espécies animais prejudicará o meio ambiente.

O tema foi escolhido pelas próprias crianças, que demonstraram interesse em estudar sobre os anfíbios, após seus relatos. A partir da escolha do tema, ocorreram algumas aulas com informações sobre as espécies escolhidas, como sapo, rã e perereca, que foram trazidas pelas crianças e pelos professores-estagiários e discutidas na sala, assim, decidiu-se montar um terrário para criação de girinos, onde as crianças poderiam testar as hipóteses propostas, problematizando suas inquietações sobre o processo de metamorfose que a espécie passa até chegar à fase adulta.

Diversas foram as inquietações, como: se o sapo solta veneno; se o girino nasce da barriga do sapo; se a cauda do girino solta na água quando ele vira sapo; se o girino só respira fora d'água depois de ter se tornado sapo. E, também, perguntas que surgiram nas discussões, como: E a perereca, quem é? Todo sapo é venenoso? Quanto tempo vive um sapo?

Após trinta e oito encontros, os estudantes engajaram-se na produção de cartazes e uma breve peça teatral que foram apresentados durante a Exposição de Trabalhos do CCIUFPA 2012 e no Ciência na Ilha 2012. Tanto estudantes quanto professores-estagiários foram orientados a produzir diários de bordo, que serviram para avaliar qualitativamente a aprendizagem das crianças e licenciandos que participaram das atividades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início, os alunos demonstraram algumas dificuldades em definir o tema que seria estudado, no entanto, quando conseguiram chegar a um acordo, começaram a demonstrar interesse e buscar informações que pudessem esclarecer as dúvidas que surgiam em sala de aula. A cada sábado, as crianças

traziam livros, desenhos e informações que obtinham com seus pais ou professores das escolas que estudavam e, à medida que essas informações eram apresentadas e discutidas nas aulas, davam origem a novas perguntas.

A montagem do aquário, coleta e seleção de espécies, por exemplo, exigiu que eles observassem e interpretassem instruções referentes à temperatura, umidade, ventilação e tipo de vegetação que são necessários para o desenvolvimento dessas espécies e quais as consequências da falta ou excesso de cada um desses fatores para o desenvolvimento das larvas de anuros. Com base nos instrumentos lançados para a observação da prática empírica, Silvio Gallo (2000) vem dizer que:

A comunicação e o entendimento, e a instrução procura também fornecer aos alunos os conhecimentos básicos sobre o mundo e sobre a sociedade, traduzidos nas disciplinas física, química, biologia, que integram a *cosmologia*, isto é, os conhecimentos humanos sobre o Universo, e nas disciplinas geografia e história, que mostram como o homem relaciona-se com seu espaço e sua marcha social através dos tempos. (GALLO, 2000, p. 18. Grifos do original).

Como é destacado pelo autor o conhecimento não se limita em uma única disciplina, ou seja, ele transversaliza os demais conhecimentos nas diversas práticas de ensino que são direcionadas em sala de aula, desde que oportunizemos aos nossos estudantes questionar, problematizar, levando a refletir sobre os saberes que surgem nos discursos em sala, fazendo fugas dos assuntos que são direcionados nos currículos por meio das disciplinas.

Com base nisso, as crianças tiveram oportunidade de praticar a leitura, escrita e os desenhos a respeito do que estavam estudando e observando sobre o desenvolvimento do nosso girino criado no terrário. Esses registros foram de fundamental importância para darmos prosseguimento no ensino, já que, na sétima semana, o nosso girino havia morrido. Não descobrimos a causa, mas várias hipóteses foram levantadas pelos estudantes, como falta de alimento, a água não tinha oxigênio suficiente para o desenvolvimento da larva, entre outras.

Figura 3 - Projeto CCIUFPA; fantoches anuros e apresentação EXPOR-CCIUFPA



Figura 4 - Projeto CCIUFPA; fantoches anuros e apresentação EXPOR-CCIUFPA.



Com a morte do nosso girino, criou-se uma nova ação metodológica: a confecção dos fantoches anuros, sapo, rã e perereca, que possibilitou maior desenvoltura e atuação das crianças para encenarem e apresentarem os aspectos diferenciados de cada espécie dos anfíbios objetos da pesquisa, como é exibido na imagem abaixo:

A produção dos fantoches anuros foi fundamental para que produzíssemos nossos *banners* e a apresentação da peça teatral, que serviram para consolidar o que foi aprendido e os ajudou a ganhar desenvoltura e vivenciar um processo de produção cultural coletiva, muito importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças e, ao mesmo tempo, uma oportunidade ímpar de aperfeiçoamento profissional dos licenciandos que coordenaram as atividades, os professores-estagiários do CCIUFPA.

CONCLUSÕES

As análises das produções escritas, desenhos, perguntas, conclusões e *insights* produzidos tanto pelos sócio-mirins quanto pelos professores-estagiários que conduziram as atividades demonstram o valor educativo desse tipo de estratégia de ensino e como é possível usá-la em turmas de crianças do 1º ano do ensino fundamental. Assim, percebemos que a formação do educador também deve dar-se além do que é exigido pelo currículo escolar. Nessa linha, Faria Filho (2012) aponta a necessidade do educador fazer-se presente na instituição de ensino em que se propôs educar.

É crescente entre os pesquisadores, professores e gestores da educação que um dos aspectos que mais tornam precário o trabalho do professor na escola brasileira e, ao lado da formação, o fato de ele não ter dedicação a uma única escola. Sabemos que isso se deve a inúmeros fatores, mas não há dúvida de que a instituição da dedicação exclusiva do professor a uma única escola teria um grande impacto na elevação da qualidade da escola brasileira. (FARIA FILHO, 2012, p. 10).

O autor aponta um aspecto importantíssimo para o desenvolvimento escolar dos estudantes, bem como mostra que em uma instituição onde há dedicação exclusiva por parte dos docentes, os estudantes se engajam na mesma proporção para o incremento das ações de ensino, mostrando que as práticas aprendidas naquele espaço devem ultrapassar o muro da escola, ou seja, devem ser compartilhadas com a comunidade a ponto de mobilizar reflexões e posturas de atitudes cidadãs, como foi o caso do trabalho desenvolvido que foi apresentado na exposição científica do Clube de Ciência EXPOR-CCIUFPA, na ilha de Cutijuba, que fica localizada **na confluência da Baía do Marajó com a Baía do Guajará, no Estado do Pará.**

Com base nesse contexto, o envolvimento dos estudantes na formulação e busca de solução para dúvidas relacionadas a aspectos biológicos da vida animal parece ter estimulado a curiosidade das mesmas a ponto de fazê-las buscar informações, expressar suas dúvidas e formular possíveis ideias de como esclarecê-las, ou seja, atitudes importantes para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade tecnologicamente peculiar como a nossa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves. *Quando professores de Educação Infantil Brincam com as Ideias para Aprender a Ensinar Ciências*. in *Ensino de biologia: Experiências e contextos formativos*. (orgs) Marco Antônio Leandro Bazano, José Artur Barroso Fernandes et. al. Goiânia: Óndice Editora, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dez desafios da educação brasileira contemporânea: construindo um presente possível*. *Parcerias Estratégicas*, v. 16, n. 32, p. 493-510, 2012.

GALLO, Silvio. *Saberes, Transversalidade e Poderes*. 1996.

LOPES, Celi Aparecida Espasandin. *A probabilidade e a estatística no ensino fundamental: uma análise curricular*. 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. *Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências*. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon; DURHAM, Eunice Ribeiro; GOLDEMBERG, José. *A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

- XXIII -

OS ESPAÇOS PARA A CRIANÇA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diana Sueli Vasselai Simão²⁴ - FURB (Brasil)

PRIMEIRAS ESCOLHAS

Neste artigo apresento uma parte do projeto de pesquisa de mestrado, que tem como objetivo analisar práticas discursivas presentes nos documentos oficiais. Pesquisei a partir de um grupo de professoras, de um Centro de Educação Infantil²⁵ do município de Blumenau, no Vale do Itajaí, Santa Catarina. Esse grupo tinha uma caminhada de grupo de estudo, de formação em serviço, com foco na organização do espaço físico. O instrumento de pesquisa foi a entrevista, num movimento de diálogo, de contar uma história, de dizer, de narrar. Os dados foram produzidos a partir dos discursos dos documentos oficiais e das práticas discursivas das entrevistadas.

Para tanto, as práticas discursivas vinculam-se “[...] a um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica,

²⁴Bolsista FUMDES, Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil Hilca Piaza Schnaider em Blumenau – SC. cursando Mestrado na Universidade Regional de Blumenau FURB. Grupo de Pesquisa, Políticas de Educação na Contemporaneidade, Orientadora Prof^a Dr^a Gicele Maria Cervi .

²⁵Para manter o anonimato desta instituição utilizarei Centro de Educação Infantil ou a sigla (CEI).

geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 1986, p. 135:136).

Foram utilizados os conceitos de territorializado, desterritorializado e reterritorializado. Sair de modelos e de padrões desequilibra, mexe com o território, e seu endereço se desterritorializa e reterritorializa. Assim, o espaço pode ser pensado “como possibilidade de ruptura dessa tendência excessiva à territorialização e de abertura para os processos de singularização”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 314).

Nesse sentido, apresento um olhar para os documentos não como um memorial histórico, mas como uma possibilidade de mapear esses documentos, olhando com foco no objeto desta pesquisa: o espaço na Educação Infantil. Nesta sessão trago alguns discursos presentes nos documentos oficiais a partir de uma linha do tempo que delineiam acerca de como devem ser os espaços para as crianças, “pelo que é efetivamente enunciado em sua prática discursiva” (CORAZZA, 2001, p. 78).

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ME), Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), e vincula-se ao Grupo de Pesquisa “Políticas de Educação na Contemporaneidade”, da Linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais”.

No desafio de pensar o objeto de pesquisa “espaço” como o diferente, o singular, o descontínuo, pode-se definir a pesquisa como um método da cartografia, que vai tecendo no processo, possibilitando mais movimentos que precisamente posições fixas. A proximidade com o método da cartografia trouxe alguns sentidos que, segundo Passos e Kastrup (2014), indicam: “que além de servir à pesquisa, a atividade de cartografar não se faz sem a introdução de modificações no estado de coisas e mesmo sem interferir no processo em questão”. (PASSOS; KASTRUP, 2014, p. 80).

OS ESPAÇOS PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE UM GRUPO DE PROFESSORAS

Os documentos oficiais normalizam os discursos que circulam nos autores, fóruns, seminários, instituições e nas comunidades epistêmicas. Este artigo tem como objetivo mapear nos documentos oficiais os discursos sobre espaços para crianças na educação infantil entrelaçado as práticas

discursivas de um grupo de professoras que vivenciaram experiências significativas sobre o espaço em um CEI.

Assim, selecionei alguns documentos que farão parte desse mapeamento, são eles: Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1995); Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996); Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (1998a); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (1998b); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

A Constituição Federal de 1988 não traz o termo “espaço” em seu texto, mas aborda a preocupação com o estabelecimento dos direitos sociais e o atendimento da criança pequena, menor de seis anos de idade. Percebe-se a presença do espaço a partir das organizações das idades, dos tempos, dos materiais, que esquadrinham, classificam e marcam o lugar de cada criança.

Observa-se que, desde a Constituição Federal, a criança passou a ser concebida como sujeito de direitos e destaca-se ainda que é dever do Estado oferecer atendimento educacional em creches e pré-escolas às crianças menores de seis anos, através de ações complementares que envolvam a família, a sociedade e o Estado. Observa-se que os discursos das entrevistadas anunciam uma prática voltada aos cuidados diários, conforme apontam: ***“nada era construído pela criança a gente fazia o registro numa folha pronta”******“era mais assistencial, eu lembro que era mais o cuidar, nossa muitos anos foi o cuidar, ficar de olho na criança”***.

Assim, a elaboração dessas políticas nacionais mostram seus efeitos que são produzidos e se movimentam como instrumentos para a construção de propostas e práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Podemos afirmar que as concepções de infância são reflexos dos discursos que se anunciam sobre ela e que tem orientado as práticas cotidianas de atenção e cuidados para com a criança, ficando mais forte o assistencialismo, apropriado para o discurso da época.

Em 1995, Campos e Rosemberg, por meio do MEC, divulgam o documento “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças²⁶”. Destaco que, no que diz respeito aos critérios de atendimento, há um reconhecimento quanto aos direitos fundamentais da criança. Com este documento, o termo *espaço* ganhou

²⁶ Documento reeditado em 2009.

visibilidade, o olhar para a organização dos espaços nas instituições de educação infantil inicia-se a partir desse documento, que propõe que esses critérios devam ser adotados como um roteiro. Para tanto, o documento pontua para ser utilizado como um guia, que condiciona o discurso, que opera no sentido de descrever, de definir a forma a ser utilizada no encaminhamento com as crianças. (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995). Como nos dizeres das professoras: ***“O espaço ganha uma outra dimensão pra mim, aí eu vou estudar mais, muito olhando para os Indicadores de Qualidade os Documentos do MEC”***. Práticas discursivas, que demarcam uma centralidade, uma visibilidade para o espaço. Júlia Varela (1996) atentou para como os espaços foram constituídos nas escolas modernas, numa organização de fragmentação e classificação.

Discursos também apontam momentos que vivenciaram juntas algumas experiências, conforme relato de uma professora: ***“A gente era um grupo e esse grupo pegava junto, trabalhava todo unido e daí a gente construía as coisas junto com as crianças”***. ***“E o espaço fora no parquinho só aquele lanche, a gente ia na feira comprar um monte daquelas coisas diferentes para fazer um lanche, um café da manhã num espaço aberto”*** ***“a criança precisa de outros horizontes e outro olhar”***.

Práticas discursivas também podem trazer possibilidades de pensar o planejamento nos pequenos movimentos, na troca com o grupo, com o companheiro de sala, de turma, com a cozinheira. Percebe-se, nessas professoras, essa vontade de sair dos modelos, dos padrões que a escola enquanto instituição macro produz. Um espaço mudável, proporcionando diferentes maneiras de ser ocupado e utilizado, tentando deixar o espaço flexível para o movimento de escolha da criança. Uma concepção de criança que se ampliava junto com a ideia de espaço, de materiais, de experimentos. Um movimento que poderia ajudar a sair das territorialidades que nos fecham e que Guattari (1987, p. 67) ajuda a pensar em espaços que se abrem “de tudo quanto é jeito para novas vias – por vezes linhas de fuga minúsculas, e outras vezes possibilidades de trabalhar em escala maior, pela transformação da sociedade”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, utiliza-se, pela primeira vez, o termo Educação Infantil no documento legal. A tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco para a Educação Infantil em nosso país. Portanto, a LDB 9394/96 define que o lugar da “criança brasileira” é na

Educação Infantil, reconhecendo como primeira etapa da Educação Básica. Com a necessidade de regulamentações a nível nacional, estadual e municipal, impõem-se padrões básicos de um atendimento de qualidade para a educação infantil. (BRASIL, 1998).

No ano de 1998, é publicado e distribuído o documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” - Também propõe que a presença de espaços físicos deve ser de diferentes possibilidades para que valorizem e partilhem conhecimentos e experiências cotidianas. Uma proposta que não esteja centrada somente na figura do professor, que seja compartilhada numa organização para as crianças e com elas, nas diversas atividades culturais. Um movimento que faz consonância com o discurso de autores que circulam nos espaços de educação infantil. Como no discurso da professora: **“a professora vai fazer o planejamento junto” “vou colocando os dias e vamos colocando o que eles querem no planejamento”**. Planejamento sendo compartilhado, permitindo escutar as crianças. Percebe-se, nesse sentido, uma inversão de posição para com os saberes, considerando que todos aprendem.

Tais colocações possibilitam afirmar que, independente do posicionamento teórico exposto, podemos dizer que o discurso sobre espaço é também uma questão de poder, na medida em que descrevem como deve ser. Foucault (1996) ainda nos aponta que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Por isso, o discurso que se faz presente nos documentos é uma forma de entender as práticas que são instituídas, conforme aponta Silva (2013, p.16), “privilegiar é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”.

No ano de 1998, com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), divididos em três volumes, embora não tivesse caráter mandatório, apontava para a qualificação das propostas curriculares da educação infantil. Nos três volumes também contempla a preocupação com a organização do espaço e dos materiais como instrumento importante para a qualidade no trabalho com as crianças. O volume III traz a organização do espaço de forma transitória, “o professor pode, então, organizar o ambiente de forma a criar cantos específicos para cada atividade: cantos de brinquedos, de Artes Visuais, de leitura, de livros, etc.” (BRASIL, 1998, p. 110).

É o momento em que as instituições começam a pensar nos cantinhos. E os discursos apontam para essa organização: ***“quando a gente começou as discussões sobre espaço né a gente foi vendo os cantinhos que davam para mudar e a estética deste espaço, os tecido, a madeira”, “aí meu olhar também foi se ampliando também em relação a isso”.***

Analisando a prática discursiva da professora ***“os cantinhos que davam para mudar”***, sua fala corresponde a pensar em outros cantinhos, outros espaços, mudando os materiais, o jeito de fazer, com diferentes possibilidades, num movimento de sair dos espaços fixos. Se permitindo escorregar, desaprender, assim como num rizoma “que compreende linhas de segmentaridade segundo os quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Começa uma grande jornada pelos documentos, citando a estrutura e o financiamento. No documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil - Encarte I”, apresenta alguns parâmetros básicos para pensar a estrutura dos espaços, como no item da área externa, aponta que: “contemplar, sempre que possível ducha com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento” Também deve prever “área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim” (BRASIL, 2006, p. 25). Um movimento que faz consonância com o discurso de autores que circulam nos espaços de educação infantil. Como no dizer dessa professora: ***“Para brincar com as crianças”, “pegar os espaços assim fora, passeios pela área externa” “a gente usava muito o espaço externo e fazia muita coisa fora, desde quintal até outras atividades”.***

Conforme Corazza (1995), embora os discursos dos documentos oficiais prevejam a criança como foco principal do seu trabalho, também divulgam práticas para o professor seguir posturas e maneiras de conduzir-se, tendo em vista sua prática docente. Pode-se dizer, então, que a partir do entendimento que se tem acerca dos discursos sobre espaço que circulam nos documentos, é que deve-se estar atento, interrogando a forma como esses regulam, corrigem, comparam.

A fim de orientar as concepções e práticas, o MEC lança a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil. Destaco uma parte referente ao termo *espaço* no Relatório do Parecer do CNE/CEB nº 20/2009 da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer **espaço limpo, seguro** e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses (BRASIL, 2009).

Também podemos perceber a ideia de proteção à infância presente na legislação e, embora pareça natural, é preciso dar atenção a esse aspecto, pois a infância historicamente tem se revelado como uma categoria que necessita ser controlada e regulada. Percebe-se que as concepções de infância são reflexos dos discursos que se anunciam sobre ela e que tem orientado as práticas cotidianas de atenção e de cuidados para a criança.

UM QUASE FECHAMENTO

Tendo como base esse agrupamento de documentos e discussões elaborados e colocados em andamento na década de 90, pode-se perceber o quanto os discursos sobre espaço para crianças tomaram tamanha proporção e que esse campo opera com efeitos de produção de discursos, de verdades e de conceitos que se tornam naturalizados no contexto educacional. Embora alguns documentos façam restrições quanto a uma perspectiva mais autônoma, se faz necessário destacar que também operam práticas de governo, na medida em que operam um determinado jeito de dizer, prescrevem modos de fazer, anunciam uma série de práticas de como o sujeito deve agir. Nesse sentido, o conceito de governo, a partir de Foucault (2008), se constitui de um modo a moldar, a guiar os docentes, direcionando a desenvolverem um trabalho que consiste em determinar como a prática pedagógica deve ser embasada no discurso dos documentos.

Os documentos prescrevem e com isso possibilitam pensar os espaços para as crianças. Eles capturam um discurso e transformam em modelo, com estratégias de direção, de representação e de burocratização. No entanto,

acredito que as pessoas, os professores e as crianças atuam nos micro poderes, que passam pela experiência da criação e da sensibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/ SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96*. Brasília. DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília: DF maio de 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Resolução CNE/CEB 05/2009. Brasília, DF, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. 2001. 259f. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal, Rio Grande do Sul, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. Ed. 6. Reimp. São Paulo: Ed. 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 2. Ed. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: Pulsações Políticas do Desejo*. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliane da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROLNIK, Suely; GUATTARRI, Félix. *Micropolítica Cartografias do Desejo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.

VARELA, Julia, Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao Narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996

- XXIV -

O CURRÍCULO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: CONSTRUÇÃO COLETIVA

Edileuza Fernandes da Silva - UnB-FE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este texto relata a experiência de construção do Currículo em Movimento na rede pública de ensino do DF, vivenciada pela comunidade escolar, sob a coordenação da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)/Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e das 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Esse processo objetivou sistematizar as discussões acumuladas em torno de uma proposta curricular que rompesse com a organização de conhecimentos prescritiva, fragmentada, rígida, hierarquizada e obsoleta, características do “currículo coleção” (BERNSTEIN, 1977). O Currículo em Movimento tem como pressupostos teóricos a Pedagogia Histórico-Crítica discutida por Saviani (2003) e a Psicologia Histórico-Cultural em Vigotsky (2001).

Para superar um currículo prescritivo, discutem-se as intencionalidades da educação pública, orientando a articulação de objetivos de aprendizagem e procedimentos de ensino, tendo a avaliação como prática que inicia, acompanha e encerra o processo de construção do conhecimento nos âmbitos escolar e educacional.

CURRÍCULO EM MOVIMENTO: CONSTRUÇÃO

A partir de 2000, algumas reformas curriculares vêm ocorrendo na rede pública de ensino do DF, com variações conceituais de conteúdos e de

procedimentos de ensinar-aprender-avaliar. A construção do Currículo em Movimento, no entanto, não ignorou ou desqualificou a trajetória de outras iniciativas para a elaboração da proposta curricular para as escolas públicas do DF.

Ao receber um Currículo de caráter experimental em dezembro de 2010, os profissionais da rede pública de ensino do DF o fizeram conscientes de que este seria objeto de estudo, avaliação e mudança. Novas propostas e visões em torno dos objetivos e das intencionalidades da educação básica, no início do ano de 2011, convidaram-nos a repensar o trabalho escolar e o currículo junto a crianças, jovens, adultos, profissionais da educação e da comunidade escolar em geral.

Para que o Currículo da Educação Básica se caracterize de fato como “documento de identidade” (SILVA, 2003) da escola, a SEDF iniciou, no primeiro semestre de 2011, um movimento coletivo que envolveu professores, estudantes, coordenadores pedagógicos e gestores na discussão do currículo apresentado no ano de 2010. A busca era pela elaboração de nova estruturação teórica e metodológica desse instrumento entendido como campo político-pedagógico construído a partir das e nas relações entre os sujeitos, os conhecimentos e as realidades.

Em relação às ações coletivas desenvolvidas para avaliar e reformular o currículo, a dinâmica empreendida envolveu:

- Avaliação da versão experimental do Currículo no primeiro semestre de 2011. Envolveu estudos e indicação de potencialidades, fragilidades e sugestões para a reformulação do documento nos espaços das coordenações pedagógicas das escolas.

- Realização de plenárias a respeito do Currículo²⁷ no período de julho a novembro de 2011. Com a participação de representantes das CRE e de escolas, as discussões e sugestões dos grupos de trabalho do Currículo tiveram como base os documentos orientadores do debate advindos da SUBEB. Nas plenárias, profissionais da educação foram ouvidos acerca de suas representações de currículo e sua articulação ou não com as concepções historicamente constituídas no espaço escolar, além da forma como essas

²⁷As 7 plenárias ocorreram no segundo semestre de 2011, com a participação dos segmentos de professores e especialistas em educação. Cada plenária reuniu 2 Regionais de Ensino.

concepções implicam opções didáticas, metodológicas e avaliativas praticadas nas salas de aula e na escola.

- Elaboração de minuta de texto denominado Currículo em Movimento no ano de 2012 pelos grupos de trabalho que analisaram e sistematizaram as contribuições dos profissionais da educação feitas nas plenárias regionais. O texto foi submetido às escolas para validação durante o ano letivo de 2013, concomitante à realização de curso de formação continuada, coordenado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

- Reelaboração do texto pela SUBEB no ano de 2013, a partir das contribuições advindas das escolas e das regionais de ensino, sistematizadas no atual Currículo da Educação Básica.

O processo de elaboração coletiva do Currículo vivenciado nos últimos anos explicita um projeto político-pedagógico de escola que nós, os envolvidos no processo educacional, almejamos. Em uma visão dinâmica, o Currículo é reconhecido como um instrumento que se realiza em diferentes âmbitos de decisões e realizações, ganha vida no processo de implantação e se materializa no processo de concepção, desenvolvimento e expressão de práticas pedagógicas e na sua avaliação, cujo valor para os estudantes depende dos processos de transformação por eles vivenciados. (SACRISTÁN, 2000)

Nesse sentido, a expectativa é que os espaços democráticos de formação e participação da escola favoreçam a implementação do Currículo, a tomada de decisões coletivas em seu interior e as decisões individuais, em situações específicas, como as vivenciadas por professores e estudantes em sala de aula. Tudo isso deve favorecer a reflexão em torno das questões: *Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que e como avaliar?*

Ao discutir concepções, práticas e metodologias de operacionalização do fazer escolar, em consonância com o Currículo em Movimento, cada unidade escolar elaborará seus planejamentos curriculares, transcendendo a mera definição de datas comemorativas, o “currículo turístico” (SANTOMÉ, 1995) que se organiza em eventos e festividades, como o dia das mães, dos pais, do índio, do folclore e a Páscoa, entre outros.

A implementação do Currículo requer a constituição de espaços e tempos abertos de discussão e a construção na perspectiva da gestão democrática do sistema público de ensino do Distrito Federal (Lei 4.751/2012). Essa prática envolve gestores, professores, estudantes, pais, mães, responsáveis,

organizações sociais e universidades, para que ela não se transforme em reprodução de decisões superiores e enquadramentos implícitos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

O Currículo da Educação Básica da SEDF fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, opções teórico-metodológicas justificadas dentre inúmeros fatores, pela realidade socioeconômica da população do Distrito Federal. O Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes e a democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF.

Esse cenário ratifica a necessidade de políticas democráticas que garantam à população o atendimento a seus direitos, sendo o direito à educação pública de qualidade o principal deles. Para se garantir direitos educacionais, é necessário reconhecer as desigualdades relacionadas ao sistema público de ensino. A partir daí, priorizar a construção de um Currículo que contribua para a democratização dos saberes, o respeito à diversidade, garantindo a todos o direito à aprendizagem e à formação cidadã. A perspectiva é de retomada vigorosa da luta contra “[...] a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. [...] garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais [...]” (SAVIANI, 2008, p. 25-26).

A Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani, esclarece a importância dos sujeitos na construção da história, os quais são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e a reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza. Consequentemente, o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 07), exigindo-se que seja uma prática intencional e planejada.

Essa compreensão de desenvolvimento humano situa a escola em um contexto marcado por contradições e conflitos entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Quanto à sua função de

instruir e orientar moralmente a classe trabalhadora, essa natureza contraditória da escola pode indicar a superação dessas contradições articuladas ao mundo do trabalho à medida que a escola assume sua tarefa de garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade, de forma a favorecer a emancipação humana.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social inicial de estudantes e professores como elemento para a problematização na escola e na sala de aula e sustentar-se-á na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e os sentidos culturais. Assim, no momento inicial, o estudante é detentor de uma “precariedade” conceitual; o professor é detentor de uma síntese precária e ambos desenvolvem a construção de conhecimentos, a partir de suas práticas sociais iniciais.

Gasparin, ao citar Saviani, correlaciona a teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia de ensino-aprendizagem baseada na Pedagogia Histórico-Crítica e nos diz que

[...] o movimento que vai da síncrese (“visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (2012, p. 5)

A Prática social inicial é compreendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelos estudantes e pelos professores em suas trajetórias pessoal e acadêmica transposto para o estudo dos conhecimentos científicos. Considerar a prática social inicial como ponto de partida para a construção do conhecimento significa tratá-lo a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais e científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. O trabalho pedagógico assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos educandos no processo educativo. A mediação entre a escola e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem construída e sustentada na participação e na colaboração dos atores.

É função primeira da escola garantir a aprendizagem de todos os estudantes, por meio do desenvolvimento de processos educativos de

qualidade. Para isso, o reconhecimento da prática social e da diversidade do estudante da rede pública de ensino do DF é condição fundamental para a sua emancipação. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas organizadas didaticamente pela escola. A aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro, o que favorece crianças, jovens e adultos para a interação e a resolução de problemas, as questões e as situações na “zona mais próxima do nível de seu desenvolvimento”. A possibilidade de o estudante aprender em colaboração pode contribuir para seu êxito, coincidindo com sua “zona de desenvolvimento imediato” (VIGOSTSKY, 2001, p. 329). Assim, a aprendizagem deixa de ser vista como uma atividade isolada e inata e passando a ser compreendida como processo de interações de estudantes com o mundo, seus pares, os objetos, a linguagem e os professores em um ambiente favorável à humanização.

O desenvolvimento dos estudantes é favorecido quando vivenciam situações que os colocam como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, tendo o professor como mediador do conhecimento historicamente acumulado, por meio de ações intencionais, didaticamente organizadas para a formação de um sujeito histórico e social. Assim, o objeto da educação trata de dois aspectos essenciais, articulados e concomitantes: a) identificar os elementos culturais produzidos pela humanidade que contribuam para a humanização dos indivíduos, distinguindo entre o “essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2003, p. 13); b) organizar e refletir acerca das formas mais adequadas para atingir essa humanização, estabelecendo valores, lógicas e prioridades para esses conteúdos.

A aprendizagem, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotsky, só se torna viável quando o projeto político-pedagógico que contempla a organização escolar considera as práticas e os interesses sociais da comunidade. A identificação da prática social, como vivência do conteúdo pelo educando, é o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem e influi na definição de todo o percurso metodológico a ser construído pelos professores. A partir dessa identificação, a problematização favorece o questionamento crítico dos conhecimentos prévios da prática social e desencadeia outro processo mediado pelo docente, o de instrumentalização teórica, em que o

diálogo entre os diversos saberes possibilita a construção de novos conhecimentos (SAVIANI, 2003).

Na organização do trabalho pedagógico, a prática social, seguida da problematização, instiga, questiona e desafia o educando, e orienta o trabalho do professor com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem. São indicados procedimentos e conteúdos a serem adotados e trabalhados por meio da aquisição, da significação e da recontextualização das diferentes linguagens expressas socialmente. A mediação docente, resumindo, interpretando, indicando, selecionando os conteúdos em uma experiência coletiva de colaboração, produz a instrumentalização dos estudantes nas diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos que, por sua vez, possibilitará outra expressão da prática social: catarse e síntese. Tal processo de construção do conhecimento percorrerá caminhos que retornam de maneira dialética para a prática social (prática social final).

A diferença entre a prática social inicial e a prática social final não revela o engessamento do saber, apenas aponta avanços e a ideia de processo em ciclos espiralados ascendentes, sendo a prática social final, subsídio para a nova prática social inicial e assim sucessivamente. Dessa forma, o que hoje é considerado “finalizado” será amanhã início de um novo processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica com significado social deve ser desenvolvida para além da dimensão técnica, permeada por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. As experiências e as aprendizagens vinculadas ao campo das emoções e da afetividade superam dualismos e crescem em meio às contradições. Assim, a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola como um todo deve possibilitar o uso da razão, da emoção, do pensamento e de sentimento para tornar positivas e significativas as experiências pedagógicas.

Nesse sentido, a concretização do Currículo, como elemento estruturante das relações sociais que ocorrem na escola, dar-se-á articulada ao projeto político-pedagógico de cada escola, instrumento que define caminhos na busca pela qualidade social da educação. Nessa perspectiva, o Currículo é compreendido como “[...] construção, [...] campo de embates e de disputas por modos de vida, tipo de homem e de sociedade que se deseja construir” (ARAÚJO, 2012, p. 233). A escola é espaço de produção de culturas e não de reprodução de informações, teorias, regras ou competências alinhadas à lógica mercadológica.

Historicamente, a escola pública não incorporou de forma efetiva as demandas das classes populares, mesmo no atual contexto de democratização do acesso da maioria da população à escola, no caso do DF. O indicador dessa incompletude da escola se revela por meio da não garantia das aprendizagens para todos de maneira igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por estar em discussão, implantação e avaliação, o Currículo em Movimento é um convite a todos os envolvidos em sua elaboração e implementação para se discutir a função social da escola, tentar romper a concepção conservadora de ciência, currículo e conhecimento; questionar práticas pedagógicas conservadoras e compreender que educação é construção coletiva. Ela é, portanto, direito inalienável de todos, e cada geração impulsiona suas mudanças, seus novos movimentos.

Assim, a proposição coletiva de um Currículo gera a expectativa de que, a partir dele, seja possível instituir processos educativos voltados à formação integral dos indivíduos. Nela o ser é visto não só como portador de conhecimento para o mercado e o capital, mas como alguém consciente de sua cidadania e de sua responsabilidade com sua vida e a do outro.

A organização escolar, caracterizada pela fragmentação dos conteúdos e pela rigidez curricular, tem servido de sustentáculo à reprodução das desigualdades sociais e dos conhecimentos e dos valores hegemônicos, contribuindo para ajustar os sistemas educacionais à lógica do mercado e não à formação humana integral para a vida, perspectiva defendida no Currículo em Movimento.

Nesse sentido, a experiência relatada requer estudos mais aprofundados que possam indicar as potencialidades e as fragilidades do Currículo em Movimento, bem como se ele transita da intenção à ação; orientando políticas públicas e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO. A. C. de. *Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar*. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. v. 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal, 1977.

DISTRITO FEDERAL. *Lei de gestão democrática do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal, 4.751*. Brasília, 2012.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 5º ed. rev., 2012.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas em sala de aula – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995*.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 8º ed., 2003.

_____. *Escola e Democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A EDUCAÇÃO PARA A HUMANIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO ARTICULADOR DA RELAÇÃO DOCENTE-DISCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Edineide Souza Sá Leitão-UFPE (Brasil)

Marília Gabriela de Menezes Guedes-UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

A proposta de educação humanizadora de Paulo Freire (2009), apresenta como princípio fundante o diálogo na perspectiva da criticidade e da amorosidade. Segundo o autor, o diálogo traz elementos que contribuem para a construção de uma educação comprometida com o processo de autonomia e libertação dos sujeitos. Nessa direção, a prática dialógica se faz “[...] numa relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica”. (FREIRE, 1979, p. 107).

A partir das ideias de Braga (2012), três aspectos fundamentais sustentam a compreensão da educação para a humanização em Paulo Freire: *ontológico-antropológico, dialógico-pedagógico, ético-político*. O primeiro está relacionado à natureza do ser, sua realidade e existência assegurada na compreensão da condição histórica e inconclusa do homem/da mulher, que, sendo assim, têm possibilidades de romper, decidir e mudar. O segundo, sustenta-se no diálogo como instrumento mediador da relação docente-discente que busca estimular os(as) estudantes a questionar o mundo, intervir nele e modificá-lo. E o aspecto *ético-político* tem relação com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, que

ao adquirir conhecimento crítico sobre a realidade, vai tomando consciência de sua própria capacidade de desenvolver seu processo libertação.

Essa articulação dialógica na relação docente-dicente ressaltada pela autora está presente nos estudos de João Francisco de Souza (2009), ao entender a prática pedagógica como ação/reflexão resultante das interações dos grupos sociais envolvidos no empreendimento educativo (gestores/as, professores/as e estudantes), mediada pela concepção curricular, pela cultura e os sentimentos destes sujeitos.

Desse modo, a prática do(a) professor(a) está vinculada às ações dos outros sujeitos que fazem parte da instituição, considerando os impactos do meio social, político e econômico que interferem nesse contexto, ou seja, a prática docente está inserida na prática pedagógica. É com essa compreensão que a prática docente é considerada neste artigo como prática pedagógica docente.

A partir desse entendimento, apresentamos neste artigo, uma análise dos resultados de uma pesquisa²⁸ que toma a prática de duas professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como objeto investigativo, buscando compreender como se configuram os princípios da humanização em Paulo Freire vivenciados na prática pedagógica docente.

METODOLOGIA

A abordagem qualitativa constituiu a perspectiva metodológica deste estudo e como procedimentos e instrumentos de coleta de dados recorremos a entrevista semiestruturada e a observação. Para a organização e tratamento dos dados coletados e produzidos no campo, utilizamos a Análise de Conteúdo, com ênfase na análise temática de Bardin (2008).

A opção pela Secretaria de Educação de Olinda como campo mais amplo desse estudo partiu inicialmente dos estudos de Guedes (2012), que buscou compreender a contribuição de Paulo Freire na formulação de políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino do estado de Pernambuco. A citada autora apontou, além da Secretaria de Educação do Estado de

²⁸ Dissertação intitulada: "A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire". Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Maria Eliete Santiago.

Pernambuco, cinco municípios da região metropolitana de Recife (RMR) – Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe, Olinda e Recife – os quais revelaram em suas propostas curriculares indícios do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire.

A definição pelo município de Olinda, ocorreu, portanto, através das entrevistas realizadas com a Assessora do Gabinete da Secretaria e Coordenadora da Divisão de Educação de Jovens e Adultos, as quais destacaram o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, no sentido de empreender esforços para reduzir o quantitativo de evasão, estimulando ações de incentivo e valorização aos(as) jovens e adultos(as) que fazem parte da EJA, bem como dando apoio aos(as) professores(as).

Através das entrevistas, vimos que o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire constituiu-se uma referência histórica no município de Olinda desde 1996, período em que foi criado o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), sob a gestão do então prefeito de Olinda, Germano Coelho, e do professor João Francisco de Souza, titular à época, da Secretaria de Educação.

O CEJA representou uma proposta inovadora e as ações que foram desenvolvidas nesse espaço tiveram repercussões, tanto em nível regional como internacional. As concepções pedagógicas que fundamentaram o projeto desenvolvido pelo CEJA têm referência no pensamento freireano, à medida que orientava-se por uma proposta educativa crítica, em que a formação de professores se realizava de forma contínua.

Para conhecer a materialização dos princípios da educação na perspectiva da humanização de Paulo Freire na prática pedagógica docente que se realiza no chão da escola, nos valem da observação. Desta forma, buscamos na observação da prática pedagógica de duas professoras da EJA, considerando gestos, atitudes e ações que acontecem na prática educativa, sem perder de vista as peculiaridades dos sujeitos e do espaço em que estão incluídos.

Com o objetivo de sistematizar os registros de observação, organizamos os dados a partir das situações de ensino apresentadas por duas professoras (as quais foram denominadas respectivamente P1 e P2), em duas diferentes escolas da rede municipal de Olinda. Com isso, descrevemos e analisamos a seguir três situações de produção de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O incentivo à leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais e de apropriação da escrita foram situações de ensino presentes nas práticas realizadas pelas professoras. Nessas atividades procuravam promover a discussão do conteúdo com a participação dos(as) estudantes de forma efetiva. O esforço das professoras é traduzido na utilização de diferentes tipos de textos como recursos didáticos para trabalhar o conteúdo pedagógico, tais como: relato de experiência, cartum e propaganda, como abordaremos a seguir.

O relato de experiência: estímulo as narrativas de vida dos(as) estudantes

O relato de experiência, retirado do livro didático²⁹ foi uma das atividades realizada por P1. Na ocasião a professora trouxe como exemplo a narrativa de um operário brasileiro, contando fatos de sua vida nos anos de 1920 e 1930 (Figura 1). A proposta da leitura foi discutir os modos de vida e os costumes do passado, comparando com a vida social da atualidade.

Figura 1 - Relato de Experiência



Fonte: foto tirada pela autora, 2015.

²⁹ Livro didático EJA/2013 - Linguagem: "É bom aprender", vol. 1.

A professora iniciou a discussão a partir da leitura do relato em voz alta. Em seguida, aproximou-se dos(as) estudantes de forma atenciosa, perguntando a compreensão que tiveram do texto, os quais fizeram diferentes interpretações como: "Eu acho que mostra o trabalho infantil", " Eu acho que havia pouca tecnologia", " Não existia quase fiscalização nas empresas". P1 incentivava para que fizessem associações entre a conjuntura social do trabalhador apresentada e as condições atuais de trabalho, estimulando para que falassem, um de cada vez, de suas próprias experiências como trabalhadores(as).

Durante a discussão, os(as) estudantes destacaram: "Eu acho que tiveram vantagens e desvantagens"; Outro disse: "Do meu tempo para hoje teve maior rapidez na informação". Apontaram ainda as perdas de postos de trabalho, as dificuldades existentes de acesso e domínio da informática para a população menos favorecida.

Na ocasião a professora destacou a importância de perceber que a tecnologia é uma exigência do mundo contemporâneo, instrumento de informação, expressão do desenvolvimento da humanidade, mas que também, pode se apresentar como instrumento de manipulação e ainda não se encontra ao alcance de todos(as).

Com isso, a professora afirmou a importância da turma em se apropriar da informação e do uso das tecnologias, destacando alguns lugares que ofereciam cursos gratuitos. Por outro lado, ela chamava atenção para que estivessem atentos aos representantes políticos que são colocados no poder e que acabam não atendendo aos interesses coletivos.

Nesta situação de ensino, ocorreu a valorização da escuta dos depoimentos dos(as) estudantes, organização das oportunidades das falas de quem quisesse dar o seu depoimento. Esse exercício de fala e escuta colaborava para desenvolver a disciplina intelectual de esperar a vez de falar; de escutar enquanto o outro falava; respeitar as diferentes opiniões; ter postura atenta no ato comunicativo.

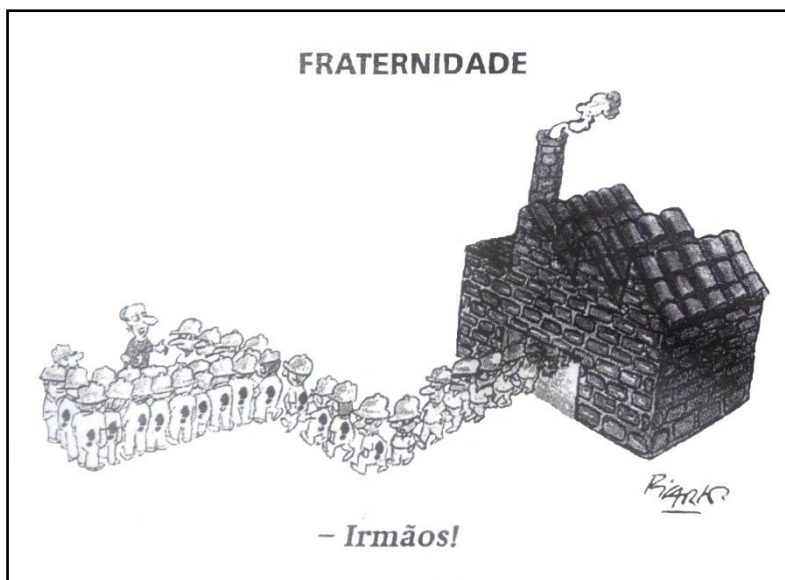
A prática pedagógica docente expressou afeto e cuidado no trato aos(as) estudantes e ao conhecimento, promovendo de forma participativa, interesse e curiosidade em relação aos saberes, assim como uma visão política e crítica em torno dos problemas sociais e meios de enfrentamento.

O cartum: meio de problematização dos conteúdos e inserção no tempo histórico

O cartum foi um dos materiais de ensino trabalhado por P2, a qual teve como finalidade contribuir com o desenvolvimento da leitura e compreensão textual e ampliar a visão dos(as) estudantes acerca das questões relacionadas ao mundo do trabalho, bem como, compreender as especificidades desse gênero textual.

A professora apresentou uma folha xerografada com o cartum, cujo conteúdo trazia a imagem de um grande grupo de trabalhadores saindo enfileirados do portão principal de uma fábrica; à medida que saiam, iam se reunindo ao redor de um homem conforme apresentado na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Gênero textual cartum do cartunista Ricardo



Fonte: foto escaneada pela autora, 2015.

Ao distribuir a atividade, P2 solicitou a atenção da turma, perguntando se já haviam visto aquele tipo de texto em jornais, revistas e livros. Alguns(mas) manifestaram conhecimento da tipologia textual, conseguindo fazer interpretações pertinentes com o objetivo proposto. Destacavam o caráter humorístico e crítico apresentado, enquanto a professora ressaltava que o texto apresentava mais imagens do que palavras e estava associado a questões da realidade. A professora questionava os(as) estudantes se já haviam visto um texto como aquele. Alguns responderam que viram em jornais e revistas. A

professora perguntava novamente sobre o que marcava aquele tipo de texto e suas características. Uma estudante disse: "É porque é engraçado". Outro disse: "Não tem muita coisa escrita". A professora completava: "Isso mesmo, ele é composto pela linguagem verbal e não verbal". A professora continuou indagando sobre o que havia de engraçado, enquanto dois estudantes respondiam: "Os funcionários da fábrica levaram um pé na "bunda" professora." E todos (as) riram.

A perspectiva histórica do conhecimento também foi abordada durante a análise do cartum, desta forma a turma pôde fazer conexões entre o conteúdo do texto e o contexto político e social do Brasil. Desta forma P2 perguntava em relação ao cartum, se eles(as) achavam que era um texto antigo ou atual". Os(as) estudantes deram diferentes respostas: "É antigo, porque ninguém se comporta, assim, quietinho hoje, como esses trabalhadores estão". "Eu acho que é de hoje, porque a gente vê essa situação nas fábricas hoje, sim". "É antigo, o papel está velho". A professora sorriu e afirmou que o texto tinha 15 anos, mas de fato, apresentava cenas bem atuais, por exemplo, o desemprego, a crise econômica e o a importância dos movimentos sociais. Os(as) estudantes completavam afirmando que estavam preocupados com o desemprego.

Ao abordar a leitura do texto de forma dialógica e problematizadora, vemos que há um esforço para a formação de leitores(as) críticos(as), que consigam ampliar o sentido do texto, explorando os temas nele apresentados e fazendo correlações entre o conteúdo do texto, a história e a realidade vivenciada pelos(as) estudantes. A prática dialógica se expressou também no rigor em relação ao material de ensino escolhido pela atualidade da temática, a abordagem crítica e o estímulo a curiosidade que apresentava.

A propaganda: recurso para desenvolver atividades de apropriação da escrita

Junto às atividades de leitura, inscrevem-se, nas práticas pedagógicas docentes as atividades de apropriação da escrita. À medida que era estimulada a interpretação de texto também se desenvolviam atividades escritas: palavras e frases ganhavam sentido a partir da leitura. Só depois, eram levados em consideração aspectos ortográficos, semânticos e estruturais da produção escrita.

É importante salientar que os exercícios de apropriação da escrita foram realizados de forma articulada com os textos já trabalhados em outras

aulas, como por exemplo, o gênero textual propaganda utilizado por P1 em uma das aulas exposto na figura 3 a seguir.

A partir desta propaganda, a professora procurou analisar como se construía a escrita de algumas palavras, conforme as normas gramaticais e o sentido delas no texto. Neste sentido, explicitava para os(as) estudantes que a propaganda havia sido escrita há 131 anos e que naquele período a nossa forma de escrever sofria influência dos portugueses, por isso o material trazia algumas dessas palavras com escrita diferente do que vemos hoje.

Figura 3 - Gênero textual propaganda



Fonte: foto escaneada pela autora, 2015.

Assim, à medida que explanava o conteúdo, questionava os(as) estudantes sobre que palavras diferentes eles(as) conseguiam perceber no texto. Um estudante disse: "Tem dois N na palavra anos, era assim professora antes?" Outro disse: "Tem umas palavras estranhas, mas eu não sei direito o que é?". Outro disse: "É mineraes?" A professora concordava e estimulava para que dissessem outras palavras que achassem estranhas no texto. E foi escrevendo no quadro, enquanto eles (as) ditavam. Alguns(mas) responderam: "annos", "mineraes" e "industriaes". A professora completava com outras palavras como: "profissioaes, Brazil. Em seguida tirava dúvidas, instigava a reflexão deles(as) em torno das palavras ditas e da necessidade de releitura de algumas delas.

Assim, P1 destacava o uso social da escrita, afirmando a importância de aprimorá-la porque os(as) estudantes poderiam utilizar em situações do trabalho, declarações, mensagens e produção de cartas. Os(as) estudantes concordavam e falaram das dificuldades que apresentavam para produzirem textos. A professora os(as) estimulava afirmando que eram capazes e que a produção escrita é um documento que pode servir para muitas coisas, inclusive para reivindicar direitos.

A atitude da professora com os(as) estudantes na relação com os conteúdos mostra sua compreensão da leitura-escrita como processo de sentido para a vida dos(as) estudantes, onde a aprendizagem da escrita torna-se importante para as mais diversas situações do cotidiano, como também para ampliar as possibilidades de participar da vida social com mais clareza. A aquisição da linguagem escrita, nesse contexto, não se limita à apropriação mecânica dos sinais gráficos, mas se amplia para a compreensão consciente do seu uso.

A situação de ensino deu espaço para que os(as) estudantes(as) pudessem opinar em torno dos conteúdos e enriquecê-los com suas contribuições. Nesse sentido, o diálogo se deu pela amorosidade na escuta, na atenção, no estímulo a autoestima e no respeito pelo pensamento dos(as) estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática pedagógica docente-discente analisada, o diálogo numa perspectiva crítica e amorosa ganhou centralidade, materializando-se na valorização pela leitura de mundo dos (as) estudantes e na problematização da realidade com vistas a mudança social; na tematização dos conteúdos; no rigor presente nas atitudes das professoras na seleção dos materiais, dos conteúdos e atividades.

No afeto e cuidado pelos(as) estudantes; no exercício da fala e escuta, no respeito aos saberes e na confiança na capacidade deles(as) de produzirem conhecimento. No entendimento dos(as) estudantes como sujeitos históricos que, ao estabelecerem, por meio do diálogo, a percepção crítica sobre a realidade, vão se tornando capazes de produzir seus próprios saberes e de criar condições para uma atuação social mais efetiva e justa.

Desse modo, a relação docente-discente, alicerçada pelo diálogo crítico e amoroso, se constrói na conexão entre sujeito-mundo-conhecimento,

contribuindo na construção de aprendizagens que têm como horizonte a humanização dos sujeitos (FREIRE, 2009).

A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização se efetiva assim, como princípio articulador da relação docente-discente na EJA de Olinda e reflete a intencionalidade da proposta curricular bem como do trabalho que vem sendo desenvolvido pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos deste município.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

BRAGA, BRAGA, Margarete Sampaio de Carvalho. *Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. *Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SOUZA, João Francisco. *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM UM CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE

Edna Vieira da Silva – IFMG (Brasil)

Fabiula Tatiane Pires – IFMG (Brasil)

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *campus* Avançado Ipatinga – IFMG/CAIPAT – está situado em Ipatinga, na mesorregião do Vale do Rio Doce, leste de Minas Gerais. O município faz parte da Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA), que inclui Coronel Fabriciano, Timóteo e Santana do Paraíso.

A partir do século XX um conjunto de processos históricos ajuda a explicar o desenvolvimento do município de Ipatinga, tais como: a imigração libanesa; a descoberta de minério de ferro em Itabira e a construção da ferrovia Vitória – Minas. Além das políticas de Estado do período Vargas, que orientavam a formação e fortalecimento da indústria de base do Brasil; o desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek e a conjuntura internacional Pós-Segunda Guerra Mundial, que atraiu capital japonês para a instalação da USIMINAS³⁰ ainda na década de 1950 (OLIVEIRA, 2000; CENFOP, 2010). Em função disso, a participação da indústria é bastante significativa no PIB

³⁰ Empresa do setor siderúrgico que é reconhecida como líder na produção e comercialização de aços, laminados, bobina, placas e revestidos destinados aos setores de bens de capital e bens de consumo das indústrias automotiva, naval, eletrodomésticos e de extração de petróleo.

total da Região Metropolitana do Vale do Aço, dado o arranjo produtivo local que se desenvolveu em torno da indústria metalomecânica.

O *campus* nasceu de uma demanda do poder público municipal, da sociedade civil organizada e do setor produtivo local pela oferta de cursos técnicos no Eixo de Controle e Processos Industriais em 2013. Em 2014, iniciaram-se os processos de estruturação do Projeto Pedagógico de Ensino (PPE), para a implantação dos cursos técnicos de nível médio na forma subsequente pautado por uma filosofia de Educação Integral.

Por se tratar de um *campus* avançado³¹, o CAIPAT deve ofertar, prioritariamente, cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada. Diante disso, a equipe de servidores do *campus* realizou o levantamento de dados sobre a demanda de cursos técnicos na RMVA e informações sobre o arranjo produtivo local. A partir de tais dados, constatou-se que: a maioria dos jovens e adultos que já concluíram o Ensino Médio encontra-se excluída dos contextos de formação educacional; a ausência de Escola Pública de Educação Técnica e Tecnológica no município de Ipatinga; a insuficiência de cursos técnicos ofertados por instituições públicas, além da demanda de recursos humanos qualificados para atendimento aos arranjos produtivo, social e cultural local e regional. Diante disso, optou-se pela implantação do Curso Técnico em Mecânica na forma subsequente.

A equipe pedagógica do CAIPAT elegeu a responsabilidade social como um dos princípios norteadores das ações acadêmicas, por entender as práticas sociais como elementos provocadores de aprendizagens significativas e que qualificam os sujeitos para atuarem como agentes transformadores das comunidades em que estiverem envolvidos. Dessa forma, propôs-se uma organização didático-pedagógica que, possibilitasse a prática de pesquisa, o fazer autônomo e a independência dos estudantes, de modo que aquela favorecesse o desenvolvimento de sujeitos criativos e inovadores.

CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE

De acordo com a LDBN nº 9.394/96, o ensino médio é a etapa final da Educação Básica, sendo assegurada a possibilidade de integrar ao seu

³¹Portaria do MEC nº1.291/2013

currículo a profissionalização. Em seu Art. 36-A³², o dispositivo em questão, estabelece que atendida à formação geral do educando, a instituição poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Porém, essa perspectiva de Ensino Médio no Brasil é fruto de um processo de discussões, debates e embates na tentativa de se eliminar a histórica dualidade estrutural da educação brasileira quanto à formação geral, humanística, científica e cultural; e a formação profissional, técnica e instrumental para o mundo do trabalho.

Em 1997, por meio do Decreto n. 2.208, (Brasil, 1997) a Educação Profissional (EP) brasileira passou por uma reorganização. Entre os principais pontos daquele decreto, encontrava-se a dissociação da educação profissional e da educação básica, uma vez que os níveis daquela ficaram assim definidos: básico, de qualificação de trabalhadores independente de escolaridade prévia; técnico, para matriculados no ensino médio que o poderiam cursar de forma concomitante na mesma instituição quando esta oferecesse ou em outra, ou ainda na forma subsequente ao ensino médio, para aqueles que já o houvessem concluído; e, tecnológico, para os egressos do ensino médio e técnico, referentes ao nível superior na área tecnológica.

Entre algumas justificativas apresentadas para a reforma estavam: a flexibilidade para o estudante na definição de seu percurso formativo; o alto custo do curso técnico ofertado pelas instituições federais que atendiam um grande número de alunos oriundos da classe média que visavam o ingresso na universidade; a necessidade de “contenção” da demanda sobre o ensino superior, decorrente da expansão do ensino médio. (Mendes, 2003). Para Oliveira (2000), “a nova legislação propõe tipos e, sobretudo, níveis diferenciados de educação profissional, nitidamente dirigidos a diferentes alunos, segundo, obviamente, sua condição de classe” (OLIVEIRA, 2000, p. 45).

A eleição do presidente Lula, em 2002, reacendeu, entre os setores progressistas, a esperança de um projeto popular de nação comprometido com reformas estruturais, com vistas à superação das desigualdades sociais. Frigotto *et al* (2005) afirmam que, no que se refere à EP, essa superação passaria, necessariamente, pela revogação do Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997).

³²Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Ainda, segundo esses, os encontros, debates e audiências que se fizeram para tratar do ensino médio e da educação profissional, com representantes da sociedade civil e de órgãos governamentais, evidenciavam contradições e disputas teóricas e políticas. Três posicionamentos distintos se fizeram. Na expressão dos autores: o primeiro “defendia a ideia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97”; o segundo expresso “mais diretamente por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas”; e, finalmente, o terceiro “partilha da ideia de revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo decreto” (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 23- 24).

Em 2004 foi promulgado o Decreto n. 5.154/04 (BRASIL, 2004) que redefiniu a EP em cursos e programas: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Além disso, retomou-se a possibilidade real de o nível técnico ocorrer de forma integrada ao ensino médio, sem, contudo, revogar as formas concomitante ou subsequente.

Para Oliveira (2011), o Decreto n. 5.154/04 (BRASIL, 2004) possui um caráter conciliador, pois, ao possibilitar a reintegração do ensino médio ao ensino técnico, não revoga as outras formas de articulação (subsequente ou concomitante). Posteriormente, o conteúdo desse Decreto foi incorporado à LDB por meio da Lei nº 11.741/2008. Dentro dessa nova perspectiva da Educação Profissional, foi sancionada a Lei 11.892 (BRASIL, 2008) que criou o IFMG, cuja função social é “promover educação básica, profissional e superior, nos diferentes níveis e modalidades, em benefício da sociedade” (IFMG, 2014).

A BUSCA PELA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nasceram com o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, para levar soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Segundo Pacheco (2010), o objetivo fundador desses Institutos é promover uma formação contextualizada, imersa em conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de uma vida mais digna. Portanto, essa instituição carrega em sua concepção o gérmen da integração curricular.

A perspectiva de currículo integrado tem como objetivo o desenvolvimento integral do indivíduo, isto é, formar o cidadão intelectualmente autônomo e eticamente comprometido com a superação das desigualdades sociais e culturais. Segundo Frigotto (2005), o currículo do ensino médio integrado a educação profissional tem como princípio educativo o trabalho, visto que esse possibilita a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia. De acordo com Ciavatta (2005), a proposta de um currículo integrado está associada ao desenvolvimento humano, que propicia ao estudante uma formação completa para leitura de mundo e para a sua atuação como cidadão, isto é uma formação para a compreensão das relações sociais.

Os estudos do campo do currículo têm demonstrado que esse é um espaço de relações de poder, onde se materializam formas de conhecimento, de saber e de práticas sociais e culturais. De acordo com Sacristán (2000), tratar sobre o currículo é abordar uma prática complexa, permeada por diferentes perspectivas e pontos de vistas, que reflete os conflitos e interesses da sociedade em que está inserida.

Diante disso, entende-se que o primeiro desafio enfrentado pelo IFMG - Campus Ipatinga foi propor uma organização curricular inovadora, em que a escola é concebida como uma comunidade de aprendizagem, lugar de encontro entre diferentes sujeitos, com diversas visões de mundo e de cultura. O lugar em que todos os sujeitos estão envolvidos no processo de aprendizagem e cientes da incompletude humana. Onde a relação com o saber não é unilateral, em que o professor não é único detentor do conhecimento, mas um instigador e orientador do estudante, a fim de que esse seja protagonista na construção do seu conhecimento.

É sabido que historicamente a educação profissional no Brasil esteve pautada em práticas educativas que priorizavam o domínio instrumental das técnicas, a fim de atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Desconsiderando assim, por vezes, a articulação com a formação geral voltada para compreensão do mundo do trabalho e capaz de integrar, por meio da pesquisa, a ciência, a tecnologia e a cultura. Contudo, é possível perceber que o PPE do CAIPAT é uma alternativa para superação daquela educação profissional e técnica voltada exclusivamente para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, mas também uma possibilidade formativa que contemple as diversas necessidades socioculturais e econômicas.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CAIPAT

A organização curricular do curso de Técnico em Mecânica – estruturou-se em quatro Áreas Modulares semestrais, compostas por Unidades Didáticas, que corresponderam terminologicamente às disciplinas do currículo convencional. Essas Unidades Didáticas fariam a integração entre os conteúdos, estruturas conceituais, procedimentos e metodologias de pesquisa.

Essa organização se efetivaria a partir dos seguintes espaços de ação educadora: projetos de aprendizagem; tutoria; atividades de aprendizagem; práticas de laboratório e atividades de pesquisa autônoma. Além de um Núcleo Integrador, cuja finalidade seria articular as Unidades Didáticas e favorecer a construção coletiva de conhecimentos por meio de projetos de aprendizagem. Esse Núcleo também seria um importante espaço de avaliação coletiva, em que os professores teriam a oportunidade de pensar sobre o trabalho desenvolvido, sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre as possibilidades e estratégias de intervenção.

Os projetos de aprendizagem seriam realizados em grupo, tendo como princípios educativos o trabalho e a pesquisa, norteados pelas dimensões do currículo (cultura, ciência, tecnologia e valores - solidariedade, respeito, honestidade, sustentabilidade e afetividade). Esses projetos seriam orientados por tutores (professores) das diversas Unidades Didáticas, em espaços de tutoria, destinados à reflexão, ao debate e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, em que os estudantes, juntamente com seus pares e seus tutores, poderiam (re)definir as suas trajetórias de estudo.

As práticas de laboratório, imprescindíveis na aprendizagem do *saber-fazer* vinculado aos projetos, seriam um importante momento de associação entre o aprender-fazer e o aprender-conhecer. Aliadas às práticas laboratório e aos projetos estariam as atividades de pesquisa autônoma, que possibilitariam ao estudante o desenvolvimento das habilidades de análise, de organização, de criatividade e criticidade, de autonomia e de convivência com diferentes grupos sociais e instituições.

As atividades de aprendizagem estariam centradas em uma abordagem problematizadora do objeto de estudo (projetos). Cujos objetivos seriam suprir as dificuldades, surgidas no decorrer do curso, ou possibilitariam a ampliação de conhecimentos e capacidades relevantes para o estudante diante de algum objetivo de aprendizagem.

O PPE ressalta que as estratégias de avaliação percorreriam todo o processo de construção do conhecimento, pois elas se constituem como

instrumentos de apoio e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, bem como uma constante reflexão acerca do trabalho pedagógico.

Diante dessa organização, pode-se perceber outros desafios importantes enfrentados pelo CAIPAT, ou seja, romper com a estrutura convencional da prática educativa, estabelecer uma horizontalidade na relação professor-aluno e desses com a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização curricular do *Campus* Avançado Ipatinga apresenta-se como uma proposta singular e inovadora na Rede Federal de ensino, que desde 2008 tem buscado implantar um projeto educacional progressista em sintonia com valores humanísticos, visando à transformação social e o desenvolvimento socioeconômico. Contudo, a inovação pretendida na organização curricular, na proposição de uma prática educativa com diferentes espaços de ação educadora e como uma nova concepção da relação professor-aluno e, conseqüentemente com a construção do conhecimento, parece-nos estar interdita pelo discurso e pelas práticas que privilegiam o domínio da técnica e do saber fazer.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica – Subsequente - do *Campus* Avançado Ipatinga foi aprovado por meio de parecer técnico da Pró-Reitoria de Ensino do IFMG em 09 de julho de 2015 e a autorização de funcionamento do curso foi publicada em 18 de setembro de 2015. Apesar disso, esse projeto ainda não foi implantado e não se tem informações oficiais sobre a sua continuidade.

A questão que se coloca é sobre as motivações, que ainda hoje, continuam privilegiando conteúdos técnicos, desenvolvidos em disciplinas estanques e de modo descontextualizado nas instituições de educação profissional, a despeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, das finalidades dos Institutos Federais e dos elevados índices de evasão escolar registrados nessa modalidade de ensino e na instituição em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

RASIL. Presidência da República. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, Brasília, DF, 17 de abril de 1997.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 23 de julho de 2004.

BRASIL. *Lei nº 11.892*. Institui a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11189MCCOM2.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. SP: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Disponível em: <<http://www.ifmg.edu.br/index.php/legislacao-cabecalho/2012-06-12-20-20-06.htm>>. Acesso em: 08 out. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria nº 1.291 de 30 de dezembro de 2013*. Estabelece as diretrizes para organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para sua expansão.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14916-peti-mec-2014&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 abr. 2016.

MENDES, Sonia Regina. Cursos técnicos pós-médios: análise das possíveis relações com o fenômeno de contenção da demanda pelo ensino superior. *Trabalho, Educação e Saúde*. vol.1 n.2,RJ, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98).Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação e Sociedade*.Ano XXI, nº 70, abril/2000.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A organização curricular da educação profissional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (orgs.). *Filosofia da*

práxis e didática da educação profissional. Campinas: Autores Associados, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- XXVII -

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO E AS JUVENTUDES ESQUECIDAS

Edvaldo Albuquerque dos Santos - Seduc/AL (Brasil)

Ana Maria do Nascimento Silva - Seduc/AL (Brasil)

INTRODUÇÃO

A instituição escola apresenta, ao longo da história da educação brasileira, uma nítida organização na sua distribuição de indivíduos por classes sociais determinadas. Temos, essencialmente, uma escola que reproduz uma sociedade desigual, uma escola que, por ser um dos complexos do sistema capitalista, constitui-se de leis que favorecem uma classe social dominante e criam para si uma escola que reproduz e perpetua as leis dessa desigualdade.

Essa lógica perversa na oferta de ensino atinge diretamente o aluno trabalhador, noturno, e nesse debate, o jovem, sobretudo quanto às condições concretas de atendimento no espaço escolar e ao currículo a ele ofertado. Trataremos da problemática em três aspectos que versam sobre: perfil do aluno do turno noturno, as condições limitadoras da estrutura física e pedagógica da escola e, especificamente, a questão da organização curricular definido para o noturno.

UM TRABALHADOR DESQUALIFICADO - O ALUNO JOVEM

É lugar-comum considerar o ensino noturno um problema e com muito mais robustez, sendo esse ensino noturno realizado na rede pública de ensino. É, também, uma fonte de contínua insatisfação entre os trabalhadores envolvidos, sejam eles alunos ou não, nesse processo. Historicamente, o ensino noturno brasileiro tem deixado sua demanda sem as mínimas condições de

aprendizagem, e o mais lamentável nesse fato, é que o personagem central da questão é o aluno jovem trabalhador. O ensino noturno, ao longo do tempo, tem sido oferecido de forma suplementar, ou seja, atende-se prioritariamente ao público do diurno e para aqueles que buscam o ensino noturno, resta-lhe um arremedo de escola, com uma qualidade duvidosa.

Se a escola é excludente para a maioria da população, o que dizer da escola ofertada para aluno jovem trabalhador que chega a ela no turno da noite? Qual a relação construída entre o cotidiano, a vida desse aluno jovem trabalhador e a escola na qual está inserido depois de uma jornada de trabalho?

É fato sabermos das condições mínimas de atendimento ao aluno jovem trabalhador que busca a escola noturna. É público e notório os resultados mínimos de aprendizagem dos alunos inseridos no ensino noturno. Portanto, nos deteremos no aspecto da “exclusão escolar”, tendo em vista que a educação sistemática, da qual o aluno jovem trabalhador faz parte, não teria como oferecer uma formação que possibilite uma reflexão radical sobre as condições de trabalho sob as quais estão submetidos, nem instrumentalizá-lo para uma intervenção crítica sobre a realidade desumanizadora encontrada numa sociedade capitalista. O aluno jovem trabalhador, inserido nas relações sociais que caracterizam este sistema perverso acaba desta forma tendo uma formação precária.

Na luta para conciliar estudo e trabalho, muitas são as dificuldades e ameaças sofridas pelo aluno do noturno na sua condição de trabalhador jovem. Nesse ponto, nos alerta Alvarenga (1992, p. 24)

Mais do que nunca, os alunos do noturno têm de conciliar trabalho e Escola, conciliação que traz um desgaste cotidiano – poucas horas de sono, dificuldades com transporte, falta de tempo para comer, pouco tempo com a família, privação ou postergação de alguns bens de consumo -, o qual, na maioria das vezes, não é compensado com uma aprovação – na verdade, a pequena parcela de jovens que chega a Escola é ainda submetida a um amplo processo de exclusão.[...]

Historicamente, o perfil do aluno jovem que frequenta a escola noturna é um trabalhador inserido no mercado de trabalho (formal ou informal) ou potencialmente capaz de estar neste mercado. Independentemente da situação em que esse aluno esteja, inserido como força produtiva em atividade ou não, é importante saber a relação entre sua vivência no mundo do

trabalho e sua escolarização. Evidentemente, estamos procurando refletir, a partir da vertente histórico-materialista, sobre o descompasso entre a realidade do aluno jovem trabalhador e o ensino noturno que a ele é ministrado, após um período longo de horas despendidas para o mercado, o qual lhes retira mais que o possível de tempo e força de trabalho expropriada.

Na sua análise, Jiménez (2005, p. 249) não se referia ao ensino noturno; sua afirmação é elucidativa quando diz:

Quantos estudantes chegam ao fim do curso com a vazia sensação de não ter aprendido nada! Ou seja, nada que ultrapasse o nível dos receituários que se comprovam invariavelmente inaplicáveis na prática; nada que contribua para desvelar a realidade em suas múltiplas dimensões!

Debater o ensino noturno é um grande desafio que se põe em todos os espaços em que o mesmo é vivido, discutido, refletido e estudado. Trazer o ensino noturno para o debate atrelado a sua demanda constituída, significativamente, de alunos jovens que trabalham, é um desafio ainda maior, visto que se trata de uma relação importante: o ensino noturno improdutivo (FRIGOTTO, 1989) e o aluno jovem trabalhador inserido, ou não, em um mercado altamente competitivo e desumanizado.

Quanto à demanda do ensino noturno, Caporalini (1991) analisa a questão a partir de três eixos principais. A mais comum, é a necessidade que o jovem tem de trabalhar durante o dia e assim complementar a renda familiar ou se auto-sustentar. Muitos desses alunos encontram-se no mercado informal. Mas também sabemos que diante do desemprego, o aluno da escola noturna nem sempre está inserido no mercado de trabalho. Muitos buscam a escola noturna também para exercerem atividades domésticas, como cuidar da casa, dos filhos, dos irmãos mais novos. Existem também aqueles que veem, na escola noturna, um clima mais apropriado aos seus interesses de agrupamento e ainda, aqueles que acreditam existir nessa escola uma maior flexibilidade no processo de ensino, oferecendo mais oportunidade de aprovação. Com isso, o ensino noturno acaba sendo visto como um espaço de maior tolerância com o não raro descompromisso dos alunos com o tempo de estudo.

QUE CURRÍCULO? IMPASSES DETERMINADOS PELO CAPITAL

Historicamente, são constatados baixos índices de escolaridade, seja na repetência, seja no abandono escolar, além de uma crescente e cumulativa distorção idade-série. Estes índices, que são ponto de pauta nos mais diversos espaços de debate, muitas das vezes encontram no professor a culpabilidade. As dificuldades acumuladas ao longo da vida escolar dos alunos jovens, sua ausência no espaço escolar pelos mais diferentes fatores e a inapropriada forma de direcionar o conhecimento fazem parte da crítica ao desempenho do professor.

Considerando todas essas condições em responsabilizar o professor, temos nesse professor do ensino noturno, na maioria das vezes, uma terceira jornada de trabalho. É a condição de precarização vivida pelo professor no sistema do capital. Segundo Moreira e Silva (1995, p. 57):

O Estado capitalista contemporâneo, empresário, empregador e representante dos outros segmentos burgueses monopolistas, está transformando progressivamente seus funcionários, em nosso caso, da educação, de 'hábeis e competentes artesãos' em trabalhadores parcelares, desqualificados, proletários como os demais proletários.

Aparentemente, lidar com um aluno jovem, trabalhador diurno/aluno jovem noturno, não faz diferença se compararmos com o aluno jovem do diurno. Essa aparência condiciona a um grave problema, com o aluno jovem trabalhador que frequenta o ensino noturno há a indiferença, o preconceito, o descaso, em síntese, é um aluno que não tem condições de aprender mais ou busca apenas uma certificação. Em muitas situações o noturno fica sendo o turno não necessário, sem importância, nessa questão temos uma ofertada estrutura física e pedagógica em precárias condições de funcionamento. E o currículo, um dos itens de elevado grau de importância, é na escola apenas uma reprodução de uma ação da escola diurna, muitas vezes guiado, focado sobre o parâmetro dos programas do livro didático.

Em relação aos índices educacionais, se na escola diurna estes já são um problema, o que dizer da escola noturna? Falar sobre rendimento escolar é restringir por demais o debate da aprendizagem. Para Mészáros (2005, p. 48):

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentativa de reparos instituições formais – ‘passo a passo’, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital.

Nesse sentido entendemos a necessidade de compreender os limites incalculáveis postos no que se refere à formalidade da escola, independente de turno. Constata-se que o aluno jovem trabalhador, da escola noturna, na maioria, não consegue obter um rendimento escolar satisfatório; apresentando altos índices de repetência, de abandono escolar, além de uma crescente e cumulativa distorção idade/ano escolar. O professor, por sua vez, também apresenta basicamente uma dificuldade latente, visto que, também, apresenta uma intensa jornada de trabalho, chegando a trabalhar nos três turnos, e por vezes em diferentes escolas.

O ensino noturno no Brasil apresenta características muito próximas ao que entendemos atualmente como políticas de correção e ajustes ao modo de produção capitalista, que vem se dando ao longo da história brasileira. Elas não se firmam apenas na educação, mas também no atendimento à saúde, à segurança, ao lazer etc. Contudo, no caso da educação, a política de reajuste neoliberal tem impactado com maior intensidade o aluno jovem trabalhador. Estas políticas públicas têm sido gestadas pelos vários governos e não chegam sequer a atender à população. Segundo Caporalini (1991, p. 31-32):

Uma escola comprometida com o interesse das classes trabalhadoras deve ter como preocupação básica a criação de condições para que estas articulem suas diversas experiências históricas e as formas de seu conhecimento num todo homogêneo, de modo que possam elaborar uma nova concepção de mundo.

E continua afirmando que:

A educação dentro desta escola não deve aparecer reduzida, portanto, à pura transmissão e acúmulo de

informações com vistas a uma maior qualificação dos trabalhadores, mas se impõe como necessária para o exercício da consciência crítica, para a construção de uma nova concepção de mundo e de uma nova sociedade.

A autora afirma que a escola comprometida com a classe trabalhadora não deve apenas qualificá-la para o trabalho. Deve possibilitar-lhe uma compreensão crítica das relações sociais existentes assim como perspectivar a construção de uma nova forma de sociabilidade onde não exista a exploração do homem pelo homem. É necessário compreendermos que o problema da educação da classe trabalhadora está relacionado à questão da sociedade capitalista. O modo de produção vigente reduz, em grande medida, a possibilidade de uma escola que responda efetivamente às necessidades da classe trabalhadora. Trata-se de um contingente de alunos jovens trabalhadores que vivem num tempo limite, tanto para atender à brutalidade das horas de trabalho, quanto para dispor de um tempo limitado para se apropriar da cultura oferecida pela escola, em condições muito precárias. Para Tonet (2007), é impossível compreender a situação da educação sem apreender a lógica mais profunda que preside o envolver da sociedade capitalista.

O ensino noturno simplesmente traduz de forma brutal, o que Frigotto (1989) nomeia de “escola improdutiva” no livro *A produtividade da escola improdutiva*. A escola não consegue atender de forma apropriada às demandas da sociedade, apesar do seu aparato legalista.

Quando dizemos que a escola exclui ao não atender minimamente o que consideramos seu papel básico, o de transmitir o conhecimento elaborado e acumulado ao longo da história, a ciência de que a humanidade necessita apropriar-se, estamos analisando a escola no sistema do capital, que é parte integrante de um processo de exploração. Se o trabalhador não é incluído na divisão da riqueza a qual produz, como poderíamos incluí-lo nessa condição de acesso as melhores formas de conhecimento? E a educação, assim como a escola, não poderia responder diferentemente. E quando dizemos que a escola noturna ensina menos, estamos evidenciando o recrudescimento dessa situação problemática que se expressa no agravamento dos índices de reprovação e abandono.

Entendemos, ser possível a construção de uma escola noturna concebida enquanto instrumento de emancipação dos trabalhadores; ou seja, que torne possível o acesso a um conhecimento capaz de revelar a realidade em que estão inseridos. Desse modo, compreendendo o mundo em que vivem, e

que sejam capazes de contribuir para a superação dessa forma societária fundada na exploração humana. Portanto, trata-se de um conhecimento histórico e social, construído pela humanidade e que pode contribuir para sua elevação aos mais altos graus de capacidade. Estamos, pois, apontando para uma nova forma de socialização da humanidade, conforme Mészáros (2005, p.82): “Apenas a mais ampla das concepções de educação nos remeterá para uma mudança radical verdadeiramente, a qual nos instrumentalizará para uma pressão e rompimento com a lógica mistificadora do capital”.

Ou ainda nas palavras de Tonet (2005, p. 210) “[...] quanto menos compreendida e atacada a realidade prática desumanizadora, tanto mais forte o discurso dito humanista, crítico, etc. [...]”. Sendo assim, é urgente uma efetiva instrumentalização no espaço escolar pelos sujeitos trabalhadores, para desvendar sua realidade enquanto sujeitos produtores da riqueza material e espiritual da qual são parte.

Somente, a partir de uma visão que demonstre a realidade na qual estão inseridos, os alunos jovens trabalhadores no ensino noturno - a sua própria condição de sujeitos explorados, portanto, desprovidos de forças que os tornem capazes de combater o tipo de escola a eles ofertada. Enfim, partilhamos da ideia de que a escola possível, dentro da ordem do capital, para o aluno jovem trabalhador é uma escola que atende os interesses do capital, em que as políticas implementadas camuflam sua real condição de trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma abreviada demonstramos que o ensino médio parcial noturno posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e na Resolução Nº 2, de 31 de janeiro de 2012 - Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, em vigor, continuam a perpetuar um discurso apenas de cunho literalmente legalista e que, em alguns aspectos, podemos avaliar que agrava os históricos problemas desse nível de ensino.

É percebido, através da Reforma do Ensino Médio, que o currículo, estabelecido numa perspectiva conteudista, apresenta-se como condição preponderante e tem por base a contextualização e a interdisciplinaridade para desenvolver competências e habilidades. Podemos analisar, nos encaminhamentos, inclusive nas recém-lançadas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012), a total camisa de força preparatória para a seleção no vestibular.

Assim, é possível constatar que a problemática da condição dos alunos jovens trabalhadores no que se refere as suas demandas e necessidades próprias são esquecidas, invisíveis em um contexto de modo de produção que apenas desumaniza. Propomos uma reflexão profunda sobre a realidade que vivemos, já sinalizada anteriormente por Mészáros e Tonet. Nesse sentido, cabe avançar nos debates para compreender em que medida a escola o "pensar" desse aluno jovem trabalhador sobre as tensões e ambiguidades vividas.

Os problemas se avolumam nos mais diversos aspectos: a formação desses professores, no que sugere a lei no atendimento à especificidade do trabalho com alunos jovens trabalhadores da escola noturna; as precárias condições de funcionamento da escola; a falta de material didático e, sobretudo, as duras condições de trabalho claramente explicitadas no excesso de atividades correlatas à atividade docente — o que implica, conseqüentemente, cansaço e desestímulo no desenvolvimento de sua função social.

Diante do exposto, fica claro que a situação de trabalho docente e discente no ensino médio regular noturno permanece significativamente precária. E que, entenda o sistema capitalista a partir do conhecimento que lhe traria a apreensão de suas funções no todo social e possibilitaria a superação das limitações dos conhecimentos fundamentais do cotidiano, que são científicos e humanísticos, além de possuírem, em si, um caráter especializado e abstrato. Percebe-se, então, que os trabalhadores encontram-se limitados, não por força de uma formação especializada profissional, senão por falta de um domínio teórico que lhes permita adquirir um pensamento de totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Leila de. *O Ensino Médio Noturno e a Sociedade Brasileira*. Expansão e Organização Pedagógica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.89-117, jan/dez. 1994.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996* - 2.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. *Resolução N° 2. Diretrizes Curriculares para O Ensino Médio*. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 3.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. *Trabalho e a educação do trabalhador: desafios atuais*. In: MAGALHÃES, Belmira; BERTOLDO, Edna. (Org.) Trabalho, Educação e Formação Humana. Maceió: EDUFAL, 2005, p. 243-255.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SILVA, Rose Neubauer da; NOGUEIRA, Madza Julita. *A escola pública e o desafio do curso noturno*. 4.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: EDUFAL, 2007.

- XXVIII -

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL (Brasil)

Marci Batistão – UEL (Brasil)

Isabel Francisco Barion – UEL (Brasil)

Camila Aparecida Pio – UEL (Brasil)

Claudiane Aparecida Erram – UEL (Brasil)

Elaine Vieira Pinheiro – UEL (Brasil)

Lorena Dominique Vilela Freiburger – UEL (Brasil)

INTRODUÇÃO

A implementação do currículo do Ensino Médio a partir das orientações curriculares provenientes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio –DCNEM- Resolução 02/2012 (Brasil, 2012) constitui o objetivo deste texto. Entendemos que este exercício de reflexão se faz relevante, pois contribui para a compreensão acerca da formação que vem sendo oferecida no Ensino Médio após a recente aprovação das referidas diretrizes. A partir da análise de produções bibliográficas, de documentos, da legislação e, ainda, com base em levantamento junto à escola, procuramos respostas ao tema central que motivou esta pesquisa, a saber: Como vêm sendo implementadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio nas escolas? A pesquisa está em desenvolvimento, em quatro escolas públicas estaduais de Ensino Médio, da região de Londrina, no Estado do Paraná. Conforme aludido, o propósito é analisar o processo de implementação das referidas Diretrizes nestas escolas, buscando-se verificar qual tem sido a compreensão desta normativa por parte da equipe pedagógica e de que maneira as DCNEM têm sido contempladas no projeto político-pedagógico. A análise das normativas em

foco permite uma melhor compreensão do assunto, um caminho que vamos trilhar a seguir.

AS DCNEM: HISTÓRICO E IMPLEMENTAÇÃO

Historicamente, é possível observar que o Ensino Médio no Brasil esteve marcado por uma dualidade estrutural, produto de uma sociedade dividida em classes (KUENZER, 2007). As mudanças na legislação educacional, a partir da Constituição de 1988, contribuíram para a expansão do Ensino Médio no país. Dentre as normativas legais, destaca-se a LDBEN n.º. 9394/96, que inseriu o Ensino Médio como etapa final da educação básica.

Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Baseado nestes elementos, nos anos seguintes, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (BRASIL, 1999). No ano de 2001, aprovou-se o Plano Nacional de Educação n. 10.172 (BRASIL, 2001) com vigência de dez anos e, embora uma das metas deste PNE tenha sido a universalização e gratuidade da educação básica, foi somente em 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional n.º. 59 (BRASIL, 2009), que a educação básica gratuita se tornou obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, incluindo o Ensino médio.

No ano de 2012, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n.º. 02/2012 (BRASIL, 2012) que definiu as novas Diretrizes para o Ensino Médio, reforçou a responsabilidade do poder público em ofertar, gratuitamente, esta etapa e preconizou, no artigo 4º do capítulo II, que o Ensino Médio deve propiciar o

“[...] aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2012, p.1).

De acordo com tais Diretrizes, o Ensino Médio deve ter como objetivo a formação geral do educando e, neste sentido, deve preparar o aluno para o trabalho e para o exercício de profissões técnicas por meio da integração da Educação Profissional e Tecnológica com a base comum nacional.

A elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é justificada, segundo o Parecer CNE-CEB n. 05/2011, pela necessidade das novas exigências educacionais que decorrem da “[...]aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional” (BRASIL, 2011, p. 2). Especificamente, percebe-se a ênfase num currículo mais flexível e atrativo, com saberes significativos para os alunos e que contemplam a discussão das identidades, termos utilizados para a nova configuração da sociabilidade.

Decorrente disso, a Resolução nº 02/2012 apresenta em sua organização três títulos, que discutem, simultaneamente, o objeto e o referencial do Ensino Médio, a organização curricular e as formas de oferta, os sistemas de ensino e o projeto político pedagógico. O currículo é definido, nesta Resolução, como:

[...] a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

Com base nesta definição de currículo, as novas Diretrizes Curriculares para o ensino médio apresentam uma gama de possibilidades de organização, desde que se contemplem as áreas de conhecimentos: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e os temas transversais e integradores: educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir

conhecimentos sobre a matéria; educação ambiental; educação para o trânsito e educação em direitos humanos.

Como forma de organização curricular, esta pode ser estruturada, dentre outros modos, em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados.

Para o funcionamento do ensino médio regular, esta Resolução define a duração mínima de três anos, com carga horária total de 2.400 horas, seguindo a orientação da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), de 800 horas distribuídas em pelo menos 200 dias letivos. No entanto, prevê formas de organização diversificada, desde que respeitada a carga horária mínima de 2.400 horas. Para o ensino médio regular diurno, é possibilitado o aumento da jornada escolar para sete horas diárias. Para o ensino médio regular noturno e para o ensino médio na modalidade Jovens e Adultos, possibilita a diminuição das horas diárias em atendimento à demanda dos estudantes trabalhadores.

Segundo Moehlecke (2012, p. 53):

As novas DCNEM apontam como seu objetivo central possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o ensino médio e combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens.

Em razão das mudanças propostas pela DCNEM, a própria diretriz indica haver a necessidade de que os professores organizem na escola, onde cumprem sua jornada de trabalho, espaço e tempo para a elaboração e execução de planejamento e das atividades curriculares, bem como para o conhecimento e apropriação do conteúdo nas Novas Diretrizes e sua articulação com o projeto político pedagógico, para o quê é necessária a formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 2012).

As novas Diretrizes sugerem uma mudança de comportamento dos professores e os exige com uma nova postura política, social, cognitiva e pedagógica. Na contramão, no entanto, as condições de trabalho não são favoráveis, pois a desqualificação da profissão e a fragmentação do trabalho docente não contribuem para a existência do professor “idealizado” (KRAWCZYK, 765).

Esta contradição aprofunda e sedimenta obstáculos em relação à implementação das diretrizes, pois, sem a compreensão dos profissionais da

educação em relação ao conteúdo das DCNEM, esta empreitada fica inviabilizada.

Com base nos dados coletados nas escolas pesquisadas, verificamos que, de modo geral, há pouco conhecimento em relação ao conteúdo das diretrizes e à sua devida apropriação. Além disso, não se registrou movimentação específica por parte da escola com o fim de discuti-las. Em que pesem as possíveis motivações de natureza política ou filosófica, o fato é que as diretrizes são recentes e as instituições esbarram frequentemente em obstáculos de ordem prática, que dificultam e até impossibilitam a materialização de um trabalho mais coletivo de formação. Sem ações coordenadas e um plano de intervenção que possa ser, de fato, materializado, fica difícil para as equipes pedagógicas desenvolverem seu trabalho de fomento à formação.

Pudemos perceber, ainda, certa preocupação por parte das equipes pedagógicas das instituições em relação à falta de conhecimento e compreensão em relação às DCNEM. Os pedagogos demonstraram grande inquietude pelo fato de ainda haver desconhecimento sobre as diretrizes e, sobretudo, em razão da não realização de ações mais específicas para sanar este problema. Este “desconforto” pode ser atribuído, em especial, ao discurso homogeneizante que tende a culpabilizar os sujeitos pelas mazelas da educação, fundamentado no ideário de sociabilidade em voga.

Constatamos, também, que, no Estado do Paraná, há forte influência das Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE- (PARANÁ, 2008) e que, de forma geral, os projetos político-pedagógicos das instituições são orientados e fundamentados nos pressupostos contidos na normativa estadual, que, por sua vez, reserva importantes dissonâncias em relação à normativa federal, das quais é possível destacar a opção das DCE por um currículo de base disciplinar, cujo fundamento teórico-prático se distancia das orientações contidas nas DCNEM. Há que ser considerado, também, que não foi oportunizado um momento de discussão coletiva pela rede que contemplasse o estudo das diretrizes, outro aspecto que pode ter contribuído para a sua não implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi assinalado, cabe reforçar que, no Estado do Paraná, observa-se forte influência das Diretrizes Curriculares Estaduais, que se constituem na principal diretriz orientadora dos projetos político-pedagógicos das instituições. A respeito das Diretrizes Estaduais, há expressiva

compreensão e domínio de seu conteúdo por parte das equipes pedagógicas e docentes, diferentemente do que ocorre em relação à normativa federal.

Em relação às DCNEM, verificamos haver pouco conhecimento e domínio do que estas propõem, o que, conseqüentemente, acarreta dificuldades relativas à sua pretendida implementação. Isso porque, sem a devida compreensão acerca de uma dada diretriz, a viabilidade de sua implementação fica comprometida. Entendemos que momentos de estudo e discussão coletiva a respeito das referidas diretrizes federais são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que deve ser realizado com clareza das opções pedagógicas das escolas.

Observou-se, ainda, que há, por parte dos pedagogos responsáveis pelo encaminhamento pedagógico das escolas, grande preocupação pelo fato de ainda haver desconhecimento sobre as diretrizes, posto que se parte da premissa de que caberia a este grupo implementar as propostas em tela. No entanto, consideramos que, no trabalho pedagógico, não se deve apenas implementar um trabalho, sem compreender os pressupostos que lhe dão sustentação e os objetivos que o envolvem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Parecer CNE/CEB N. 15 de 01/06/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, 26/06/1998. Brasília – DF, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB N. 16 de 25/11/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*, 26/11/1999. Brasília – DF, 1999.

_____. *Lei N. 10.172 de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 19 mar. 2012.

_____. *Emenda Constitucional N. 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 18 mar. 2014.

_____. *Parecer CNE/ CEB n. 5/2011*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid=>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 02/2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*. V.41 N.144 set./dez.2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 28, n. 100, p. 1153-1178, Oct. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jul. 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. *O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações*. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em: 30 fev. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Curitiba: SEED, 2008.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NO CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA

Eliane Maria Pinto Pedrosa- IFMA

Marise Piedade Carvalho- IFMA

INTRODUÇÃO

No cenário atual da educação brasileira as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos têm dado espaço para o debate sobre o currículo que tem orientado o processo formativo deste segmento educacional. Este debate ganha relevância diante das proposituras curriculares que professam novas possibilidades para esta modalidade educativa que historicamente tem assumido um caráter assistencialista e compensatório, por meio de cursos com ênfase na alfabetização e na suplência de estudos, de viés aligeirado, que aprofundam a fragilização da formação básica e da formação profissional para os jovens e adultos aos quais se destinam.

Em 2006 foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA- que professa estar comprometido com a formação de sujeitos com autonomia intelectual, ética, política e humana, na perspectiva da “vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007, p. 34). Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, como parte deste contexto, proclamam atender às exigências da formação técnica e à sedimentação das bases de formação geral requeridas para o exercício da cidadania, tendo em vista o acesso às atividades produtivas e à continuidade dos estudos (BRASIL, 2007).

Em seu Documento Base afirma que uma de suas finalidades é “proporcionar educação básica sólida em vínculo estreito com a formação profissional” (BRASIL, 2007, p.35), o que implica rever a função dualista da escola entre o formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo. O desafio é assumir um currículo integrado apoiado no entendimento de que integrar tem o “[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social” (CIAVATTA, 2005, p. 146). O trabalho como princípio educativo se constitui eixo integrador das atividades curriculares, o que significa integrar no processo formativo as dimensões fundamentais da prática social, isto é, o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (GRAMSCI, 1991; RAMOS, 2008). As perspectivas colocadas por essa orientação indicam a necessidade de rever as finalidades que os conhecimentos de distintas naturezas assumem na formação e em que medida podem e devem manter interconexões, esclarecendo-se, enriquecendo-se e aprofundando-se mutuamente.

Como parte dos currículos dos Cursos Técnicos Integrados do PROEJA a Área da Matemática assume papel fundamental na formação integral dos estudantes de EJA, na medida em que articulada às demais áreas do núcleo básico e do núcleo profissionalizante, propicia desenvolver as capacidades de raciocínio e de argumentação, de resoluções de problemas, de comunicação e o espírito crítico e criativo, que são elementos essenciais à leitura, interpretação e intervenção no mundo do trabalho e nas atividades sociais como um todo (BRASIL, 1999). Isso posto demanda os questionamentos: Que experiências curriculares são vivenciadas por estudantes jovens e adultos na formação técnica integrada ao médio, sob o pressuposto do currículo integrado? O que expressam esses estudantes, jovens e adultos, acerca dos conhecimentos matemáticos vivenciados no contexto do currículo integrado do Curso Técnico integrado ao Médio em que estão envolvidos? Estas questões moveram a pesquisa, cujos resultados aqui apresentamos. O presente artigo objetiva discutir os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes às experiências curriculares de Matemática no currículo integrado do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado ao Médio/PROEJA, Campus São Luís – Monte Castelo.

Por meio da pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa buscamos recolher relatos de onze discentes do Curso acima citado, selecionados por terem nível de frequência satisfatório e disponibilidade de participarem dos encontros planejados para o processo investigativo. Com a aplicação da técnica

do Grupo Focal, estes sujeitos partilharam, em um espaço coletivo de trocas efetivas, suas vivências e histórias no curso, expressando os sentidos e significados que atribuem, em particular, às experiências curriculares no campo da Matemática, como componente do currículo que se coloca com perspectiva integradora.

Com o que foi possível capturar no processo investigativo, num mergulho intenso no corpus produzido da transcrição das narrativas, organizamos o presente artigo que se estrutura em partes que dialogam e se intercomplementam. Primeiro, trazemos as reflexões da categoria analítica selecionada e, em seguida, apresentamos as considerações finais.

CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DO PROEJA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE EMERGEM

No universo da pesquisa conseguimos apreender que os sujeitos ao usarem a fala em debate para dizerem sobre a Matemática no currículo de Curso Técnico Integrado do PROEJA expressam pontos de vista, atribuem valores e significados que revelam limites e possibilidades dessa experiência em cursoe que traduzem desafios e perspectivas para as práticas curriculares neste campo de conhecimento que deve responder ao objetivo da formação integrada.

No que foi compartilhado pelos interlocutores transparece o reconhecimento da importância do domínio básico dos conceitos e das ferramentas da Matemática na formação em que estão envolvidos, ao tempo que revelam as marcas deixadas por experiências improdutivas vivenciadas em seus processos de escolarização descontínuos.

Estou aqui com a esperança de recuperar um tempo perdido [...]. A Matemática é uma disciplina muito importante, pois nos ajuda em quase tudo na vida, estamos sempre precisando dela para as coisas que fazemos[...]. Mas muitas vezes tem professores que fazem questão de dizer que a Matemática não é para qualquer um[...] Tem alguns colegas na turma que sentem dificuldade, ainda bem que o professor faz de tudo pra gente aprender, procura tirar as coisas da gente [...](JOEL, fragmentos do Grupo Focal).

A Matemática nunca foi um bicho papão para mim, pois é uma das disciplinas que mais gosto [...] De fato ela é muito importante, agora prá falar a verdade quando estudei no Supletivo essa era a disciplina que mais reprovava [...] É uma disciplina muito difícil mesmo de aprender, não é todo mundo mesmo que consegue [...] (ALAN, fragmentos do Grupo Focal).

Nesses relatos é possível perceber que os estudantes expressam a positividade da Matemática como campo de conhecimento que tem importância social, cujos conceitos ajudam a entender as coisas do mundo, contudo, não lhes é indiferente a concepção discriminatória que perpassa esta Ciência, por vezes descrita como inalcançável, como privilégio de acesso para os poucos dotados de capacidade para aprendê-la. A problemática da discriminação é uma realidade que tem marcado a subjetividade de sujeitos da EJA, muitas vezes considerados incapazes de aprender os conteúdos a serem ensinados na escola, especialmente os 'ditos' de grande complexidade e, portanto, inacessíveis a eles que tiveram, por vezes, que se distanciar da escola.

Assumir posicionamentos que superem o caráter discriminatório que alimenta as práticas curriculares neste campo de conhecimento é uma necessidade urgente, principalmente quando se trata do PROEJA, programa voltado para jovens e adultos da classe trabalhadora que têm um histórico marcado pela exclusão social e educacional, mas que ao chegarem à escola trazem consigo, riqueza e diversidade que exigem da escola profundas reformulações para responder aos objetivos aos quais se volta (ARROYO, 2006). Isso implica que os educadores matemáticos que atuam com o público da EJA compreendam a singularidade que caracteriza esses estudantes. São sujeitos concretos, envoltos por significativas experiências e saberes adquiridos nas relações que estabelecem nos diferentes espaços e situações em que tomam parte, especialmente nas atividades de trabalho.

Sem desconhecer os limites e dificuldades que perpassam o ser professor na EJA em decorrência, entre outros, da ausência/ou insuficiente formação docente para atuar com a especificidade que este segmento traz em si, foi possível apreender na manifestação de Joel o significado de que o professor de Matemática da turma acena a compreensão de tê-los como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem.

Para os interlocutores desta investigação os conteúdos de Matemática são parte dos conhecimentos que pretendem aprender, tendo em vista a qualificação profissional na área em que já atuam, além de outras possibilidades

que o domínio dos campos de conhecimento da base geral do currículo integrado poderão lhes criar.

Espero aqui melhorar meus conhecimentos na área de eletricidade que já trabalho há muitos anos [...] É claro que precisamos de muitos conhecimentos matemáticos, que nos dará mais segurança, mais profundidade na área, como por exemplo calcular a área dos projetos elétricos que fazemos [...] Quero ter domínio de todas as disciplinas pois vou ficar mais qualificado como profissional... E não só como profissional, mas em tudo na minha vida. Ter conhecimento é muito importante para tudo [...] Na minha área já tenho experiência mas não é o suficiente, preciso ter mais domínio nesta área [...]disciplina (JOEL, fragmentos do Grupo Focal).
Quero mesmo aprender muita coisa nesta disciplina porque sei que ela vai ser muito útil nas atividades de Técnico em Eletrotécnica[...]E também adquirir esses outros conhecimentos: de Português, Física, Química, Matemática, de História que são conhecimentos importantes prá tudo nessa vida no mundo de hoje, inclusive prá minha profissão que vai me ajudar muito, pois tenho a prática, mas preciso estar mais qualificado[...] (GILSON, fragmentos do Grupo Focal).

Dos relatos desses sujeitos transparecem indícios de que reconhecem a importância da apreensão de conceitos e princípios científicos matemáticos que expliquem e fundamentem os conhecimentos da base técnica no Campo da Eletrotécnica para que alcancem profundidade e autonomia na atividade profissional que desenvolvem. É possível reconhecer que esse entendimento tende a se aproximar do que a formação integrada no PROEJA traz como intenção. Isso é explicitado por Ciavatta ao ressaltar que a perspectiva dessa formação é “[...] superar a redução de preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2005, p. 40). Os conhecimentos científicos básicos devem ser apreendidos integrados aos conhecimentos do trabalho de forma a permitir a compreensão e atuação fundamentada e crítica na atividade produtiva em outros espaços sociais.

Para possibilitar a apropriação dos conhecimentos matemáticos numa perspectiva de Currículo Integrado deve haver profunda revisão da escola e do ensino que nela se realiza. Por ter o trabalho como princípio educativo e eixo

articulador deste currículo, novas concepções de Ciência e de forma de abordá-la devem ser adotadas, de forma a potencializar que a aprendizagem alcance novo sentido e leve os alunos a assumirem nova postura diante dos conhecimentos e do mundo. Os sentidos atribuídos por interlocutores da investigação expressam indícios de avanços nessa direção.

A gente chega as vezes a achar que não vai aprender[...] Tem hora que fica muito difícil mesmo... Pelo menos eu sempre tive dificuldade em Matemática, em Física e Química também. E aí, por exemplo, quando o professor pergunta se a gente é capaz de dizer onde não existe Matemática, ninguém consegue mesmo, mas, por quê? Por que ela está em tudo e em todos os lugares[...]. Mas para falar a verdade nunca tinha pensado nisso[...] Os cálculos que estão em todas as coisas da nossa vida, nas compras que a gente faz, nas contas que a gente paga, na hora de fazer as plantas das instalações elétricas.... Nos cálculos que a gente tem que fazer para sobreviver com tão pouco que a gente ganha... A gente vê que a matemática serve é prá vida da gente.(LUÍSA, trechos do Grupo Focal).

Faz diferença, quando o professor dá alguns problemas e fica provocando prá gente resolver[...] Ele vai perguntando e a gente vai tentando fazer [...] É legal quando a gente vai se ajudando, um dando sua ideia e os outros concordando ou discordando[...] Não fica cansativo e vai abrindo a mente da gente [...] (FÁBIO, trechos do Grupo Focal).

Estes interlocutores expressam novos sentidos para a aprendizagem de Matemática subsidiados por uma forma de ensinar que gera significados diversos. A compreensão de que a Matemática é parte do cotidiano e de que são levados a explorar, resolver problemas, fazer conjecturas e buscar validá-las no grupo parece levar estes estudantes a desenvolver uma atitude positiva face a essa ciência e à realidade a qual explica. Ao discutir o ensino da Matemática na educação de adultos, Duarte (2006) ressalta que é fundamental contribuir para que os alunos assimilem essa ferramenta cultural como algo necessário à luta cotidiana. Menciona que é imprescindível desenvolver modos de pensar e de representar objetos matemáticos que superem a visão estática deste conteúdo, como se este conhecimento fosse pronto e acabado, e que seus princípios e

regras fossem absolutos no tempo e no espaço. É preciso abordá-la como uma ciência dinâmica, contextualizada e histórica.

Por sua vez, Skovsmose (2007) ao tratar a Matemática na perspectiva de um currículo crítico ressalta que devemos questionar: Qual a função social do assunto a ser estudado? Quais competências serão desenvolvidas? Esse assunto será relevante para outros conhecimentos? Quais contextos levaram ao surgimento do assunto estudado? Esse poderá ser um caminho para levar jovens e adultos trabalhadores a compreenderem a Matemática não como ciência dogmática, mas como campo de conhecimento carregado de possibilidades que pode esclarecer e levar a resolver problemas no mundo do trabalho e na vida, de modo geral.

Para além do que aqui discutimos, outros sentidos e significados a respeito da Matemática no currículo integrado foram apreendidos, os quais revelam elementos que possibilitam outras férteis e significativas análises. São histórias que serão contadas em outro espaço/tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resta claro nas políticas educacionais para o segmento de jovens e adultos, como para os estudantes da EJA que a Matemática tem um papel fundamental na formação integral desses sujeitos. Da articulação com as demais áreas do núcleo básico e do núcleo profissionalizante, depende o desenvolvimento dos estudantes em todos os sentidos que o conhecimento científico-técnico possibilite, tendo em vista a leitura, interpretação e intervenção na vida social e no mundo do trabalho.

Acreditando no potencial educativo e formador do professor, nossos sujeitos foram pontuais, revelando alguns limites e possibilidades das práticas curriculares no campo da Matemática, em correspondência ao objetivo da formação integrada, que necessitará ser superada, seja pela formação continuada, seja na perspectiva do professor reflexivo que investiga a própria prática. No contexto da investigação vale lembrar o sentimento dos estudantes acerca da discriminação que marca a subjetividade dos sujeitos da EJA, o que reitera essa necessidade de superação e transformação das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA-*Documento Base*. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Brasília, DF, 2007.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DUARTE, Newton. *O ensino da matemática na educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- RAMOS, Marise. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 35, jan/abr 2008.
- SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas: São Paulo, Papirus, 2007.

- XXX -

OS PROTÓTIPOS DE CURRÍCULO DA UNESCO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA UMA POLÍTICA DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ.

Elizabete Távora Francelino-SEDUC-CE,
Adriano Barros Carneiro-IFCE
Alex Freitas Pires-SEDUC-CE
Francisca Salete Daniel Barros-SEDUC-CE
Marta Lucas Sousa-SEDUC-CE
Newton Malveira Freire-SEDUC-CE
Sueli Inácio Barbosa-JUVA-CE
Joaquim José Jacinto Escola-UTAD-PT
Júlio Wilson Ribeiro-UFC

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio (EM) brasileiro tem-se constituído em uma das etapas da Educação Básica (EB) com os maiores desafios a serem abordados pelos educadores. O Censo escolar 2015 registrou que essa etapa escolar concentra os piores indicadores de educação, somados à queda das matrículas, evasão e reprovação. O sistema educacional brasileiro tem feito esforços nos últimos vinte anos, através de ações e debates que visam a qualidade do ensino, procurando incentivar a universalização do EM. A quantidade de alunos fora da escola que deveriam estar no EM equivale a 1,7 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, o que equivale a 16% da população dessa faixa etária. Do total de matriculados no EM no país, apenas 65,2% está na idade adequada para essa

etapa da EB, a saber, entre 15 e 17 anos. Os 34,8% restantes são jovens com idade acima de 18 anos, o que também revela uma distorção no número ideal de alunos por Série (PNAD, 2014).

Tais indicadores têm chamado a atenção do Ministério de Educação (MEC), das Secretarias de Educação e de pesquisadores na busca de inovações pedagógicas que interfiram nesse cenário. O currículo escolar é apontado como um dos empecilhos ao progresso da aprendizagem. O excesso de disciplinas e conteúdos os quais o aluno é obrigado a estudar, tem tornado o ensino ultrapassado e desconectado do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea. Kuller (2011) destaca ser necessário superar a fragmentação curricular e a transmissão de conhecimentos descontextualizados, promovendo a ressignificação dos conteúdos, tornando-os ferramentas para enfrentar esses paradoxos, conflitos e mudanças de um mundo em rápida transformação.

Nos estudos e investigações realizados pela Cátedra da UNESCO no Brasil, foi detectado a necessidade urgente de se fazer uma reforma no Currículo da EB do EM. As avaliações em larga escala como SPAECE, IDEB, Ensino Nacional do EM (ENEM) e as internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) refletem a realidade do resultado de uma aprendizagem feita por meio da memorização e distante da realidade social do aluno.

Na perspectiva de melhorar a aprendizagem, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) aderiu a uma política pública de reorganização curricular no EM. Essa inovação contou com a parceria do Instituto Aliança (IA), que a partir da adesão das escolas implementaram um modelo de currículo, que consiste, em parte, na transferência da tecnologia do Com.Domínio Digital (CDD)- uma experiência pedagógica já vivenciada para a rede pública de EM do Estado do Ceará. O formato desse modelo curricular, tendo como matriz referencial os "Protótipos Curriculares para o Médio" produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), contou com o apoio do MEC.

A reorganização curricular deu-se em 2013 em dozes escolas-piloto e favoreceu novas vivências pedagógicas, norteadas pela pesquisa e por projetos. Conforme destaca Demo (2003), a pesquisa promove a autonomia intelectual no aluno, considerando que ao pesquisar ele descobrirá a realidade do mundo em que está inserido, ressignificando o ato de aprender.

De acordo com Behens (2000), a aprendizagem por projetos, favorece aos discentes oportunidades diferentes de aprender e a apropriação do aprender

a aprender, partindo de situações relacionadas ao cotidiano, com significados para sua vida. A presente pesquisa busca entender como se deram os impactos desse modelo curricular no trabalho pedagógico, na aprendizagem do aluno e nos índices das avaliações externas. A análise documental permitiu entender como se deu o processo de adesão, implantação e acompanhamento nas escolas, e quais relatórios e avaliações foram aplicadas para acompanhar essa política educacional.

CONTEXTO EDUCACIONAL DO CEARÁ

No que concerne ao estado do Ceará, a Rede Estadual é composta por um total de 705 escolas que atendem o Ensino Médio. As modalidades de ensino ofertadas são o Ensino Regular, Educação Integral, Indígena, Profissionalizante, Educação no Campo, Educação de Jovens e adultos, Educação quilombola, Educação de Pessoas com Deficiências, dentre outras.

Um dos indicadores principais para medir a qualidade da EB no Brasil é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP). Esse indicador, que é obtido de dois em dois anos, mede a taxa de aprovação e aprendizado dos alunos, a partir de avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os dados do IDEB, numa escala de 0 a 10, revelam informações para que toda a sociedade civil acompanhe os resultados educacionais e cobrem mais políticas públicas do governo. Servem de referência para os gestores analisarem e fazerem as intervenções pedagógicas necessárias nas escolas contra os impactos da reprovação e evasão. O Plano Nacional de Educação - PNE (2014) lançou como meta que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 - média correspondente ao patamar educacional dos países desenvolvidos – assim como preconiza a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O INEP (2014) registra que os dados do IDEB - Brasil, a partir do ano 2007 superou as metas estabelecidas. Destaca, por exemplo, que em 2013 a meta foi de 4,7 e o índice atingido foi de 4,9. Contudo ainda não se atingiu a média 6,0 almejada pelo PNE.

A evolução do IDEB Ceará (2007 – 2013) segundo o INEP (2014) atingiu a nota 5,0 superando a meta estabelecida de 3,9. Porém, mesmo superando a média nacional que foi de 4,9, ainda fica devendo a projetada pelo PNE. Constata-se ainda que há desafios a serem vencidos, tais como o aumento

da escolarização líquida no EM e redução da evasão escolar, pois, do total de alunos que ingressam no EM, um percentual considerável desiste ao longo do período de três anos (INEP, 2015). Com relação as matrículas do Ceará temos o quadro 1.

Quadro 1 – Matrículas Estado do Ceará (2013, 2014 e 2015)

Series	MATRÍCULAS / Anos Letivos		
	2013	2014	2015
1º Ano	154.504	146.890	127.580
2º Ano	130.822	126.876	107.318
3º Ano	113.158	112.095	94.070
TOTAL	398.484	385.861	328.968

Fonte: Censo Escolar - INEP (2013, 2014 e 2015)

Percebe-se que em cada série o número de matrículas diminuiu de um ano para outro nos anos de 2013, 2014 e 2015. No que concerne ao rendimento escolar no EM nos anos de 2012, 2013 e 2014, apresenta-se o quadro 2.

Quadro 2 – Taxa de Rendimento Educacional do Estado do Ceará (2012 - 2014)

Series	Aprovação (%)			Reprovação (%)			Abandono (%)		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
1º Ano	78,6	79,5	79,7	9,1	9,4	9,8	12,3	11,1	10,5
2º Ano	83,9	85,6	85,8	6,6	6,4	6,8	9,5	8,0	7,4
3º Ano	89,3	90,4	90,9	4,3	4,0	4,0	6,4	5,6	5,1

Fonte: INEP (2012, 2013 e 2014)

Com relação às taxas de aprovação no Ceará, constata-se que o índice de aprovação vem melhorando em todas as séries e anos pesquisados. A taxa de reprovação aumentou nos 1º e 2º anos, tendo diminuído, entretanto, nos 3º Anos. Com relação às taxas de abandono, nota-se uma queda em alguns anos estudados e em todas as séries. Contudo, ainda é necessária a definição de estratégias para conter o avanço da evasão escolar, pois o contexto em que as escolas estão inseridas revelam características comuns quanto ao déficit de aprendizagem, promovido por currículos cada vez mais carregados de conteúdos e dispersos de sentido que implicam na falta de interesse pelos estudos.

Na perspectiva de melhorar esses índices educacionais, a SEDUC tem otimizado políticas e projetos inovadores para atrair os jovens e mantê-los na escola. O número de escolas que aderiram às mudanças no currículo em 2012, 2013, 2014 e 2015 foram respectivamente 12, 33, 87 e 80 escolas.

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DO CEARÁ

Protótipo de currículo da UNESCO: inspiração para a Reorganização Curricular

A proposta está embasada na metodologia do CDD e na proposta da UNESCO “Protótipos Curriculares do Ensino Médio Integrado” e surgiu a partir de um desafio colocado pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), ao Instituto Aliança, no sentido de adequar a metodologia do CDD ao currículo escolar das escolas de ensino médio profissional (SEDUC, 2012).

Nesse contexto, a Reorganização Curricular do Ensino Médio no Ceará pode ser compreendida como “o redimensionamento dos tempos das disciplinas e a estruturação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), onde o trabalho e a pesquisa configuram como princípios educativos” (MENDES, 2012).

O Protótipo Curricular de Ensino Médio orientado para o trabalho e as demais práticas sociais tem como princípios e práticas Educativas: O trabalho e pesquisa (unindo a preparação para o trabalho com a preparação por meio do trabalho); a escola como comunidade de aprendizagem; a cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio de atividades transformadoras na comunidade imediata; a identificação de interesses vocacionais; opções profissionais e perspectivas de vida e atuação social, através de formulação de projetos de vida e sociedade (KULLER, 2011).

Bliskstein & Zuffo (2008) destaca que a o contexto atual da sala de aula não tem aprovado um currículo com padrões estabelecidos e conhecimentos prontos que corresponda aos anseios da sociedade da informação.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) define que os objetivos do EM são amplos o suficiente para permitir muitas interpretações e infinitos atalhos. Nos protótipos, esses objetivos foram especificados tendo como referência os quatro pilares propostos pela UNESCO: aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a ser (BRASIL, 1996).

Os eixos cognitivos do ENEM – dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas foram outra referência para a definição de objetivos mais específicos para os diferentes componentes curriculares previstos nos protótipos.

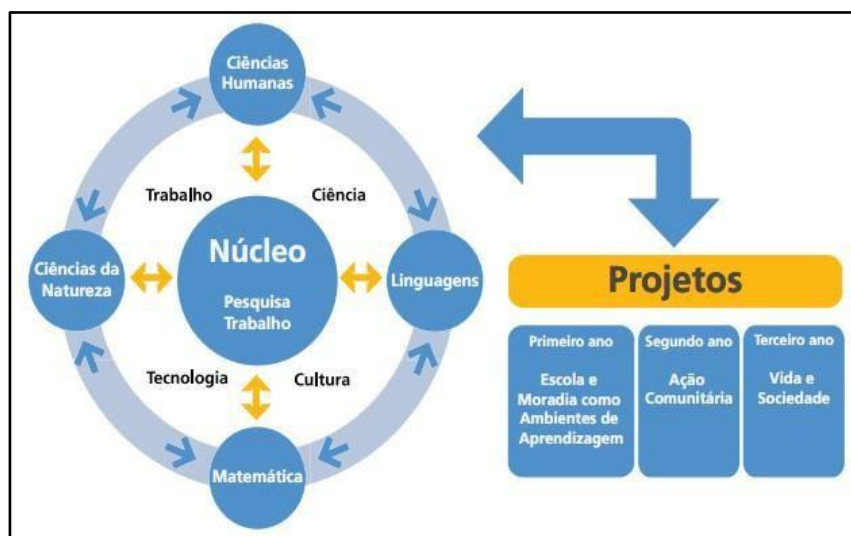
Considerando e aproveitando todas as formas já previstas nas atuais DCN, especialmente a organização curricular por áreas de conhecimento e as orientações referentes à interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização (BRASIL,2013)

O protótipo de EM propõe mecanismos operacionais que atuam de modo sinérgico na integração dos diferentes componentes do currículo que são núcleo articulador, áreas de conhecimento, dimensões articuladoras (trabalho, cultura, ciência e tecnologia), forma específica de estruturar e organizar o currículo, metodologia de ensino e aprendizagem e avaliação dos resultados de aprendizagem (UNESCO, 2011).

No processo de integração curricular o NTPPS, transforma em prática curricular os princípios educativos de trabalho e pesquisa. Para isso, quatro Áreas de conhecimento são articuladas: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, divididas ou não em disciplinas. As dimensões articuladoras são: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Na atual organização curricular as áreas garantem os conteúdos previstos em Lei, tendo como referência os objetivos do Núcleo e a matriz do novo ENEM.

As áreas integradas pelo Núcleo desenvolvem projetos anuais cujos temas são: Escola e moradia como ambientes de aprendizagem (1º Ano), Ação comunitária (2º Ano) e Projetos de vida e sociedade (3º Ano). As dimensões articuladoras: trabalho, cultura, ciência e tecnologia, orientam as atividades de pesquisa e transformação conforme figura 1.

Figura 3 - Núcleo, Áreas e Dimensões Articuladoras



Fonte: UNESCO, 2011

Na proposta de Reorganização Curricular da UNESCO, a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho transitam entre as áreas e entre as disciplinas ou componentes curriculares de maneira que devem ser estabelecidos os pontos de encontro dos conteúdos estudados na diversidade de áreas do conhecimento e das disciplinas, ambos se relacionando de forma espontânea.

Articuladores da Reorganização Curricular: Instituto Aliança e COM. Domínio Digital

A participação do IA nas políticas de EM tem merecido destaque, sobretudo, na institucionalização de tecnologias educacionais voltadas para o desenvolvimento integral e integrado de adolescentes e jovens. O desenvolvimento e a adaptação dessas tecnologias tem ocorrido no contexto das redes públicas, articulando as políticas de educação e trabalho, garantindo o princípio da universalidade com qualidade para todos os estudantes. Seu trabalho busca ainda influenciar as práticas educacionais no sentido de adotarem metodologias participativas e promoção do protagonismo juvenil, tornando-as mais atrativas, de forma a contribuir na melhoria dos indicadores

positivos relativos à educação, a exemplo da aprovação e desempenho (IA,2012).

Nesse sentido, potencializa, também, a diminuição dos indicadores negativos, como reprovação e abandono. O CDD tem como objetivo implementar um modelo diferenciado de educação profissional, com ênfase no desenvolvimento de competências comportamentais e habilidades ligadas às Tecnologia da Informação, capacitando-os e inserindo-os no mercado formal de trabalho, através de uma ação integrada com os setores público, privado e ONG.

A metodologia utilizada pelo CDD trabalha com projetos e ações que desenvolvem competências, para motivar e envolver os jovens na inserção e permanência no mundo do trabalho, dando continuidade à construção do seu projeto de vida através do protagonismo juvenil, valorizando e qualificando em suas dimensões cognitivas, motoras, sociais e culturais (IA, 2010).

As escolas piloto no triênio (2012, 2013 e 2014) na Reorganização Curricular do ensino médio: avanços e desafios

O ano de 2014 foi o fechamento da experiência das escolas, de acordo com a trajetória de cada escola, o IA validaram o itinerário formativo dos professores, as temáticas dos planos de aula e as pesquisas.

A experiência da reorganização aconteceu de forma particular em cada escola, e em contextos pedagógicos diferentes. De acordo com Brandão (2014:4):

Ainda que as 12 escolas piloto tenham construído trajetórias distintas nesses 3 anos, em todas as experiências há ganhos observados. A construção de novas relações na escola, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a produção de novos conhecimentos vinculados ao cotidiano dos alunos e das escolas, são elementos de novos acordos feitos no ambiente escolar que levam a um crescimento, tanto dos alunos, quanto dos profissionais envolvidos. Esse crescimento pode repercutir na retomada da discussão sobre o PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas, tendo o currículo e a interdisciplinaridade no centro do debate (BRANDÃO, 2014).

O acompanhamento nas escolas foi realizado através de visitas e da boa articulação com as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), Gestores, Coordenadores Escolares e Superintendentes.

O IA nos seus acompanhamentos regulares feito às escolas, nesses três anos de núcleo, em que a pesquisa foi trabalhada com princípio educativo inserida no currículo juntamente com a integração das TIC, computou no ano de 2014 nas escolas piloto 767 pesquisas, sendo 316 dos 1^{os} Anos, 250 dos 2^{os} Anos e 201 dos 3^{os} Anos (IA,2014).

CONCLUSÕES

A mudança curricular nas escolas da Rede estadual do Ceará que aderiram ao Protótipo de Currículo da UNESCO proporcionou um modelo de currículo, no qual a pesquisa foi trabalhada como princípio educativo. A metodologia do NTPPS é algo desafiador, pois facilitou experiências de vários projetos interdisciplinares, com intervenções sociais na escola e comunidade.

Os índices educacionais da rede estadual do Ceará, nesse triênio (2012-2014), conforme dados do INEPe IDEB revelam que apesar da melhora dos índices, ainda é necessário intervenções por parte de gestores, educadores, SEDUC e políticas do MEC a fim de favorecerem o ensino-aprendizagem e o aumento a escolarização líquida no EM.

Entre os fatores que podem determinar a diminuição das matrículas destacam-se a escola e conteúdos desmotivadores, condição socioeconômica desfavorável de parte dos jovens que necessitam trabalhar para complementar a renda familiar.

É necessário manter os desafios propostos pelas políticas curriculares brasileiras em elevar os índices educacionais do EM e superar os desafios de uma educação conectada com a sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Marilda. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: BEHRENS, M; MORAN, J. M; MASETTO, M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. (2008) As sereias do ensino eletrônico. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AMARAL, Ana Lúcia.

(Org.). *Tecnologias de Educação: ensinando e aprendendo com as TIC*. Brasília: Ministério de Educação à Distância, p. 46.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB9394/96*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura-MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRANDÃO, Regina. *NTPPS: relatório anual 2013*. Fortaleza: Instituto Aliança, 2014.

CEARÁ. Relatório (preliminar) *Reorganização Curricular do Ensino Médio*. Fortaleza: SEDUC, 2012.

DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. 6. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003

INEP. *Microdados do censo escolar*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-acessar>. Acesso em 13.01.2015.

INSTITUTO ALIANÇA. Com. Domínio Digital. Disponível em http://www.institutoalianca.org.br/dominio_digital/. Acesso em 23.07.2016.

_____. Boletim eletrônico. Disponível em http://www.institutoalianca.org.br/boletim/maio3/materia7_mai3.html. Acesso em 06.06.2016.

MENDES, Rogers. A reorganização curricular do ensino médio. In *Jornal O Povo*, 17.09.2012. Disponível em www.seduc.ce.gov.br. Acesso em 05.07.2016.

SEDUC, Relatório Preliminar. *Reorganização Curricular do Ensino Médio*. Fortaleza, 2012.

KULLER, Antonio José. *Protótipos Curriculares de EM e EM integrado: resumo executivo*. Brasil: Coordenação: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, 2011.

UNESCO. *Protótipos Curriculares de Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo*. Série debates ED. n°1. UNESCO, 2011.

A EMERGÊNCIA DA AUTONOMIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ellen Aguiar da Silva³³

INTRODUÇÃO

Lopes (2004) as políticas curriculares não se limitam a produção de documentos escritos, mas balizam planos, projetos, orientações, normas, diretrizes e planejamentos em tempo/espaço que reverberam estratégias de formação e regulação dos sujeitos no tecido social. Ela pressupõe relações de poder que integram a eclosão de programas, propostas, orientações, referenciais e parâmetros que reverberam a circulação de discursos alternativos aplicáveis ao cotidiano da escola com propósito de tornar real formação do aluno(a) na Educação Infantil. O processo curricular e a formação da criança na Educação Infantil são imbricadas por relações de poder que operam discursos e saberes que transportam consigo, jogo de correlação de forças.

Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) a Educação Infantil é instituída como primeira etapa da Educação Básica que garante ao infantil o direito de

³³Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. (UFPA). Belém-PA.Brasil. *E-mail.com*: ellenaguirdasilva@yahoo.com.br, Orientadora. Flávia Cristina Silveira Lemos. Psicóloga; mestre em Psicologia e Sociedade; doutora em História; Profª Adjunta de Psicologia Social da Universidade Federal do Pará – UFPA. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. FCH. Belém-PA.Brasil. *E-mail*: favialemos@ufpa.br), flaviacslemos@gmail.com

estar na escola, enquanto escolha da família e dever do Estado. A relação entre criança e educação é operada por uma racionalidade política do Estado brasileiro, em última análise, são tornados objeto de lei. Ela é objetivada a condição de etapa introdutória ao ensino fundamental, surge daí um novo campo de governamentalidade.

A partir desta incursão, Scheinvar (2012, p.213) a educação infantil transformada em etapa escolar, orientada por um saber-fazer que contribui com a disseminação do discurso legalista sobre a criança na educação. Não se discute a entrada cada vez mais precoce da criança ao processo de escolarização. Resta a criança o ofício de aluno e a constituição de uma vida escolar produtiva. O gerenciamento de suas *capacidades* e *déficits* em sua vida escolar para garantir a criança como o futuro das nações que deve ser cuidado e preservado em nome da segurança e defesa da sociedade.

A ideia de salvação da criança confunde-se, pois, com a proposta de salvação de um país a ser moldado como se molda uma criança. (RIZZINI, 2011, p.87). Instituída na condição de direito a criança está sujeita a fiscalização e intervenção do Estado. O reconhecimento e defesa da criança, na condição de “sujeito de direitos” sinalizou a necessidade de problematizar a própria constituição do estatuto “Infantil”. Conjugada no âmbito do direito público, a criança a rigor, passa a ser membro da sociedade e sujeito de autonomia que possui atributo próprio e responde pelas suas ações.

Sob essa lógica, a definição de novos direitos por sujeito antes aliado do corpo social, resultam em mudanças nas práticas subjetivas, multiplicidade de objetivações com intuito de atender a novos contextos, temporalidades e a produção de saberes.

A corporificação da norma e as estratégias de gestão das populações ampliam os mecanismos inteligíveis e necessários à utilização de novas práticas governamentais e a produção de discursos de verdade que delegam aos infantis como serão operados, organizados e legitimados.

Deste modo, as políticas curriculares passaram a esboçar o cerne da reforma educacional no país. Priorizar-se a formulação de um currículo nacional que enseja a produção de subjetividades. A principal razão é que “O currículo nacional propõe-se a ser uma solução para o problema do governo dos indivíduos e da população brasileira” (CORAZZA, 2001, p.92).

Ao debruçar sobre essas questões de educação infantil, penso necessário problematizar a autonomia nas políticas curriculares para Educação Infantil em suas próprias condições de possibilidades, atravessamentos, sua

emergência e proveniência como diz Foucault. A investigação da autonomia na formação da criança na Educação Infantil torna possível analisar a difusão e circulação de discursos balizados como válidos, eficientes e qualificados para orientar e conduzir regime de verdades sobre a vida escolar do aluno(a). “Racionalidade que transforma o infantil escolarizado em um “objeto”: conhecível, calculável e administrável.” (CORAZZA, 2001, p.79).

ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Desenvolver a analítica dos documentos, neste viés, significa não tratar o documento em sua tradição, ou priori quanto um objeto último de isto é, descortiná-los nos acontecimentos que produzem e nas relações de poder-saber, o que inclui suas nuances, descrições arbitrárias, unidades, relações, saberes, correlações de força e condições de possibilidades.

O documento, pois não é mais para história, essa matéria inerte através da qual ele tenta reconstituir, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (Foucault, 2014, p.06)

Assim, a pesquisa documental que pretendo investigar inclui a publicação dos seguintes documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação via Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) para Educação Infantil: O desdobramento da pesquisa inclui a investigação dos seguintes documentos: a) a Lei Nº 9.131, de 24 de Novembro de 1995; b) Parecer CEB/CNE 22/98 aprovado em 17/12/98; c) Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Formação Pessoal e Social. Volume 2, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998 d) Resolução CEB Nº 1, de 07 de Abril de 1999; e); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — Volume 1, 2, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília MEC/SEB 2006; f) Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009; g) Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009; h) Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, Ministério da Educação/ /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2010; i) Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010; j) Brinquedos e

Brincadeiras de Creche-Manual de Orientação Pedagógica, Ministério da Educação/ /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2012;³⁴

A ênfase na publicação de resoluções, pareceres, diretrizes, parâmetros e referenciais para Educação infantil tecem questionamentos nas incursões do que pode ou não ser incluso no estabelecimento de saberes e práticas que instauram regimes de verdade sobre o conhecimento escolar na medida em que o trabalho docente dos profissionais que selecionam, transmitem e reorganizam esse conhecimento que são materializados com demarcações e circunstâncias determinadas.

A análise dos documentos selecionados serão organizados segundo o princípio regulador da genealogia em Foucault, que contempla a ênfase a singularidade, a materialidade, a descontinuidade, os acontecimentos, as regularidades e constituição das séries descritas pela formação efetiva dos discursos enunciados por eles. O aporte teórico contempla os seguintes autores: FOUCAULT(2008, 2013,2014, 2015), SILVA (2004), CORAZZA(2001), VEIGA NETO (2000), CARDOSO. Jr & LEMOS, (2011), MACHADO(2015), LOPES(2004) e outros.

Os documentos são focalizados no período de 1995 a 2012, a qual permite identificar o quadro de políticas públicas designadas aos governantes, comunidades, liderança e instituições infantis. A reunião conjunta dos documentos abrange resoluções (02), parecer (01), parâmetros (02); indicador de qualidade (1), já no universo pedagógico e processo de ensino aprendizagem da criança temos o referencial teórico (1), proposta pedagógica (1); manual de orientação pedagógica (1) e seminário (1).

Os documentos são importantes como arquivos na análise dos acontecimentos do presente e investigação das práticas sociais, econômicas, políticas e subjetivas que são internalizadas na relação entre o sujeito infantil e educação no âmbito das políticas curriculares e o currículo.

Para Foucault (2013) todo sistema de educação é uma maneira política de manter e modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes

³⁴Documentos disponível em forma de livros e também podem ser baixados em formato digital no endereço eletrônico:<http://portal.mec.gov.br>,http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm, <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>

que eles trazem consigo. Operar modos de análise do discurso circunscreve o lugar dos acontecimentos em suas séries, margem de contingências, regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência, condições de aparição e jogos de verdades.

Com efeito, as políticas curriculares recaem sobre a ordem dos acontecimentos discursivos que são igualmente objetivadas por dispositivos e controle, disciplinar e institucional, elas sempre presumem o processo de vir a ser. O currículo é concebido enquanto linguagem, prática social discursiva e não-discursiva que se corporificam e entrecruzam aproximações nas instituições e subjetividades.

A análise das relações de poder pode, é claro, se expandir para, ou encetar algo relacionado á análise global de uma sociedade, cujos mecanismos de poder também pode se associar, por exemplo, com a história das transformações econômicas. Ou seja, uma relação de poder é uma forma de ação que não age apenas direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação.

É pertinente, destacar que além, da definição pela análise genealógica nesta pesquisa, farei utilização do conceito de “governamentalidade”.

Foucault (2007) em seu livro a *Microfísica do Poder* o uso do termo governamentalidade suscita a problemática da relação entre o governo e a população. Governar, inclui a forma que somos conduzidos e conduzimos a si mesmo. A população emerge como objeto, dado e um campo de intervenção nas mãos do governo que precisa ser gerida nos seus ínfimos detalhes. A articulação entre os movimentos –governo, população, economia política implicam:

O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análise e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma específica e complexa de poder , que tem alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2007,p.291-292)

Delineou-se assim, a governamentalidade e as técnicas e governo em questões políticas importantes para discutir a governamentalização do Estado. São as técnicas de governo que proporcionam a definição do que deve ou não competir ao Estado. Um Estado de governo que não se limita mais pela territorialidade ocupada no espaço, mas utiliza a população como instrumento de análise na produção e articulação com os saberes econômicos.

A AUTONOMIA E O (RCNEI)

Neste limiar, o lançamento por exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é composto por uma coleção de três volumes: Um documento Introdução, Segundo intitulado Formação Pessoal e Social e o Terceiro chamado Conhecimento de Mundo. Essas publicações com caráter instrumental e didático vão servir como guia de orientação para discutir o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas. O segundo volume do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Formação Pessoal e Social. Em sua estrutura de organização é dividido por âmbitos³⁵:a “Formação Pessoal e Social”, cujo eixo de trabalho denomina-se “Identidade e autonomia” que contempla formas específicas de aprender, conviver, ser e estar com os outros. Conforme, o referencial:

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. (RCNEI2,1998,p.14)

A interconexão entre o direito quanto corporificação da norma e as estratégias de gestão das populações ampliam os mecanismos inteligíveis e necessários à utilização de novas práticas governamentais e produção de discursos de verdade que delegam aos infantis como serão operados, organizados e legitimados. Foucault (2013), em *A ordem do discurso* ressalta as práticas que forjam uma seleção dos discursos enquanto séries regulares e distintas de acontecimentos manifestos na educação, nas editoras, nas bibliotecas, nas disciplinas, nos comentários e dispositivos de controle social dos corpos, sobretudo em sua descrição crítica e genealógica.

Notamos então, que a educação é convertida a valorar processos de autonomização, autoregulação, autogerenciamento com base na lógica do aprender a ser³⁶. Segundo Derlors (2012) em aproximação a tal ênfase em seu

³⁵ RCNEI Volume 2.Âmbitos considerados domínios ou campo de ação que dão visibilidade ao trabalho educativo do professor para propiciar experiências educativas às crianças.

³⁶De acordo Derlors(2012) Aprender a ser, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não se pode negligenciar, na educação, nenhuma das potencialidades de

Relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, são mencionados os quatros pilares da educação: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Com esse arranjo, o aprender a ser prioriza de forma contínua a consolidação da autonomia, a iniciativa, a flexibilidade do indivíduo para coexistir à vida em sociedade.

O aprender a viver juntos mobiliza a produção de sociabilidades capitalizadas, da convivência, da docilidade política, que a posiciona na tarefa de evitar e conter tensões latentes, isto é, a diáspora da noção de educação e cultura de paz e, ainda, ajustada a gerar empreendimentos.

E, o aprender a conhecer e aprender a fazer infere no estabelecimento de estratégias biopolíticas propensas à educação pelo trabalho futuro, ensinar remete a individualização de um sujeito ordenado e adaptado ao processo de inovação de conhecimentos permanentes, disposto a fazer investimentos em si mesmo, com o intuito de manter-se ativo no mercado de trabalho.

Isto ressoa na naturalização e individualização dos processos ensino e aprendizagem, quando essa produção de subjetividades é excluída das circunstâncias em que são forjadas e lhe são atribuídas razões naturalistas e essencialistas que contribuem para negar seu percurso social e histórico.

Cada vez mais cedo há incentivo para que as populações infantis desenvolvam a capacidades de autoconduzir na sua formação contínua e alcancem níveis mais elevados de desempenho e especialização. Saber fazer uso da autonomia versa, sobretudo na condição necessária de apropriação e desenvolvimento da capacidade metacognitiva que se traduz na autoregulação do sujeito em planejar e conhecer o processo cognitivo na disposição de suas potencialidades, limitações e dificuldades.

Nesse cenário, são justificadas a gestão das subjetividades infantis capturadas pela ótica do capital centrada na busca de habilidades e competências integradas ao afetivo, relacional e social em nome e defesa de uma educação voltada aos parâmetros produtivos e compatíveis a empresa no que concerne ao desenvolvimento humano e gerenciamento dos comportamentos que servem para cumprir o alcance de metas, indicadores nacionais e mundiais, ou seja, o empresariamento da vida em sua mais larga escala.

cada indivíduo: memória, raciocínio ,sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se.

O que se apresenta como proposta, sem espaço para qualquer diferença do próprio fazer é um conjunto de práticas classificadas como empreendedoras, que além de inserir o suposto sujeito autônomo no corpo social, acionam a produção de discursos de verdades pautados na coexistência de um aumento, das potencialidade, das habilidades e competências socioemocionais que garanta o autogoverno sobre a produtividade, a empregabilidade, o gerenciamento de renda e o exercício do ativismo social nas comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello & LEMOS, Flávia Cristina Ferreira (orgs). Foucault e Deleuze/ *Guatarri*: corpos, instituições e subjetividades. São Paulo.: Annablume; Fapesp, 2011

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ Vozes: 2001

DELORS, Jacques(org). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, 7ª ed. Revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

FONSECA, Mara Galli & NASCIMENTO, Maria Livia(orgs) et al. *Pesquisar na diferença.um abecedário*. et al. Porto Alegre: Sulina, 2011

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e o Direito*. Editora Max Limonad. São Paulo. 2002

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. (Trad. L. F. de A. Sampaio). 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. *Segurança, Território e População*. curso dado no Collège de França (1977-1978) São Paulo: Martins Fontes. 2014

_____. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes. 2005

_____. *Microfísica do Poder do saber*. Trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2007

_____. *Nascimento da Biopolítica*: curso dado no Collège de França (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes. 2008

FREITAS, Marcos Cezar.(org). *Desigualdade Social e Diversidade Cultural*. Na Infância e na Juventude. São Paulo: Cortez, 2006

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. *Currículo e Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

LOPES, Alice Casemiro. *Currículo e Epistemologia*. Ed. Ijuí: RS,2007

LOPES, Alice Casimiro (2004). *Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de Educação , São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109 - 118. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf> >

MEC/SEB, Brasília. *As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*.2010

MEC/SEF, Brasília. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Formação Pessoal e Social*. Volume 2. 1998

MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículo e Programas no Brasil*.3ªed. Campinas: São Paulo: Papirus, 1997

RESENDE, Haroldo.(org).*Michael Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. *A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009

_____;*O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas Para a Infância no Brasil*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011

SCHEIVAR, Estela (etalli), *Políticas que produzem educação*. Anais do 1º Ciclo de Conferências. Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores, 2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades Terminais. As transformações da política da pedagogia e na política da pedagogia*.Petrópolis, RJ Vozes: 1996

VIEIRA, Maria Pilar de Araújo. *A pesquisa em história*. 5ª ed. São Paulo: Ática 2007

A INFÂNCIA DO CURRÍCULO: O QUE PODE O DEVIR-CRIANÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Erika Mariana Abreu Soares³⁷ – UFMG (Brasil)

Proponho neste texto experimentar o devir-criança juntamente com as poesias porque as poesias possibilitam criar palavras, gerar ideias, inaugurar sentidos e expressões, dançar nos versos, saltitar de uma palavra a outra. O poeta Manoel de Barros - que tinha uma leveza em experimentar a escrita e escrever com a poesia da vida, da alegria e da Infância - era “munido e movido pelo maravilhamento inquisitivo e inventido que constrói – em poesia/prosa – suas narrativas do mundo” (MORICONI, 2016, p.7). Desejo³⁸ estar movida por este maravilhamento para construir “uma poesia de frases que narram, antes de tudo, os embates do próprio olhar” (MORICONI, 2016, p.7) e para vivenciar a infância do currículo na educação infantil.

A infância, neste texto, é compreendida “como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2007, p.94). Esta infância é, geralmente, enterrada no currículo para ficar invisível. Esta invisibilidade é estratégia do currículo,

³⁷ Professora da Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte/MG. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, linha de pesquisa Currículos, Culturas e Diferença.

³⁸ Deleuze numa entrevista, chamada “Abecedário de Deleuze”, com Claire Parnet, em 1988, fala sobre desejo. Para Deleuze o desejo estar relacionado ao um contexto de vida, a um momento em você está vivendo. “Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto”. (DELEUZE; PARNET, 1988)

composto pela “matéria-forma que opera com a imitação, a ilustração e a representação” (PARAISO, 2015, p.50). Esse currículo “paralisa o movimento, o ziguezaguear, o fluxo da vida” (PARAISO, 2015, p.50). Ele impede a invenção, a imaginação, a leveza, as sensações, a alegria, a vida, a infância. Impede qualquer possibilidade de experimentar. Entretanto, existem as “forças” (PARAISO, 2015, p.50), também, compondo um currículo, que poderá deformar as formas. Essas forças precisam ser “liberadas” para permitirem o movimento, mobilizarem encontros potentes e “desver o mundo” (BARROS, 2015, p.16). Criar outras possibilidades de ver e sentir o currículo.

Com essas forças que compõem o currículo e com base em minha experiência como professora da educação infantil posso afirmar que a Infância está no currículo da escola, escondida em algum lugar. Afinal, ela é “aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição” (KOHAN, 2005, p.239). A infância é tanto a ausência quanto a busca de linguagem, porque assim entendida ela é uma dimensão para além do humano, das fases do desenvolvimento e do biológico. Ela é, também, da ordem do inumano, porque extrapola o corpo de carne e osso para um fluxo que irá se constituir para habitar a humanidade (KOHAN, 2012). A Infância nessa perspectiva permite a exploração e a perturbação dos limites humanos, o que dará sentido a vida. A Infância é, em síntese, “afirmar a experiência, a novidade, a diferença, o não-determinado, o não-previsto e imprevisível, o impensado e impensável; um devir-criança singular que busca encontros” (KOHAN, 2005, p.253).

Durante esses quatro anos de atuação como professora numa Unidade Municipal de Educação Infantil ³⁹–UMEI - experimentei num encontro com o devir-criança a possibilidade de encantar com algo novo e percebi num átimo de intuição o até então despercebido: a infância do currículo.

Estava sentada no banco do refeitório esperando o almoço com a minha turma do Sapo Cururu que era composta por 16 crianças de 3 anos de idade. Havia

³⁹ As UMEIs foram criadas em 2004 pela prefeitura do município de Belo Horizonte, com o objetivo de atender crianças de zero a dois anos, em horário integral, e três a cinco anos de idade, em horário parcial. Com as UMEIs, a Secretaria Municipal de Educação – SMED – passou a dedicar atenção especial ao currículo das instituições.

apenas uma criança de olhos verdes entre todas da turma. Esta criança de olhos verdes estava no meu colo porque não se sentia bem. Todas as outras se encontravam sentadas no banco aguardando o almoço. Uma criança, que era a mais curiosa e questionadora da turma, se levanta e aproxima da outra que estava no meu colo e pergunta: - “Por que seus olhos são verdes?” Nesta hora, penso: Ai, meu Deus! Como vou explicar genética para crianças de 3 anos? A criança que estava no meu colo virou para a colega e respondeu: - “Eu como muito verdinho, por isso os meus olhos são verdes”. Meus pensamentos vão a mil. Me indagava sobre como vou intervir. A criança que estava em pé respondeu: - “Ah! Então, a parte branca dos seus olhos é porque você gosta muito de arroz. Assim, como eu gosto de feijão”. Os olhos da criança eram castanhos. A criança que estava em pé saiu pulando e voltou para seu lugar.

Este foi um instante em que considero que o devir-criança rachou o currículo-forma. A infância bailou de uma maneira única e singular potencializando o encontro com as boas sensações. O currículo se tornou naquele momento o “currículo-força”. O meu espanto diante deste currículo é descrito por Manoel de Barros neste trecho do livro *Menino do mato*: “A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias. Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia” (BARROS, 2015, s/p). As palavras das crianças do episódio do almoço perturbaram o sentido normal do currículo. Mas, os absurdos, o devir-criança, racharam o currículo-forma e permitiram a infância brincar com o currículo. Diante deste currículo a explicação sobre genética iria afastar as falas da imaginação e o formataria novamente.

Assim, foi com a imaginação “que os meninos criavam com as suas palavras [...] Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado” (BARROS, 2015, s/p). Era preciso desver o currículo para ele ser tornar em um “território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios incontroláveis, de acontecimentos ‘insuspeitos” (PARAÍSO, 2010, p.588). As forças, por sua vez, permitiram “deformar as regras; arriscar; seguir o movimento da vida; atentar às

sensações nossas⁴⁰ e de nossos/as alunos/as” (PARAÍSO, 2015, p.55). As forças fizeram rachaduras no currículo produzindo bons encontros e proporcionando alegria, motivação, vontade de dançar e pular com o devir-criança. Logo, a “força é fluxo que nos faz cair na linha de fuga de um devir” (PARAÍSO, 2015, p.50).

O devir “não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.18). O devir “não produz outra coisa senão ele próprio. [...] O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que devém” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.19). O devir é um “encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, idéias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica” (KOHAN, 2007, p.95). O devir é produção, processos, fluxos, criação. O devir potencializa os meninos que fomos: “o guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa” (BARROS, 2003, p.81)

Os meninos que fomos é a potência de cada idade, é o devir-criança. “Não é a criança que se torna adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.69). O devir-criança é “uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada.” (KOHAN, 2007, p.96) O devir-criança é parte do processo da experimentação, do traçar linhas de fuga para conhecer algo novo e diferente.

A linha de fuga traçada pelas crianças do episódio permitiu deformar as formas que aprisionavam o desejo no currículo, possibilitando traçar linhas que permitiram fugir para a vida, para a criação. O fugir, para Deleuze e Parnet (1998), diz respeito a produzir algo real, criar vida, estabelecer fluxos e conexões. O fluxo é “[...] algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e uma destruição.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.41) O desejo é “construir” (DELEUZE; PARNET, 1988); é processo; é produção; é potência.

Não era somente o desejo que o currículo-forma aprisiona, a alegria é também aprisionada por este currículo que muitas vezes produz a tristeza.

⁴⁰A palavra nossas está fazendo menção aos docentes.

Gilles Deleuze acreditava que tínhamos que “viver com alegria para ter o máximo de nossa potência; fugir da resignação, da má-consciência, da culpa e de todos os afectos tristes [...]” (DELEUZE; PARNET, 1988). São estes afectos tristes que escondem a infância do currículo. Mas, não são as tristezas que nos interessam, são as alegrias que possibilitam o encontro com a Infância do Currículo. O encontro é aquilo que potencializa a criação de ideias com diversos movimentos por algo novo. Esses possíveis encontros tornam o currículo em território de possibilidades de criações para novos modos de existir.

E, são essas novas possibilidades de criação que desejo encontrar com a infância do currículo na educação infantil. Pois, nas minhas experiências como professora vivenciei, na maioria do tempo, os currículos-formas que “enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam. Tudo isso impede o escape e a expansão; dificulta as conexões; aprisiona o desejo e bloqueia as forças” (PARAÍSO, 2015, p.51). E, experimentei, algumas vezes, os currículos-forças que racham os currículos-formas possibilitando o “fluxo que nos faz cair na linha de fuga de um devir” (PARAÍSO, 2015, p.50). A força é “instância mobilizadora de encontros potentes que permitem encontrar a diferença de cada um” (PARAÍSO, 2015, p.50). São estes encontros potentes no currículo-força que o devir-criança potencializará a infância do currículo.

RERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARROS, Manoel de. Achadouros. In: *Mémoires inventadas: a infância*. São Paulo, 2003.

BARROS, Manoel de. *Menino do Mato*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.4. São Paulo: Editora 34, 2012. 2º Ed.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Letra J de Joie. In: *Abecedário de Gilles Deleuze*. 1994

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In _____ . *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. *Educação Real*. Porto Alegre, v.35, n.3, p. 125 – 138, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> . Acesso em: 10 abr. 2012.

MORICONI, Italo. Poesia do aquém. In: BARROS, Manoel de. *Poemas Concebidos sem pecado e Face Imóvel*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016

PARAÍSO, Marlucy. Diferença no Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, 2010, p.591 – 609.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação*. Porto Alegre, v.38, n.1, p.49 – 58, jan – abr. 2015

- XXXIII -

**O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: AS
FINALIDADES CURRICULARES E SUAS
IMPLICAÇÕES NO CONHECIMENTO E
RENDIMENTO ESCOLAR – O CASO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA**

Euzene Mendonça Barbosa Matos- IFCE (Brasil)

INTRODUÇÃO

A educação é assegurada através da Lei Nº. 9.394/96, que o Ensino Médio deva integrar a formação que todo brasileiro deve ter para enfrentar com sucesso a vida adulta.

Daí a nossa preocupação com as finalidades do currículo, pois é ele que permite aquilatar do seu estado de desenvolvimento, da sua importância como instrumento cultural, e do seu valor social, na medida em que se expressa o que se pretende que o aluno adquira (JANUÁRIO, 1988).

Nessa perspectiva, compreender o modo como os alunos são preparados para a continuidade de sua vida acadêmica e profissional a partir da estruturação e operacionalização do currículo, com a proposta de matrizes curriculares alternativas, era uma preocupação constante. Na verdade, observar o processo de formação educacional dos alunos constituía um desafio que pretendíamos conhecer melhor.

Desse modo, moveram-nos, a inquietação e a necessidade de encontrar caminhos que nos conduzissem a respostas para questões como estas: Será que o Ensino Médio está atendendo às expectativas e às necessidades educativas da realidade brasileira? Existem discrepâncias entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro e o rendimento escolar que esse

nível de ensino está alcançando? Que avaliação faz o gestor escolar, os professores e os especialistas pedagógicos desses resultados em função das metas estabelecidas para o Ensino Médio brasileiro? Que perspectivas formulam o gestor escolar, os professores e os especialistas pedagógicos acerca da necessidade e da possibilidade de introduzir mudanças no Ensino Médio, tendentes a promover a melhoria do rendimento escolar dos alunos?

A investigação ocorreu em uma escola da rede pública de Ensino Médio da cidade de Fortaleza. A escolha se deu em virtude de a mesma possuir características adequadas para realização do estudo, tais como o tempo de atuação e estar atualmente passando por toda a transformação advinda com o período de reforma. Tomou parte ativa na investigação a gestora da escola, os dois coordenadores escolares, e os sessenta e nove professores do Ensino Médio.

Este estudo teve como suporte teórico a legislação educacional e a contribuição de diversos autores que versam sobre as políticas e desafios do ensino, especificamente, informações acerca do impacto das Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na prática diária dos professores em relação a gestão do currículo na escola. Revelou que a utilização de estratégias de ensino poderá melhorar a qualidade do ensino, na medida em que são aplicadas com seriedade e em sua totalidade nas escolas. O estudo confirmou, ainda, a necessidade de se trabalhar com um modelo de ensino que venha realmente atender as necessidades acadêmicas e profissionais dos alunos.

ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: IDENTIDADE E FINALIDADES A LUZ DA LEGISLAÇÃO, DAS POLÍTICAS E DESAFIOS DO ENSINO

A Lei N^o. 9.394/96 define a construção da identidade do Ensino Médio, como parte final da educação básica, o ensino médio deixa de ser um curso de “passagem” para o ensino superior ou para uma qualificação profissional específica que assegure formação geral ao estudante. Prevê também, que a escola participe dessa construção através da sua proposta curricular e do projeto político pedagógico.

Nesse sentido, questiona-se: o que está provocando a insatisfação dos jovens brasileiros para que abandonem o Ensino Médio antes de finalizar?

De acordo com Sousa (2013), o motivo dessa insatisfação está relacionado à indefinição estrutural do referido ensino que tem como objetivo único a formação geral do estudante.

Contudo, a identidade do Ensino Médio precisa ser composta da visão relacional dos contextos que vai para além das leituras e ideologias marxistas e gramscistas do mesmo, isto é, abordar questões de ordem: epistemológica (o que se deve considerar como conhecimento valioso); política (quem controla a seleção e distribuição do conhecimento); econômica (como se relaciona o conhecimento com a distribuição desigual de poder, bens e serviços na sociedade, ideológica (que conhecimento é o mais valorado e a quem pertence); técnica (como tornar acessível o conhecimento aos alunos); estética (como ligar o conhecimento com a experiência e a biografia do aluno); ética (que ideia de moral preside às relações entre professores e alunos); e histórica (com que tradição contamos para abordar estas questões e que outros recursos precisamos) (GIMENO e PÉREZ GÓMES, 1993).

Importa valorizar o currículo, enquanto processo e instrumento de mudança educacional, em que se possa “gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, aptos a intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (RESOLUÇÃO CEB/CNE N.º. 3, 2012). Principalmente porque, o desenvolvimento e avaliação do ensino permitem, aos professores a se sentirem mais envolvidos/valorizados e trabalharem com mais entusiasmo a arte de ensinar (STENHOUSE, 1996)

Nesse contexto, a LDBEN N.º. 9.394/96 define no art. 35, incisos I a IV, que:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação, Ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ocorre que, mesmo com estas finalidades a atual política estrutural de Ensino Médio não está conseguindo formar técnicos qualificados para o mercado de trabalho, nem ajudando a desenvolver conhecimentos e aptidões relacionadas à cultura e formação humana nos jovens. Como sublinha Carneiro (2012, p. 14), “o atual Ensino Médio público não prepara o aluno para a vida, para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho nem para o ingresso na universidade”. Entre as consequências, registra-se:

Uma grande proliferação de cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e cursinhos pré-vestibular (RAMAL, 1999).

Aumento de escolas particulares, que buscam focar nos resultados e formação cultural dos alunos (CARNEIRO, 2012).

A chegada de alunos da rede pública despreparados para o ensino superior (RAMAL, 1999).

Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura, na tentativa de minimizar os problemas que envolvem a expansão do Ensino Médio e atender às expectativas políticas, decidiu implementar, o Ensino Médio Integrado (DECRETO Nº. 5.154/2004 BRASIL), e posteriormente o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (PORTARIA Nº. 971/ 2009 MEC). Estes com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio configuram, nos dias de hoje, o modelo de educação oferecida no Brasil.

Na verdade, às preocupações do Sistema educacional estão relacionadas aos vários aspectos, como o aumento nas taxas de matrícula, a melhora dos índices de evasão e reprovação, pois os resultados estão muito aquém do esperado, em especial daqueles alcançados pelos países desenvolvidos. Tal situação pode ser percebida na Tabela 1 - Ensino Médio: Taxas de rendimento, Escolas estaduais e privadas: Brasil (2009 a 2014)

Tabela 1 - Ensino Médio: Taxas de rendimento, Escolas estaduais e privadas: Brasil (2005 a 2014)

Ano	Estadual			Privada		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2009	73,5%	13,5%	13,0%	93,3%	6,2%	0,5%
2010	74,9%	13,4%	11,7%	93,6%	5,9%	0,5%
2012	76,5%	13,1%	10,4%	93,4%	6,1%	0,5%
2014	78,3%	13,1%	8,6%	94,1%	5,5%	0,4%

Fonte: MEC/INEP

Na tabela 1, a aprovação, persiste nas escolas estaduais uma situação na qual, praticamente, de cada quatro alunos matriculados, um não tem sucesso em ser aprovado para a série seguinte – ou para concluir o Ensino Médio –, ao passo que, nas escolas privadas, tal sucesso é mais elevado. Estes dados só vêm confirmar a ideia de que os alunos do Ensino Médio das escolas privadas são preparados para apresentar resultados e acabam por se saírem muito bem em Exames de avaliação como o ENEM.

No que tem a ver às taxas de reprovação e abandono, temos nas escolas estaduais patamares bem diferentes para ambas e, nas privadas, uma concentração de insucesso nas reprovações.

Compreender os desafios do Ensino Médio brasileiro, como, as práticas de avaliação em todas as dimensões, a utilização coerente da meritocracia para valorizar a aprendizagem do aluno, o fortalecimento da gestão e autonomia da escola e uma estrutura curricular adequada, pode ser uma importante contribuição para o redirecionamento do processo.

OPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A opção metodológica do estudo configurou-se com um estudo de caso de perfil misto, por congregar contributos quantitativos e qualitativos realizado em contexto natural. Trata-se, de uma investigação descritiva e interpretativa dos dados e dos fatos inerentes à realidade complexa em análise (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Além disso, de um estudo de caso descritivo e interpretativo, porque se planeja efetuar uma descrição densa e detalhada da realidade tal como ela é, com o objetivo de perceber aquilo que os participantes fazem, pensam e sentem (YIN, 2005).

Assim, o *corpus* de informação recolhidos foi constituído por um conjunto de dados quantitativos e um outro de dados qualitativos. O primeiro, porventura o mais impressionante, foi proveniente das classificações internas e externas dos alunos nas várias disciplinas do Ensino Médio e no ENEM, respectivamente. Quanto ao segundo, originou-se da informação obtida por pesquisa documental e mediante a realização de questionários, e de entrevistas individuais. Trata-se assim de um estudo de natureza mista, isto é um modelo de ponte (SHUMAN, 1986).

Tomou parte ativa na investigação a gestora da escola, os dois coordenadores escolares, e os sessenta e nove professores do Ensino Médio.

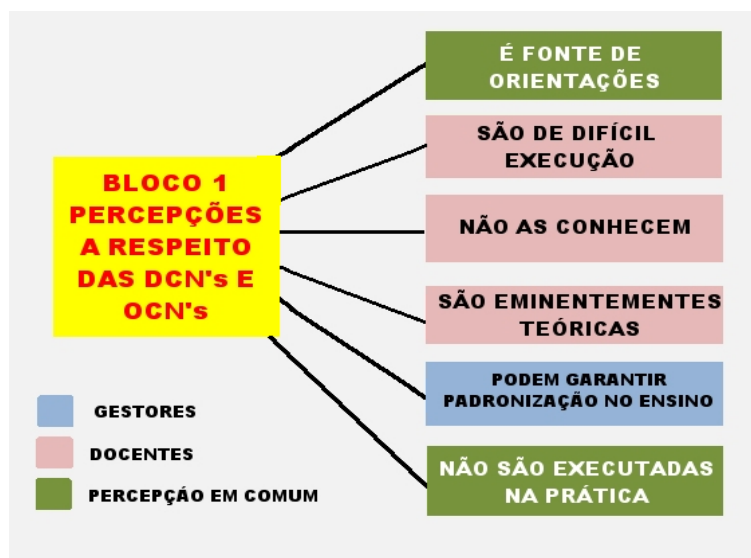
As entrevistas tiveram como subsídio um instrumento, em forma de planilha de comparação de notas dos alunos do 3º ano do ano de 2012 formatada no sistema Microsoft Excel, para que os professores pudessem ter o conhecimento dos rendimentos dos referidos alunos e emitirem as suas opiniões a respeito.

ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DA PESQUISA

Resultados obtidos através das entrevistas semiestruturadas

Nas figuras abaixo, apresentamos os três Blocos com as principais percepções colhidas dos participantes da pesquisa a respeito das DCN's e OCN's e do rendimento escolar dos alunos. Foram tratados na análise de dados qualitativos como que as grandes linhas de força da investigação.

Figura 1 – Principais percepções colhidas dos entrevistados



Neste primeiro Bloco sobre as percepções dos participantes a respeito das DCN's e OCN's a percepção dos gestores é que elas podem garantir a padronização do ensino. A percepção dos docentes é que elas são de difícil execução, de que eles não as conhecem, e que são eminentemente teóricas. E a percepção em comum é de que elas são fontes de orientação, mas não são executadas na prática.

Figura 2 – Principais percepções colhidas dos entrevistados



Figura 3 – Principais percepções colhidas dos entrevistados



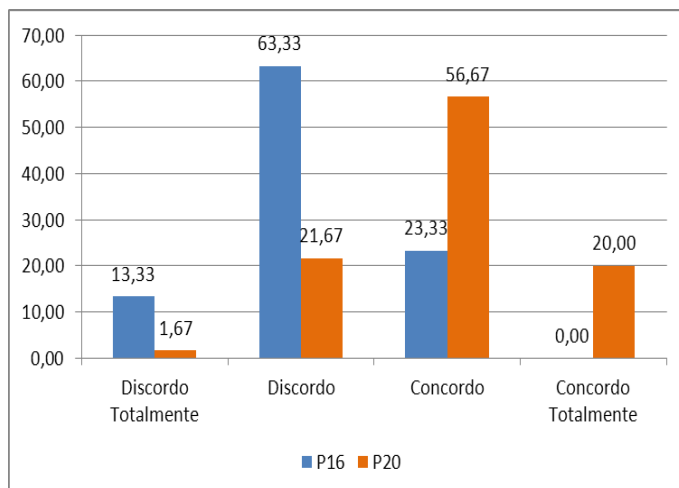
Neste segundo Bloco sobre a concepção, estruturação e execução das DCN's e OCN's a percepção em comum é de que são de difícil execução, e que eles têm dúvidas e são tratadas nas reuniões de área.

Neste terceiro Bloco sobre as percepções quanto ao rendimento escolar dos alunos a percepção em comum é que o rendimento escolar é negativo devido ao sistema de ensino e aos métodos de avaliação inadequados. Porém são favoráveis as mudanças e melhorias nos instrumentos.

Resultados obtidos através do Questionário Estruturado

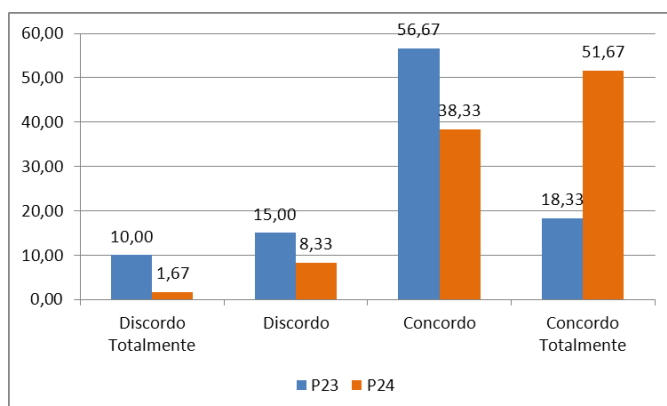
Nos gráficos abaixo, apresentamos as opiniões dos participantes sobre seis das vinte sete questões do questionário que estão diretamente relacionadas as questões de investigação do estudo

Gráfico 01.



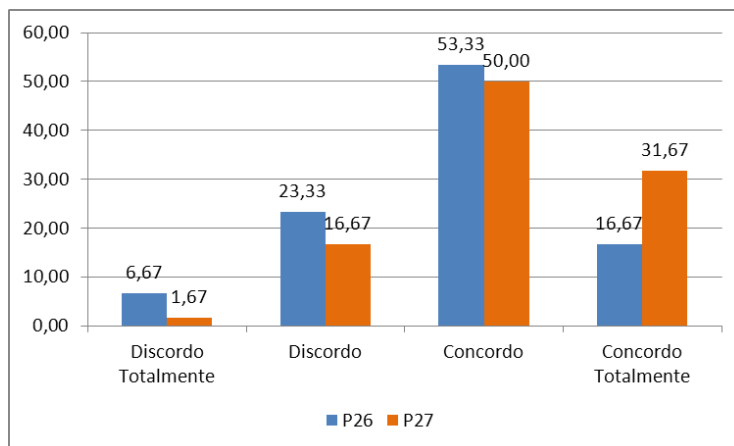
Na pergunta 16, 63,33% dos entrevistados discordam que as OCN's são cumpridas integralmente na escola investigada. Na pergunta 20, 56,67% afirmaram que na escola investigada as notas dos alunos não condizem com seu conhecimento real por consequência da avaliação somativa utilizada no atual processo ensino-aprendizagem.

Gráfico 2.



Na pergunta 23, 56,67% dos entrevistados são a favor da meritocracia no rendimento escolar do aluno, para motivar os que se sobressaem. Na pergunta 24, 38,33% dos entrevistados consideram a necessidade de avaliar “múltiplas dimensões” em avaliações internas e externas para melhorar a qualidade do ensino. E 51,67% concordam totalmente, totalizando 90% dos participantes favoráveis a este modelo de avaliação.

Gráfico 3.



Na pergunta 26, 53,33% dos entrevistados consideram que a atual estrutura curricular do EM, encontra-se sem identidade específica e inadequada as necessidades dos alunos. Na pergunta 27, 50% dos entrevistados é a favor de um EM Vocacionado, composto por áreas e disciplinas que atenda as intenções profissionais e acadêmicas dos alunos. E 31,67% dos participantes concordam totalmente, totalizando 81,67% favoráveis a este modelo de ensino.

Desempenho Curricular dos Alunos *versus* Desempenho no ENEM.

Na Tabela abaixo, apresentamos a comparação entre notas curriculares obtidas pelos alunos do 3º ano, no ano de 2012 com as notas do ENEM dos mesmos alunos.

Tabela 3 – Alunos: Desempenho Curricular *versus* Desempenho no ENEM

Áreas do Conhecimento	Média de Notas Curriculares	Médias de Notas do ENEM	Varição entre Médias (Base ENEM)
Linguagens e Códigos	491,59	478,22	<2,79%
Ciências da Natureza	478,77	441,44	<8,45%
Ciências Humanas	503,54	506,19	>0,52%
Matemática	433,11	478,33	>9,45%
SOMATÓRIO	476,75	476,04	>0,14%

Notas de Corte para admissão em Cursos de Fortaleza:

Administração UFC – 703,08

Eng. Civil UFC – 753,92

Pedagogia UFC – 646,66

Nota de corte PROUNI/FIES – 450,00

Matemática IFCE – 658,22

Foram verificadas variações negativas nas notas obtidas pelos alunos no ENEM nas áreas de Linguagens e Códigos, principalmente em Ciências da Natureza. Já na área de Ciências Humanas e matemática a variação foi positiva. No entanto, as médias finais entre o currículo e o ENEM foram praticamente iguais. Porém há elementos que justificam a majoração da nota curricular, como por exemplo, as estratégias utilizadas no processo de avaliação dos alunos no intuito de viabilizar a aprovação dos mesmos.

A fim de assinalar a gravidade dessa situação. Apresentamos as notas dos cursos superiores públicos de Fortaleza, em que na administração, por exemplo, o último aluno classificado teve a média no ENEM de 703,08. Vale considerar que para admissão nos programas FIES E PROUNI a nota mínima deve ser 450 pontos.

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Com base na opinião dos entrevistados e nos critérios do estudo, foi possível constatar e caracterizar que a atual estrutura curricular do Ensino Médio encontra-se sem identidade específica e inadequada às necessidades do aluno (respondendo positivamente as questões de investigação do estudo); como segue:

➤ Confirmaram as frustrações dos gestores e professores sobre as discrepâncias entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar;

➤ Avaliaram que as metas estabelecidas para o Ensino Médio não estão alcançando resultados positivos devido à inadequação das ações pedagógicas, desconexões no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos e a falta de uma estrutura de ensino mais atraente para os alunos.

➤ Valorizaram as estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas, e o estabelecimento de um modelo de ensino vocacionado para o Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R., e S. BIKLEN. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei 9.394 de 12 de outubro de 1996*. Fixa as Diretrizes Bases da Educação Nacional. Disponível em: de www.planalto.gov.br. Acesso em 13 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer N°. 5, de 5 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília. 6 maio 2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16368&Itemid=866. Acesso em 20 de agosto de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N°. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília. 27 Jun. 1998. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 26 nov. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, *Diário Oficial da União*, Brasília, Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 3 de dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N°. 971, de 9 de outubro de 2009. Institui no âmbito do Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador. *Diário Oficial da União*, Brasília. 10 out. 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em 22 de setembro de 2014.

CARNEIRO, M. *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

GIMENO, J. e PÉREZ GÓMES, A. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata, 1993.

JANUÁRIO, C. *O currículo e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

NOBRE, P. Contributos para uma avaliação curricular da Escola: A avaliação do PCE. In: *Investigar, Avaliar, Descentralizar* – Actas do X Congresso da SPCE. Bragança: SPCE e ESE/IPB. 2009.

RAMAL, A. *As mudanças no Ensino Médio a partir da Lei 9.394/96 e das DCNEM*. *Revista Pátio*, Vol. 2, 1999.

SHULMAN, L. Paradigms and Research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. WITTROCK (Orgs.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 3-36.

SOUSA, F. *A identidade do ensino médio no Brasil*. Disponível em:<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/30104/a-identidade-do-ensino-medio-no-brasil#ixzz3IS4JKm5J> Acesso em 15 abril 2014.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de La enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

YIN, R. *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS

Fábio Brazier – UNIFAL-MG (BRASIL)

INTRODUÇÃO

Objetivamos inicialmente com a proposição deste trabalho, discutir o processo de reestruturação de um curso técnico ministrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, IFSULDEMINAS à luz da concepção das diretrizes do ensino médio integrado, tomando como ponto de partida as legislações pertinentes. Resultante de uma pesquisa documental e através de uma observação participante, discorreremos acerca desse processo, com o intuito de promover o debate e aprofundar as discussões.

Tomando como ponto de partida que a educação básica brasileira enfrenta na atualidade diversos desafios, o cerne da questão problematizada diz respeito, sobretudo, ao ensino médio vinculado à educação profissional nas instituições de ensino federais. Ao lançar um olhar crítico para a história da educação profissional no país pode-se compreender que os elementos que hoje estão em conflito foram constituídos em um momento em que a educação era marcada, sobretudo por questões ideológicas e sociais, a saber: tendência tecnicista, governo militar entre outros aspectos intrínsecos.

Com frequentes mudanças, a trajetória da educação profissional vem demonstrando a necessidade de aproximação com a educação básica, e isso se configura como um desafio colocado no centro do debate sobre a política do chamado “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”. Dessa forma, é possível compreender os movimentos de integração curricular como espaços nos quais envolvem questões políticas e ideológicas e de poder.

Em outras palavras, é afirmar que essa é uma luta pela legitimação de direitos, que coloca em questão o papel do Estado, ao contrapor a hegemonia do sistema capitalista, que demanda formação para o mercado de trabalho, ou em outra perspectiva, orientar um projeto educativo de caráter integral que conduza à emancipação da classe trabalhadora sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

As primeiras discussões acerca do princípio de currículo integrador surgem a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), e mais concretamente com a vigência do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.741/2008. Dessa forma, em virtude da legislação, os cursos na modalidade integrada iniciam suas atividades, e, sobretudo ampliam-se a partir da criação dos Institutos Federais em 2008.

A legislação que cria os Institutos Federais normatiza também que essas novas instituições de ensino atendam a educação profissional técnica de nível médio, ofereçam e resguardem um percentual de no mínimo de 50% (cinquenta por cento), “prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, art.7º, inciso I).

Consequentemente, o que se configurou foi uma política nacional pautada no âmbito da prescrição, que propõe uma formação que integre duas modalidades de ensino tradicionalmente distantes. Desse modo, se o projeto do ensino médio integrado está orientado na direção de uma formação integral, acredita-se que uma das condições fundamentais seja materializar a integração curricular, porém não é o que de fato encontramos nas instituições.

Contudo, os curriculistas Frigotto (2005), Lopes (2005), Silva (2002), Sacristán (2000), defendem que para uma efetiva integração não basta a unificação de um curso ao outro, conforme inicialmente prevê a legislação, é preciso de fato garantir a articulação entre os conhecimentos desenvolvidos ao longo do percurso formativo.

É, pois, no contexto dessa problemática de se pensar a integração curricular para questões que vão além da unificação de cursos, que dedicamos maior atenção neste estudo. Nosso propósito é, portanto, o de compreender qual concepção de integração curricular está presente na proposta de formação dos cursos de Ensino Médio Integrado em Alimentos, ofertado pelo IFSULDEMINAS.

CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO IFSULDEMINAS

Em 2008, o Governo Federal ampliou o acesso à educação do país com a criação dos Institutos Federais. Através da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 31 (trinta e um) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 (setenta e cinco) Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 (trinta e nove) Escolas Agrotécnicas, 7 (sete) Escolas Técnicas Federais e 8 (oito) escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No sul de Minas Gerais, as Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho, tradicionalmente reconhecidas pela qualidade na oferta de ensino médio e técnico, foram unificadas. Originou-se, assim, o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS).

Atualmente, além dos campi de Inconfidentes, Machado e Muzambinho; os Campi de Pouso Alegre, Poços de Caldas, Passos e os Campi Avançados Três Corações e Carmo de Minas compõem o IFSULDEMINAS, que possuem Centros de Referência e Polos de Rede nos municípios da região.

A Reitoria, sediada em Pouso Alegre, interliga toda a estrutura administrativa e educacional dos Campi, sua estratégica localização permite fácil acesso aos Campi e unidades do IFSULDEMINAS.

Articulando a tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão, o IFSULDEMINAS trabalha em função das necessidades regionais, capacitando profissionais, prestando serviços, desenvolvendo pesquisas aplicadas que atendam as demandas da economia local, além de projetos de extensão que colaboram para a qualidade de vida da população.

A missão do IFSULDEMINAS é promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas Gerais.

O CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS: A EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO

A oferta do curso Técnico em Alimentos, modalidade integrado ao Ensino Médio, insere-se no plano de expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) e, por sua vez, no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Essa expansão tem como objetivos: suprir a carência de mão de obra especializada em diversas áreas do conhecimento; promover, de modo continuado, a educação profissional de qualidade nos diversos níveis e contribuir para o desenvolvimento local e regional da sociedade.

Diagnóstico da realidade

Assim como aconteceu com vários cursos técnicos que eram ministrados nas antigas “escolas agrotécnicas”, anteriores a criação dos Institutos, o curso técnico em alimentos era ofertado inicialmente de forma concomitante ao ensino médio ou na modalidade pós-médio, caracterizando assim um curso essencialmente de formação técnica e profissional.

Após a publicação das legislações que preconizam uma formação pautada na integração, e com a recente criação dos Institutos Federais, o IFSULDEMINAS, se viu na necessidade de reestruturação de seus cursos. Desse modo, vários grupos de discussão foram propostos para tal fim.

Os grupos de discussão, compostos por professores, equipe técnica pedagógica e representante de discentes se dedicaram a priori ao estudo das legislações pertinentes.

Contudo, como forma automática de atendimento a legislação, o que aconteceu a princípio foi o processo de unificação de dois cursos, antes distintos. O ensino médio de formação geral e o curso técnico. Com isso houve uma sobreposição de conteúdos e uma ampliação na carga horária de aulas dos discentes, uma vez que em termos práticos o que se fez foi aglutinar duas matrizes curriculares de cursos distintos, ou seja, em uma só matrícula dois currículos justapostos e fragmentados em disciplinas isoladas.

Em virtude das alterações preconizadas na legislação, os componentes curriculares do ensino médio e profissionalizante foram distribuídos ao longo do percurso formativo a ser realizado pelos estudantes ao longo do curso.

Dessa forma, cada área do conhecimento teve que organizar as ementas dos componentes curriculares conforme a nova proposta de educação profissional integrada ao ensino médio.

No entanto, compreendemos que a integração curricular não se realiza apenas pela oferta de disciplinas da Educação Profissional e da educação básica. O processo de integração para que seja de fato eficiente requer uma leitura da realidade concreta, com a participação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, para desvelar suas relações e suas especificidades.

Para uma verdadeira integração se faz necessário mais do que práticas de cooperação entre as disciplinas do conhecimento científico. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122).

A concepção curricular predominante no IFSULDEMINAS, até então, ainda estava vinculada à pedagogia tecnicista, do aprender a fazer, em que a escola praticamente volta-se aos interesses de uma ideologia capitalista e de mercado.

Diretrizes norteadoras da Integração: da teoria à prática

O curso técnico em alimentos integrado ao ensino médio ofertado pelo IFSULDEMINAS foi estruturado inicialmente para contemplar, sobretudo, as competências gerais da área de química, enquadrando-se no eixo tecnológico: Produção Alimentícia, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (BRASIL, 2012).

No processo de (re)construção da proposta pedagógica do referido curso, um amplo espaço de debate foi proposto, pois inicialmente os professores, equipe pedagógica e representantes dos discentes envolvidos no ensejo, não tinham clareza de como poderiam construir uma proposta de educação que superasse os princípios dicotômicos até então presentes na educação profissional.

Ao buscar aporte em referências teóricas que pudessem subsidiar a discussão acerca da construção, o termo “omnilateral”, surgiu e com ele a concepção que fundamentou toda a construção do projeto pedagógico, sobretudo em superação a um posicionamento unilateral.

Para Gaudêncio Frigotto (2012, p. 267), educação omnilateral significa, “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta

todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento”.

Sob essa concepção o grupo de docentes, apoiados pela equipe pedagógica do campus desenvolveu, durante o primeiro semestre do ano de 2015, um projeto pedagógico de curso tendo como base de conhecimentos científicos e tecnológicos do curso, constituídos por educação básica, diversificada e educação profissional, perfazendo uma carga horária total de 3996 (três mil e novecentos e noventa e seis) horas e 40 (quarenta) minutos com duração de 3(três) anos no turno diurno.

Sendo assim, a concepção de integração curricular, fundamentada no preceito de um todo a ser formado, aspecto fundamental na materialização do projeto, foi assumida como condição *sine qua non*. Desse modo, o currículo integrado foi assumido como condição para articular os conhecimentos da formação geral com a Educação Profissional.

Segundo Frigotto (2005), o grande desafio para a construção de um projeto de ensino integrado diz respeito à concepção não polarizada dos conceitos de educação básica e profissional, ao contrário, que possam, de forma articulada e integrada, permitir aos jovens a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo.

Para Ramos (2005) a construção de uma proposta curricular de caráter integradora supõe uma organização dos elementos do currículo que possibilite integrar os processos históricos e sociais da produção de conhecimento, as Ciências Humanas e Sociais em articulação com as da Natureza e Matemática e das Linguagens. Para a autora,

[...] a escola deve relacionar a realidade com os conceitos; no currículo integrado o conhecimento não é só geral, já que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. (RAMOS, 2005, p.121)

O Currículo Integrado apresenta uma visão progressista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. Dessa forma, o ensino integrado tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre

o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Sendo assim, subsidiados pelos aportes teóricos apresentados, bem como amparados na legislação, o IFSULDEMINAS, assumiu a concepção de se pensar no ensino médio integrado como política pública educacional, sendo necessário pensar a partir da contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia.

No processo de construção do PPC- Projeto Pedagógico do Curso, a equipe envolvida assumiu o currículo como principal instrumento, responsável por oportunizar aos alunos adquirirem as competências previstas no perfil profissional e também desenvolverem valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ecológicos.

Sendo assim, ao se construir a proposta, foram considerados princípios norteadores da proposta curricular: o comprometimento com a escola básica e pública, pautada no princípio da inclusão; o reconhecimento de que a realidade social deve ser tomada como ponto de partida e o fator de cidadania como pano de fundo das ações educativas; a elaboração de uma estrutura curricular que possibilite o diálogo com diferentes campos de conhecimentos possibilitando atualizações e discussões contemporâneas, visando a integração entre as áreas dos saberes; o caráter permanente e sistemático do processo de avaliação, considerando as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

A proposta pedagógica do curso foi organizada por núcleos que favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos, experiências e saberes advindos do mundo do trabalho.

Trata-se de uma concepção curricular que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Assim, possibilita-se a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas, além de permitir a integração entre educação básica e formação profissional e a realização de práticas interdisciplinares.

O curso está estruturado em núcleos segundo a seguinte concepção:

Núcleo estruturante: relativo a conhecimentos do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e

Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral.

Núcleo articulador: relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, traduzidos em conteúdos de estreita articulação com o curso e elementos expressivos para a integração curricular.

Núcleo tecnológico: relativo a conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão. Contempla disciplinas técnicas que atendem as especificidades e demandas da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora motivada pelos preceitos legais, a modificação na lógica de se pensar a o ensino médio integrado, sobretudo a partir do contexto do IFSULDEMINAS, favoreceu para que de fato se cumpra uma política pública de favorecimento à população no que diz respeito a escolarização e campo de trabalho.

Através da modalidade integrada do ensino médio, a instituição busca ofertar como expõe Frigotto (2005) um ensino médio unitário e politécnico, o qual conquanto admite a profissionalização, integra em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promovendo a formação acadêmica de qualidade e capacitando esses indivíduos para atuarem profissionalmente e desenvolvendo ao mesmo tempo a sociedade e a sua própria vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Decreto N° 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. *Lei 9394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *LEI N° 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da

educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*, Edição 2012.

FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições* (org). São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, A. R. C. *Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional*. Campinas, SP. Papirus, 2005.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTAN, J. G. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, TT. *Documentos de Identidade*; uma introdução às teorias do currículo. Belo horizonte, MG: Autêntica, 2002.

KUENZER, A. Zeneida (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE A ORALIDADE?

Flávia Barbosa de Santana Araújo – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

No processo didático há, pelo menos, dois aspectos envolvidos: as ações do professor, enquanto orientador e estimulador da aprendizagem, e as atividades de recepção dos alunos, enquanto sujeitos desse processo. Se a relação entre ambos ocorre de maneira adequada, o ensino alcança o seu objetivo maior, que é o cumprimento das metas estabelecidas para a aprendizagem. Sendo assim, torna-se necessário, em muitas práticas, um ajuste dos conteúdos e objetivos a serem trabalhados. Sobre esse ajuste, Possenti (2006, p. 40) dá a seguinte orientação:

O que já é sabido não precisa ser ensinado, de forma que os programas anuais poderiam basear-se mais num levantamento do que falta ser atingido do que num programa hipoteticamente global que vai do simples ao complexo, preso a uma tradição que não se justifica.

Então, como escolher o que, de fato, precisa ser ensinado? Quando se procura responder a essa pergunta, acaba-se inevitavelmente tratando de currículo. As escolhas dos conteúdos que figuram nesses documentos devem ser frutos de um “consenso” de diversos atores interessados nesse processo: especialistas universitários, representantes das secretarias de educação, dirigentes de sindicatos de professores, representantes de comunidades escolares, dentre outros. É preciso atentar ainda para o fato de que um

currículo formal precisa considerar, entre outros fatores, diversas realidades de uma mesma rede de ensino, com vistas a garantir alguma unidade e organicidade aos conhecimentos a serem ensinados.

Partindo da problemática acima, chegamos à seguinte pergunta de pesquisa: Qual é o tratamento dado à oralidade nos documentos curriculares nacionais do ensino médio de língua portuguesa? Para realizar a referida pesquisa, fizemos um estudo documental, sobre o qual afirma Pimentel (2001, p. 180): “Estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta.”

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo dos anos, muitas teorias tentaram explicar o conceito de currículo a partir das problemáticas apresentadas por determinadas correntes pedagógicas. Silva (2005) divide essas teorias em três agrupamentos: teoria tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

Para as teorias tradicionais, o currículo é concebido como uma lista de assuntos elencados pelo professor, a serem memorizados/assimilados pelo aluno, o que confere um aspecto “mecânico” ao ensino e centra a responsabilidade pela escolha dos conteúdos exclusivamente no professor. O principal resultado dessa visão ao longo do tempo foi tornar a construção do currículo uma atividade burocrática e padronizadora, em que prevalecem os conhecimentos indicados pela psicologia do desenvolvimento como os ideais para cada etapa da vida. A abordagem desse currículo em sala de aula, diante de princípios tão mecanicistas, tendia naturalmente à descontextualização. Para Moreira (2007, p. 24):

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa.

Em meados dos anos 1970, após a realização da 1ª Conferência sobre Currículo nos Estados Unidos, começaram a emergir os estudos das teorias críticas do currículo. Segundo essas teorias, o currículo seria fator de manutenção das desigualdades sociais, na medida em que existiria um jogo de interesses políticos e sociais por trás da escolha dos saberes escolares a serem ensinados. Ao mesmo tempo, as teorias críticas concebem a construção do currículo como um espaço de disputas simbólicas pelo poder. Por verem a escola como um microcosmo da sociedade, apontam para a importância dessa instituição na formação dos indivíduos e, eventualmente, na apreensão de conhecimentos que possam ser utilizados como instrumento na luta contra as desigualdades sociais, posição defendida, por exemplo, por Soares (2000).

Discordando da ideia de que o conhecimento escolar poderia funcionar como ferramenta da emancipação das classes subalternas, os teóricos pós-críticos passaram a engendrar novas teorias, fortalecendo uma perspectiva multicultural, segundo a qual nenhuma cultura é melhor do que a outra e, portanto, o currículo deveria dar conta dessas múltiplas, complexas e dinâmicas relações culturais. Os teóricos pós-críticos do currículo apregoavam que o modelo tradicional sustentava muitos preconceitos, uma vez que o aluno só tinha contato com determinadas culturas. Assim, entrando o estudante em contato com diversos costumes e práticas, ele aprenderia a respeitar a cultura do outro, pois compreenderia que é na diversidade que o sujeito consolida sua identidade.

Para o desenvolvimento de um currículo concebido de forma crítica, o fator social assume grande relevância, pois as influências que o aprendiz recebe dos espaços em que convive estão intimamente ligadas à sua formação. Portanto, a escola tem um papel importante na formação dos sujeitos, uma vez que também é um desses espaços.

No que concerne à oralidade, há algum tempo surgiram estudos que defendem o trabalho com a fala nas aulas de língua materna a partir de uma perspectiva sociointeracionista, pois o objetivo agora não é apenas ensinar a língua e suas regras gramaticais, como antigamente se postulava, mas sim ensinar os meios mais adequados para sua utilização, levando em consideração os mais variados contextos sociais. A partir dessa perspectiva, a oralidade deve estar presente no ensino de língua materna através do trabalho com os gêneros textuais orais, uma vez que “a ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente.” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 143)

Oliveira (2003), em seu artigo *A oralidade e o ensino-aprendizagem do português língua materna*, constata o aumento de publicações referentes ao trabalho com a oralidade nos últimos anos. Esse aumento de publicações coincide com o avanço significativo do tratamento da oralidade nos currículos oficiais (ao se colocar gradativamente os gêneros orais como conteúdos para o eixo da oralidade) e com a presença do ensino de língua falada na prática de muitos docentes, comprovando a dinâmica dos processos de institucionalização curricular.

ANÁLISE DOCUMENTAL

A partir de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), derivados de estudos das propostas curriculares de diversos estados e municípios, começaram a ser publicados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram publicados em 1999 e sua apresentação está dividida em quatro partes: I – Bases legais; II – Linguagens, códigos e suas tecnologias, III – Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e suas tecnologias. A parte de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” traz os conhecimentos referentes às seguintes disciplinas: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática.

Os conhecimentos de língua portuguesa para o ensino médio apontados pelos PCNEM foram estabelecidos a partir de uma concepção de língua como forma de interação. No documento se pode ler: “O trabalho do professor centra-se no objetivo do desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras em diferentes esferas sociais.” (BRASIL, 1999, p. 18). Sendo a oralidade entendida como parte do processo comunicativo presente nos mais diversos contextos sociais, o objetivo do professor seria auxiliar o aluno no desenvolvimento de competências e habilidades para o uso da fala em suas práticas cidadãs.

Tais competências e habilidades aparecem agrupadas em três categorias, a saber: a) representação e comunicação, b) investigação e compreensão, c) contextualização sociocultural. No primeiro caso, busca-se que o aluno seja capaz de compreender a língua como geradora de significação e como parte essencial na construção de sua própria identidade, apontando-se para uma macrocompetência de comunicar-se e expressar-se. No caso da segunda categoria, teríamos os processos de compreensão crítica da diversidade

das linguagens. Por fim, no que tange à contextualização sociocultural, sugere-se que o aluno reflita sobre as condições de produção textual, atentando para o caráter histórico e social dessa produção. A fala aparece em diversos trechos da explicitação dessas competências, entre os quais destacam-se aqueles que se dirigem diretamente às práticas dos professores em sala de aula:

A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação de seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos. (BRASIL, 1999, p. 21-22).
A situação formal da fala/escrita na escola deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. (BRASIL, 1999, p. 22).

Dentre as habilidades apontadas pelo documento, apenas uma traz explicitamente a preocupação com a fala, em contraponto com a escrita: “Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.” (BRASIL, 1999, p. 24). É importante frisar que, apesar de não tratar do ensino de língua falada de forma mais específica, os autores do documento entendem a linguagem como um espaço dialógico, revelando uma preocupação maior de preparar o aluno para atuar em diversas instâncias comunicativas na sociedade. Contudo, ao tratar de competências e habilidades comunicativas, o texto parece estar voltado para uma concepção de língua como instrumento comunicativo.

Grande parte dos professores teve dificuldades de compreender os PCN, pois tratavam-se de um texto curricular mais teórico do que didático, além de trazer informações novas para a época, baseadas em discussões educacionais mais recentes. Então, posteriormente à divulgação dos PCN, foram publicadas, três anos depois, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). A visão de ensino de língua como forma de interação é expressiva e dominante, embora em alguns poucos trechos associados aos PCNEM se depreenda uma concepção de língua como instrumento de comunicação. É notável a ênfase dada ao trabalho com textos falados, percebida pela repetição da expressão “textos orais” sempre ao lado de “textos escritos”.

A diferença desse novo documento é que, além do agrupamento anterior de competências e habilidades, na parte que trata dos critérios para a seleção de conteúdo, as competências são classificadas em: interativa, textual e

gramatical. Dentre essas competências, a que mais enfatiza o trabalho com a fala é a primeira, por considerar a língua um meio de agir e reagir nas mais diversas situações de interlocução. Apesar da ênfase que é dada nessa competência à fala, isso não significa dizer que ela seja exclusiva da produção oral, uma vez que a interação também pode se dar por meio da escrita, tanto através da leitura como da produção.

Temos ainda, como documento curricular a nível nacional, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Segundo o próprio documento, para sua elaboração foi criado um grupo de trabalho multidisciplinar, formado por professores pesquisadores de diversas áreas ligadas ao ensino. Após a publicação do documento preliminar, foram realizados cinco seminários regionais e um seminário nacional, nos quais representantes das equipes técnicas das secretarias de educação puderam analisar a proposta e dar suas contribuições. O processo de elaboração dessas orientações, iniciado em 2004, concluiu-se dois anos depois, com publicação definitiva do documento.

Esse documento deixa claro que, por se tratar de orientações, caberia à escola a delimitação dos conteúdos a serem trabalhados: “Saliente-se, assim, que cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização.” (BRASIL, 2006, p. 35). Na seção “Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos”, são apresentados dois quadros dos eixos organizadores das ações do ensino e aprendizagem de língua materna no ensino médio; o primeiro refere-se às atividades de produção e de recepção de textos e o segundo, às atividades de análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem).

As atividades do primeiro quadro são separadas em cinco blocos: produção escrita e leitura de textos gerados nas diferentes esferas das atividades sociais – públicas e privadas; produção de textos em eventos da oralidade; escuta de textos em situação de leitura em voz alta; retextualização (produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte); reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não. O segundo quadro mostra o foco das atividades de análise, que deveriam se basear em cinco agrupamentos: elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua

materialidade – os textos em análise; estratégias textualizadoras; mecanismos enunciativos; intertextualidade; ações de escrita.

Magalhães (2011, p. 157) apresenta um novo quadro, inspirado naqueles apresentados nas OCEM, referente apenas às atividades de oralidade:

Quadro 2: Atividades de oralidade para o ensino médio (OCEM)

ATIVIDADES DE ORALIDADE PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM, 2006)		
TIPO GERAL DE ATIVIDADE	DETALHAMENTO DA ATIVIDADE/ EXERCÍCIOS	DESCRIÇÃO/OBJETIVOS
PRODUÇÃO	Produção de gêneros da oralidade e leitura oral	-conhecer os gêneros da oralidade; -saber agir nas práticas orais;
RECEPÇÃO DE TEXTOS	Escuta de gêneros (do/a aluno/a ou não)	-analisar aspectos da oralidade; -contribuir com o saber de práticas acadêmicas e de aprimoramento profissional;
ANÁLISE	Retextualização	-produzir novo texto a partir de texto base, do oral ao escrito, ou do escrito ao oral; -aprofundar conhecimentos sobre <i>continuum</i> oral-escrito;
	Análise linguística	-investigar as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre variação linguística, níveis de formalidade etc.; -avaliar/revisar/refazer o próprio texto; -refletir sobre valores, ideologias e preconceitos que perpassam os gêneros em estudo; -conhecer/entender aspectos pragmáticos envolvidos na situação (papéis sociais, relação entre participantes, função sociocomunicativa do gênero, etc.).

Fonte: Catálogo OCEM/2006, p. 31.

CONCLUSÃO

Ao final desta breve análise dos documentos oficiais curriculares nacionais de língua portuguesa para o ensino médio, chega-se à conclusão de que a oralidade é mencionada há bastante tempo nesses documentos, mas o nível de detalhamento dado às orientações se elevou nos últimos anos. Inicialmente, nos PCN, havia poucos trechos explícitos tratando do trabalho com a língua falada e esta era abordada de forma generalizada. Mas, ao longo dos anos, nota-se uma explicitação mais direta dos procedimentos a serem utilizados em sala de aula. Grande parte dessa contribuição reside no fato de os estudos da língua falada terem adquirido mais espaço no meio acadêmico e também na prática pedagógica de muitos docentes, forçando mudanças nos currículos oficiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio – Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias: arte, educação física, língua estrangeira moderna, língua portuguesa, literatura*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade em documentos oficiais do Ensino Médio. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 32, p. 151-162, jan./abr. 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Emília Pimenta. A oralidade e o ensino-aprendizagem do português língua materna. *Moara*– Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA, Belém, n. 19, p. 45-55, jan./jun. 2003.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-175, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2016.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4.ed., São Paulo: Ática, 2006, p. 32-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

- XXXVI -

DELIBERAÇÃO CURRICULAR E MUTUALIDADE: ESTUDO SOBRE COLABORAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES NUM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO

Francisco Sousa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da
Universidade dos Açores e Centro de Investigação em Estudos da
Criança, Portugal

INTRODUÇÃO

Um projeto de investigação ação colaborativa intitulado ICR (Investigação para um Currículo Relevante) foi implementado entre 2007 e 2012 nos Açores, Portugal, por uma equipa que incluía professores auxiliares da Universidade dos Açores e professores de seis escolas localizadas no referido arquipélago. Esta equipa interessou-se por relacionar manifestações de alheamento de muitos alunos em relação ao currículo com questões de relevância curricular. Embora vários aspetos do projeto já tenham sido estudados (Sousa, Alonso e Roldão, 2013), havia necessidade de aprofundar o estudo de um aspeto específico: mudanças nas formas de colaboração entre os membros da equipa ao longo da implementação do projeto. Assim, o estudo foi organizado em torno da seguinte questão de investigação: como evoluiu o envolvimento dos participantes no trabalho colaborativo ao longo do projeto?

A investigação ação tende a ser caracterizada como colaborativa e liderada não por académicos, mas sim por profissionais com orientação prática, como é o caso dos professores, no caso particular da investigação ação em educação. Mas o projeto ICR foi liderado por investigadores universitários. Por isso, estudar como diferentes tipos de participantes colaboraram uns com os

outros em diferentes fases do projeto poderá encorajar a comunidade científica a considerar entendimentos mais flexíveis de investigação ação, sobretudo em termos de colaboração e apropriação.

Embora alguns investigadores (e.g., Bruce, Flynn & Stagg-Peterson, 2011; Rogers, Convery, Simmons & Weatherall, 2012; Bevins & Price, 2014; Hawkins, 2015) já tenham abordado estas questões, é necessária mais investigação para consolidar perspectivas mais rigorosas sobre a complexidade da relação entre diferentes tipos de participantes em projetos de investigação ação.

No plano teórico, este estudo recorre a contributos quer do campo da investigação ação quer do campo do currículo, considerando, por um lado, a centralidade das questões curriculares no projeto ICR e, por outro lado, a importância da investigação ação colaborativa em algumas correntes dos Estudos Curriculares, especialmente a tradição deliberativa. De facto, há uma grande compatibilidade entre a investigação ação colaborativa e a deliberação curricular, considerando que esta última inclui a formulação de problemas, recolha e análise de dados na busca de soluções, reflexão sobre as possíveis consequências de determinadas soluções, ponderação de alternativas e decisão por uma linha de solução (Misco, 2007).

Em grande parte da literatura dedicada à investigação ação educacional é assumido que esta abordagem é liderada por “práticos”, sobretudo professores. Nesta perspectiva, “a investigação ação permite que os participantes se apropriem do problema e da solução em vez de serem dirigidos por especialistas universitários” (Lamkin & Saleh, 2010, p. 7).

Porém, também há relatos de projetos de investigação ação iniciados por universitários, embora focados em problemas verbalizados por “práticos”. Por exemplo, Hawkins (2015) relata um projeto de investigação ação focado em literatura para crianças enquanto meio de educação para a justiça social, inclusão e responsabilidade. O projeto foi iniciado por um investigador universitário, embora, ao longo da sua implementação, os outros participantes – educadores e crianças da pré-escola – se tenham apropriado dos resultados. Também na emergência do projeto ICR os interesses dos investigadores universitários foram mais decisivos do que os interesses dos ‘práticos’. Este facto condicionou, certamente, a colaboração entre participantes ao longo do projeto.

Para Bruce, Flynn e Stagg-Peterson (2011), a investigação colaborativa é dirigida pelos professores e apoiada pelos investigadores, distinguindo-se da

investigação cooperativa, que é dirigida pelos investigadores. Entre outros autores que admitem que a investigação ação não é necessariamente colaborativa, Bevins e Price (2014) propõem um constructo teórico particularmente útil para a compreensão de como acadêmicos e professores do ensino básico trabalharam juntos no contexto do projeto ICR. Sugerem que a relação entre acadêmicos e professores pode ser de cliente e fornecedor, coerciva ou colaborativa. Acrescentam que a colaboração bem-sucedida depende de vários fatores, tais como o tempo dedicado à colaboração, a carga de trabalho total, a coesão no grupo e a mutualidade. Esta última consiste no estatuto relativo dos membros da equipa e nas suas implicações em termos de apropriação da agenda de investigação. Redman-MacLarene outros (2012) definem mutualidade como um processo bidirecional de fortalecimento da capacidade de investigação.

Embora os professores do ensino básico que participaram no projeto ICR não tenham sido forçados a aceitar essa participação e a sua relação com os investigadores universitários tenha sido horizontal, não hierárquica, o facto de a investigação não ser central no seu trabalho pode ter sido um obstáculo à colaboração espontânea e horizontal. Inversamente, o fato de a investigação ser tão importante para os acadêmicos pode ter impellido os investigadores universitários a persuadirem os professores do ensino básico a aceitarem uma agenda externa.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Os investigadores universitários que participaram no projeto estavam interessados em compreender as perspectivas de estudantes Açorianos sobre a relevância do currículo, especialmente em termos da utilidade do mesmo para as suas vidas extraescolares. Este interesse era compatível com a vontade dos professores do ensino básico em resolver ou atenuar um problema que os preocupava: o fato de muitos dos seus alunos terem comportamentos que sugeriam desinteresse em relação à escola e ao currículo, incluindo distrações frequentes e questionamento explícito da utilidade dos conteúdos curriculares. Essa compatibilidade facilitou a emergência de objetivos aceites por ambas as partes.

Os principais objetivos prosseguidos no projeto foram: identificar causas do alegado desinteresse de alguns estudantes em relação ao currículo, compreender até que ponto os alunos consideravam o currículo relevante e

desenvolver estratégias de ensino que contribuíssem para um maior reconhecimento da relevância do currículo pelos alunos.

O projeto incluiu cinco ciclos de investigação ação. Cada ciclo correspondeu a um ano escolar. A equipa começou com três membros – um investigador universitário e dois professores do ensino básico. Quando o projeto terminou, a equipa tinha 12 membros – três investigadores universitários e nove professores do ensino básico.

Entre o ano escolar de 2008/9 e o final do projeto, os participantes comunicaram entre si através de uma plataforma eletrônica. Este recurso foi fundamental para a sobrevivência do projeto, considerando que os membros da equipa estavam dispersos por duas ilhas, além de estarem dispersos por dois campos universitários e seis escolas de ensino não superior. Complementarmente à comunicação eletrônica, realizaram-se, no contexto do projeto, entre seis e dez reuniões presenciais por ano em cada ilha.

Os quatro ciclos de investigação ação que decorreram entre 2007 e 2011 foram exclusivamente focados na relação entre o desinteresse evidenciado pelos alunos e o seu (não) reconhecimento da relevância curricular. Mas em 2011 alguns professores sugeriram que já tinham feito tudo o que estava ao seu alcance para atenuar o referido problema. Uma professora até afirmou que já o tinha resolvido. Então, os investigadores universitários encorajaram os professores do ensino básico a considerarem outros problemas. Assim, durante a transição do quarto para o quinto ano da implementação do projeto, foi alargado o leque de problemas que podiam ser abordados, tendo a maioria dos professores trabalhado, de facto, sobre novos problemas. Esta mudança foi muito significativa em termos de colaboração no seio da equipa, pelo que os primeiros quatro ciclos podem ser considerados a fase 1 do projeto e o último ciclo pode ser considerado a fase 2.

RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Dados que revelam como é que os participantes colaboraram entre si incluem mensagens postadas em fóruns eletrônicos e atas de reuniões presenciais. Uma leitura simples desses registros permite perceber quem contribuiu mais (ou menos) para a realização de cada tarefa. Assim, uma descrição da distribuição de tarefas emergiu de uma análise simples dos referidos dados.

Os fóruns eletrônicos foram mais explorados enquanto fontes de dados úteis para a compreensão da colaboração no contexto do projeto ICR.

Pressupondo que o envolvimento em discussões é um bom indicador de colaboração, na medida em que sugere espontaneidade e voluntarismo, procedeu-se a uma contagem das mensagens eletrônicas postadas nesses fóruns pelos professores do ensino básico e pelos investigadores universitários. Além disso, assinalou-se quem é que iniciou a discussão de diferentes assuntos.

As mensagens postadas nos fóruns foram ainda analisadas em função dos assuntos abordados pelos participantes. Neste sentido, para melhor compreender a colaboração entre participantes, foi importante identificar esses assuntos, perceber com que frequência foram abordados ao longo dos ciclos de investigação ação e notar como se posicionaram diferentes membros da equipa nesse processo de comunicação. Para tal, as mensagens foram submetidas a uma análise de conteúdo, da qual foram emergindo várias categorias, correspondentes aos assuntos abordados pelos participantes, até se consolidarem as seguintes: discussão de questões administrativas, descrição de incidentes ocorridos na sala de aula, informação sobre conclusão de tarefas, discussão de questões relativas à recolha e análise de dados, discussão de estratégias de ensino, partilha de recursos educativos.

RESULTADOS

Os resultados das análises cobrem diferentes aspetos do trabalho realizado pelos participantes, destacando-se a distribuição de tarefas e comunicação através de fóruns eletrônicos.

A distribuição de tarefas não foi simétrica. Os investigadores universitários tiveram um maior protagonismo na realização de tarefas que implicam, à partida, algum domínio de determinadas técnicas de investigação, como é o caso da elaboração de um guião para entrevistas aos alunos. À medida que o projeto foi avançando, o grau de participação dos professores do ensino básico neste tipo de tarefas foi aumentando, tendo-se tornado especialmente notável no caso particular das publicações associadas ao projeto. O projeto ICR gerou 52 publicações da autoria dos membros da equipa, incluindo pôsteres e comunicações apresentadas em eventos científicos, dois artigos de revista e um livro. 23 dessas publicações – incluindo oito comunicações, um artigo e quatro capítulos do referido livro – foram elaboradas em coautoria por investigadores universitários e professores do ensino básico. Outro capítulo do livro foi redigido por professores do ensino básico apenas.

A participação nos fóruns eletrônicos aumentou no último ciclo de investigação ação (fase 2). De fato, o número de mensagens postadas por professores do ensino básico em 2011/12 foi aproximadamente o dobro de 2010/11, como mostra a tabela 1. Esta tabela, tal como as tabelas 2 e 3, não cobre o primeiro ciclo de investigação ação (2007/08) porque a equipa só começou a usar a plataforma no segundo ciclo (2008/09).

Tabela1. Participação nos fóruns eletrônicos – número de mensagens postadas

	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Professores do ensino básico na equipa	8	10	9	9
Mensagens postadas por professores do ensino básico	51	64	69	141
Investigadores universitários na equipa	3	4	4	4
Mensagens postadas por investigadores universitários	45	56	70	70

Além de contar as mensagens postadas, é importante notar quem iniciou as discussões. Como mostra a tabela 2, o número de tópicos de discussão iniciados por professores do ensino básico em 2011/12 foi o dobro de 2010/11.

Tabela2. Participação nos fóruns eletrônicos – quem iniciou os tópicos de discussão

	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Professores do ensino básico na equipa	8	10	9	9
Tópicos de discussão iniciados por professores do ensino básico	5	7	7	14
Investigadores universitários na equipa	3	4	4	4
Tópicos de discussão iniciados por investigadores universitários	12	12	9	9

A tabela 3 está organizada em torno das seis categorias que representam os assuntos abordados pelos professores do ensino básico nos fóruns. Mostra quantos segmentos de texto foram codificados em cada categoria.

Tabela3. Assuntos abordados pelos professores do ensino básico nos fóruns eletrônicos

	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Discussão de questões administrativas			20	7
Descrição de incidentes ocorridos na sala de aula	13	18	16	18
Informação sobre conclusão de tarefas	15	16	11	15
Discussão sobre recolha e análise de dados	8	15	14	41
Discussão de estratégias de ensino	11	15	13	55
Partilha de recursos educativos	7	5	8	9

Uma das diferenças mais notáveis entre o conteúdo dos fóruns em 2011/12 e o conteúdo dos fóruns nos ciclos anteriores de investigação ação é o aumento impressionante de mensagens através das quais os participantes levantaram questões sobre as tarefas de investigação que estavam a decorrer e exprimiram as suas opiniões sobre as mesmas.

Também houve um aumento impressionante de mensagens focadas na discussão de estratégias de ensino. No último ciclo de investigação ação, alguns professores do ensino básico postaram muitas mensagens através das quais pediam conselhos relativamente à implementação de novas estratégias, com base na análise de dados gerados por entrevistas aos alunos e por observação das aulas.

Em suma, a análise de mensagens postadas nos fóruns eletrônicos evidencia que em 2011/12 houve um aumento da discussão de questões relacionadas com as tarefas centrais do processo de investigação: recolha e análise de dados, conceção de estratégias de ensino inspiradas por essa mesma análise. Ou seja, estes resultados apontam para um aumento da colaboração, baseada em sugestões e em pedidos de aconselhamento.

REFLEXÕES FINAIS

A principal ideia que emerge dos resultados apresentados na secção anterior é a de que o envolvimento dos participantes no trabalho colaborativo aumentou de forma impressionante na segunda fase do projeto ICR – aquela em que os investigadores universitários encorajaram os professores do ensino básico a considerarem novos problemas, tendo a maioria desses professores respondido afirmativamente ao desafio. Embora seja difícil estabelecer umnexo causal entre estes factos, a triangulação dos dados disponíveis sugere que a sua ocorrência na fase 2 não foi apenas uma coincidência. Além disso, confirma que a natureza da colaboração pode ser alterada.

As mudanças observadas podem ser descritas de forma simplificada, afirmando que o trabalho da equipa evoluiu da cooperação para a colaboração na investigação (Bruce, Flynn, & Stagg-Peterson, 2011), ou da coerção para a colaboração (Bevins & Price, 2014).

Entre os fatores que, segundo Bevins e Price (2014), favorecem a colaboração, a mutualidade parece ter uma importância especialmente crítica no caso particular do projeto ICR. O protagonismo dos professores do ensino básico no controle de parte da agenda foi maior na fase 2 do que na fase 1. Considerando que “em contextos com boa mutualidade, nenhuma pessoa ou grupo controla totalmente a agenda” (Bevins & Price, 2014, p. 275), a mutualidade melhorou na segunda fase do projeto ICR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bevins, S., & Price, G. (2014). Collaboration between academics and teachers: a complex relationship. *Educational Action Research*, 22, 270-284. doi: 10.1080/09650792.2013.869181

Bruce, C., Flynn, T., & Stagg-Peterson, S. (2011). Examining what we mean by collaboration in collaborative action research: a cross-case analysis. *Educational Action Research*, 19, 433-452. doi: 10.1080/09650792.2011.625667

Hawkins, K. (2015) The complexities of participatory action research and the problems of power, identity and influence. *Educational Action Research*, 23, 464-478. doi: 10.1080/09650792.2015.1013046

Lamkin, M., & Saleh, A. (2010). *Action research*. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies, Volume I* (pp. 7-10). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Misco, T. (2007). Using curriculum deliberation to address controversial issues: Developing holocaust education curriculum for Latvian schools. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 2 (8). Retrieved from <http://www.ijepl.org>

Redman-MacLaren, M., MacLaren, D., Harrington, H., Asugeni, R., Timothy-Harrington, R., Kekeubata, E., & Speare, R. (2012). *Mutual research capacity strengthening: A qualitative study of two-way partnerships in public health research. International Journal for Equity in Health*, 11. doi:10.1186/1475-9276-11-79

Rogers, J., Convery, I., Simmons, E., & Weatherall, A. (2012). What does it mean to be a friendly outsider? Critical reflection on finding a role as an action researcher with communities developing renewable energy projects. *Educational Action Research*, 20, 201-218. doi: 10.1080/09650792.2012.676286

Sousa, F., Alonso, L., & Roldão (Eds.) (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Almedina.

DILEMAS *EXTRUSIVOS* E *INTRUSIVOS* NAS PRÁTICAS DOCENTES DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Gabriel Brasil de Carvalho Pedro – UFRJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde o surgimento dos cursos superiores de Geografia na década de 1930, o objetivo de formar professores para atuar nesta disciplina nas escolas vem privilegiando os níveis de escolarização que hoje correspondem aos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) assim como o Ensino Médio, em detrimento dos anos iniciais da escolarização. Esse movimento, construído por meio das disputas na história das diferentes configurações curriculares, não se deu de forma explícita, mas é conformado e conformador de uma situação atual de cunho estrutural.

A atuação nos anos iniciais está tradicionalmente enraizada nas profissionais formadas em nível intermediário entre os oito ou nove anos iniciais e o superior, que no Brasil é nomeado de Ensino Médio, que além de preparar o aluno para o ensino superior, também pode ser realizado em caráter profissionalizante que, no caso brasileiro era nomeado de curso de Magistério ou informalmente chamado de curso Normal. Em 1996, a partir da promulgação da Lei 9.394/96, a chamada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação para atuar nesse nível de escolarização passou a ser obrigatória em cursos de nível superior de Pedagogia, sepultando de vez os cursos de magistério. Em contrapartida, também a partir da supracitada Lei e da publicação no ano seguinte dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que foram trazidas aos anos iniciais a Geografia e a História como componentes

curriculares independentes, com o desmembramento da disciplina Estudos Sociais que vinha sendo ensinado nos anos iniciais desde o início do século XX.

Atualmente, o currículo formal dos anos iniciais da escolarização se encontra orientado em disciplinas independentes e formais, com raízes acadêmicas - com todos seus temas, categorias e conceitos fundantes - e é posto em prática por professoras que habitualmente as trabalhavam de maneira integrada, até porque uma das marcas culturais nesse nível de escolarização é a polivalência, ou seja, um único professor para atuar com todos os componentes curriculares.

Dessa maneira, o questionamento de como deve ser desenvolvido o ensino nesse segmento se faz necessário, tanto para pesquisadores quanto para profissionais da educação no contexto brasileiro. Os geógrafos podem apresentar grande contribuição para esse debate ao refletirem como as professoras dos anos iniciais desenvolvem suas práticas pedagógicas e curriculares no que se refere ao ensino dos conteúdos geográficos.

O Paradigma do Pensamento do Professor, ou *teacher-thinking*, é acurado para atender às questões dadas neste texto. Os autores inicialmente consultados para trabalhar com essa linha teórica foram Shulman (1983), Zabala (1994), Lima e Ramalho (2004) e Bolívar (2005). Metodologicamente, entrevistamos um conjunto de professoras que atuam nos anos iniciais há mais de vinte anos, pois queríamos identificar como a Lei e os documentos curriculares anteriormente citados foram ressignificados pelas professoras a partir de enunciados discursivos seus pensamentos e dilemas. O tratamento dado às entrevistas se enquadra na metodologia da pesquisa qualitativa em educação, conforme Ghedin & Franco (2008)

TEACHER THINKING E OS DILEMAS DOCENTES

Segundo Bolívar (2005) há três principais linhas de investigação sobre o pensamento do professor. O enfoque da primeira é o conhecimento pedagógico do conteúdo – também conhecido como programa de Shulman – ou seja, sobre as formas em que os professores entendem e representam a importância dos conteúdos que ensinam para os alunos. Já a segunda vertente concentra-se nos estudos sobre o conhecimento prático, incluindo conhecimento pessoal e conhecimento ecológico da sala de aula. Por fim, a terceira linha de investigação é aquela a qual pertencem os estudos voltados ao

processamento de informações e comparação entre professores perito/iniciantes.

O fato de estabelecer o conhecimento docente como uma espécie distinta dos outros saberes profissionais representa uma mudança considerável na maneira como os professores eram entendidos pelas pesquisas quantitativas do início do século XX.

Ademais, o reconhecimento da natureza complexa, contingencial, múltipla e orgânica da prática exercida pelos professores no cotidiano escolar trouxe à tona um novo referencial conceitual que modificou a forma como seriam abordadas essas práticas.

Efetivamente, essa mudança paradigmática fez com que a prática profissional do professor fosse gradativamente entendida como influenciada pelos seus pensamentos, deliberações e julgamentos e que o ensino implica uma série de processos de tomada de decisão.

Em consonância ao Paradigma do Pensamento do Professor, Zabalza (1994) aponta os dilemas docentes como conceitos profícuos para a problematização de dados obtidos em sua linha investigativa por meio de diários de classe de professores. Enfatiza, entretanto, a importância dos dilemas docentes deste arcabouço teórico-metodológico como um todo.

Um dilema é todo e qualquer “conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua atividade profissional” (ZABALZA, 1994). Os dilemas são momentos problemáticos através das quais o professor desenvolve a sua forma específica de processamento de informações e tomada de decisões. O dilema cumpre bem a função de capturar a ideia do imediatismo e ilogicidade da atuação docente em sala de aula, assim como da particularidade que existe na maneira como cada professor lida com seu cotidiano profissional.

Em cada situação na qual um dilema se apresenta ao profissional docente, sejam estes pontuais ou gerais, ele obrigatoriamente terá que optar por um dos polos do dilema – levando em conta que a não atuação também é uma escolha.

É importante ressaltar dois fatores: os processos de reconhecimento e resolução dos dilemas não precisam ser feitos de maneira consciente pelo professor. Cada um é mais suscetível a determinadas ocorrências cotidianas, percebendo-as com mais facilidade e centrando sua atuação naquelas que lhe são mais pertinentes.

Os dilemas são, dessa maneira, construtos descritivos e próximos da realidade, e como tais, se referem não a grandes esquemas conceituais, mas sim a atuações concretas relacionadas a situações-problema específicas. Dentro deste conceito, afastamo-nos um pouco a linearidade da conexão pensamento/ação, e evidenciam-se as relações entre pensamento/desejo.

Na atuação docente, as contradições aparentes que se configuram ao solucionar os impasses não o são de fato, pois estas fazem parte de uma prática dialética situada entre o desejável e o possível nas salas de aula, considerando a participação na ação de componentes não-lógicos (situacionais, pessoais, simbólicos, etc.).

A prática docente tem, tomadas as considerações prévias como verdadeiras, os dilemas em seu cerne, sendo estes tão inevitáveis quanto necessários para a concretização daquela.

DILEMAS *INTRUSIVOS* E *EXTRUSIVOS* NO ENSINO DE GEOGRAFIA

As reflexões expostas acerca deste conceito foram centrais para a organização e desenvolvimento da dissertação de mestrado “Dilemas de professoras ao ensinarem Geografia: a permanência dos Estudos Sociais nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (PEDRO, 2015).

Nesta pesquisa, foram aplicadas entrevistas junto às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Campinas, estado de São Paulo. Para trabalhar com as informações levantadas, foram escolhidos e metodologicamente situados os dilemas enquanto conceitos problematizadores das falas das professoras.

Foi feita uma leitura de amplo escopo sobre as transcrições das entrevistas procurando identificar congruências e aproximações entre os dilemas que emergiram das falas das professoras. Desta leitura, decantaram-se dois grupos, chamados por nós de *dilemas extrusivos* e *dilemas intrusivos*, dentro dos quais se dividiram novos subgrupos.

Os dilemas extrusivos são aqueles que dizem respeito aos problemas que emergem no dia-a-dia das professoras em sala de aula, concretamente manifestos em fatores que não estão no controle das docentes. Identificaram-se dois dilemas extrusivos na prática das professoras entrevistadas: *a) a dificuldade dos alunos*; e *b) a falta de amparo institucional*.

Os dilemas intrusivos são aqueles que se manifestam sobre a prática das docentes de forma subjetiva, seja através de uma questão pessoal ou mesmo através de especificidades da cultura escolar onde estão inseridas. Estes se “cristalizam” no interior das crenças e referenciais subjetivos das professoras, em um sentido que se origina delas e segue para o seu dia-a-dia. Neste esforço investigativo, foram identificados três dilemas intrusivos:

- a) *A vivência como ponto de partida para o ensino;*
- b) *Estudos Sociais enquanto um referencial integrado; e*
- c) *uma cultura escolar específica para os anos iniciais.*

Primeiramente, iremos explorar um dos dilemas extrusivos que identificamos, 'A ausência de amparo institucional'. A partir de uma análise inicial da fala das entrevistadas, foi possível identificar suas preocupações com relação a um sentimento de desamparo institucional, quando lhes foram exigidos o ensino da disciplina Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e também em relação a dificuldades por partes dos alunos neste segmento do ensino de compreender os temas e conceitos específicos da Geografia.

Quadro 01 – Professora A sobre a ausência de amparo institucional

Professora A:
<p>E: E nessa separação [de Estudos Sociais em Geografia/História], você se sentiu surpreendida? Assim: –“Meu Deus! Agora é Geografia e agora é História”, ou isso já vinha sendo trabalhado?</p> <p><i>Pa: Ah, eu acho que todo mundo foi pego meio de surpresa. Porque aí voltaram os especialistas, então foi uma hora de entusiasmo até, porque a gente pensou em melhoras. [...] Mas eu ainda acho que eles deixaram na grade poucas aulas específicas, por isso que eu trabalho em conjunto. O que eu puder levar de Ciências, ou mesmo de Português pra Geografia, pra História, eu acabo levando. Porque você seguir aquela grade de uma aula semanal, não tem nada a ver, né? Você não vai conseguir mesmo. Então eu acho que, como eu falei, dentro da prática, a gente vai fazendo as adequações.</i></p>

Fica evidente a preocupação da professora de não se sentir preparada, mesmo com a chegada de alguns especialistas, para lecionar Geografia naqueles moldes sem uma formação prévia na disciplina, como também entende que a grade de horários dentro da qual o ensino do componente curricular estava sendo exigido lhe parecia insuficiente.

Quadro 02 – Professora B sobre a ausência de amparo institucional

<p>Professora B:</p>
<p>E: E nesse processo de transição [de Estudos Sociais para Geografia/História], você se sentiu amparada pelo Estado ou pela administração da escola, pela gerência da escola em que você estava na hora?</p> <p><i>Pb: Não, foi tudo imposto, como é até hoje, é imposto e a gente, entre aspas, “tem que engolir”.</i></p>

Para esta professora, a estrutura verticalizada de tomadas de decisões institucionais somada à falta de amparo – organizacional, de formação continuada, ou mesmo pela própria grade curricular, como visto acima – lhe passou o sentimento de imposição de determinadas propostas, que não levaram em conta as suas especificidades enquanto profissionais que tradicionalmente apresentam um perfil de atuação generalista/polivalente.

Os dilemas intrusivos se mostraram mais difíceis de tipificar, na medida em que diziam respeito a um universo subjetivo das professoras. Foi possível, entretanto, delinear algumas diferenças significativas nas características dos dois grupos de amplo escopo identificados, como podemos observar em um dos dilemas intrusivos que identificamos, 'a vivência como ponto de partida para o ensino [de Geografia]':

Quadro 03 – Professora A sobre a vivência como ponto de partida para o ensino

<p>Professora A:</p>
<p>E₁: Os alunos se interessavam pelas aulas de Estudos Sociais?</p> <p><i>Pa: Sim. Num modo geral, sim. Porque são assuntos que chamam a atenção deles, e eles gostam sempre de comentar alguma coisa relacionada. Esses alunos aqui, dessa escola, muitos vivem numa zona... não vou dizer que é uma zona rural, mas é...</i></p>
<p>E₂: Na fronteira, né?</p> <p><i>Pa: Isso! Então eles têm contato com animais, eles têm contato com pesca, então eles têm noções que uma criança da zona urbana não tem. Então, a gente estudando os animais de jardim eles já conhecem nomes diferentes. A gente estava trabalhando o bicho-pau, e um garoto que morava no Ceará que mudou pra cá a dois anos, ele falou que lá já tinha outro nome, que era mané-magro. Então eles têm um conhecimento bom, esse aprendizado que eles trazem com eles. Então acaba desenvolvendo bem esses temas dessa área.</i></p>

O primeiro dilema intrusivo identificado foi a maneira como as professoras buscam se aproximar do ensino da Geografia. Mesmo após Geografia e História terem sido trazidas aos anos iniciais nos anos 1990 com a implementação dos PCN, é possível observar ainda a persistência da vivência do aluno como um ponto de partida preferencial para o ensino das “Ciências Humanas”.

Em um primeiro relance, parece se aproximar em alguns pontos da metodologia dos Estudos Sociais, ainda que re-contextualizada, como discute Nadai (1988) ao afirmar que a maioria destes “currículos incorpora o ambiente imediato da criança como o ponto inicial dos estudos, para daí projetá-los para outros lugares e outros tempos mais recuados, seja no espaço ou no tempo”.

Quadro 04 – Professora C sobre a vivência como ponto de partida para o ensino

Professora C

E: Trabalhar ao mesmo tempo Geografia e História nos Estudos Sociais era positivo ou negativo? E por quê?

Pc: Pra mim sempre foi positivo, como eu te disse, porque eu sempre mostrava pra eles que são matérias que estavam sempre interligadas, e que quando eu falava de História e Geografia, havia momentos quando eu citava exemplos a partir, por exemplo, do nascimento do aluno, né? A história da vida do aluno. Eu aproveitava e ia pra região aonde ele nasceu, então eu mostrava a ele: –“Olha, a professora está em História, história da tua vida. Agora nós já estamos na Geografia, aonde é que você nasceu, lugar onde você nasceu”. Então sempre foi muito agradável, sempre as matérias se complementaram, e não havia necessidade de muita separação naquela época.

O trecho acima exposto é revelador em mais de um sentido. É possível perceber que, para a professora entrevistada, o lugar ainda constitui um conceito importante para que o ensino/aprendizagem da Geografia nos anos iniciais, remetendo a uma possível permanência das práticas profissionais desenvolvidas com os Estudos Sociais. O caráter integrador desta disciplina pode ser um dos motivos pelo qual as práticas associadas a ela permanecem nos anos iniciais da educação básica ao longo do tempo, pois dialoga com uma tradição longa das profissionais que atuam neste segmento.

Para Philippot (2013), estas docentes apresentam um perfil eminentemente “polivalente-generalista, isto é, um mestre capaz de ensinar todas as disciplinas previstas pelo currículo da escola primária”. Tal perfil constitui, para o autor, uma condição *sine qua non* da cultura escolar pertencente aos anos iniciais. O reconhecimento do perfil profissional dessas professoras e a identificação das práticas cotidianas ainda centradas na vivência dos alunos não quer dizer, entretanto, que as entrevistadas vêem qualidades no ensino da Geografia enquanto componente curricular.

A compreensão das especificidades neste segmento da escolarização é uma crença em si, parte integrante dos construtos mentais que orientam a atuação profissional das docentes. Os dilemas intrusivos, assim, são "cristalizações" no interior da subjetividade das professoras, e que se manifestam no cotidiano quando se deparam com escolhas sobre como conduzir o ensino de Geografia.

A produção da cisão entre estes dois grupos de dilemas entre foi importante na medida em que tornou possível observar como as subjetividades das entrevistadas se manifestam no *contexto da prática* em que atuam, mas também como forças provenientes de outros contextos de formulação curricular podem influir concretamente no dia-a-dia das professoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLÍVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, v.9, n.2, Granada, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 05 julho 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 05 julho 2013.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LIMA, M.; RAMALHO, B. *Singularidades da formação inicial: a profissionalidade docente*. GT 2 - Formação de Professores, III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_34_2004.pdf> Acesso em: 02 março 2015.

NADAI, E. Estudos Sociais no Primeiro Grau. *Revista 'Em Aberto'*, ano 7, nº 37, jan./mar. Brasília, 1988.

PEDRO, G. *Dilemas de Professoras ao ensinarem Geografia: A permanência dos Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, 2015. 133 f.

Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

PHILIPPOT, T. *Professores de escolas primárias na França e ensino de Geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino*. *Pró-posições*, v.24, n.1, jan./abril 2013, p. 79-92.

SHULMAN, L. *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. *Educational Researcher*. Stanford, v.15, n.2, pp.4-14, 1983.

STRAFORINI, R. *Ensino de Geografia nos anos iniciais: alteridade e anacronismos discursivos*. In.: LA VEGA, A. Em livro sem título definido. Madrid, 2015. No prelo.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZABALZA, M. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

- XXXVIII -

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO

Igor Sacha F. Cruz - IFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Em junho de 2013, o país foi surpreendido por uma série de manifestações eclodidas nas principais capitais, todas elas de cunho popular. Inicialmente, os atos estavam relacionados ao aumento das tarifas do transporte público das capitais, principalmente em São Paulo, com o lema "Não é só vinte centavos". Os manifestantes tomaram as principais avenidas, lutando também por outras pautas, como: contra a realização de megaeventos no país (Copa e Olimpíadas), pela melhoria da saúde e educação, contra a corrupção, passe livre, entre outras. Já em 2014, inúmeras manifestações foram feitas contra a realização da Copa do Mundo no Brasil, onde se questionava a falta de prioridades por parte do Governo Federal nos exorbitantes gastos para o evento, em detrimento dos setores sociais que carecem de investimentos para oferecer melhores serviços a população brasileira. Dentre as inúmeras análises possíveis, podemos destacar a necessidade de reflexão a cerca da formação do cidadão brasileiro, no que diz respeito ao ensino formal obrigatório quanto a sua capacidade de compreensão das estruturas políticas que regem e organizam a ocupação do espaço vivido. Por isso, cabe o questionamento sobre a forma que a Geografia escolar, como disciplina curricular obrigatória da educação básica, trabalha com conceitos basilares para uma formação cidadã participativa, como: Estado, Governo, Democracia, Organização Político-administrativa e a Tripartição de poder.

Tais conceitos são compreendidos como fundamentais para uma leitura crítica da realidade vivida espacialmente, sem o entendimento adequado destes conceitos, o indivíduo não conseguirá ler a dinâmica política presente no espaço geográfico, se afastando da discussão da polis, cuja vivência exige a apropriação dos documentos e estatutos que dão ao indivíduo o revestimento de cidadão. Assim, é imprescindível que a educação básica, através das disciplinas humanas obrigatórias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) aborde tais conceitos voltados para a leitura política da realidade com bases em princípios de justiça.

Para Santos (2012), cabem, pelo menos, duas perguntas em um país onde a figura do cidadão é tão esquecida. Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são? A cidadania, sem dúvida, se aprende. Diante das indagações de Milton Santos e da sua defesa de que a cidadania se aprende, de que maneira a Geografia escolar pode utilizar seus aportes teóricos para uma formação cidadã? Quais conteúdos e temas devem ser priorizados ou inseridos no currículo do Ensino Médio de Geografia para uma melhor compreensão da dimensão política do espaço geográfico? Os PCN's de Geografia apresentam diretrizes claras para o trabalho docente voltado para a formação cidadã? Os currículos estaduais do Ensino Médio de Geografia orientam o ensino e a aprendizagem para a cidadania? Os professores de Geografia possuem formação para trabalhar a disciplina para uma dimensão cidadã? Tendo em vista tais questionamentos foi desenvolvida a pesquisa de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em outubro de 2015. Nela foi desenvolvido uma análise documental dos currículos estaduais e nacional de Geografia do ensino médio, identificando os conceitos, temas e conteúdos diretamente ou indiretamente relacionados aos conceitos de Estado, Governo, Democracia, Organização Político-administrativa e Tripartição de poder; no total foram analisados 25 documentos oficiais. Tal enfoque foi dado para se averiguar como os currículos prescritos se organizam de maneira a contemplar um dos principais objetivos da educação básica nacional, a formação para a cidadania.

Desta forma, percebemos a necessidade de estudar a construção do currículo prescrito entendido como um instrumento norteador do trabalho docente visando contribuir para uma melhor interpretação da realidade objetiva vivida pelos estudantes do Ensino Médio no que diz respeito a compreensão da

sua cidadania, se apropriando de conhecimentos poderosos para a sua atuação cidadã (YOUNG, 2007).

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS BRASILEIROS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO

A presente pesquisa se constitui como uma análise documental dos currículos estaduais brasileiros de Geografia do ensino médio, visando analisar quais conteúdos prescritos no currículo tem condições de abordar conceitos fundamentais para a leitura de mundo da dimensão política do espaço (funcionamento do Estado, democracia, Governo, organização político administrativa do território e a tripartição de poderes).

A escolha do ensino médio como nosso recorte de análise do ensino básico, ocorreu por causa da faixa etária dos estudantes, neste momento os estudos geográficos são mais aprofundados devido a uma maior capacidade dos jovens de trabalharem com conceitos mais abstratos e de análise subjetiva, realizando operações cognitivas de maior complexidade. Não queremos com isso dizer que a educação para a formação cidadã deva ocorrer apenas no ensino médio, muito pelo contrário, mas ao longo de toda a escolarização obrigatória, aumentando sua complexidade nos anos finais do ensino básico.

Os currículos analisados são os vigentes em cada estado brasileiro, não sendo possível a análise dos currículos dos estados do Amazonas e do Rio Grande do Norte por causa da não disponibilidade no site das respectivas Secretarias de Educação e o não envio do material por correio eletrônico, apesar de inúmeras tentativas, totalizando 25 currículos estaduais de Geografia do Ensino Médio. É importante deixar claro que a análise visou investigar os possíveis conteúdos e temas estruturantes do currículo que tem condições de abordar os temas, aqui considerados essenciais, para a formação cidadã, não focaremos na organização dos conteúdos e sua disposição nos três anos finais da Educação Básica. Pois, o que nos interessa é responder a pergunta sobre a qual a pesquisa se fundamentou, a Geografia escolar no ensino médio prescrita nos currículos estaduais possui conteúdos e temas voltados para a formação cidadã capaz de contribuir para a leitura da dimensão política de mundo. Tampouco interessa, neste trabalho, o processo de construção e elaboração dos currículos, nem os atores sociais que estiveram envolvidos no processo; apesar

de serem temas extremamente relevantes, mas que mudariam o foco desta pesquisa.

Organização político-administrativa nos currículos estaduais de geografia no ensino médio

O estudo sobre a Organização Político-Administrativa do Brasil é um tema de grande relevância para a formação do cidadão, pois contempla um conhecimento conceitual necessário para a compreensão dos entes federativos que forma a federação brasileira. O estudo documental identificou os conteúdos, temas ou expectativas de aprendizagem relacionadas com a temática em análise, extraídos dos currículos estaduais de Geografia do ensino médio, dentre eles os recorrentes foram: formação territorial, formação socioespacial, regionalização, regiões brasileiras, território brasileiro, fronteiras brasileiras e divisão regional brasileira.

Nenhum dos currículos estaduais analisados prescreveu o estudo da Organização Político-Administrativa do Estado, a Geografia escolar estuda primeiramente a regionalização nacional, tipos e seus critérios; antes mesmo de tomar conhecimento de como o território nacional está organizado politicamente em União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Como são formados? Quais são os critérios constituintes? Qual a função de cada um dos entes federativos? Questionamentos básicos que não serão respondidos de acordo com os conteúdos prescritos pelos documentos curriculares estaduais de Geografia para o ensino médio, já que não consta como conhecimento significativo para a formação do estudante do ensino médio.

O currículo estadual de Geografia do ensino médio do Tocantins foi o único que prescreveu o estudo da organização político-territorial do Brasil, apesar de estar em desacordo com o Art. 18 da CF de 1988, que se refere a organização político-administrativa do Brasil. O currículo prescreve ainda a formação do estado do Tocantins como conteúdo a ser abordado pela Geografia, orientação extremamente significativa para a compreensão de como se dá a criação dos entes federativos do país. Diante disso, é possível afirmar que sobre o processo de criação de um Município ou de um Estado, os estudantes concluintes do ensino básico, com base nos currículos estaduais de Geografia, se questionados sobre o tema não saberiam explicar. Pois, não há prescrição deste tema para ser abordado na Geografia escolar.

O Estado nos currículos estaduais de geografia no ensino médio

Quanto disciplina escolar, a Geografia deve contribuir para o entendimento do Estado como forma de buscar garantir uma adequada formação cidadã, já que somente o ente estatal reveste o indivíduo da cidadania.

Na análise documental foram identificados como mais recorrentes ou de maior relevância, os seguintes temas: poder, conflitos, territórios, territorialidade, territórios supranacionais, fronteiras, globalização, fragmentação, geopolítica, gestão pública, Estados nacionais, Estado, sociedade civil organizada, aspectos políticos, Estado moderno, origens do Estado, forma e regime Governo, a organização interna do Estado, processo de privatização, neoliberalismo, geografia política, entre outros.

Ao estudar a formação do espaço geográfico, a Geografia escolar necessita analisar de que forma o surgimento do Estado a partir da queda do feudalismo, final do século XV, contribuiu para a construção do espaço do homem, principal palco das relações humanas. É preciso, no estudo sobre o espaço geográfico, abordar o aparato estatal (herança da modernidade) e seu conjunto de fixos e fluxos que organizam o funcionamento das relações espaciais. Por exemplo, ao abordar o estudo sobre o território brasileiro, a Geografia escolar não aborda o modelo de Estado que é adotado no país, ou seja, unitário, federado ou confederado. Quais as diferenças entre eles? Quais as repercussões na organização do território? Não nos referimos apenas a aquisição de um conhecimento conceitual, mas a compreensão e raciocínio espacial adquirido com o entendimento destes conceitos.

Dentre os currículos estaduais analisados merece destaque alguns que trouxeram inovações para esta discussão curricular preocupada com a formação do cidadão. O "Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Médio" do Distrito Federal prescreveu três conteúdos relevantes para o estudo do Estado pela Geografia, são eles: formação dos Estados nacionais, Estado e sociedade civil organizada, e nação, Estado e território. É muito comum na Geografia escolar no ensino médio, o estudo sobre alguns países do mundo, conflitos internacionais; sem antes ter ocorrido o estudo sobre como se forma um país, quais os critérios para sua criação, o que é soberania, etc. Por isso, tais conteúdos prescritos no currículo de Geografia para o ensino médio do Distrito Federal, caso bem desenvolvido pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, contribuirão significativamente para a formação de uma consciência cidadã e de leitura de mundo.

Também merece destaque o documento curricular de Geografia do ensino médio do Tocantins, ao ter prescrito os seguintes conteúdos: Estado - cidadania e globalização; Estado Nação: origens do Estado/ o Estado moderno/ forma e regime de governo/ a organização interna do Estado.

A compreensão da natureza do Estado é condição essencial para o aprimoramento de um regime democrático garantidor da dignidade humana por meio do acesso a direitos sociais elementares, como: o acesso a educação de qualidade, saúde, moradia, segurança, transporte e trabalho.

Governo nos currículos estaduais de geografia do ensino médio

Na análise documental sobre Governo, constatamos que os currículos estaduais prescreveram inúmeros temas, conteúdos ou expectativas de aprendizagens relacionadas com a temática, embora não tenha sido identificado nenhuma prescrição a respeito das formas de Governo (República e Monarquia, sistemas de Governo (Presidencialismo e Parlamentarismo) e regimes de Governo (Autocracia e Democracia). Apesar dos temas terem ligação com as relações internacionais entre países, relações de poder, políticas públicas de mandatos eletivos em várias áreas, entre outros temas. O que revela uma lacuna deixada pelo currículo prescrito de Geografia no ensino médio, pois este tema diz respeito a forma como se dá a instituição do poder na sociedade, e como se dá a relação entre governantes e governados. O que resulta em implicações diretas na organização do espaço geográfico.

A Geografia escolar comprometida com a formação cidadã deve contribuir para a compreensão da forma de governo republicana (*res publica*, coisa do povo). Até para dar completude aos estudos geográficos sobre a realidade, por exemplo, sobre o estudo da Geografia do Brasil, muito comum sua prescrição no 2º ano do ensino médio, a temática sobre formas, sistemas e regimes de Governo; caracterizando e explicando o que vem a ser uma república federativa e outras constituições, não se faz presente nos documentos curriculares oficiais.

Democracia nos currículos estaduais de geografia no ensino médio

Dentre temas, conteúdos e conceitos identificados, o mais recorrente nos currículos estaduais de Geografia do ensino médio foi o referente a

problemática do acesso a terra, a questão fundiária, reforma agrária e os movimentos sociais do campo (sem terra). Além das questões agrárias e fundiárias, podemos destacar a questão afrobrasileira e cultura africana, e o espaço das comunidades quilombolas; a situação política da América Latina, Europa, África e Ásia. Isto expressa a relação direta do estudo temáticas democráticas com o espaço geográfico.

Dentre os currículos estaduais de Geografia do ensino médio analisados, merecem destaque o de Minas Gerais e Bahia; devido ao seu caráter inovador e de cunho cidadão, colaborando para o debate democrático. O currículo de Minas Gerais se destaca por prescrever temáticas relevantes para a democracia, como: a problematização do renascimento do uso da energia nuclear como alternativa de contenção de emissões de gases de efeito estufa; tema bastante polêmico que gera amplo debate acadêmico e civil, sobre o qual muitas nações ao tomarem decisões parlamentares sobre o tema consultaram seus governados através de plebiscito. Também merece destaque o tema do uso e geopolítica da água, internacionalmente, a água é considerada o ouro azul, onde grupos de investimentos desenvolvem formas de privatização do setor de distribuição da água em países pobres ou em desenvolvimento para alcançar altos lucros. A água, na perspectiva capitalista, em breve, deixará de ser bem comum para ser mais uma mercadoria. Por isso, a necessidade de se conhecer e debater a respeito do tema.

Quanto a temática urbana apresentada no currículo mineiro, os temas e conteúdos possuem uma nítida perspectiva cidadã, como: a cidade e a metrópole sob a ótica das políticas urbanas e do Estatuto da Cidade; o espaço público e as interações sociais: a cultura e a identidade expressas nos fenômenos urbanos; os conflitos entre público e privado na cidade contemporânea: as relações entre civilidade e cidadania; políticas Públicas Urbanas: o público e o privado; avaliar a relação entre as políticas públicas e a produção do espaço urbano; gestão da cidade; e avaliar o crescimento populacional e suas implicações na gestão da cidade nos países centrais e periféricos.

No currículo baiano, também há a preocupação com a questão fundiária e de acesso a terra, mas merece destaque a prescrição para o estudo do Fórum Social Mundial, encontro mundial promovido por movimentos sociais em busca da construção de novas estruturas políticas, econômicas e sociais; ou de reformas nas atuais.

É possível afirmar que a Geografia escolar possui uma variedade de

conteúdos e temas ligados a temática democrática, por exemplo, ao abordar a questão da terra no Brasil e o tema da reforma agrária no ensino médio, é preciso mergulhar nas entranhas deste problema histórico, assim como conhecer a própria estrutura do Congresso Nacional marcada por um grande número de parlamentares financiados ou provenientes do agronegócio, para quem tal matéria ou projeto de lei sobre o tema não é interessante, o que resulta na sua reprovação ou arquivamento.

Tripartição de poder nos currículos estaduais de geografia no ensino médio

A tripartição de poder ou a separação de poderes, a partir da Revolução Francesa, está vinculada ao constitucionalismo, predominante, em praticamente todo o ocidente, no cerne da estrutura organizacional do Estado. É imperativo para a Geografia escolar, ao estudar o espaço geográfico e sua dimensão política, tratar da "tripartição de poder", o estudo do Poder Legislativo, Executivo e Judiciário; e o sistema de freios e contrapesos. Pois, o aprimoramento da "*Res publica*" se dá por meio da atuação de cidadãos que saibam como funciona a estrutura organizacional do Estado, caso contrário, não estaremos formando cidadãos para o protagonismo na esfera pública, mas coadjuvantes, assistindo de camarote as desventuras da política brasileira, conduzida por representantes que legislam, executam e julgam em causa própria e dos seus.

Nenhum dos currículos estaduais de Geografia do ensino médio prescreveu o estudo do poder concentrado nas mãos do Estado (Legislativo Executivo e Judiciário). Dos 25 currículos analisados, apenas 11 apresentaram conteúdos, temas ou expectativas de aprendizagem relacionadas com a temática em estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

SANTOS, Milton. *Espaço do cidadão*. 7 ed. São Paulo: Edusp, 2012.

YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas? In: *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n.101, 2007, p. 1287-1302.

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS APRENDERES E FAZERES DA INFÂNCIA

Joane Santos do Nascimento Saturno⁴¹
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles⁴²
Thiago Gonçalves Silva⁴³

INTRODUÇÃO

O currículo voltado para o sujeito está na ordem do dia de diversos debates educacionais contemporâneos. Não cabe mais desenvolver currículo sem considerar o que envolve, como a singularidade do sujeito. É nessa direção que objetivamos tecer considerações acerca do currículo no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando sobretudo a reforma decorrente da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, medida que ao antecipar a entrada das crianças aos seis anos (que antes seriam direcionadas à Educação Infantil) no Ensino Fundamental trouxe questões problematizadoras quanto ao lugar da infância na escola.

⁴¹ Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). E-mail: joanesantos05@hotmail.com.

⁴² Professora adjunto 1 da UFPE/CAA, e-mail: cgislane@terra.com.br.

⁴³ Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc da UFPE/CAA. E-mail: thiagogoncalves1904@hotmail.com.

Para tal intento, partimos de resultados obtidos numa pesquisa de Iniciação Científica que muito dialoga com a dimensão curricular, especificamente ressaltando a necessidade do currículo voltar-se a singularidade da infância. Fizemos uso de entrevistas semiestruturadas com crianças e observações em sala de aula. Como campo empírico delimitamos Creches, Pré-escolas e escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Redes Públicas Municipais da Região do Agreste/PE, especificamente das cidades Toritama e Belo Jardim. No total ouvimos 30 crianças (16 de Toritama, 14 de Belo Jardim) em pequenos grupos que conforme Oliveira-Formosinho “é um formato que a criança conhece e com o qual se sente, normalmente, confortável (falar com outras crianças)” (2007, p. 21).

Precisamente efetivamos o estudo com o objetivo de compreender os sentidos e significados veiculados entre as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acerca da infância no contexto escolar. Contudo, focalizaremos os dados oriundos do primeiro ano do Ensino Fundamental que demonstrou-se excessivo na realidade estudada. Nessa direção, nos propomos a pensar o currículo por outro ângulo refletindo impasses na efetivação de mudanças legais em conceder lugar da infância nesse movimento.

Currículo e Ensino Fundamental de nove anos: impasses da mudança voltada para singularidade da infância

A literatura nos permite não reduzir o conceito de currículo a algo fechado, pois é um campo de diferentes definições. Nesse sentido, Silva discursa que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (2010, p.14). Assim, o currículo, representa um território marcado por tensões de poder que busca representar a hegemonia dos grupos que o elabora.

Comumente as teorias tradicionais de currículo tem cercado a escola remetendo a este termo como um conjunto de conteúdos a ser ensinado nos estabelecimentos de ensino. Porém, conforme Silva o currículo é muito mais além, é “lugar, espaço, território (...) relação de poder (...) trajetória, viagem, percurso”. (2010, p. 150). Com isso não limitamos o currículo a um documento, mas a todo contexto de vivência que o envolve no ambiente escolar.

Quando falamos na inserção das crianças no sistema educacional como um todo, ou mesmo da transição de um nível a outro, recorremos a pontos de disputas característicos do campo de currículo e das propostas pedagógicas. Arroyo (2011) corrobora apontando que é crescente nos currículos uma proposta pedagógica para infância com a visão sequencial, linear e etapista que limita à concepção de infância e nos remete a um “vir a ser”, ou seja, uma etapa de preparação para chegada da vida adulta. De fato, esse pensamento etapístico não cabe na leitura da infância efetivada na atualidade, pois as “crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas” (KRAMER, 2007, p. 15) e não um receptáculo de uma educação restrita e compulsória.

Numa perspectiva contrária ao viés cronológico e etapista, Walter Omar Kohan (2003), a partir de um viés filosófico, nos ajuda a entender a infância para além da temporalidade quantificada. Nos muni de condições de perceber a infância nos seus desvios, na sua intensidade, em outras palavras, percebê-la numa outra perspectiva temporal, *Aión* (intensidade do tempo) e não simplesmente *Chrónos* (tempo medido).

A Lei 11.274/2006 representa uma reforma curricular que envolve a dimensão escrita e cotidiana. Sendo assim, a proposta de expansão do Ensino Fundamental impactou diretamente sobre o currículo das escolas, algumas orientações documentadas oficialmente regem esses impactos que alcança toda comunidade escolar. No bojo dos documentos são mencionados discursos respeitosos considerando a criança em seu desenvolvimento integral, todavia nem sempre concretizados.

Campos coloca “A escola de nove anos deve representar para os alunos melhores oportunidades de acesso ao conhecimento e não a antecipação de experiência ao fracasso” (2011, p. 10). Mas, como proceder nesta direção diante da tendência no Brasil em promover mudanças legais sem as devidas adequações necessárias, formações ou esclarecimentos? Atualmente observamos a docência numa esteira de mudanças e na mesma velocidade das mudanças a vemos obrigadas a se adaptar. Nesse sentido, na ausência de adequações devidas torna-se difícil garantir o caráter humano, político e social da educação e nos leva a questionar o proposto no vivido. Inclusive questionar a forma de condução do currículo nas escolas, como está posto no próprio documento de orientações gerais do MEC:

Via de regra, os currículos têm sido tratados como um programa, considerado, de modo geral, como uma

organização de conteúdos numa determinada seqüência e utilizando um determinado critério. Seria essa a única possibilidade de se conceber o currículo? Será que a abordagem dos saberes parte do conhecimento que os alunos trazem do seu grupo social? Que usos as pessoas fazem desses saberes em suas vidas? Em decorrência, põem-se questões como: quais seriam os critérios e a seqüência dos conteúdos listados? (BRASIL, 2004, p.10).

É nesse sentido que tomamos e pensamos o currículo como um texto (LOPES & MACEDO, 2011). Construído na disputa pela hegemonia. Que confere sentidos, mas também é significado e ressignificado. Um currículo em constante construção. Com fissuras, apesar das tentativas de engessamento. Que provoca a resistência que faz das fissuras brechas possibilitadoras do marginal ser considerado, do subalterno ser ouvido, do outro, aquele que não é comum, nem é isso ou aquilo, mas que é singular, diferente, ser visibilizado.

O currículo e a especificidade da infância: Algumas considerações a partir dos aprenderes e fazeres das crianças

Inicialmente, destacaremos uma peculiaridade que emergiu na escuta das crianças, o reflexo da lógica adultocêntrica em suas falas. Não que isto seja generalizável, pois na pesquisa foi perceptível em apenas uma das localidades, Belo Jardim, mas, consiste em uma característica que permeia a infância. Este reflexo diz respeito ao fato de por vezes as crianças falarem partindo do ideário do adulto. Pois, comumente para este último a criança muitas das vezes: “só existe se corresponder ao que se deseja que ela seja e à maneira como é percebida” (SCHÉRER, 2009, p. 104), nesse movimento acaba compartilhando do ideário adulto em suas vozes, ainda que não represente seu próprio desejo.

Embora haja essa reprodução, é preciso considerar que a criança não é determinada estritamente pela lógica do adulto, pois “produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)” (KRAMER, 2007 p. 16). Eis uma fundamental característica da infância, produtoras e não meros imitadores de outrem. Desse modo, mesmo que em dado momento falassem a partir dessa lógica, podemos verificar que logo refaziam a fala revelando sua impressão: “*As crianças tem que ajudar a professora, e toda criança tem que fazer, mas eu não acho certo porque ai todas as*

crianças terminam as tarefas e a pessoa ainda não termino, aí a professora briga?”(Kaique/BJ/EF/2015)⁴⁴. Vejamos, começavam falando como se estivessem tentando responder a resposta correta, isto é, introjetada pelo adulto como correta, mas logo, acabavam revelando, no curso do diálogo, sua posição (OLIVEIRA-FORMOSINHO & ARAÚJO, 2007).

De fato, a cultura da infância é produzida independentemente do espaço que lhe conferem, como seres inventivos as crianças “reconstruem das ruínas, refazem dos pedaços” (KRAMER, 2007, p. 16). Mas, está na hora de potencializar suas inventividades e dar a alteridade que lhes é de direito. Não é difícil perceber o interesse da criança pela ludicidade, porém nas instituições visitadas, de ambas localidades, o único momento legitimado pela instituição para brincar era a hora do recreio. Mas, mesmo diante da limitação deste momento, que na lógica da infância é inseparável de quaisquer atividade, produziam e criavam. Faziam de tal modo que conseguiam trazer a dimensão lúdica para outros momentos, isto na tensão, é claro, de um currículo fechado para a novidade, para a diferença.

O currículo parecia incompatível com a espontaneidade, uma característica marcante da infância. Coaduna com a avaliação de Silva que diz: “o currículo existente está baseado numa separação rígida entre (...) conhecimento científico e conhecimento cotidiano” (SILVA, 2010, p. 115). Uma situação presenciada pode nos elucidar este limite, ou seja, entre o que foi programado (conhecimento considerado científico) e o imprevisto significativo (conhecimento cotidiano): na sala de aula a merendeira chega para contar quantos alunos estavam presentes, espontaneamente Mili 2, uma das crianças da sala, se levanta e começa a contar, a aula era de matemática esta situação renderia a possibilidade da construção de uma aprendizagem significativa⁴⁵, porém logo Mili é interrompida pela professora que diz: “- *sente, não é pra você contar não, ela já contou?*” (P/T/EF/2015). Conforme Didonet:

No fundo, a aprendizagem da criança é o processo de atribuir significado ao que ela vê, toca, faz, e isso tem muito mais a ver com a interação da criança com as outras

⁴⁴ Para identificação da falas, seja das crianças ou professoras usa-se as iniciais: P- professora/ C- crianças ou nome fictício, alguns escolhidos pelas próprias crianças, seguido das iniciais das cidade (T – Toritama/ BJ – Belo Jardim), nível (EI – Educação Infantil/ EF – Ensino Fundamental) e ano de realização das entrevistas.

⁴⁵Referente ao conceito de David Ausubel.

crianças e com o professor mediador do que com a apropriação de determinado acervo de conhecimento previamente dosificado e catalogado (DIDONET, 2010, p. 23).

O ensinar restrito à transmissão de um saber mensurado dificulta a flexibilização necessária do currículo e programa estabelecido. A centralização do poder do saber na figura do professor limita o espaço de criação. Oliveira-Formosinho e Araújo (2007), denomina esse modo de ensino de pedagogia transmissiva, esse modo faz com que a relação professor-aluno se dê de forma hierarquizada diminuindo o espaço da afetividade e da singularidade do sujeito, pois este é visto como um depósito de saber.

Ao questionar sobre quais atividades faziam com a professora, em sua maioria respondiam: “*muita tarefa, as vezes ela bota até o quarto, o quinto, o sexto*” (Chapeuzinho vermelho/T/EI/2015). As falas pareciam apontar que a afetividade e a relação horizontal entre professor e criança esbarrava no obstáculo de uma escolarização que contava com uma rotina repetitiva, fragmentada e estática. As crianças, basicamente por unanimidade, descreviam uma rotina da seguinte forma: reza, atividade, recreio, atividade. Conforme Barbosa: “O excesso de rotinização impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer” (BARBOSA, 2006, p. 45). Pois, esse excesso de rotina acaba não dando oportunidade de o aluno expressar suas curiosidades e demonstrar suas potencialidades.

Em ambas localidades a mobilização feita pelos professores para despertar interesse nas crianças acerca das aprendizagens, demonstrava nos aprenderes e fazeres das crianças, marcas da repetição, que se encerra e se projeta em uma necessidade para o futuro e não como parte de uma experiência do presente significativa para a criança naquilo que ela é. Nesse sentido, na realização das atividades em sala de aula notamos que as crianças olham para o seu fazer não num clima de auto realização, mas como algo marcado pela obrigatoriedade e o desprazer, sinalizando a ausência do que atrai a criança: “*O importante é ter educação, ter brinquedo, ta faltando só brinquedo*” (David/BJ/EF/2015).

Os conteúdos enfocados eram Português e Matemática. Ao perguntar o que mais estudam, respondem: “*Chapeuzinho vermelho: fazer A-B-C-D; Barbie: tem os número*” (C/T/EF/2015) “. O foco era nítido, mas não se quer dizer com isso que não havia o ensino de outros saberes científicos. Havia, mas a ênfase

centrava-se nestas áreas o que fazia com que a aprendizagem de outros domínios tornassem menores no cotidiano das crianças.

Com excessividade no primeiro ano do Ensino Fundamental, o ensino mostrava-se de caráter propedêutico. Os esforços pareciam se concentrar na metamorfose da criança em aluno, como se fosse possível uma separação. Assim, algumas crianças evidenciam saudades do nível anterior, Educação Infantil, muito característico do município de Toritama - *“lá na outra escola tia brincava com noi, pintava (...) eu tô com sodade daquela tia, tia ..., tia...”* (Bem 10/T/EF/2015) - mas mesmo neste nível cujo a saudade é evidente, a singularidade da infância era limitada, todavia toma proporções ainda maiores no primeiro ano do Ensino Fundamental, modalidade de ensino, que a começar pela própria LDB (1996), obtém finalidades que diferem do nível anterior, e portanto conta com um trabalho fundamentado em seu outro anseio “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Art. 32º, Inciso I), nos fazendo indagar o espaço da singularidade da infância no currículo e na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises empreendidas observamos a discrepância entre o currículo, a infância e sua singularidade, requerendo, de certa forma, uma maior articulação, não no sentido de justaposição, mas de pôr em relação, a dimensão da infância e sua singularidade, sobretudo, na sua operacionalização.

As crianças apontavam um dilema entre a cultura escolar e a cultura infantil, do ser aluno e do ser criança. Pode-se dizer que este dilema, de fato, foi intensificado com a extensão do Ensino Fundamental para nove anos, pois a dinâmica do nível é outra, embora as crianças não sejam mais as mesmas.

Concluimos que desenvolver um currículo a partir da singularidade da infância tem se constituído um desafio quando pensamos a tarefa educativa. As falas mostram claramente o quanto o imprevisível, o lúdico, o que o adulto menos valida é indispensável no trato do currículo, todavia, nem sempre considerados nos contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed., 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*. Julho de 2004.

BRASIL. *Lei 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fev.2006. Disponível em: www.senado.gov.br.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da união, Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27894.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como um direito. In: BRASIL. *Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas*. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação 2010.

DIDONET, Vital. Desafios legislativos na revisão da LDB: Aspectos gerais e a Educação Infantil. In: *Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas*. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

KOHAN, Walter Osmar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2007

KRAMER, Sônia. A Infância e sua singularidade. In: *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.: il.

LOPES, Alice Cassimiro & MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o futuro*. Porta Alegre: Artmed, 2007..

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*/ René Schérer, tradução Guilherme João de Freitas Teixeira – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 – (Educação: Experiência e Sentido).

- XL -

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

Jorge Luiz de Paula-UFBA (Brasil)

Kely-Anee de Oliveira Nascimento-UFPI (Brasil)

INTRODUÇÃO

O conceito da palavra currículo atravessa múltiplos sentidos e representa diversos significados para os atores sociais que compõe uma escola. Para alguns, o currículo representa o conjunto de documentos da escola, os projetos pedagógicos, a grade curricular ou o plano educativo padronizado.

Analisando numa perspectiva ampla, o currículo é a vida da escola, isto é, reflete a cultura na qual a instituição está inserida, para que ela mesma desenvolva sua identidade, práticas, valores, crenças, ideologias que afetam as ações dos profissionais da educação.

Buscamos compreender com esta pesquisa, como o currículo escolar é operacionalizado na Escola Materno Infantil Padre Pedro Arrupe (EMIPA), instituição filantrópica da Rede Jesuíta de Educação (RJE) localizada na cidade de Teresina – PI.

A proposta de educação da RJE nos direciona a refletir sobre os novos tempos, o papel da educação e como as escolas da Rede estão atuando no sentido de garantir a aprendizagem integral dos alunos, o que nos remete diretamente à necessidade de compreensão do sentido que o currículo escolar representa para os educadores da EMIPA. Diante disto, fizemos o seguinte questionamento: Como o currículo da RJE é operacionalizado na EMIPA?

Buscando solucionar tal questão buscamos analisar a princípio o conceito de currículo segundo a concepção da equipe pedagógica da escola, para que em seguida pudéssemos identificar a presença do currículo no

cotidiano do trabalho pedagógico e, investigar como o currículo vem sendo operacionalizado na EMIPA.

Para atingirmos tais objetivos traçamos uma metodologia que nos remeteu ao uso da pesquisa qualitativa como método de investigação, do tipo descritiva (OLIVEIRA, 2012) e, do uso do questionário como instrumento de coleta dos dados com a coordenação pedagógica da escola.

Podemos perceber que o conceito de currículo escolar vai além do que se considera como simples conjunto de disciplinas, mas se manifesta nas práticas, nas reflexões, nas avaliações e projetos operacionalizados por todos os profissionais que atuam nesta instituição.

A REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO E A ESCOLA MATERNO INFANTIL PADRE PEDRO ARRUPE

A RJE pertence à Companhia de Jesus, que teve como fundador Santo Inácio de Loyola no ano de 1534, no qual junto a outros estudantes da Universidade de Paris fizeram votos de obediência às doutrinas da Igreja Católica. Conhecidos como jesuítas, os membros da Companhia de Jesus dedicam-se ao trabalho missionário e educativo, sendo que os padres tiveram grande papel no período da Reforma Católica. Chegaram ao Brasil em 1549 e começaram a desenvolver um papel de catequização dos povos indígenas, sendo o primeiro grupo de jesuítas trazido por Tomé de Sousa e liderado por Manuel da Nóbrega, no qual a base curricular se constituía de conhecimentos da pregação cristã. Em suma, a Companhia de Jesus foi criada com a finalidade de combater o movimento protestante e tinha como objetivos a tarefa missionária e religiosa.

De acordo com o Pe. Geral Peter Hans Kolvenbach, no livro *As Características da Educação da Companhia de Jesus* (1998, p. 23) a educação para a Companhia tem como objetivo “a promoção do desenvolvimento intelectual de cada aluno, para desenvolver talentos recebidos de Deus”. Neste sentido, as propostas educativas estão voltadas para uma Pedagogia pela fé e a justiça, com a missão de educar para um mundo de justiça, amor e paz por pessoas formadas e com competência, responsabilidade e compaixão.

Neste sentido, como bem expressa no livro *Pedagogia Inaciana* (1993) essa educação pela fé e justiça significa:

(...) ajudar os jovens a se comprometerem no serviço e na alegria de partilhar suas vidas com os outros. E sobretudo

ajudá-los a descobrir que o que realmente devem oferecer é o que eles mesmos são, mais do que aquilo que têm. Significa ensinar-lhes que a sua maior riqueza é compreender outras pessoas. Significa acompanhá-los em seus próprios caminhos, rumo a um maior conhecimento, liberdade e amor.

Tendo em vista os objetivos educacionais da Companhia de Jesus, a formação integral da pessoa consiste no elo mais forte da RJE, o que contempla a formação de atores sociais nos aspectos cognitivo, físico, emocional, social e espiritual e, este é o sentido de formação para a EMIPA.

O surgimento da EMIPA aconteceu após a sensibilização dos padres jesuítas para com as famílias da favela da prainha, que após ocuparem essa região passaram a ser acompanhadas assistencialmente pelos padres do Colégio Diocesano, em Teresina - PI. Dessa assistência nasceu o Centro Social Pedro Arrupe, com a missão de proporcionar assistência social, educação, promoção humana e atendimento médico odontológico de crianças, jovens, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social como meios de cooperação na transformação e construção de uma sociedade justa e comprometida com a dignidade humana.

Não havendo condições de continuar no referido local, seja por razões de falta de estrutura, seja por razões de público que dificultava fazer um trabalho melhor estruturado, nasceu a proposta de continuar dando assistência em outro local da cidade. Daí então se estruturou uma escola no Residencial Mestre Dezinho, na região do grande Porto Alegre e atualmente é possível proporcionar às crianças educação infantil de qualidade colaborando para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EMIPA

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000) os debates sobre educação e infância tiveram início no Brasil a partir do século XIX, período marcado por distinções quanto ao atendimento que, para as crianças mais pobres era estritamente assistencialista, enquanto que as crianças abastardas recebiam outro modelo de educação.

A educação para crianças pobres se restringia às práticas do cuidar, enquanto que as crianças de família mais favorecidas as atividades eram mais significativas. Na época ainda não havia políticas públicas para a educação

infantil, paradigma esse que foi sofrendo alterações com Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959), mas no Brasil passa a ter força com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8,069/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 que recentemente (2013) integrou a Educação Infantil especificamente a pré-escola à Educação Básica de matrícula obrigatória. Não esquecendo o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece metas para a Educação Básica como um todo.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica está fracionada em duas etapas: a creche, que atende crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola, que atende crianças de 4 e 5 anos. A EMIPA oferta educação para crianças de 2 a 5 anos de idade nos níveis Maternal I, Maternal II, Infantil I e Infantil II.

Para Campos (1997) esta etapa da Educação consiste num importante momento de produção do conhecimento e desenvolvimento de novas aprendizagens, pois a criança está em processo de transição, saindo no núcleo familiar para a instituição escolar e, no qual passará a ter contato com novos indivíduos, outros tipos de saberes e valiosas contribuições para o desenvolvimento pessoal, social e conhecimento de mundo e, para isso, o currículo escolar deve estar articulado para atender a estas necessidades de formação integral. Com isso as escolas, família e o Estado devem se responsabilizar para que as escolas de Educação Infantil sejam como afirma Andrade (2010), espaços que promovam oportunidades iguais para homens e mulheres, de convivência harmônica contribuindo para a construção da identidade, de saberes, acesso à cultura oferecendo condições iguais sem distinção de classe social.

Neste sentido, com a finalidade de compreender o conceito de currículo escolar, e como acontece sua operacionalização na EMIPA, foi aplicado um questionário com a Coordenadora Pedagógica da instituição, que atua na mesma há um ano e possui formação em Pedagogia. Em relação ao conceito de currículo, a participante se posicionou na seguinte forma:

O currículo expressa a forma como uma escola está organizada. Nada do que propomos enquanto prática pedagógica foge ao conceito de currículo. Currículo é a identidade, atravessa todos os corredores. Está inserido na prática dos professores, na minha atuação enquanto coordenação pedagógica, no trabalho da gestora, no posicionamento dos pais e demais profissionais que aqui

atuam. Nenhuma prática educativa existiria de fato se não houvesse o currículo. (Retirado do questionário aplicado à Coordenadora Pedagógica).

Etimologicamente, Sacristán (2000) afirma que a palavra currículo vem do latim *currere* que está direcionado à carreira, um caminho, um percurso que deva ser atingido. Voltando nosso olhar para a prática educativa devemos considerar o currículo escolar a partir das reflexões sobre quais os objetivos a escola pretende atingir, o que ensinar aos alunos, para que devemos formular os objetivos, que recursos e mecanismos mediar, refletir sobre a prática que dispõem a instituição, além dos processos avaliativos que possam contribuir neste processo.

Segundo a narrativa da Coordenadora o conceito de currículo vai além da visão tradicional e fragmentada de que o currículo escolar constitui-se como um conjunto de disciplinas estanques. É visto então como medida de formação e organização do trabalho pedagógico e atuante por todos os profissionais da educação. Quando indagamos a respeito da organização curricular na EMIPA, a Coordenadora Pedagógica se manifestou da seguinte forma:

Aqui na EMIPA o currículo se manifesta em tudo. Desde o período de formação pedagógica no início do ano até o período de encerramento das aulas. Contamos com uma equipe multidisciplinar: temos um setor de assistência social, setor de psicologia, setor médico, odontológico, nutricional e o setor pedagógico. O currículo da nossa escola está na atuação de todos esses profissionais, nas práticas dos professores, na cozinha quando a nutrição prepara o cardápio para atender as necessidades das crianças, nas reuniões pedagógicas com as famílias, na secretaria que atende os pais, a comunidade e os serviços de documentação e arquivo da escola, na atuação da gestora que operacionaliza a dinâmica completa da escola incluindo o setor administrativo, financeiro e de recursos humanos. A organização curricular é tudo isso. Não se resume a um Projeto Político Pedagógico ou a um conjunto de eixos curriculares que são demandas as práticas. A organização curricular atravessa os corredores, as salas de aula, os pátios, lá fora. (Retirado do questionário aplicado à Coordenadora Pedagógica).

Podemos considerar que para a Coordenadora Pedagógica a organização curricular atravessa todos os setores que compõe a escola – setor

pedagógico, gestor, assistencial, psicológico e nutricional, o que nos remete a reflexão de Kramer (2006, p. 812) quando afirma que “o diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com as crianças. Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, são essenciais para a intervenção e a mudança”. Portanto, a interação entre estes setores, o diálogo estabelecido entre seus pares contribui para a organização curricular na medida em que estes atuam de forma conjunta com a finalidade de garantir o processo de ensino e aprendizagem na escola, o que vai além do setor pedagógico. Em relação às formas como este currículo é operacionalizado, a Coordenadora se manifestou da seguinte forma:

Aqui na escola eu enquanto coordenação pedagógica não atuo sozinha. Temos a equipe técnica que é composta pelo serviço social, psicologia, nutrição e gestão escolar. Nas reuniões semanais estabelecemos as metas e prazos para realizar o planejamento de cada setor junto com a elaboração dos planos de ação. No meu caso que sou responsável pela parte pedagógica atuo diretamente com os docentes. É como se cada setor realizasse seus projetos mas em comum acordo. Estamos agora nos reajustando ao PEC – Projeto Educativo Comum, documento da Companhia de Jesus que tem como intuito nortear o apostolado educativo da Companhia em relação à educação básica. Nossas propostas tem que estar voltadas para a aprendizagem do aluno e neste caso o enfoque do nosso currículo é este. A educação integral, tendo em vista a formação de pessoas conscientes, compassivas, competentes e comprometidas com a sociedade. Por isso que a educação para a RJE vai além dos interesses do mercado e nosso currículo é claramente manifestado nas práticas que desenvolvemos em cada setor de maneira holística para atender a estas necessidades.

O PEC no qual a Coordenadora cita, consiste num documento que norteia a educação de acordo com os preceitos da Companhia de Jesus e está estruturado segundo as seguintes dimensões: Curricular; Organização, Estrutura e Recursos; Relação com a família e com a comunidade e o Clima Institucional (PEC, 2016).

Na dimensão Curricular estão indicados os interesses de educação da Rede voltados para a formação integral da pessoa e, para isso a escola deve articular o Projeto Político Pedagógico, os projetos didáticos e planos de ação; a

reformulação curricular de acordo com o PEC, contemplar na estrutura curricular os temas transversais e a interdisciplinaridade além de ampliar os espaços criativos e atualização das tecnologias de informação.

Considera o currículo como uma realidade que se revela no cotidiano do trabalho pedagógico, no contexto da sala de aula e nas relações de poder fora dela, nos valores do mundo num contexto amplo. O foco neste caso é sempre no aluno e sua aprendizagem e, o professor consiste no mediador do processo e neste caso a educação deve contemplar justiça, respeito, solidariedade e compaixão.

A dimensão Organização, Estruturação e Recursos têm como finalidade definir as equipes de trabalho, composição e função exercida em cada um, para que as mesmas sabendo de suas respectivas funções trabalhem na unidade e no sentido de coletividade, com o objetivo de definir os rumos, caminhos e metas para o alcance dos objetivos da instituição. Neste caso, cabe à gestão avaliar o modo como a organização das equipes acontece, o organograma da instituição e adequar a uma atuação integrada tendo como fim o êxito na execução dos projetos.

A EMIPA conta com a estruturação da equipe técnica que organiza os projetos e as demais ações de cada setor, neste caso contamos com a equipe diretiva composta pela gestora escolar; a equipe pedagógica de coordenação do trabalho pedagógico; a equipe de assistência social, a equipe de psicologia, a equipe de nutrição e a secretaria escolar.

A dimensão Clima Institucional determina a criação de espaços de ação, decisão, motivação e compromisso sempre na orientação para que os objetivos da escola sejam realizados. É um trabalho de cultura interna e voltado para o respeito, missão da escola, interação, comunicação e o sentimento de pertença. Uma formação para a missão baseados na identidade inaciana e jesuíta.

A dimensão família e comunidade local estabelece a relação entre escola e família em relação aos contratos de serviços sendo ambas coresponsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento da aprendizagem integral do educando.

Podemos perceber que a operacionalização curricular acontece em torno de tais dimensões e as ações mediadas por cada um dos profissionais compõe a estruturação e prática curricular da RJE na EMIPA que ultrapassa o sentido simplista e reducionista de currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que a RJE em sua proposta curricular vai além do sentido formal de currículo, isto é, a identidade da escola vê o currículo não só como o conjunto de documentos que representam a instituição. O currículo para a equipe pedagógica está na comunidade, na relação dos pais com a escola e com os seus alunos, na formação e prática docente, nas tarefas de casa e classe, na resolução de conflitos, festividades, projetos que são implementados, relatórios discutidos, dentre outros. Assim o currículo atravessa a escola e reflete de fato as três instâncias: o formal, o real e o oculto (LIBÂNEO, 2004).

Logo, a formação do homem para a RJE transcende a visão mercadológica de educação, baseados no pressuposto de que a escola e os fundamentos que nela estão presentes devem educar o ator social para serem sujeitos competentes, conscientes, compassivos e comprometidos com a realidade social. E neste caso, a organização curricular da Rede está articulada ao PEC, que estipula as bases de organização e operacionalização do sistema curricular de todas as escolas da RJE e, isto ultrapassa a visão simplista, racional e uniforme de currículo como se fosse um conjunto de disciplinas estanques. O currículo para a Coordenação Pedagógica da EMIPA é o complexo educativo e formativo que não se restringe ao espaço da escola, mas o ultrapassa e deve estar voltado para o aspecto evangelizador e uma aprendizagem integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, LBP. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CAMPOS, M.M. *Educação infantil: o debate e a pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

Características da educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF, 2006.

KUHLMANN JR. M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. n. 14, p. 5-19, mai/jun/jul/ago. 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa. 2004.

Pedagogia inaciana uma proposta prática. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

- XLI -

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAMENTO NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

José Batista de Barros – UFAL

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea traz em si significativas mudanças advindas transformações históricas, sobretudo nas últimas décadas, em diversas áreas: política, social, econômica, cultural e educacional. Dentre as mudanças emergentes estão os impactos sociais advindos da globalização da comunicação, da economia, da cultura, bem como na revolução tecnológica.

Se por um lado, essas transformações contribuem para a diminuição de barreiras quanto à circulação das informações e agilidade dos processos de dados, por outro lado, as grandes diferenças socioeconômicas, a crise étnica, a intolerância parecem alagarem-se. Inevitavelmente esse complexo cenário interfere na Educação: a escola é instigada a (re)pensar suas práticas educativas a fim de problematizar as questões da realidade, na tentativa de responder as suas demandas no trabalho formativo para cidadania.

No campo da educação, a assunção do papel de protagonismo social, por todos os atores, é de extrema relevância, exigindo de cada um atitudes, comprometimento, estudos, pesquisas e principalmente muita disposição e coragem no que tange ao entendimento das mudanças e proposições para o atendimento às necessidades humanitárias que se fazem precisas, sendo visível seu efeito principalmente a médio e longo prazo. As mudanças educacionais se evidenciam a partir do aprofundamento de seu processo dentro e fora da escola, e envolvem um conjunto de aspectos não só relativos a processo em si, mas com a organização do currículo, as propostas metodológicas, as relações professor-aluno, o planejamento de toda a rotina escolar.

No que se refere à educação infantil, a proposta de trabalho na perspectiva da pedagogia de projetos, subsidia-nos a incrementar o processo de ensinar e aprender pautado em ações formativas que priorizam o desenvolvimento integral da criança para o ser e estar em sociedade. Neste trabalho, trataremos de evidenciar a importância dessa metodologia como proposta pedagógica para a especificidade da educação com crianças em tenra idade. Poderíamos classificá-la como uma proposta interessante para os dias atuais, pois sua essência consiste na experiência contextualizada e aplicada, oportunizando aos envolvidos, - e principais interessados -, a vivência educativa a partir dos próprios interesses, objetivando melhor de prepará-los para os desafios futuros.

No ensino, discutiremos uma experiência pedagógica de planejamento curricular para educação infantil na perspectiva da organização do currículo por projetos de trabalho (cf. HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ & VENTURA, 1994). A proposta está em implementação em 2016, em uma turma de 16 alunos de 3 a 4 anos, numa escola pública federal em Maceió – AL.

PEDAGOGIA DE PROJETO: POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEXTUALIZADA

O trabalho com a pedagogia de projeto, conforme destaca Hernandez, ressalta a importância de se resgatar a função da escola de promover aprendizagens situadas socialmente, articuladas com o desenvolvimento crítico dos sujeitos, indo muito além da meramente ensinar conteúdo. Para tanto, se faz necessária a revisão da organização do currículo por disciplinas, afastando da fragmentação do saber, contextualizando-o no tempo e no espaço:

O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNANDEZ, 1998, p.61)

A mudança de paradigma, nesse contexto, está no cerne da pedagogia de projetos: novas formas de aprendizado estão em evidência, as quais contam com a participação das crianças como sujeitos, protagonistas, do processo educativo, redirecionando por seu turno o ensino. Ensinar contempla, sobretudo, entender as práticas cotidianas, envolver-se em situações-problemas e tentar resolvê-las, resignificando a função social do conhecimento no âmbito da escola. Nesse caminho, a educação vislumbra a promoção da autonomia, criticidade, participação e transformação social.

É nesse sentido que diversos desafios deverão ser respondidos pela escola a fim de construir um projeto pedagógico ancorado na perspectiva referida:

Selecionar e estabelecer critérios de avaliação, decidir o que aprender, como e para quê, prestar atenção ao multiculturalismo, e o que traz consigo de valores de respeito, solidariedade e tolerância, o desenvolvimento das capacidades cognitivas de ordem superior: pessoais e sociais, saber interpretar as opções ideológica e de configuração do mundo. (HERNANDEZ, 1998, p.45)

É nesse sentido que se reforça a finalidade do ensino de promover o entendimento e a interpretação dos objetos, fatos, situações que nos circundam, ampliando-se a visão de mundo, percebendo-se as diferentes versões dos fatos e distintas hipóteses a serem levantadas para explicação das questões cotidianas. Levantar hipóteses e perguntas, pesquisar, estabelecer relações são estratégias presentes nessa abordagem pedagógica de construção do conhecimento.

No âmbito da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, o planejamento com base na pedagogia de projetos é de suma relevância para o desenvolvimento integral das crianças. Nas creches e pré-escolas, espaços institucionais educacionais não domésticos, públicos ou privados, o objetivo central do trabalho pedagógico fundamenta-se no cuidar e educar de crianças de 0 a 5 anos. Para tanto, os projetos poderão reforçar uma proposta de ensino-aprendizagem em que o trabalho com aspectos cognitivos estejam interligados ao desenvolvimento de competências sócioeducativas, articuladas a uma metodologia que valorize a cultura interdisciplinar e contextualizadora.

Com essa forma de pensar, a seguir, detalharemos e analisaremos uma experiência de planejamento na perspectiva da pedagogia de projeto, como forma de organização curricular na educação infantil.

PLANEJANDO O ANO LETIVO, CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS COM PROJETOS

Para construção do planejamento, os docentes que acompanham a turma, sendo um pela manhã e um pela tarde, seguiram os passos:

a. Consulta às diretrizes curriculares nacionais para educação infantil (DCNEI) e às bases teóricas de referência –com base nos documentos oficiais e nas proposições nesses sugeridas, além das orientações contidas nos eixos norteadores, o trabalho docente foi guiado de forma a favorecer:

I - As interações e as brincadeiras, garantindo experiências promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI – propiciem a

interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

(Orientações Curriculares Nacionais para o estado de Alagoas)

Nesse sentido, o planejamento foi elaborado sob a égide das interações sociais e dos relacionamentos humanos, das brincadeiras, da interação por diferentes linguagens, da experimentação estética, da consciência ambiental, do uso de tecnologias. Ainda sob a orientação legal, a organização do currículo na Educação Infantil foi estruturada em campos de experiências, e não em áreas de conhecimento.

b. Elaboração de plano de curso anual com linhas mestras para o desenvolvimento de projetos pedagógicos

Quando da elaboração do plano anual de curso, procura-se explorar o máximo do potencial da criança nas mais diversas dimensões, ouvindo-os e elencando os temas que mais lhes despertam interesse, momento em que o professor valoriza as potencialidades artísticas e culinárias do Nordeste em diálogo, bem como dialoga com demais produções culturais de outras regiões brasileiras. Após essa etapa, ao todo, três projetos foram elencados para o trabalho pedagógico:

- Meninas e meninos pintores - inspirando-se a partir da obra de Tarsila do Amaral

Os professores realizaram uma pequena amostra de obras de artes de artistas brasileiros, expondo réplicas de trabalhos artísticos às crianças. No ensejo, as crianças apresentaram interesse pela obra da pintora Tarsila do Amaral a qual foi tomada como referência para o desenvolvimento do tema do projeto no primeiro semestre do corrente ano. A essência do projeto reside na reprodução individual de alguns quadros de Tarsila sob a ótica da criança, logo depois da apresentação das credenciais da referida autora e suas obras. A culminância acontece com uma exposição, momento em que cada produtor apresenta sua obra aos visitantes da exposição. A referida exposição, após a sua culminância, é reservada para apresentação futura em evento denominado “Encontro da família” que acontece no mês de setembro no próprio Núcleo.

- Culinária nordestina - uma proposta de alimentação saudável na infância

Objetivando a valorização da culinária local especificamente, ressaltando os sabores do Nordeste, as crianças são movidas a preparar receitas e trazerem de casa produtos e pratos da cultura culinária para socialização, primeiramente entre seus colegas de sala, e em seguida as demais turmas. Enfatiza-se nesse momento a importância da alimentação saudável e a necessidade do consumo de alimentos como as frutas no atendimento as necessidades básicas de vitaminas e proteínas tão necessárias para o desenvolvimento das crianças. A ideia central do projeto é que a criança se torne um propagador junto a família da proposta e alimentação saudável e de mudança de hábitos alimentares.

- Arte e artesanato alagoano

Exploração da cultura artesanal do Estado de Alagoas como o barro, a renda, os folguedos populares, as danças. Inicialmente, as crianças terão contato com o artesanato através de exposição em sala de aula de exemplares artísticos. Poderão ver, manusear e conversar a respeito do processo de produção e recepção daqueles objetos culturais. Na sequência, participarão de oficina para produção de suas próprias obras. Além disso, serão regatadas as manifestações folclóricas de Alagoas através fotografias, vídeos e áudios nas rodas de conversas com a turma, com vistas a consolidar a identidade cultural das crianças.

c. Diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos, junto ao professor que acompanhava a turma no ano letivo anterior

Após diálogo com professor da turma do ano letivo anterior e da leitura dos pareceres de registro de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, - de posse das informações contidas nos registros pessoais e do nível desenvolvimento em que cada criança se encontra -, os professores selecionaram as crianças por grupo de trabalho, respeitando as habilidades individuais, para realizarem as atividades com cada projeto. Projeta-se que as produções de cada grupo de trabalho devam ser compartilhadas com o coletivo da turma, evidenciando enfim cada projeto na íntegra. O diálogo entre os professores, assim como o planejamento conjunto de cada momento de execução dos projetos tornam-se necessários para o sucesso da ação.

A abertura para possibilidade de se trabalhar projetos complementares é um aspecto central deste planejamento. Nesse sentido, visa-se a, a partir da

singularidade do contexto educativo em curso, junto às crianças, estabelecer pontos de conexões, abrindo outras possibilidades de trabalho, ao longo do ano, tendo por base as referências curriculares para educação infantil.

Pelo exposto, os princípios norteadores da proposta foram: criar condições para que cada criança se desenvolvesse integralmente; ver a criança como ser social, histórico, ativo e competente, possibilitando-lhe acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade; e valorizar o cuidar e o educar, o espírito cooperativo, a brincadeira e o lúdico, a interação, a responsabilidade, a independência, a autonomia e a autoestima. Atividades coletivas e avaliação processual são basilares para execução da proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de trabalho por pedagogia de projeto apresenta-se como uma maneira apropriada para a formação de sujeitos ativos, reflexivos e partícipes do exercício da cidadania. Nos primeiros anos da vida escolar, as crianças são motivadas à participação ativa no contexto em que estão inseridas, elegendo o que querem aprender, onde, o que fazer e como fazer, sob a mediação do professor.

A pedagogia de projeto, nesse caminhar, dá sentido ao aprendizado e se insere no processo educativo, renovando e inovando a prática pedagógica para formação de crianças mais autônomas e protagonistas do seu aprendizado. Nessa perspectiva, há uma preocupação com os interesses das crianças ensinando-os, embora que indiretamente, a relação entre a experiência social contextualizada e o conhecimento produzido por nossos antecessores, bem como pelos próprios atores do processo, professores e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. *Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. O conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- XLII -

A ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO PELO PROFESSOR: UMA EXPERIÊNCIA DE ITAPISSUMA

José Santos Pereira – FACIG (Brasil)

Glória Maria Alves Machado- SE (Brasil)

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti –FACIG (Brasil)

Zélia Maria Freitas dos Santos-SE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Discutir uma proposta curricular visando a sua concretude com a prática pedagógica requer que esta seja construída com a participação dos que nela estão envolvidos e isso só é possível em uma gestão educacional democrática. Partindo deste princípio, este artigo tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada no Município de Itapissuma, cidade do Estado de Pernambuco, no Brasil nos anos de 2007 a 2009.

Primeiramente relatamos a experiência de currículo vivida na história da sociedade brasileira em que durante anos os professores foram acostumados a receber o currículo pronto para ser vivenciado em sala de aula. Em seguida relataremos a nossa experiência de construção de currículo no Município de Itapissuma. Uma realidade vivida que a partir dela podemos afirmar que o processo coletivo e participativo é demorado, porém é fundamental para os que acreditam na instalação de uma gestão democrática.

O CURRÍCULO NO SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Na perspectiva de abordamos considerações sobre os pressupostos que nortearam e ainda norteiam a tomada de decisão em sistemas de educação e em

escolas brasileiras partimos de algumas questões básicas: O que é educação? O que é planejar? O que orienta, inicialmente, a ação do homem no intuito de planejar?

A educação, em sentido amplo, confunde-se com a história do próprio homem, pois é através da educação que o homem se constitui humano. Ao mesmo tempo em que o orienta no seu processo de desenvolvimento, ela também aprende com o próprio homem e se transforma, garantindo a continuidade da vida através do atendimento às necessidades que vão se sucedendo no decorrer dos tempos.

[...] a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser. (BRANDÃO, 1994, p. 13).

Da mesma forma que a educação é inerente à ação do homem, ser criativo e construtor de história, a atitude de planejar também está presente desde os primórdios da história humana, em diferentes níveis; inicialmente de forma elementar, movida pelo instinto e pela necessidade. “No longo processo de hominização, o homem vai se constituindo enquanto tal por sua ação de transformação do mundo; movido por um espectro de desejo, por uma incipiente curiosidade, começa a interagir com a realidade [...].” (VASCONCELOS, 1999, p. 65), extrapolando o processo simplista de adaptação à natureza como outras espécies.

[...] o homem não deixa de ser animal, de pertencer à natureza; porém, já não pertence inteiramente a ela. Os animais agem apenas em função das necessidades imediatas e se guiam pelos instintos (que são forças naturais); o ser humano, contudo, é capaz de antecipar na sua cabeça os resultados das suas ações, é capaz de escolher os caminhos que vai seguir para tentar alcançar suas finalidades. (KONDER apud VASCONCELOS, 1999, p. 66).

A autonomia do homem, mesmo que relativa, frente à natureza se dá porque o homem extrapola a mera adaptação comum a outros seres, dando intencionalidade e direcionamento à ação, ou seja, porque este planeja. Nesse

sentido, o ato de planejar, se dá em todos os campos da vida humana, dentre esses a escola, que surge para atender a interesses hegemônicos de grupos que detém o poder.

No Brasil, por tradição, o planejamento educacional dava-se em nível vertical, era centralizado, pensado por poucos para ser executado por muitos. Os executores ficavam à mercê dos grupos que detinham o controle da situação, ou seja, dos técnicos e especialistas que compunham as equipes das secretarias de educação escolar, os quais planejavam e elaboravam o que deveria ser vivenciado pelos profissionais, nas escolas.

A situação mencionada perdurava e perdura até hoje, mesmo que em menor proporção, em decorrência, dentre outros aspectos, do modelo de administração da educação ter seus fundamentos na Teoria Geral da Administração. Segundo Hora (1994), no Brasil, a tendência de adotar os pressupostos da administração de empresas para a educação fica clara quando José Querino Ribeiro, um dos primeiros teóricos da administração escolar brasileira afirma:

A complexidade alcançada pela escola, exigindo-lhe cada vez mais unidade de objetivos e racionalização do seu fundamento, levou-a a que ela se inspirasse nos estudos de Administração em que o Estado e as empresas privadas encontraram elementos para renovar suas dificuldades decorrentes do progresso social. Sendo evidente a semelhança de fatores que criam a necessidade de estudos e administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-las a sua realidade. Assim, a Administração Escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais da Administração. (RIBEIRO apud HORA, 1994, p.42).

A teoria de administração que predominou durante o século XX, foi difundida através de três escolas: Escola Clássica, a Escola Psicossocial e a Escola Contemporânea. A Escola Clássica ainda mantém alguns princípios nas práticas da administração atual, através do movimento da Administração Burocrática, que “reforça a separação entre planejamento e execução, trabalho manual e trabalho intelectual.” (HORA, 1994, p. 38).

De acordo com Bordignon (1992), existe uma relação de igualdade entre a administração de empresas e a administração da escola, ambas são firmadas em estruturas piramidalmente hierarquizadas, burocratizadas e complexas.

Segundo Cavalcanti (1996), a estrutura organizativa da escola vem assumindo uma postura condizente com o modelo social, ou seja, tem como pressuposto definir quem manda em quem e quem obedece a quem. Está atrelada ao modelo de administração capitalista, no qual se concentra o poder de decisão a uma pessoa ou a um grupo. A escola, segundo Wittman & Cardoso (1993), é uma instituição milenar que sempre funcionou inserida no contexto, e sua atuação ou seu fazer sempre mantiveram estreitas ligações com o fazer vigente no contexto sócio-político-econômico na sociedade como um todo.

Este modelo de administração repercutiu negativamente na educação escolar, principalmente nos municípios. Para se manter no poder muitos gestores de municípios acostumaram os professores a receber tudo “pronto”, “impedindo-os”, assim de refletirem sobre a prática e (re)construí-la, atribuindo-lhe o papel de mero executores de ações.

Neste sentido, as orientações para organização da prática pedagógica a serem desenvolvidas no interior das escolas eram pensadas, planejadas e determinadas pelo poder central, pelas equipes técnicas do sistema educacional, cabendo ao professor apenas executar as determinações advindas de “cima para baixo”. Esta prática reforçava no cotidiano das escolas ações docentes isoladas, voltadas apenas para o espaço da sala de aula, como, também a falta de compromisso do professor com a prática escolar, como um todo.

Neste contexto, com essa prática extingui-se o diálogo, a troca de experiência e a construção coletiva de um plano de trabalho com objetivos comuns a serem perseguidos por todos. Esta situação, segundo Luck:

Cria uma perspectiva estática, burocratizada e hierarquizada do sistema de ensino e das escolas por orientar-se pelo estabelecimento de uniformidades do sistema de ensino [...] reforçando padrões não de resultados e sim de formas de desempenho que desconsideram a necessidade de criatividade, iniciativa e discernimento em relação à dinâmica interpessoais e sociais envolvidas na realização do processo educacional. (2006 p.34).

A organização da prática pedagógica, pautada nas orientações do poder central, tem gerado no professor certo “vício pedagógico”, levando-o a só querer receber os “pacotes prontos” até como forma de “facilitar” e de tornar mais “eficiente” a sua atuação docente.

O professor não tem consciência que essa opção acrítica reforça o controle do poder central em relação à tomada de decisão pelos órgãos dos sistemas de educação, distanciando, cada vez mais, os que formulam e planejam as políticas educacionais, os programas de ação bem como dos que a executam.

Dessa forma, esses órgãos centrais assumem responsabilidade de organizarem o processo educacional das escolas, e estas, por sua vez, assumem uma condição de dependência em relação àqueles órgãos. Seguindo ainda a contribuição de Luck, “essa centralização ocorre acentuadamente em organizações burocratizadas com minuciosa divisão de tarefas e delimitação rígida de hierarquias [...]” (2006 p. 78).

Essa forma de organização da prática pedagógica, segundo a autora acima mencionada, tem sido um dos aspectos apontados pela má qualidade do ensino e da educação no Brasil, uma vez que não se possibilita aos sujeitos sociais responsáveis pela ação educativa pensarem sobre esta e a (re) organizarem, segundo as necessidades dos alunos, da escola e da comunidade.

É nos anos 80, que se começa a se discutir, no Brasil, sobre novos paradigmas de gestão educacional e escolar na perspectiva de superação do centralismo, com vista à autonomia desses sistemas no gerenciamento das ações através da participação dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, possibilita-se ao professor “descrente” de sua capacidade de criar por se perceber apenas como executor de pacotes prontos advindos dos órgãos centrais dos sistemas educacionais, a oportunidade de se envolverem na organização das práticas educativas como forma, inclusive, de se sentirem responsáveis pela educação, “o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são responsáveis pelo mesmo.” (Idem).

Para tanto, se faz necessário romper com pressupostos de um modelo centralizador e autoritário de organização da educação e assumir, como orientação, princípios democráticos. Na opinião de Ferreira, “a gestão democrática da educação é hoje um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial.” (2006 p.167). Para Hora, a “gestão democrática está intimamente articulada ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos de classe de trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada [...]” (1994, p.49).

Esse modelo de gestão traz como condição principal a participação dos sujeitos não só na definição e elaboração de políticas, propostas ou programas

educacionais, mas também na sua execução. Para Cury, “os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão.” (2002, p. 172).

A postura que os cidadãos precisam, como afirma Cury, é hoje respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, esta deixa claro no seu Título IV, quando se refere à liberdade de que gozam a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de organizarem seus sistemas de ensino.

PROPOSTA CURRICULAR: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL

Apesar dos pressupostos de um modelo de gestão democrática permear o estado da arte em relação à gestão da educação pública no Brasil, ainda se percebe o embate ideológico nos diferentes níveis da administração pública, configurado na forma como os sistemas educacionais encaminham suas ações. Estas refletem, ainda, na maioria das vezes o pensamento do grupo que assume o poder, ou seja, de direita ou de esquerda.

A partir dessas considerações cabe explicarmos, por que a Secretaria de Educação do município de Itapissuma optou pela elaboração coletiva de uma proposta curricular para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Em janeiro de 2005, após a posse do então governo do município, realizamos um encontro que denominamos de Capacitação Diagnóstica, para que pudéssemos ouvir dos próprios professores o que eles esperavam da nova gestão. Na ocasião uma das cobranças do grupo foi a implantação de uma prática democrática. Instituímos, então, o Colegiado, composto por dois professores de cada escola eleitos pelos seus pares. Contudo, na primeira reunião do Colegiado os professores começaram a cobrar da Diretoria de Ensino os objetivos e os conteúdos para iniciar o trabalho com os alunos, prática instituída no município. Refletimos, conjuntamente, sobre a cobrança e a sua relação com os paradigmas democráticos, apontados por eles, para orientar a gestão da educação no município.

Nesse momento apresentamos o projeto intitulado: Proposta Curricular: uma construção possível, cujo objetivo era a elaboração de uma Proposta Curricular do Município de Itapissuma – PCMI. Após intensas discussões no Colegiado e nas escolas o projeto foi aprovado. Iniciamos a

elaboração da proposta/documento para o Ensino Fundamental (séries iniciais) com os professores da própria rede licenciados em letras, matemática, história, geografia, ciências e pedagogia, sob a coordenação de um especialista. Durante uma semana os grupos se reuniram para estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais de cada componente curricular. Após os estudos e as discussões, foram definidos indicadores de desempenhos e conteúdos condizentes à realidade municipal. Posteriormente, a versão preliminar do documento foi avaliada pelo conjunto de professores.

No que se refere à Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos - EJA a sistemática de estudo e discussão para a elaboração do documento/proposta ocorreu de forma diferente. Na primeira etapa da educação básica, realizamos estudos e discussões, sobre as orientações dos referenciais nacionais, com representantes de professores. Esses professores, juntamente com o educador de apoio e um especialista na área sob a coordenação da Direção de Ensino da Secretaria de Educação, definiram indicadores de desempenhos e conteúdos para as seguintes áreas: **Movimento, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Música, Artes Visuais, Natureza e Sociedade**. Na Educação de Jovens e Adultos, nos encontros realizados em torno da Proposta Pedagógica Nacional, os professores desta modalidade de ensino, definiram que a proposta curricular seria constituída a partir de eixos temáticos: Quem somos e onde vivemos?; Escola espaço de aprendizagem; Vivendo em sociedade; Trabalho / profissão; Meio ambiente: cuidar para preservar; Cultura: retrato de um povo; Brasil: um país de todos?; Valorizando o viver.

O projeto apresentado aos professores e aprovado no Colegiado tinha como objetivo a construção coletiva da proposta curricular do município para as diferentes etapas e modalidade da educação básica, bem como subsidiar a formação continuada dos professores da rede municipal.

A experiência surpreendeu a todos os que compõem a Secretaria de Educação do município e as escolas, pois não tínhamos a dimensão de quão grande ela era. Tivemos que redirecionar algumas ações que deram sustentação à experiência, como por exemplo, a necessidade de ampliar o tempo de estudo e discussão. Apesar da grande adesão ao projeto, ainda contamos com cerca de vinte por cento dos profissionais da rede que não se envolvem no processo. Atitude decorrente de posições políticas. O documento apresentado, **versão preliminar**, não é mais o mesmo. O processo de construção continua, pois estamos buscando articular teoria e prática à medida que estamos

operacionalizando o pensado e pensando sobre o vivido. Estamos, também, nesse processo, observando os alunos, pois as suas respostas de diferentes formas no cotidiano da sala de aula, são permeadas de significados que nos ajudam a pensar e a refletir a proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a experiência fica-nos vários entendimentos, aqui destacamos dois: O primeiro se refere à compreensão de que todo processo coletivo e participativo é demorado, porém é fundamental para os que acreditam na instalação de uma gestão democrática; O segundo é a de que uma proposta curricular não pode vir de cima para baixo, mas deve ser gerida com a participação dos sujeitos envolvidos com o ensino até para se garantir uma continuidade pedagógica e uma coerência da prática com a teoria. Buscamos, com a experiência, garantir um direito assegurado na Lei maior da educação brasileira, que, por ser propositiva, dá aos sistemas de ensino e às escolas autonomia para propor e gerenciar questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bordignon, G. (1992). *Políticas e gestão educacional: descentralização*. RBAE, 01, pp. 09-41.
- Brandão, C. R. (1994). *O que é educação*. (31ª ed.). São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos: 20).
- Brasília (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- Cavalcanti, R. J. P.U. (1996). *Gestão democrática: condição para a construção de uma escola de qualidade*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.
- Cury, C.R. J. (2002) *Gestão democrática na educação: exigências e desafios*. RBAE, 2, 163-176.
- Ferreira, N. S. C. (2000) *Gestão democrática na educação para uma formação humana*. *Em Aberto*, 17, 167-176.
- Hora, D. L. (1994). *Gestão Democrática na escola* (11ª ed.) Campinas (SP): Papirus.

Luck H. (2006) *Concepções e processos democráticos de gestão educacional* (vol II). Petropólis (RJ) : Vozes. Série Cadernos de Gestão.

Luck, H. (2006) *Gestão educacional: uma questão paradigmática* (vol I). Petropólis (RJ) : Vozes. Série Cadernos de Gestão.

Vasconcelos, C. dos S. (1999) *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização* (3ª ed.) São Paulo: Libertad.

Wittmann, L. C. & Cardoso, J.J. (Orgs) (1993). *Gestão compartilhada na escola pública: o especialista na construção de fazer saber fazer*. Florianópolis: AAESC: ANPAR/Sul.

- XLIII -

A EXPERIÊNCIA DE INCLUIR COMPETÊNCIA NO CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS DE UMA ESCOLA TÉCNICA DE RONDONÓPOLIS

Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes – UFMT (Brasil)
Valdeira Aparecida Cardoso – UFMT (Brasil)
Janaina Monteiro da Silva – UFMT (Brasil)

INTRODUÇÃO

O ensino por competência tornou-se tendência em especial para os cursos de Educação Profissional. Empresários de diversos segmentos passaram a se interessar pelo assunto a partir dos anos oitenta. Mas a ligação entre educação e trabalho não é recente. Ambos estão historicamente associados e se vê cada vez mais um estreitamento impulsionado, via de regra, pela sociedade capitalista. E ao longo desta transação criou-se vários conceitos sobre competências e sobre currículo.

No Eficientismo social, para Bobbitt (1918), a função do currículo é preparar para a vida adulta economicamente ativa. Para o autor, as tarefas e objetivos são centrais. Tanto a escola quanto o currículo são instrumentos de controle social. No Progressismo (Escola Nova), Dewey (1902), defende que a educação e currículo, são meios de diminuir as desigualdades sociais, com perspectiva de construir uma sociedade harmônica, justa, democrática. O centro é o educando, e a educação é que deve formar para a busca de tais mudanças.

O Decreto-Lei nº. 286/89, que trata da Reforma do Sistema Educativo define currículo como todas as experiências, atividades, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele para alcançar os fins da educação.

Alguns estudiosos no assunto entendem currículo por plano de ação pedagógica que compreende não somente os programas para as diferentes matérias, mas também a definição das finalidades de educação pretendidas. Outros apontam ainda que currículo seja um plano estruturado de ensino-aprendizagem, que engloba a proposta de objetivos, conteúdos e processos.

Quanto às competências, existem as considerações aceitáveis e não aceitáveis. De acordo com Philippe Perrenoud (1999) “as competências são importantes metas da formação”. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para aprender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais.

Neise Deluiz (2001) defende que competência é construção social, tem vários significados para o mundo do trabalho e para a área educacional. Para ela, se focarmos a noção de competência numa perspectiva adequecionista de formação que dá prioridade ao atendimento dos interesses e necessidades empresariais a educação por competência tornar-se redutora, instrumentalizante e tecnicista. Nesse viés não há a qualificação pela competência, mas a fragmentação de uma profissão por meio da prescrição das funções e habilidades necessárias para executá-la. Descreve-se os elementos constitutivos da formação e prescreve-se a formação profissional que necessariamente decorre deles. Há nesta ideia uma matriz essencialista ou funcionalista onde existe o ideal almejado e as características que devem encaixar-se perfeitamente. Além disto, outro viés trata da noção de competências que leva, em sua forma acrítica, a uma perspectiva individualizante do processo, sem preocupação com a construção de competências que se referenciem ao coletivo dos trabalhadores.

O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares, dispõe quanto a integração da educação com a formação profissional em que deva compor competências técnicas, organizacionais e sociais, com dimensões políticas, que possibilitem uma compreensão crítica da vida e das relações sociais:

...reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. (Conselho Nacional de Educação, 2011).

Entendemos que construir um currículo por competências não pressupõe abandonar a transmissão dos conhecimentos ou oportunizar a

construção de novos conhecimentos, ao contrário, estes processos são indissociáveis na construção dessas competências. A diferença que se estabelece nesta proposição curricular é que o centro do currículo, e, portanto, da prática pedagógica será não a transmissão dos saberes pura e simples, mas o processo mesmo de construção, apropriação e mobilização destes saberes.

No mundo do trabalho são exigidas do trabalhador: flexibilidade, transferibilidade, polivalência, empregabilidade, criatividade e autonomia. Esta nova gestão implica em

Dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa, requerendo-se para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua "empregabilidade". O "capital humano" das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a "vantagem competitiva" necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada. (DELUIZ, 2001, p. 02).

Se o mundo do trabalho coloca estas exigências para o trabalhador, e a educação profissional deve atender não somente as exigências deste mercado, mas também as necessidades latentes dos indivíduos, a construção do currículo implica em conhecer os aspectos políticos, sociais e econômicos dos que serão atendidos: indivíduos e mercado de trabalho. É preciso formar uma ideia do que acontece, conforme Perrenoud (1999) afirma, na "caixa-preta das operações mentais", mesmo com o risco de que não passem de representações metafóricas no estágio das ciências da mente.

O CURRÍCULO DA PRIMEIRA TURMA (2004) DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS DA UNIDADE DA SECITEC DE RONDONÓPOLIS

O principal objetivo da Educação Profissional, de acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996), é a inserção de pessoas no mercado de trabalho. Isto vale para estudantes, que terão oportunidade para garantir sua empregabilidade e para profissionais que poderão, através de um curso técnico, aumentar seus conhecimentos e suas qualificações.

Sendo assim, há uma ligação forte entre a Instituição de Ensino e o Mercado de Trabalho e a Educação Profissional e Tecnológica com a criação e aplicação da nova LDB passam a ser fundamental para um país em desenvolvimento como o Brasil.

A Nova LDB (1996) trouxe grandes mudanças para o âmbito educacional. Estas mudanças são importantes, pois promovem reflexões acerca do ensino profissional. O mundo globalizado trouxe não só novas tecnologias de informação e comunicação, mas também mudança de comportamento das instituições e dos indivíduos.

Neste contexto de novas leis e de mudanças na sociedade, faz se necessário repensar o ensino profissional. Para tanto, as instituições de ensino precisam entender e absorver o processo da inovação para poder exercitá-lo e estimulá-lo no dia-a-dia do discente e do docente.

As transformações vividas pela sociedade decorrentes de processos evolutivos fizeram que o mercado de trabalho ficasse cada vez mais competitivo. A matéria-prima industrializada no processo de ensino-aprendizagem das Instituições de Ensino é o conhecimento. Nesta referência de globalização e competição, a nova formação técnico-profissional passa pela interdisciplinaridade, pelo trabalho conjunto e coletivo entre docente e discente, por um currículo que contribua com a formação de cidadão crítico e ativo e ainda vislumbre a gestão tecnológica do mercado de trabalho.

Estar por dentro das novas tendências tem de ser uma constante das instituições de ensino. O futuro profissional tem de ser preparado para enfrentar novos desafios, ter consciência que os segmentos produtivos estão em transformação, regidos por novas tendências e baseados em novos paradigmas.

Formar mão-de-obra para empregos industriais estáveis já não é possível para as instituições de ensino. Porque os indivíduos querem mais, a sociedade exige muito mais e as instituições precisam mais do que mão-de-obra qualificada. É preciso formar para a inovação de pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. E formar cidadãos aptos a exercerem atividades produtivas ainda é um desafio em muitos países como o Brasil. As exigências do mundo passam por formar cidadãos capazes de desempenhar atividades que nem existem atualmente. Para tanto, as instituições tem de estar preparadas para ensinar conteúdos e habilidades úteis no presente, mas também ensinar o futuro fora da escola tradicional e convencional.

A construção do currículo da primeira turma do curso Técnico em Vendas da Unidade da Secitec de Rondonópolis foi feita por uma equipe da Unidade Central do Órgão. Equipe esta formada por professores que não trabalhariam com os alunos do curso afim. Portanto, os professores, da Unidade de Rondonópolis não participaram da construção curricular do referido curso.

Quando a equipe teve acesso ao currículo, identificaram algumas lacunas. Uma delas foi a falta de uma competência que introduzisse o aluno na área de Administração, uma dos principais assuntos tratados ao longo do curso.

Os professores específicos da área observaram que a primeira competência do plano do curso era muito direta a um assunto totalmente técnico (conforme quadro abaixo), e que para desenvolver habilidades, o aluno precisaria conhecer, ter noção primeiramente sobre o que é administração.

Tabela 1 - Plano do Curso Técnico de Vendas turma 2004 da Escola Técnica Estadual de Rondonópolis/MT

Competência	Habilidade	Carga Horária	Base Tecnológica
Compor custos	Identificar e selecionar os componentes do custo	20	Custos unitários, diretos e indiretos; Operações básicas: percentagens.
Fazer preço a crédito	Analisar e definir alternativas de preços a crédito do mercado	08	Operações de crédito

Fonte: Elaborado pela Unidade Central das Escolas Técnicas Estaduais de Mato Grosso

Diante disso, foi proposto pelos docentes a inclusão da seguinte competência:

Tabela 2 - Plano do Curso Técnico de Vendas turma 2004 da Escola Técnica Estadual de Rondonópolis/MT

Competência	Habilidade	Carga Horária	Base Tecnológica
Utilizar os princípios da administração na organização	Aplicar os conceitos da ação administrativa e dos conceitos da organização	16	Teorias administrativas; Estrutura organizacional de uma empresa.

Fonte: Elaborado pelos professores da Escola Técnica Estadual de Rondonópolis do Curso Técnico em Vendas.

Por entender que competência é composta por conhecimentos, habilidades e atitudes/valores é que a equipe de docentes, juntamente com a coordenação pedagógica, em consenso, alterou o currículo inicialmente proposto para que a inclusão da competência introdutória de Administração fosse feita.

Esta inclusão possibilitou que os professores situassem os alunos do curso Técnico em Vendas sobre a importância da Administração na área estudada (Vendas), como a Administração contribui para a formação de profissionais em Vendas e ainda para despertar nos alunos o interesse pela área.

A iniciativa destes professores demonstra que é preciso flexibilizar o currículo frente ao perfil dos alunos. No curso Técnico em Vendas, os alunos em sua maioria, são maiores de 18 anos, recém-formados no ensino médio e que não tem conhecimento de competências que serão trabalhadas no decorrer do curso. Por isso, entendemos que foi fundamental o apontamento dos professores quanto a necessidade de inserção do conteúdo introdutório de Administração, o que vem ao encontro das palavras de Perrenoud.

Uma competência pode funcionar como um recurso, mobilizável por competências mais amplas. Assim, para chegarmos a um meio-termo, identificarmos uma expectativa, encontramos um ponto de entrada no sistema de pensamento de um interlocutor ou percebemos suas

intenções, mobilizamos uma competência mais estreita, que pode ser chamada de “saber escutar um interlocutor ativamente e com empatia. (PERRENOUD, 199, p. 30).

Acreditamos que, conforme Perrenoud, professores e os alunos têm que ter clareza de que competências serão construídas e estabelecerão acordos para seu alcance, definindo as evidências e os critérios a serem considerados no caminho, para que possam colher elementos que sinalizem como estão seguindo e o que podem fazer para avançar na direção do alvo.

Faz-se necessário ressaltar que o currículo necessita ser percebido como um campo que precisa ser reelaborado, inovado, questionado, pois é através desse instrumento escolar que podemos pensar em concretizar o conhecimento, mediados pelos profissionais nas instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES

Formar cidadãos aptos a desenvolver habilidades específicas e capazes de acompanhar as fronteiras tecnológicas e as mudanças constantes do mercado de trabalho é desafiador para as instituições de ensino, em especial para as de ensino técnico-profissional que tem de propor soluções éticas, ambientais e tecnológicas para todos os problemas que atingem a sociedade.

A inclusão de competência no currículo do curso técnico em Vendas foi bem aceita por professores e alunos. Tanto que para a segunda turma ela já foi descrita previamente no plano de curso permanecendo para a próxima turma. Confirmando que o centro do currículo da prática pedagógica não deve ser a transmissão do pensamento dos saberes pura e simples, mas um processo mesmo de construção, apropriação e mobilização de saberes.

A formação de material humano na área do comércio, para se inserir imediatamente nesta nova dimensão da realidade, deve estar voltada à formação do indivíduo como um todo. As instituições de ensino, em especial as de técnico-profissional têm como uma das finalidades principais a inserção de indivíduos aptos para o exercício profissional e qualificados para o mercado de trabalho.

As mudanças contínuas que ocorrem na sociedade contemporânea têm de ser levadas em consideração para a discussão sobre o papel educativo-formador nas instituições de ensino. A pluralidade de competências e habilidades que a vida atual requer e a multiplicidade de informações que se tornam disponíveis com as tecnologias são fatores de forte pressão sobre os

conhecimentos sedimentados na prática curricular e pedagógica da área, que até então orientaram a formação profissional.

A relação entre educação e trabalho é inerente à educação política, pois não se pode pensar em formação humana dos alunos se, pela ação do trabalho, o cidadão não contribuir para humanizar as estruturas sociais, econômicas e políticas.

Cada vez mais o mercado de trabalho impõe o estabelecimento de profissionais competentes que reúnam condições satisfatórias no que se referem aos conhecimentos acumulados, habilidades inatas ou desenvolvidas e atitudes positivas e favoráveis ao desenvolvimento organizacional e pessoal, como condição de empregabilidade e sucesso no mundo dos negócios.

A competência individual é entendida neste estudo como a capacidade da pessoa em transformar os seus conhecimentos, suas habilidades, e atitudes em resultados práticos favoráveis ao seu desempenho e posição no mercado de trabalho. Entende-se, que é fundamental a reunião destes três fatores para que o indivíduo se consolide como um profissional competente frente às diversas realidades impostas. Ou seja, não basta apenas ter o conhecimento, mas precisa-se saber como aplicá-lo; ou ainda, não basta saber aplicá-lo, se não se houver a atitude certa diante de situações imprevisíveis. Enfim, é o somatório destas condições que permitirá ao indivíduo se estabelecer como um indivíduo competente, capaz de lidar com as particularidades de cada situação. Isto significa estar preparado para vida profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBITT, Franklin Jonh. *The Curriculum*. The University Cambridge Press. Massachusetts. Copirity 1918.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n. 457, p. 3 -73, out. 1999.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução 4/99, aprovada em 08 de dezembro de 1999. op. cit.

BRASIL. *Decreto n.º 286/89 de 29 de Agosto*. Trata dos Planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Vigência a partir de 03 de setembro de 1989.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394*, 20 de dezembro de 1996.

DELUIZ, Neise. *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 2001.

DEWEY, Jonh. *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press. Chicago & London. 1902.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Papyrus, 1991.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 200

- XLIV -

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO: NOVOS OLHARES
ANALÍTICOS, EM UMA PERSPECTIVA
CONTEMPORÂNEA, PARA UMA PESQUISA
“CONCLUÍDA”**

Júlio César Gomes de Oliveira – UFMS (Brasil)

Marcio Antonio da Silva – UFMS (Brasil)

SITIANDO A PESQUISA

Este texto é produzido a partir da nossa pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2015) que procurou problematizar currículo de Matemática e formação de professores. Neste trabalho, reconhecendo a importância de conceber o currículo como a interseção entre o comum e o singular, Matemática, colocando este currículo em movimento, pensando o não pensado. Assim, tendo como material empírico algumas atividades sobre medidas estatísticas, que foram elaboradas para o desenvolvimento da nossa dissertação, este texto junta-se às teorizações contemporâneas.

O exercício de pensar o não pensado para problematizar o currículo de Matemática é um movimento ao ‘lado’ e ‘com’ um grupo de pesquisa: o GPCEM⁴⁶ – Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática. Neste grupo, temos utilizado de teorizações contemporâneas como uma matriz de inteligibilidade para pensar questões curriculares e, assim, ao mesmo tempo em que aderimos ao nosso tempo, dele nos distanciamos para que possamos pensar o currículo de Matemática de outros modos.

⁴⁶ GPCEM - Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática, cadastrado no CNPq, certificado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e coordenado pelo Professor Dr. Marcio Antonio da Silva, *site*: www.gpcem.com.br.

É na esteira do que mencionamos anteriormente que, neste artigo, procuramos analisar algumas atividades sobre medidas estatísticas a partir dos estudos foucaultianos. Tudo o que segue neste texto não deve ser lido como um posicionamento a favor ou contra ao ensino de Estatística. Quer dizer, não se trata de buscar um juízo de valor sobre tal tema que foi desenvolvido em nossa dissertação. Também não se trata, aqui, de apresentar alguma nova proposta referente às medidas estatísticas. Bem menos que tudo isso, o texto trata de tão somente levar adiante uma problematização, ou seja, outro modo de pensar o currículo de Matemática e suas possíveis amarras com o exercício do poder.

Em nossa empreitada, faremos uso de alguns instrumentos da sua caixa de ferramenta de Michel Foucault (1926-1984), tais como, governamentalidade, governo e biopoder.

MÉDIA ARITMÉTICA E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH)

Nesta seção, apresentamos uma atividade, procurando realizar um novo movimento de análise em relação a uma das atividades elaboradas para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado. Convém dizer que tal atividade tem inspiração nas teorias críticas de currículo. Especificamente, baseia-se nos pressupostos da EMC. Ela será apresentada como Atividade 1, conforme podemos observar na sequência.

Atividade 1

Atividade de Souza (2010, p. 111) – Anualmente, em Relatório de Desenvolvimento Humano, Organização das Nações Unidas (ONU) utiliza entre outros, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para avaliar a qualidade de vida da população mundial.

Esse índice leva em consideração três dimensões básicas de desenvolvimento humano:

- longevidade
- nível de conhecimento
- padrão de vida

O desempenho de um país em cada uma dessas dimensões é expresso, respectivamente, por meio de índices da esperança de vida, da educação e do PIB², que variam de 0 a 1. Obtendo o valor numérico que representa esses três índices, basta calcular a média aritmética entre eles para determinar IDH do país, cujo valor conseqüentemente também varia de 0 a 1.

Com base nesse cálculo, a ONU estabelece um ranking dos países em ordem decrescente de IDH e classifica-os em um dos seguintes grupos:

- desenvolvimento humano elevado: IDH igual ou superior a 0,8
- desenvolvimento humano médio: IDH 0,5 a 0,799
- desenvolvimento humano baixo: IDH até 0,499

No relatório publicado em 2005, o Brasil ocupou pela primeira vez uma posição no grupo de países com desenvolvimento humano elevado, quando atingiu IDH igual 0,8(70ª posição no ranking).

- a) Calcule o IDH dos países citados na tabela e classifique-os de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Índice de desenvolvimento humano – referente a 2005			
Pais	Índice da esperança de vida	Índice da educação	Índice do PIB
Islândia	0,941	0,978	0,985
China	0,792	0,837	0,703
Irlanda	0,890	0,993	0,994
Serra Leoa	0,280	0,381	0,348
Bolívia	0,662	0,865	0,557
Austrália	0,931	0,993	0,962
Nigéria	0,359	0,648	0,404

Fonte: <www.prud.org.br/arquivos/hdvh/hdvh20072008/hdr_20072008_pt_completa.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2009.



Reykjavik, capital da Islândia, país com maior IDH em 2005.

- Sabendo que no relatório publicado em 2005 o Brasil obteve índice da esperança de vida igual a 0,779 e o da educação igual 0,883, calcule o valor do índice do PIB.
- Que ações você acredita que podem ser desenvolvidas em nosso país para melhorar a qualidade de vida da população nas três dimensões utilizadas no cálculo do IDH?
- Realize uma pesquisa e verifique qual dos índices utilizados no cálculo do IDH mais aumentou de 2004 para 2005 no Brasil. Pesquise também se, até os dias atuais, esse índice continua aumentando. Confronte essa informação com notícias sobre a dimensão do desenvolvimento humano que tal índice representa e diga se esse índice tem revelado, de fato, o que está acontecendo na qualidade de vida da população naquele aspecto.

Fonte: Oliveira (2015 p. 92-93)

Procurando tensionar o nosso olhar sobre a atividade apresentada, abriremos a caixa de ferramenta foucaultiana, fazendo uso de alguns de seus itens. Dessa forma, interessa-nos realizar um exercício de análise, em uma perspectiva contemporânea, que contemple a atividade que foi apresentada e algumas ferramentas do pensamento de Michel Foucault, a fim de produzirmos outros modos de pensar diferentes daqueles estabelecidos na dissertação.

Na dissertação, consideramos que, para a EMC, uma de suas principais premissas é a intenção de reagir a um currículo que, conduzido pelo professor, fosse pautado na neutralidade e objetividade dos conteúdos. Assim sendo, nessa compreensão, a média aritmética não poderia ser apresentada de forma neutra, isso é, valorizando apenas aspectos técnicos em relação à Matemática – saber apenas efetuar o cálculo. Há uma valorização do papel crítico, nesse caso, da Estatística, superando o seu tratamento exclusivamente tecnicista (saber calcular). Dessa forma, conforme observamos anteriormente, a atividade está

sendo apresentada junto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que é um dos temas recorrentes na perspectiva da EMC.

Consta, na atividade, que para obtermos o IDH de um país é preciso calcular a média aritmética – que é uma medida estatística - dos índices da esperança de vida, da educação e do PIB. É apresentado que o Brasil, em 2005, com um IDH de 0,80, ocupou uma posição no grupo de países com desenvolvimento humano elevado e que o IDH é usado como uma forma de avaliar a qualidade de vida da população mundial. Tensionando o nosso olhar em relação ao que está sendo abordado na atividade, é possível dizer que as ideias apresentadas estão na direção de uma racionalidade política, ou melhor, de uma arte de governar, aquela que foi descoberta no século XVIII, que Foucault denominou de governamentalidade. Para este autor, tal arte de governar emergiu no rastro de alguns fenômenos como a expansão demográfica e possuía como ponto decisivo e preciso a ‘emergência do problema da população’ (FOUCAULT, 2008, p. 138).

Assim, a referida atividade, ao trabalhar média aritmética, abordando temas como IDH, índices da esperança de vida, da educação e do PIB, pode estar colocando em funcionamento uma forma de exercer o poder que tem por alvo a população, nesse caso, os alunos. Como bem lembrou o filósofo, a partir de um texto de Guilherme de La Perrière (1567), a governamentalidade, esta forma específica de exercício o poder, não incide somente sobre o território – que agora se constitui uma variável – mas, sobretudo, e principalmente, tem como objeto a população. Dessa forma, julgamos que seja possível que a atividade de medidas estatísticas, aqui apresentada, possua certa racionalidade política, na qual ‘o essencial, [...] é [o] complexo de homens e coisas, é isso que é o elemento principal, o território, a propriedade, de certo modo, é apenas uma variável’ (FOUCAULT, 2008, p.129). Ou seja, governar ‘é a correta disposição das coisas, das quais alguém se encarrega para conduzi-las a um fim adequado’ (FOUCAULT, 2008, p. 127), em nosso caso, entendemos que esta disposição das coisas, provavelmente, esteja relacionada ao corpo discente.

Na atividade, o item b apresenta a seguinte questão:

que ações você acredita que podem ser desenvolvidas em nosso país para melhorar a qualidade de vida da população nas três dimensões utilizadas no cálculo do IDH? E o item c propõe que: Realize uma pesquisa e verifique qual dos índices utilizados no cálculo do IDH mais aumentou de 2004 para 2005 no Brasil. Pesquise

também se, até os dias atuais, esse índice continua aumentando. Confronte essa informação com notícias sobre a dimensão do desenvolvimento humano que tal índice representa e diga se esse índice tem revelado, de fato, o que está acontecendo na qualidade de vida da população naquele aspecto.

Diante do exposto, consideramos que a atividade de medidas estatísticas, que está sendo discutida, pode representar uma técnica de governamento⁴⁷. Dessa forma, esta atividade, que trata da média aritmética, abordando os temas apresentados anteriormente, pode ser um instrumento de exercício de poder, que coloca outra forma de poder em funcionamento - não tanto o poder sobre o corpo dos estudantes, poder disciplinar – mas para além da disciplina – e complementando-a – está se instituindo aquilo que Foucault denominou de Biopoder. Um poder não tanto sobre o corpo dos estudantes, mas sobre um corpo mais amplo que é população dos estudantes. Ou seja, poder sobre a vida da população estudantil. Um poder que cuida e que é dirigido à sobrevivência dos estudantes.

MÉDIA ARITMÉTICA, DESVIO PADRÃO E O CONSUMO DE DROGAS

Aqui, apresentamos outra atividade com o intuito de realizar um movimento de análise diferente daquele que foi estabelecido em nossa dissertação. Ela será apresentada como Atividade 2.

⁴⁷ Todo conjunto de ações de poder que visa à estruturação do eventual campo de ação dos outros. Usamos essa palavra com um significado diferente daquele atribuído à palavra governo. Fazemos isso, para ampliar nossa compreensão. De acordo com Veiga-Neto (2005), *aquilo que entre nós se costuma chamar de governo – o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) – é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo... É fácil ver que o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera, no mínimo, alguma ambiguidade. É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo – o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa – passe a ser substituído por governamento nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar (p. 82).*

Atividade 2

Notícias-2013

Pesquisa inédita mostra que o Brasil tem 370 mil usuários de crack nas capitais

19 de Setembro de 2013

Brasília, 19/09/2013 - Uma pesquisa inédita feita pela **FioCruz** (Fundação Oswaldo Cruz), ligada ao Ministério da Saúde e em parceria com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (Senad) do Ministério da Justiça revelou que o Brasil tem cerca de 370 mil usuários de crack e similares nas capitais. Este é o maior e mais completo levantamento feito sobre o assunto no mundo.

O ministro da Justiça, José Eduardo Cardoso, que apresentou o levantamento, afirmou que a pesquisa é audaciosa e mostra o quanto o problema das drogas é grave no país. "Nós temos 370 mil usuários em regiões de capitais, segundo a estimativa feita, sendo 50 mil crianças. Então vocês veem um dado forte e deve ser objeto da nossa atenção", afirmou.

Segundo o ministro, a pesquisa confirmou as premissas do plano do governo, "Crack, é possível vencer", mas que diante dos novos resultados, estuda redirecionar algumas das políticas públicas aplicadas no enfrentamento às drogas. "É evidente que em relação a outros elementos que estão apontados na pesquisa, nós vamos fazer ajustes, seja do ponto de vista de ações territoriais seja do ponto de vista de até mesmo da integração de outros programas para o enfrentamento da questão".

A pesquisa mostrou que o maior consumo da droga está na região Nordeste, com estimativa de 148 mil usuários. O Sudeste fica em segundo, com 113 mil usuários, seguido pelo Centro-oeste, 51 mil usuários, sul, 37 mil usuários e Norte com 33 mil usuários. Nesta etapa foram entrevistados 25 mil pessoas das capitais brasileiras, direta ou indiretamente.

Em outro cenário, o levantamento mostrou que o perfil dos usuários é de adultos com média de idade de 30 anos e predominantemente homens, cerca de 80%. Vitore Maximiliano, secretário do Senad, destacou o resultado preocupante com relação às mulheres. "As mulheres é um tema que nos preocupa muitíssimo [...], 44% revelaram violência sexual [...], 10% das mulheres estavam grávidas no momento da entrevista e 50% mencionaram que engravidaram durante o uso regular do crack. É um dado absolutamente preocupante".

Disponível em: <<http://www.casacivil.gov.br/noticias/2013/09/pesquisa-inedita-mostra-que-o-brasil-tem-370-mil-usuarios-de-crack-nas-capitais>> Acesso em: 04 out. 2013

Observe os dados a seguir:



Disponível em: <<http://www.cbnfz.com.br/noticias-do-brasil/editorial/brasil/19092013-40608-brasil-tem-370-mil-usuarios-regulares-de-crack-nas-capitais-aponta-fiocruz>> Acesso em: 05 out. 2013

- Qual é a média de usuários por região?
- Determine o desvio padrão e discuta o resultado encontrado.
- Realize uma discussão em sala e, posteriormente, uma pesquisa sobre os principais motivos que levam as pessoas usarem drogas. O que pode ser constatado?

Fonte: Oliveira (2015, p. 204-206)

Em nossa dissertação, levando em consideração ideias da EMC - aquelas que foram apresentadas anteriormente, sendo a principal delas a noção de que a Matemática, em um contexto crítico, precisa superar o seu tratamento exclusivamente tecnicista, isto é, saber apenas calcular – elaboramos a atividade 2. Com ela, pretendíamos que os estudantes compreendessem, por intermédio do cálculo da média e do desvio padrão, que o consumo de drogas em algumas regiões do país está relacionado a problemas sociais que contribuem para tal situação. Agora, nesse texto, procuramos tensionar o nosso olhar acerca da atividade que está sendo apresentada, assim como fizemos com a atividade 1.

Como vimos, na primeira parte da atividade encontra-se um texto. Nele, é apresentado, a partir de uma pesquisa realizada pela Fiocruz, que o Brasil tem cerca de 370 mil usuários de crack e similares nas capitais. É discutido que a pesquisa sobre esta droga foi audaciosa e mostrou o quanto o problema das drogas é grave no país. De acordo com o texto, há um plano de governo, ‘Crack, é possível vencer’, que diante dos novos resultados apresentados pela pesquisa, estuda redirecionar algumas das políticas públicas aplicadas no enfrentamento às drogas. O texto informa, também, que o maior consumo de crack está na região Nordeste e que o perfil dos usuários é de adultos com média de idade de 30 anos e, predominantemente, homens, cerca de 80%. A partir do que foi apresentado no texto, é possível dizer que as suas ideias estão na direção daquilo que podemos chamar de racionalidade governamental, cujo foco não está apenas sobre o território e suas riquezas, mas, principalmente, sobre a população. Em outras palavras, tais ideias podem estar colocando em funcionamento uma noção de economia política, não mais estritamente vinculada ao modelo familiar, mas que contemple a ‘população e aos fenômenos que lhes são concernentes’ (SANTOS, 2010, p. 168). Pode-se dizer que a atividade de medidas estatísticas que estamos observando, ao tomar a população das capitais brasileiras como objeto de estudo, coloca em funcionamento uma racionalidade governamental que, segundo Foucault, teve início no século XVIII. Em tal racionalidade, a Estatística é concebida como uma ferramenta que não é usada apenas como instrumento para realizar cálculos referentes às riquezas do Estado. A ‘estatística descobre e mostra pouco a pouco que a população tem suas regularidades próprias: seu número de mortos, seu número de doentes, suas regularidades de acidentes’ (FOUCAULT, 2008, p. 138).

Na atividade, a partir dos dados apresentados aos estudantes, é solicitado que determinem algumas medidas estatísticas - média de usuários

por região e desvio padrão – fazendo uso das informações contidas no texto. Também é requisitado que os alunos realizem uma discussão em sala e que, na sequência, façam uma pesquisa sobre os principais motivos que levam as pessoas usarem drogas. Nesse sentido, entendemos que a atividade sobre medidas estatísticas pode se constituir um instrumento, uma condição de possibilidade de exercício de um poder diferente do poder soberano – focalizado no governante - e do poder disciplinar – focalizado no corpo. Para além destas duas modalidades de exercício de poder, este poder, enfatizado na atividade, se exerce em relação à vida e em relação à ‘capacidade de proporcionar condições de vida ao conjunto de indivíduos’ (SANTOS, 2010, p. 55). A essa tecnologia de poder, cujo foco está na vida da população de indivíduos, denominamos biopoder. Ela ‘não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes’ (FOUCAULT, 1999, p.289). Faz uso de técnicas e tecnologias como a demografia, a Estatística, a higiene e a saúde pública, o controle de natalidade e de um currículo de Matemática proposto em uma dissertação.

Uma pesquisa sobre usuários de crack nas capitais brasileiras, mobilizadas por intermédio do conteúdo de medidas estatísticas, provavelmente, não pretenda estabelecer somente o controle dos corpos, visando uma disciplina - algo que, como vimos, faz parte do poder disciplinar, mas acima de tudo, provavelmente, coloca em funcionamento um conjunto formado pelo somático, o psíquico e a consciência dos homens – tal consciência, aqui, não é compreendida nos moldes iluministas, aquela na qual um dia o homem atingirá a maior idade e crescimento pleno. Nesse sentido, consideramos que esta atividade, bem como a atividade 1, ambas abordando no currículo de Matemática o tema medidas estatísticas, podem representar técnicas de governo, no sentido que mencionamos anteriormente, pois uma atividade sobre medidas estatísticas, um currículo de Matemática, uma escola e ‘uma sociedade *sem relações de poder* só [poderiam] ser uma abstração’ (FOUCAULT, 1995, p. 246, grifo do autor). Diante disso, ao abordar média aritmética, desvio padrão e o consumo de drogas, tal técnica de governo parece colocar em movimento o exercício do poder [no nosso caso, o biopoder] e ‘uma maneira para alguns de estruturar o campo de ação possível dos outros’ (FOUCAULT, 1995, p. 245). Trata-se aí de uma noção de governamentalidade que seria o ponto de encontro entre técnicas de dominação sobre os outros e técnicas de si. Para Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 8),

retomando o pensamento de Fimyar (2008), esta governamentalidade pode ser compreendida ‘como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle*, *normalização* e *moldagem* das condutas das pessoas’. Consideramos, na direção desses autores, que a atividade em questão pode ser concebida como uma técnica de governo que visa dominar e subjugar os estudantes por intermédio de um currículo de Matemática.

DISCUSSÕES FINAIS

Neste texto, procuramos colocar o currículo de Matemática em movimento, buscando novos olhares para duas atividades sobre medidas estatísticas. Abrimos a caixa de ferramenta foucaultiana, fazendo uso de alguns de seus itens. Assim, realizamos um exercício analítico que objetivou analisar, em uma perspectiva contemporânea, algumas atividades sobre medidas estatísticas, que foram apresentadas em uma pesquisa de mestrado.

Foram as ferramentas retiradas das teorizações foucaultianas que nos permitiram compreender que as atividades de medidas estatísticas podem representar uma técnica de governo, compreendido como todo conjunto de ações de poder que visa à estruturação do eventual campo de ação dos outros.

Nesse sentido, consideramos que essas atividades parecem colaborar para a constituição de sujeitos governáveis que atendam aos anseios de uma racionalidade política de uma governamentalidade neoliberal. Constituem-se em um instrumento de exercício de poder, cuja preocupação principal não é o corpo, mas sim a vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995, p. 231-249.

_____. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

OLIVEIRA, J. C. G. *Currículos de matemática no ensino médio: significados que professores atribuem a uma Trajetória Hipotética de Aprendizagem desenvolvida à luz da Educação Matemática Crítica*. 2015. 214f. Dissertação

(Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

SANTOS, R. E. *Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault*. 2010. 242f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, J. R. *Novo olhar matemática*: volume 3. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

VEIGA-NETO, A. Governo ou Governamento. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p.79-85, Jul./Dez. 2005.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p.5-13, Jan./Jun. 2011.

O CORPO NA PÓS-MODERNIDADE: DISCURSOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Larissa Beraldo Kawashima – IFMT – São Vicente (Brasil)

Evando Carlos Moreira – UFMT (Brasil)

INTRODUÇÃO

A história da Educação Física está intrinsicamente ligada à história do corpo, esta por sua vez à história da humanidade. Não podemos negar este conhecimento nem a nós mesmos, nem aos nossos alunos.

Se a Educação Física lida com o movimento humano nas suas diferentes manifestações, nada mais importante do que compreender o corpo, base e alicerce do movimento, que ao se relacionar com a cultura cria suas diferentes formas de movimento. Darido e Rangel (2005, p. 140) indicam o que se espera que os alunos saibam sobre “conhecimento do próprio corpo”:

Conhecer o próprio corpo pode ser o princípio de todo conhecimento que alguém pode ter, pois entendemos que conhecer o corpo é conhecer-se a si mesmo. Esperamos que os alunos, na Educação Básica, aprendam a conhecer o próprio corpo, seus detalhes internos, sua subjetividade e afetividade interpessoal. Eles também não devem se limitar a esse conhecimento, pois seu corpo está relacionado ao seu ser, aos outros e à cultura, enfim, ao mundo que o cerca e ao contexto mais amplo do ambiente.

Ao abordar o corpo na pós-modernidade, Le Breton (2003) traça em sua obra a trajetória de um corpo que se transforma cada vez mais em máquina, sem sujeitos nem afetos. Na concepção do autor, o corpo tem sido, equivocadamente, compreendido como um objeto imperfeito, um rascunho a ser corrigido. Não se trata mais de um corpo, mas de um acumulado de órgãos colados em algo que se denomina corpo.

Antes a relação com o mundo era uma relação pelo corpo. Certamente nunca o homem utilizou tão pouco seu corpo, sua mobilidade, sua resistência como hoje nas sociedades ocidentais. O consumo nervoso (estresse) substituiu o consumo físico. Os recursos musculares caem em desuso, a não ser nas academias de ginástica, e toma seu lugar a energia inesgotável fornecida pelas máquinas. Até as técnicas corporais mais elementares como caminhar ou correr recuam consideravelmente e só são solicitadas raramente na vida cotidiana como atividades de compensação da saúde. “Haveria muito a dizer sobre a maneira como o veículo suplanta de certa forma o corpo e o torna anacrônico” (LE BRETON, 2003, p. 20). Próteses técnicas visam reduzir ainda mais o uso de um corpo transformado em vestígio (escadas rolantes, esteiras rolantes).

Assim, este texto tem o objetivo de relatar a experiência das aulas de Educação Física do curso técnico em agropecuário integrado com o ensino médio do IFMT – campus São Vicente, destacando os conteúdos que relacionam o corpo e os elementos da pós-modernidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: O CORPO COMO ATOR PRINCIPAL

Nesta seção traremos contribuições do que/como tematizar questões sobre o corpo na pós-modernidade nas aulas de Educação Física escolar do ensino médio. As sugestões apresentadas partem de práticas pedagógicas concretizadas/ realizadas no ensino médio do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), campus São Vicente, ocorridas entre 2010 e 2015.

As subdivisões apresentadas posteriormente são meramente didáticas, pois as temáticas propostas tratam de conteúdos que podem dialogar entre si e certamente com outros assuntos não tratados neste texto.

a) O corpo e a saúde

No 1º ano do ensino médio, a ementa do componente curricular Educação Física traz, dentre outros, possibilidades de tematizar o corpo: “Conhecimentos sobre o corpo: nutrição esportiva e suplementar; saúde e estética (transtornos alimentares: anorexia, bulimia, vigorexia e obesidade); sedentarismo; efeitos fisiológicos do exercício (benefícios da atividade física, frequência cardíaca, oxigenação e aumento de massa muscular)”. A sequência pedagógica proposta é a seguinte:

1. Apresentação e discussão da diferença conceitual entre Atividade Física e Exercício Físico. Explicação e discussão sobre os benefícios do exercício físico, bem como seus efeitos fisiológicos no organismo. É interessante apresentar vídeos que mostrem estes benefícios, o que pode ser facilmente adquirido na internet.
2. Diferenças conceituais entre exercício aeróbio e anaeróbio.
3. Aula prática para verificar os efeitos fisiológicos do exercício aeróbio - atividades de longa duração proposta pelos alunos – e do exercício anaeróbio – proposta de um circuito de exercícios funcionais de curta duração e alta intensidade. Após a prática é necessário discutir com os alunos o as alterações fisiológicas que “sentiram” tanto na vivência de um exercício aeróbio quanto anaeróbio e correlacioná-los com os conceitos apreendidos.

Ao finalizar esta sequência, pode-se iniciar as discussões sobre obesidade e sedentarismo que estão ligadas tanto à saúde quanto à estética. Sugere-se:

1. Iniciar com os conceitos sobre estilo de vida saudável e qualidade de vida. Darido e Souza Júnior (2007) propõem textos interessantes sobre o tema, inclusive um sobre estilo de vida saudável que conta a história de Barnabé que vivia no campo com sua família, longe de uma vida tecnologizada, mas com muitas possibilidades de movimentação. A partir deste texto e da frase de Le Breton (2003, p. 21) “a humanidade

urbanizada torna-se uma humanidade sentada” é possível propor discussões sobre os estilos de vida dos alunos e até mesmo descobrir atividades que antigamente eram comuns entre as crianças, como subir em árvores, pular muros ou nadar em rios, que os próprios alunos nunca vivenciaram.

2. Pode-se propor uma vivência destas experiências motoras simples que os alunos não tiveram na infância e dialogar com a qualidade de vida que eles têm hoje e que tiveram na infância.
3. Apresentar o conceito de sedentarismo, demonstrando que o mesmo é uma das principais causas da obesidade. Apresentar o vídeo “Manter a forma pode salvar você!” (2015), que remete ao tempo dos homens da caverna, em que três indivíduos tentam fugir de dinossauros e para tanto sobem em árvores bem altas e finas; um deles é obeso, provavelmente sedentário e ainda carrega consigo um sanduiche e refrigerante, e quando sobe na árvore, ela entorta com seu peso e é devorado pelos animais. Este vídeo é a ponte para começarmos a discutir o conceito de obesidade, que muito mais do que estética, é considerada pela Organização Mundial de Saúde como um problema de saúde pública tão preocupante quanto a desnutrição.
4. A partir do conceito de obesidade e suas principais causas, pode-se apresentar o IMC (Índice de massa corporal) aos alunos, ensinar a calculá-lo e utilizá-lo como referência para controle da obesidade, lembrando que este é apenas um dos recursos existentes para avaliação da massa corporal.
5. Assistir ao documentário “Super Size Me: a dieta do palhaço” (2004), em que o ator do filme resolve fazer a experiência de se alimentar exclusivamente no Mc’Donalds durante um mês, com redução drástica da atividade física, mas com acompanhamento médico. Este filme é interessante para discutir não apenas os problemas ocasionados pelo sedentarismo e obesidade, mas também introduzir questões relacionadas à nutrição e alimentação rica em gorduras e estratégias de marketing utilizados pelas empresas para induzir o consumo de seus produtos – principalmente crianças.

6. Perceba que falar de um corpo saudável é muitas vezes remetermos ao corpo não saudável. E a partir daí diversas frentes poderão ser exploradas, como a estética que pode levar ao corpo não saudável, ou o esporte que não pode ser considerado sinônimo de saúde devido aos atletas tentarem transpor seus limites e chegar ao lugar mais alto do pódio a qualquer custo (doping).

b) O corpo e a estética

Pudemos perceber que o corpo e a saúde estão diretamente ligados à busca de um corpo perfeito e que a obtenção de um (saúde) pode levar positivamente ou negativamente à aquisição do outro (estética) ou vice-versa. A estética se referencia principalmente pela imagem corporal, que para Le Breton (2012), é a representação que o sujeito faz de seu corpo, a maneira pela qual ele parece mais ou menos conscientemente a partir de um contexto social e cultural particularizado por sua história pessoal.

Mas a imagem do corpo reflete por sua forma, conteúdo, um saber (conhecimento) e um valor. Os três primeiros acompanham o homem por toda sua existência e remodelam-se segundo a medida dos eventos e dão uma harmonia pessoal ao homem. A imagem do corpo é aqui uma medida familiar de sua relação com o mundo, e não existe, a princípio, conflito entre a realidade cotidiano do sujeito e a imagem que ele se forma de seu corpo. Já o quarto componente – VALOR – é para o sujeito a interiorização do juízo social que cerca os atributos físicos que o caracterizam (bonito/feio, jovem/velho, etc.). Segundo sua história pessoal e classe social ele faz um juízo de si que marca com sua impressão a imagem que ele faz de seu corpo e a estima que ele tem por si. O juízo de VALOR é que registra o ponto de vista do outro e força o sujeito a se ver sob um ângulo mais ou menos favorável (PANKOW apud LE BRETON, 2012).

A estética, quando não ultrapassado os limites da saúde, pode trazer benefícios para o indivíduo, como a elevação da auto-estima e, conseqüentemente, a melhora de sua qualidade de vida – exercícios, alimentação saudável, etc. O que podemos propor em nossas aulas de Educação Física? Inúmeras são as possibilidades, mas vejamos uma proposta com base nos “Transtornos alimentares”:

1. Apresentar um debate sobre o que é “corpo perfeito” para os alunos e onde encontramos estes corpos. Pedir para que assistam programas de televisão, principalmente aqueles de auditório (onde há plateia) e identificar quais corpos estão presentes ali. Será que são os mesmos padrões presentes na rua, ponto de ônibus ou escola?
2. Discutir com os alunos as impressões que retiraram da pesquisa solicitada e propor discussões sobre a influência da mídia nos padrões estéticos atuais. Sugere-se a utilização de textos, reportagens, imagens e/ou questões do ENEM para facilitar as discussões. Por exemplo, as obras de Peter Paul Rubens (1577 – 1640) trazem representações de formas opulentas do corpo feminino do século XVI e XVII, em que a fome e a desnutrição eram ameaças mais graves à saúde do que o excesso de peso. Outra sugestão é o caso da jogada publicitária da academia Runners de São Paulo com o outdoor “Neste verão, qual você quer ser? Sereia ou baleia?” ilustrada com a foto de uma mulher com o corpo escultural. A academia recebeu um email que circulou pela internet em que uma mulher comparava as qualidades da sereia e da baleia, concluindo que preferia ser baleia (em alusão à satisfação com seu corpo atual).
3. Para adentrar as discussões sobre os transtornos alimentares é interessante propor a leitura do texto de Rosana Hermann “Vaidade e identidade” (2015), conhecido também como “Cirurgia de lipoaspiração?” (o texto foi atribuído a Herbert Vianna, mas originalmente é desta autora). O texto aborda os excessos em busca de um corpo perfeito, como as cirurgias estéticas, lipoaspiração, body builder, transtornos alimentares, etc.
4. Apresentar os conceitos dos transtornos alimentares Anorexia, Bulimia e Vigorexia. Discutir com os alunos e procurar identificar se eles já tiveram contato com pessoas que apresentaram algum destes transtornos. Sugere-se ainda o vídeo “Quais valores a mídia tem transmitido?” (2015) o qual explicita os transtornos alimentares e sua relação com a mídia.

5. Para finalizar, apresentar os conceitos de Anorexia e Bulimia de David Le Breton (2009), em sua obra “Condutas de risco” que os aborda como uma conduta de risco dos jovens ligadas principalmente à superproteção materna, ou seja, é uma outra visão sobre os transtornos alimentares comumente identificados à pressão exercida pela mídia e sociedade com os padrões corporais estéticos.

A partir desta temática, pode-se fazer uma conexão com a alimentação saudável, suplementação alimentar e até mesmo o doping.

c) O corpo e o “esporte”

Para fins puramente didáticos e não desapreciando os grandes blocos de conteúdos “esporte, lutas, danças” etc., consideraremos o esporte aqui como fenômeno, englobando suas mais diversas manifestações, inclusive as lutas.

O corpo e suas relações com o esporte podem ser estabelecidas sob inúmeras formas, como a visitação à história do corpo dos gregos e romanos na antiguidade clássica para discussão de temas como o UFC e as lutas (gregos – culto ao corpo; romanos – gladiadores – correspondência com o formato do MMA atual.

Em se tratando do conteúdo futebol, uma opção é estabelecer uma relação com o consumismo, que é muito forte nesta modalidade esportiva, além do grande apelo midiático. Para tanto, a obra “Vida Líquida” (2007) dentre outras de Zigmunt Bauman é indicada como introdutória ao assunto para situar os alunos sobre a dinâmica da sociedade pós-moderna ou sociedade de consumo. Cabe ao professor relacionar “O que o futebol tem a ver com a sociedade de consumo em que vivemos?”.

A seguir apresentaremos possibilidades de intervenção na prática pedagógica em Educação Física no ensino médio, inter-relacionando o corpo e o esporte.

- 1) Para iniciar as discussões sobre Doping, recomenda-se principiar com o tema “Ética no Esporte”. Neste sentido, é possível apresentar o conceito de Ética (e até trabalhar interdisciplinarmente com Filosofia), seguidos de discussões de reportagens ou textos que ilustram situações antiéticas no esporte em geral.

- 2) Propor a realização de um debate em formato de júri popular para avaliar acontecimentos no esporte, através de reportagens, para julgar se as atitudes dos envolvidos foram consideradas éticas ou antiéticas.
- 3) Propor aos alunos que pesquisem outras reportagens que tratem sobre ética no esporte em diversas modalidades e apresentem em sala de aula.
- 4) Apresentar as diferentes formas de organização esportiva e selecionar uma modalidade para que os mesmos organizem e vivenciem um torneio esportivo. Solicitar aos alunos que anotem situações observadas durante a execução do torneio que considerem antiéticas para posterior discussão em aula. E discutir estas situações explanadas pelos alunos sobre o torneio.
- 5) A partir do slogan “Esporte é saúde”, propor discussões sobre o esporte de alto-rendimento e sua relação com a saúde, focando o doping como um recurso utilizado pelos atletas que não proporciona saúde e ainda é considerada uma atitude antiética. Pode-se apresentar vídeos com reportagens sobre a história do doping, efeitos de substâncias e métodos proibidos no organismo do atleta, dentre outros encontrados com facilidade na internet.
- 6) Apresentar a lista de substâncias e métodos proibidos pelo CÓDIGO MUNDIAL ANTIDOPAGEM que é atualizada a cada início de ano. Dentro desta lista há o grupo de substâncias proibidas denominado de “Agentes Anabólicos” que incluem os esteróides anabolizantes. É interessante fazer um parêntese neste grupo para distingui-lo dos “suplementos alimentares”, comumente confundido com os anabolizantes.
- 7) Para finalizar, pode-se fazer a visita a uma academia de musculação para que os alunos conversem com os frequentadores do local para saber a opinião dos mesmos sobre o uso de anabolizantes, se conhecem seus efeitos colaterais, se fazem uso de algum suplemento, etc. Não se

esquecendo de retornar à sala de aula para socializar os dados obtidos e concluir as discussões sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto buscamos relacionar o corpo com elementos da pós-modernidade, sugerindo possibilidades de tematizar o corpo nas aulas de Educação Física do ensino médio, através de sequências pedagógicas que já foram aplicadas em determinado contexto escolar e que podem ser adaptadas às aulas de Educação Física no ensino médio de outras realidades.

Longe de querer se tornar uma receita de bola, as propostas aqui apresentadas apenas demonstram que é possível utilizar o corpo como ator central da Educação Física escolar dialogando com diversos temas, abrindo caminhos para a legitimação do componente curricular na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CONTROLE DE DOPAGEM – ABCP. *A lista proibida de 2015*: código mundial antidopagem. Disponível em: <<http://www.abcd.gov.br/arquivos/lista20150101.pdf>>. Acesso em: 28 de jul. 2015.
- BAUMAN, Zigmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. *Para ensinar educação física*: possibilidade de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação física na escola*: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- HERMANN, Rosana. *Vaidade e identidade*. Disponível em: <<http://caminhodasborboletas74.arteblog.com.br/147100/Vaidade-e-Identidade-Rosana-Hermann-Respeito-aos-direitos-autorais/>>. Acesso em: 23 jul. 2015.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo*: antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *Condutas de risco: dos jogos de morte aos jogos de viver*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.
SUPER Size Me: A Dieta do Palhaço. Direção de Morgan Spurlock. Produção de Morgan Spurlock. Estados Unidos: Imagem Filmes, 2004. (96 min.), DVD, son., color. Legendado.

MANTER a forma pode salvar você!. 2015. Son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=seHdEkn86mE>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

QUAIS valores a mídia tem transmitido?. 2015. Son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1qX7A-2TJbg>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

- XLVI -

**CRIAÇÕES BRINCANTES: UMA COMPOSIÇÃO
INFANTIL SOBRE O CURRÍCULO DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE
NOVE ANOS.**

Larissa Monique de Souza Almeida – UNEB, Campus XII (Brasil)

INTRODUÇÃO

Destaco que o Ensino Fundamental de Nove Anos é uma política pública que justifica a entrada da criança de seis anos na referida modalidade escolar, com a perspectiva de assegurar que ela tenha um tempo mais longo de convívio escolar e com mais oportunidades de aprender. Sendo assim, a opção pela faixa etária dos 6 aos 14 anos para o Ensino Fundamental de Nove Anos muda a organização do espaço escolar e o tempo de vida da criança. Estas modificações ganham destaque na escola e a lógica escolar precisou ser repensada.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao cumprir suas funções normativas e de supervisão e atividade permanente (Lei 9.394/96, Art. 9º, parágrafo 1º), elaborou diretrizes e orientações que deveriam ser observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental em nove anos. Eles reiteraram que o ano de 2009 seria o último período 4 para o planejamento e para a organização da implementação¹ do ensino fundamental de nove anos, que deveria ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. (BRASIL, 2009).

Assim, o município de Jequié, na Bahia, segue as orientações gerais e as normas estabelecidas pelo CNE, além de definir que a idade para a criança ingressar no Ensino Fundamental de Nove Anos são os seis anos de idade;

juntamente com esta incorporação, destaca a necessidade de reorganizar as diretrizes escolares, tendo em vista a importância do tempo de convívio escolar, da qualidade na oferta do ensino, a reestruturação das orientações pedagógicas para que todas as crianças sejam respeitadas em suas singularidades.

A alteração muda a concepção escolar como um todo, pois funcionários administrativos, professores, equipe diretiva, pais, alunos, deveriam conhecer, discutir e compreender como as mudanças aconteceriam na prática escolar. A instância federal deixou sob a responsabilidade de cada sistema de ensino a normatização da implantação, e cada unidade escolar poderia traçar autonomamente o seu plano de ampliação conforme suas peculiaridades.

Na condição de coordenadora pedagógica, evidencio as tensões e ambivalências acerca do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois coloca em debate o processo formativo de uma criança de seis anos e a reorganização dos espaços e dos tempos escolares por meio de um currículo prescrito. Entra em nossa pauta a discussão da infância na escola.

Fui percebendo que, apesar dos professores entenderem que as crianças de seis anos precisavam estar envolvidas em processos formativos distintos dos objetivos da Educação Infantil, eles davam continuidade ao trabalho que desenvolvia, ampliando questionamentos, como: quem é esta criança de seis anos? Como será a turma do 1º ano? Como se dá a organização dos espaços e tempos na escola com esta nova proposta? As inquietações que iam desde a organização da estrutura escolar até as mudanças pedagógicas, produzia uma complexidade na implementação da política na escola.

Para tanto, buscarei demonstrar neste texto, como a infância está acontecendo nos movimentos curriculares após o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Utilizei como escolha metodológica a inspiração na cartografia que, estrategicamente, possibilita acompanhar um processo construtivo sempre em movimentação, percebendo-o como transitório e com múltiplas possibilidades (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014; DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Ressalto que esta pesquisa é um mapa com múltiplas entradas nas quais é possível transitar livremente. Tal experiência permite uma escrita narrativa, portanto utilizo-a para es(des)crever esse processo. A inspiração na cartografia nos lança a novas leituras, a novas conversas com os sujeitos que escrevem conosco esse texto, potencializando o que as crianças pensam sobre a escola, sobre a própria infância. Elas apresentam linhas desejantes para movimentar o

espaço escolar, e o currículo deve possibilitar que elas sejam respeitadas. Assim, a educação institucionalizada pode ser revigorada com aqueles que a vivem.

A pesquisa foi realizada no município de Jequié, na Bahia, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no Centro Educacional Senador João Calmon, que tem uma média de 22 alunos. Durante o texto, utilizaremos João Calmon para referir-se à escola, pois é assim que comumente ela é reconhecida por alunos e professores. O João Calmon é uma escola pública municipal situada no Mandacaru, bairro periférico de Jequié, com seis turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que totalizam 298 alunos, e seis professores.

PISTAS PARA COMPOR A INFÂNCIA NO CURRÍCULO: UM ZIGUEZAGUE BRINCANTE

Para compor/recompor a infância no currículo *rizomáticomovente*, adotamos algumas pistas: por meio das observações e conversações que ocorreram na sala de aula e nos espaços escolares durante os meses da pesquisa, muitas invenções curriculares, foram acontecendo com os bons encontros agenciados com/pelas crianças. É a constituição da *Pista 1 - Linhas desejanter que impulsionam a infância na escola*. Pelas brincadeiras compartilhadas no recreio foi possível compreender a importância destas nas composições infantis: *Pista 2 – Brincar, o movimento pulsante na/da infância*. Por meio das oficinas de criação de histórias, muitas invenções foram sendo tecidas.

Linhas desejanter que impulsionam a infância na escola

Procuramos saber: “O que é um currículo?”. De forma geral, buscamos o comum sob a diferença, querendo encontrar no currículo a sua unidade. Pensar o currículo com a diferença deleuziana é tirar o foco do pensamento identitário e buscar o critério da diferença pelo acontecimento. Então, a diferença é o que vem no meio, no espaço-entre. Trata-se do que ainda está em vias de se formar, de currículos em potência de realidade a serem formados. É um convite para ouvir as crianças, suas contribuições e seus desejos por um currículo mais interessante, mais colorido (PARAÍSO, 2010).

O entendimento das linhas enquanto relações de forças e sentidos que nós tecemos na sociedade faz parte do conjunto de experiências que nos formam. O desejo é a condição dessas relações e imanente a elas, de acordo com estas linhas que compõem o mapa de nossa realidade. Estas linhas estão

divididas em: 1) de segmentaridade dura, que está presente nas nossas relações sociais através do controle, normatização, enquadramento das identidades variando de acordo com as posições assumidas— o problema está na fixação decorrente delas, e não no tipo de experiência (boa ou ruim); 2) de segmentaridade maleável, que já é mais flexível e com funcionamento rizomático, contudo não se estratifica constantemente; 3) linhas de fuga, ou seja, os rompimentos com mudanças bruscas que podem ou não serem perceptíveis, mas não sobre codificadas pelas outras linhas.

O que temos hoje? A escola organizada em arborescências, com o esmagamento e abafamento de tudo que se passa no meio, pois “[...] o que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa”, como asseveram Deleuze e Parnet (1998, p. 38). A escola e suas “formas” de moldar a aprendizagem, o ritmo de execução das atividades centralizam e totalizam o ser criança.

-Eu vou fazer o meu nome de cabeça para baixo.
(Marcos)

-Você acha certo? (Paulo)

-Eu acho! (Marcos)

-Você já vai levar uma advertência para casa e não fica quieto na sala e nem faz o dever certo. (Paulo)

-Por que você vai levar uma advertência, Marcos?
(Larissa)

-Briguei com o colega no recreio. Dei um soco na barriga dele. (Paulo)

-Por que você agrediu o colega? (Larissa)

-Eu estava a fim, Pró! Ele é muito chato! (Paulo)

-Vocês estavam fazendo o quê? (Larissa)

-De boa no recreio. Rodando e correndo. (Paulo)

-Como é a advertência? (Larissa)

-Levar um papel pra casa. Não dá nada! (Paulo).

(Conversas com as crianças).

Esse registro nos diz que as crianças querem fazer rizoma, querem criar alternativas insólitas para problematizar o que lhes desagradam e abrir outras possibilidades para o que está posto. Tornar-se nômade, tecer fugas dos caminhos já definidos faz da escola um lugar de aventuras marcadas pelo estranhamento dos roteiros prontos. Utilizam linguagens do seu cotidiano para afrontar o que lhes persegue. Elas estão marcadas pela entrega à experimentação ativa e imprevisível do devir, como Deleuze e Parnet (1998, p. 22) evidenciam:

Há linhas que não se reduzem ao trajeto de um ponto, e escapam da estrutura, linhas de fuga, devires, sem futuro nem passado, sem memória, que resistem à máquina binária, devir-mulher que não é nem homem nem mulher, devir-animal que não é nem bicho nem homem. Evoluções não paralelas que não procedem por diferenciação, mas saltam de uma linha a outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes... Tudo isso é o rizoma. Pensar, nas coisas, entre as coisas é justamente criar rizomas e não raízes, traçar a linha e não fazer o balanço. Criar população no deserto e não espécies e gêneros em uma floresta. Povoar sem jamais especificar.

Nessas tessituras, as crianças forjam territórios de existência, circulam sem mapas, são estrangeiras em terra natal. Elas desorganizam para abrir passagens e experimentações fora da adaptação que modela os seus modos de ser nas teorias do desenvolvimento e nos padrões comumente esperados pela escola, pela sociedade.

Brincar: o movimento pulsante na/da infância

Aproximo-me de um dos grupos e sou tomada por um convite à imaginação. Estava sendo formado um time de heróis, e cada um ia escolhendo seu personagem. Os brinquedos de montar serviam de amuleto, espada, arma, e

a imaginação ocupava todos os espaços. Para compor com eles, me desprendi das fantasias de adulto e entrei naquele mundo. A capacidade de criação me surpreendeu. Os diálogos que as crianças foram construindo, a riqueza nas falas, as expressões físicas e verbais me tomaram de tal forma que comecei a entrar na brincadeira de forma mágica. Mas não deixei de questionar: o que estas composições afetam no currículo? As crianças estão o tempo todo apontando a necessidade da criação, da magia, da brincadeira livre nas composições curriculares.

-Eu sou Thor! (Thiago, com um brinquito de montar na mão direita e erguendo-o para o alto)

-O que Thor faz? (Larissa)

-Ele é um superherói gigante que tem um martelo na mão. Só eu consigo levantar! (Thiago)

-Pró, você é a Mulher-aranha. Pegue sua arma de defesa. (João Pedro me entregou uma arma feita de legos).

-Certo! Eu vou conseguir com a força dos meus pensamentos derrotar todos vocês. Olhem só... (Larissa)

-Que nada! Chega Hulk com sua força magnífica e derruba Thor e a Mulher-aranha! (João Paulo)
(Conversa com as crianças).

Desconstruir algumas percepções preestabelecidas, olhar para o mundo da criança e repensar o brincar. Enquanto elas brincam, vão produzindo brincadeiras. Potência de criação. Que brincadeira é essa que está sendo inventada a cada dia? Defendo a ideia, juntamente com Corazza (2002), de que as crianças vêm inventando novos modos de ser infantil em suas relações consigo e com os adultos. Pelas brincadeiras elas potencializam e (re)inventam (novas) propostas de construir o currículo, por exemplo. Então, problematizo, o que os adultos farão, a não ser encarar a urgência de reconstruir uma nova aurora para a escola?

Em outro canto do corredor, estava Ueslei sozinho com umas peças de dominó. Comecei a me aproximar e ele já foi logo falando:

-Tu sabe brincar de dominó, Pró? (Ueslei)

- Não! (Larissa)

- É assim: Se tiver um quadradinho de cinco, tu tem que colocar a mesma coisa. E se tiver de seis, coloca de seis. (Ueslei)

-E se eu não tiver? (Larissa)

-Você passa e é minha vez! (Ueslei)

-Certo. Vamos lá! (Larissa)

-Eu tenho a bucha de sena. Eu começo. (Ueslei)

Foi então que, o colega entrou na brincadeira e começou a colocar as peças erradas.

-Ei, você não está na brincadeira. Tá errado! Aqui tem que colocar o seis não o cinco. (Ueslei).

Argumento que ao criar as regras para uma brincadeira as crianças exercitam a criatividade, a imaginação, as negociações em grupo. Há potência na criança. Precisamos observar/contemplar as brincadeiras. Aguçar a sensibilidade. O momento da brincadeira na escola não deve ser o momento em que professores vão para a cantina tomar um café, conversar, mas um espaço para observar/contemplar as crianças, estar aberto para sentir o que ela transmite sem falar verbalmente. O corpo fala, expressa, demonstra.

Spinoza (2008) nos ajuda a pensar que quanto maior for a aptidão afetiva de um corpo, mais potente e complexo ele será. O tornar-se ativo equivale a uma abertura às sensibilidades humanas, a um aumento de sua aptidão a ser afetado e afetar. Estamos cartografando os encontros, os afetos, os desejos vividos pelas crianças, que possibilitam que o currículo se mova rizomaticamente.

É necessário disponibilizar um tempo para brincar, o que não se reduz a meia hora. Repensar a delimitação nas rotinas. Há tempo de pensar e criar? É preciso, ainda, encontrar o quintal de casa na escola. Espaço de inventividade e

potência de vida, em que as crianças, através de variadas possibilidades de criação, imaginem situações de forma livre e espontânea. Estamos falando do estabelecimento de bons encontros, com atividades que movem o pensar e a criação. E tais atividades não podem estar restritas apenas ao recreio.

Na volta do recreio, Ueslei ainda queria brincar mais. Chegou na sala de aula e foi direto para o balde com legos e materiais dourados.

-Ueslei, não é hora de brincar! Tem dia e horário de brincar, a Pró não deixa na sexta? (Professora)
Ueslei recolheu os materiais e foi sentar.
(Diário de campo).

É preciso repensar o espaço e o tempo do brincar no ensino fundamental. As crianças criam suas brincadeiras, principalmente no recreio. De que maneira as rotinas podem ser pensadas para que o brincar não tenha um tempo fragmentado? Acabou! Agora é sala de aula!

Sendo assim, os espaços na escola precisam serem melhores aproveitados. A sala de aula deve ser um espaço de criação e inventividade. A estrutura escolar deve possibilitar pensar essas questões. Cadê o espaço do lúdico? Um espaço aberto para invenção. Um lugar pré-preparado para que a criança experiencie sem limites determinados.

NA INFÂNCIA, A VIDA: UM ENCONTRO QUE NÃO FINALIZA

Os sujeitos praticantes da escola, principalmente as crianças, continuam a criar com o currículo na escola e, para tanto, é necessário trilhar outros caminhos que não estão regulamentados nos documentos nem em textos que circulam pela escola.

Na proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos não estão descritas estas andanças. Junto com os documentos, há intensidades nos movimentos; há possibilidade de encontros que não podem ser paralisados pelas práticas engessadas, pelas rotinas cristalizantes, pelo tempo cronometrado, pois as crianças deslizam entre; caminham pulsando o novo. Portanto, não há impedimentos para o deslanche de uma linha de fuga e criação de atalhos no caminhar.

Vale destacar que as políticas públicas vêm na tentativa de fixar normas, apontar caminhos, solucionar os problemas. O Ensino Fundamental de Nove Anos veio como uma norma que os municípios tiveram que adequar.

Ela causou tensão, discussão e dúvidas aos profissionais que estão no João Calmon. Contudo, eles buscaram alternativas para conviver com estas mudanças, e possivelmente ainda estão na tentativa de adequação da escola. Demonstram desejo e entrega na realização do trabalho mesmo diante das inquietações que vão surgindo.

O espaço da escola do Ensino Fundamental passa por mudanças. A entrada da criança de seis anos propõe um diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre o lúdico e a escolarização, entre a aprendizagem e o desejo. É preciso repensar o espaço e o tempo do brincar no ensino fundamental. As crianças criam suas brincadeiras, principalmente no recreio. Espaço de inventividade e potência de vida, em que as crianças, através de variadas possibilidades de criação, imaginem situações de forma livre e espontânea.

As crianças e suas invenções brincantes mostram-nos que é necessária uma ruptura de sentidos e de práticas pedagógicas que precisam ser reinventadas, e nos obrigam a procurar outros focos. Os ritmos e pulsões infantis apontam para a importância de promover diferentes práticas de liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

_____, Lei 11.274, 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2014. p. 32-51.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

SPINOZA, Baruch de. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- XLVII -

A POBREZA NO CURRÍCULO E NO DISCURSO DOCENTE EM MACEIÓ/AL

Laura Cristina Vieira Pizzi – UFAL (Brasil)

Gernura Ribeiro Ramos Neta – UFAL (Brasil)

Maricélia Ribeiro da Silva – UFAL (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este estudo tem o objetivo de analisar como a pobreza dos/as alunos/as pode influenciar o currículo e os docentes em duas escolas da rede pública do município de Maceió/AL, através de uma pesquisa qualitativa cuja abordagem metodológica predominante é a análise do discurso foucaultiana.

A pobreza no Estado de Alagoas não é uma realidade recente. A divulgação dos índices de desenvolvimento humano (IDH) e do IDEB do Estado, situam-se entre os mais baixos do Brasil, criando um quadro preocupante. Esse cenário desanimador apresenta desafios para os/as docentes da rede pública que convivem a pobreza no cotidiano das salas de aula. Este estudo procura se aproximar dessa realidade, através de duas escolas públicas do ensino fundamental, em turmas dos anos iniciais e com IDEB discrepantes.

Sem dúvida, conforme afirma Souza (2011, p. 1), “as classes populares no Brasil – a maioria da população brasileira – são literalmente invisíveis e até hoje muito mal-compreendidas entre nós”, intelectuais. Dar visibilidade ao problema da pobreza brasileira associando-a à educação não tem sido tarefa fácil.

Yannoulas, Assis e Ferreira (2012) realizaram um levantamento sobre o tema em artigos científicos e nas teses e dissertações da área no período de 1999 a 2009. Entre os achados da pesquisa, os/as autores destacam que não foram encontradas nenhuma publicação sobre o tema da pobreza e a educação

formal nas regiões Norte e Nordeste. Essa produção se concentra na região Sudeste. Isso reforça um certo entendimento entre os pesquisadores das áreas das humanidades de que há uma precária sistematização sobre o tema da pobreza no Brasil. Segundo Reis (2000) é importante considerar que as políticas públicas destinadas aos pobres, sua formulação e implementação, dependem em grande medida das elites e, portanto, da visão que as elites imprimem ao problema da pobreza, as possibilidades de solução e as vantagens que podem obter para si mesmas, especialmente quando ameaçam sua saúde e segurança pessoal. Essa visão entra necessária e permanentemente em tensão com os movimentos sociais organizados.

Em relação à educação, Yannoulas, Assis e Ferreira (2012) apontam que tende a haver um entendimento de que as crianças pobres se não se constituem em regra, mas em uma minoria e que são diferentes das demais crianças por serem pobres. No entanto, os números do Programa Bolsa Família são reveladores. Segundo dados da Caixa Econômica Federal⁴⁸, mais de 13,9 milhões de **famílias** são atendidas hoje no Brasil, o que tende a não tornar a pobreza uma exceção, mas uma regra, especialmente no Estado de Alagoas. Nesse sentido, percebemos a importância de situar o currículo e os/as docentes no centro dessa problemática, procurando perceber se há algum movimento que situe o currículo na direção da inclusão dos pobres.

EDUCAÇÃO, POBREZA E FRACASSO ESCOLAR

Um dos aspectos mais importantes do tema da pobreza nas escolas públicas é o fato de estar diretamente associada ao fracasso escolar. Alves e Soares (2013), ao analisarem o perfil dos alunos e as características das escolas associadas à qualidade educacional aferida pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) apontam que há uma relação direta entre os piores resultados nos escores do IDEB e o baixo nível socioeconômico dos alunos.

Esse tipo de constatação não é recente no Brasil. Como exemplo, temos o estudo de Silva (1988), que detalhou de que forma a classe social das crianças influenciava a pedagogia e o currículo desenvolvido pelos docentes em

⁴⁸<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx> (acesso em 07/08/2016)

sala de aula. Sua pesquisa foi desenvolvida em 3 escolas, uma de periferia, uma de classe considerada média e outra da elite na cidade de Porto Alegre.

Damiani (2006), por sua vez, discute os fatores internos às instituições escolares que podem ser decisivos para promover o fracasso escolar, destacando o papel dos discursos pedagógicos. Para sustentar sua pesquisa, a autora parte dos elevados índices de reprovação e desistência ou abandono da escola como indicadores do fracasso escolar. O discurso pedagógico tem o poder de produzir um tipo de cultura escolar que afeta de forma favorável ou não o desempenho docente e dos/as seus/uas estudantes. Segundo a autora, os discursos pedagógicos tendem a produzir determinadas culturas escolares, apesar de terem estudantes com uma situação social e econômica semelhantes.

Apoiando-se em Bernstein, Damiani destaca dois tipos de discursos: o primeiro, *discurso regulativo*, destaca o papel predominantemente assistencialista da educação, em que as questões pedagógicas propriamente ditas, eram secundarizadas em relação às interações sociais e ao clima acolhedor da escola. O segundo, *discurso instrucional*, inverte o predomínio das preocupações, focando nos aspectos propriamente instrucionais, relacionados aos saberes e às formas de ensinar. Esse último favorecia o bom desempenho dos estudantes.

Esses trabalhos buscam atingir um objetivo comum, de forma direta ou indireta, que é o de mostrar como fatores relacionados à condição socioeconômica dos/as estudantes de uma determinada escola podem influenciar os processos pedagógicos aí desenvolvidos, contribuindo para o fracasso ou sucesso escolar. Revelar essas estratégias, são de fundamental importância para oferecer uma educação de qualidade, portanto, a possibilidade de se desenvolver uma justiça escolar e, portanto, curricular.

No entanto, definir uma escola justa, não é trivial, apesar de ser consensual o desejo de atingi-la. Segundo Dubet (2004), há um certo consenso de que ela deveria ser meritocrática, compensar as desigualdades sociais, garantir a todos alunos um mínimo de conhecimentos e competências, preocupar-se com a integração social de todos os alunos, minimizar as desigualdades sociais e permitir o desenvolvimento dos talentos, independente do desempenho escolar. No entanto, apesar de desejáveis, esses fatores não garantem a justiça escolar. São necessárias também medidas de discriminação positiva, para minimizar os efeitos de um tipo de meritocracia pretensamente neutro, por exemplo. Mas essas medidas em geral não são bem aceitas pelas elites, como mostra Reis (2000).

POBREZA NO CURRÍCULO E NOS DISCURSOS DOCENTES EM DUAS ESCOLAS DE MACEIÓ/AL

Esta pesquisa se desenvolveu em duas escolas de ensino fundamental de Maceió/AL, nos anos iniciais, denominadas de A e B. As duas escolas foram escolhidas por apresentarem IDEB discrepantes no ano de 2013, sendo a Escola A com nota considerada baixa de 3.3, e a escola B com nota 5.0, considerada alta para a realidade da rede pública da cidade. No entanto, apesar de terem um perfil de estudantes semelhante, observamos algumas diferenças que podem influenciar o desempenho docente e o currículo. Na escola A, dos 482 alunos matriculados em 2013, aproximadamente 327, quase 2/3 do total de alunos recebiam o Bolsa Família. Na escola B, dos 238 alunos, 146 recebiam a Bolsa Família, um pouco mais que a metade.

A abordagem metodológica é a Análise do Discurso na perspectiva de Foucault (1996). Desse ponto de partida, nos interessa a possibilidade de trabalhar com significados e suas variabilidades. Para essa perspectiva de AD, não existem significados inerentes ou essenciais, mas múltiplos significados, oferecidos por diferentes intérpretes em diferentes ocasiões, conforme os jogos de poder a que estão submetidos. A variabilidade dos discursos está relacionada à crítica à divisão gerada entre discurso verdadeiro e discurso falso. Segundo Foucault (1996), essa divisão desvincula discurso enquanto exercício de poder para o seu sentido, para o conteúdo do enunciado e sua veracidade. No século XIX, essa divisão sofre influência da ciência e da tecnologia transformando os discursos em conhecimentos verificáveis e úteis, marcados pela “vontade da verdade” do homem racional moderno. E acrescenta:

E a razão disto é, talvez esta: é que se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la (FOUCAULT, 1996, p.20).

Para Foucault, a “vontade de verdade” que predomina na nossa cultura, não passa de uma “prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade” (1996, 20).

Em decorrência, os discursos não seriam homogêneos, unitários ou neutros. Portanto, seus significados podem variar conforme variam as situações e os sujeitos envolvidos. Variam conforme muda o lugar de poder que os sujeitos ocupam num determinado contexto social ou institucional e os interesses que estão em jogo naquele momento. Implica avaliar, em última análise, a exclusão social produzida pelos discursos autodenominados verdadeiros ou oficiais. Importa observar como um discurso se torna verdadeiro e as suas implicações para os processos pedagógicos e de formação curricular e escolar. Utilizamos as estratégias de coleta de dados da entrevista e as observações, realizadas no mês de outubro de 2015 nas duas escolas. Foram entrevistadas 4 docentes em cada uma das escolas, num total de 8.

Em um trabalho anterior (PIZZI, RIBEIRO e SILVA, 2015), apresentamos as diferenças institucionais das duas escolas, que na nossa perspectiva, afetam seus discursos e o currículo desenvolvidos. A Escola A apresentava problemas estruturais muito mais graves que a Escola B e seu índice no IDEB era significativamente inferior à escola B.

Quanto aos aspectos curriculares, observamos que o corpo docente da Escola B era muito mais afinado em torno do desafio da alfabetização de seus estudantes. Não observamos na escola A nenhuma iniciativa ou meta pedagógica ou curricular específica para esses estudantes.

Discurso sobre a pobreza na Escola A:

Perguntamos às professoras sobre como **notam que um/a de seus alunos/as é pobre**. As respostas foram as seguintes:

Para a professora **Sandra** a pobreza de seus alunos pode ser notada da seguinte maneira: “Muitos infelizmente estão abaixo da pobreza. E quando eu me considero pobre, eu me considero uma pobre que tem do que viver, né? Tem o pouco para sobreviver. Eles estão abaixo do nível da pobreza. Muitos chegam com fome. Não têm roupa. Muitas vezes, a gente tem que socorrer com roupa mesmo, com bermuda, cueca. E é aí, eu acho que a maioria deles, têm muitos, ainda que a gente nota que estão na mesma linha da gente, que tem do que viver. Não tanto assim, mas tem. Conseguem viver com dignidade, ter seu alimento, sua roupinha. E há outros que estão abaixo disso. Estão, que é o

que eu chamo de miseráveis. Abaixo da linha da pobreza. É por isso que eu me considero pobre, é por que eu ainda vejo uma outra classe pior”.

Helena: “Tem crianças que, quando estudava, eu ensinava de manhã, pedia café da manhã porque não tinha em casa. Eu ia buscar biscoito, café com leite, para dar a eles porque eles não tinham em casa. A pobreza a gente nota nesse aspecto. No modo de se vestir”.

Joana: “É muito notório. É assim uma coisa muito...visível, a gente sabe porque pelo modo de se vestir eles, vêm sem alimentação, muitos deles, alguns não, mas alguns sim e... uns vivem no lixo, a própria família até um dia a gente tava discutindo isso agora, então é uma coisa muito nítida a pobreza material, é isso que vocês estão né? Que a gente tá falando, a pobreza material”.

Ana: “A gente percebe muito é às vezes, pelas vestimentas, né? Pela forma que ele é tratado pelos pais, porque um aluno quando a gente vê ele bem tratado a gente imagina logo que ele não é uma criança tão pobre, né? Que geralmente é, os mais pobres eles são mais sacrificados, é dessa forma que a gente consegue identificar”.

Nos relatos das docentes a pobreza de seus alunos torna-se visível conforme o modo se vestir, são percebidos quanto ao trato e o cuidado das vestimentas das crianças. Segundo as docentes a pobreza também pode ser notada nos relatos das crianças ao declararem que estão sem alimentar-se porque muitas vezes não tem comida em suas casas. Esses fatos destacados expressam a fragilidade econômica das famílias pobres no estado de Alagoas, e a dependência dessas da merenda escolar para alimentar as crianças.

Percebemos ainda que uma docente destaca que muitos dos seus alunos estão abaixo da linha da pobreza, que são miseráveis, assim afirmando que essa última condição é pior que a primeira, da pobreza. De acordo com a mesma essa condição de miséria e pobreza pode ser notada em seus alunos, no que se refere a vestimenta ou a falta de alimentação. Pobre seria o que tem o mínimo para sobreviver e miserável o que nem isso tem.

Discursos sobre a pobreza na Escola B

Os mesmos questionamentos foram feitos às docentes da Escola B. As

respostas foram as seguintes.

Julia: “Eu acho que pela forma, se for pela pobreza financeira, pelas atitudes deles aqui na escola mesmo, que muitos vêm sem tomar um café, muitos vem sem... não é questão de higiene, que higiene não se mantém pobreza, é a questão da alimentação mesmo, que muitos vêm para escola pela merenda. Então, sem a alimentação a criança não aprende”.

Catarina: “Pela falta de conhecimento de mundo, quando ele não consegue interagir junto com seus pares”.

Patrícia: “Aí eu volto a lhe fazer uma pergunta, pobre no sentido social ou no sentido...? Porque tem o pobre que é afetivo. Porque eu tenho muitos alunos pobres de afetividade, alunos pobres de carência de condições financeiras, que às vezes chega à escola como teve na semana retrasada um aluno que chegava para mim toda semana e dizia ‘tia, eu estou com dor de barriga’. Mas, não era, era fome, porque vem para a escola sem comer. Toma um cafezinho, um suco com pão, pronto é o dia dele. Ai fica ansioso, fica desanimado. É uma situação triste, porque eu tenho alunos, não só um, mas vários nessa situação de pobreza”.

Cláudia: “Como eu falei, a falta de acesso aos serviços básicos. Então, eu percebo que eles têm dentes precisando de tratamento, então falta saúde, questões físicas de higiene, eu olho por aí, a falta de material escolar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que foi possível observar nas diferenças das duas escolas, apesar de serem considerados alunos com perfil socioeconômico semelhante, na Escola A observamos um número maior de crianças recebendo o Bolsa Família e que poderiam ser consideradas miseráveis, que na Escola B. Além de ser maior, os problemas de infraestrutura e precarização da instituição também eram mais profundos na Escola A.

Os pontos destacados pelas professoras em geral retratam que apesar de grande parte dos alunos da escola A, a renda familiar não tem sido suficiente para suprir as necessidades dessas crianças. As docentes da Escola A em geral afirmam que todas sofrem grande privação material, especialmente a alimentar

e a vestimenta. A privação alimentar e a falta de higiene, saúde e material escolar foram mencionadas pelas docentes da Escola B.

Segundo LIRA (2014), em 2003, Alagoas tinha 57,90% de seus domicílios considerados pobres. Diante desses dados fica evidente que o estado ainda permanece apresentando altos índices de pobreza e desigualdade, sendo assim são sérios os problemas sociais e educacionais que advém desse quadro econômico social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Teresa G. e SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, 2013.

DAMIANI, Magda. Discurso Pedagógico e fracasso escolar. *Revista Ensaio*. RJ, v. 14, n. 53, 2006.

DUBET, Françoise. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*. V. 34, n. 123, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

PIZZI, Laura C. V.; RIBEIRO, Genura R. N. e SILVA, Maricélia R. da. Pobreza e desigualdade escolar: análise de duas escolas públicas de ensino fundamental em Maceió/AL. *Anais IX Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. 2015.

REIS, Elisa P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. V. 15, n. 42, 2000.

SILVA, Tomaz T. Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social. *Educação e realidade*. Porto Alegre, n. 13, 1988.

SOUZA, Jessé. A parte de baixo da sociedade brasileira. *Revista Interesse Nacional*. V. 14, 2011.

YANNOULAS, Sílvia C., ASSIS, Samuel G. e RIBEIRO, Kaline M. Educação e Pobreza: um campo em (re)definição. *Revista Brasileira de Educação*. V. 17, n. 50, maio-ago. 2012.

- XLVIII -**INTEGRAÇÃO DAS TDIC NO CURRÍCULO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: AVANÇOS, ENTRAVES
E POSSIBILIDADES**

Lina Maria Gonçalves - UFT Gpi (Brasil)

Gerlane Romão Fonseca Perrier - UFRPE/Bolsista CNPq (Brasil)

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida - PUC/SP (Brasil)

INTRODUÇÃO

De um modo geral, as escolas brasileiras são instituições que não se apropriaram plenamente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Geralmente, quando as TDIC são utilizadas, o são mais como motivadoras da aprendizagem dos alunos ou como fornecedoras do status de modernização para as escolas, do que para ampliar os desafios do meio e apresentar ao aluno uma gama maior de estratégias de aprendizagem. Entretanto, as TDIC estão presentes no cotidiano das pessoas. Em 2014, 96% das pequenas, médias e grandes empresas; 72% dos estabelecimentos públicos de saúde e 81% dos estabelecimentos sem internação; 100% dos órgãos federais e estaduais e 100% das prefeituras; 68% das organizações sem fins lucrativos; 92% das escolas públicas urbanas; e 50% dos domicílios, possuíam conexão com a internet sendo, portanto, detentoras das possibilidades de uso das tecnologias digitais. (CGI.br, 2016).

Nesse contexto, iniciativas de integração das tecnologias nas escolas e formação de professores para o seu uso vem acontecendo no Brasil e no mundo. Conforme relatam Almeida; Barreto e Jesus (2012); Almeida et al (2011); Valente (2011); Jesus et al. (2013); Gonçalves (2015) o estado do Tocantins aderiu ao programa de uso de computadores portáteis pelos alunos,

desde o ano de 2007, com o pré-piloto Um Computador por Aluno (UCA). Em 2010, na fase piloto, o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) foi expandido para 300 escolas brasileiras, das quais dez no estado do Tocantins. Em 2012, após participar das experiências pré-piloto e piloto, o governo do estado do Tocantins instituiu o Programa Tocantins Conectado - Um Computador por Aluno (PROUCA-TO) e adquiriu 75.648 computadores portáteis, que foram distribuídos entre as escolas estaduais e municipais.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) e parceiros realizaram um programa de formação em rede nomeado “Formação dos Formadores para Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Escola (TDIC-Escola)”, com educadores de 135 escolas municipais, dentre as que receberam tais equipamentos.

Passados pouco mais de um ano de conclusão da formação TDIC-Escola, a questão levantada é: como ocorre a integração curricular destes computadores e demais TDIC, nas escolas?

TDIC NA EDUCAÇÃO: USO INTEGRADO

Para analisar a integração das TDIC ao currículo, faz-se necessário explicitar o que se entende por integração. Segundo Almeida e Silva (2011, s/p) integrar as TDIC ao currículo significa “que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes”. Ainda não seja concebível que o emprego das “tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo”, contata-se que essa concepção permanece entre professores e, para muitos, estas são práticas integradoras. Entendemos que integrar pressupõe “buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é o orientador das ações de uso das tecnologias”. (Ibid.).

Para Sánchez (2002, p. 4) integrar curricularmente as TDIC “*implica necesariamente la incorporación y la articulación pedagógica de las TIC’s en el aula*”. Integrá-las pressupõe um uso tão espontâneo e natural, que tais tecnologias se tornam “invisíveis”, ou seja, nem se pensa nelas, ou seja, o foco volta-se para o currículo em desenvolvimento. Integrar pressupõe, também, “*la apropiación de las TIC’s, el uso de las TIC’s de forma invisible, el uso situado de las TIC’s, centrando se en la tarea de aprender y no en las TIC’s*”. (Ibid)

Entende-se, portanto, que essa integração é um processo que não ocorre rapidamente, percorre diferentes fases, com avanços mais ou menos

lineares, mas sujeito a retrocessos, paradas, retomadas e retorno ao percurso. Tal processo é construído de forma individual, pelo professor, ou de forma coletiva pela equipe de professores de uma escola.

No contexto do PROUCA-TO, professores e alunos da primeira fase do Ensino Fundamental estavam com os computadores portáteis em mãos, mas que resultados poderiam ser observados e como indicariam se a integração ao currículo estava ocorrendo?

Gonçalves (2015) desenvolveu investigação-ação em duas escolas da rede pública municipal de Gurupi, Tocantins, participantes da formação TDIC-Escola. A autora identificou indícios de integração dos computadores no cotidiano das salas de aula, para trabalhar os diferentes conteúdos curriculares, especialmente os projetos temáticos. Considerou indícios pois foram situações pontuais de integração curricular dos computadores portáteis ao passo que a integração supõe que as ações sejam sustentadas por um período suficiente até que se integrem às práticas. Para que se consolide o uso integrado das TDIC, é preciso um tempo “para que se estabeleça uma relação entre mudança e continuidade” (SIMÃO; CAETANO; FLORES, 2005, p. 180).

Parece e é mesmo difícil chegar à integração das TDIC ao currículo escolar. Pesquisas no âmbito do UCA, PROUCA ou programas similares, tais como Ramos et al (2010); Piorino (2012); Santos e Borges (2009); Weckelmann (2012); Andrade (2013), dentre outras, apontam fatores que fazem avançar e os entraves dessa integração. São problemas infraestruturais, socioculturais, históricos, políticos e humanos. Por isso, estas terminologias foram empregadas como categorias de análise.

METODOLOGIA

A investigação adotou a pesquisa de opinião junto aos professores em atividade nas mesmas duas escolas participantes da pesquisa de Gonçalves (2015). Foi aplicado um questionário misto, contendo 3 questões fechadas e 3 questões abertas. No presente artigo foram analisadas apenas 2 questões abertas, concernentes ao objetivo de compreender a representação social destes sujeitos, entendida como todo tipo de conhecimento gerado no dia a dia na vida das pessoas comuns, um intercâmbio social que permite que as sociedades sejam sistemas simbólicos, sistemas de atribuição de sentidos. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012)

Para a análise foi utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), em que os depoimentos foram metodologicamente tratados por meio do software

QualiQuantSoft. Foram identificadas as ideias chave, em cada resposta e estas foram agrupadas em quatro categorias, conforme semelhança ou complementaridade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que os discursos dos professores expressam seus pensamentos e concepções sobre as possibilidades, avanços e entraves para a continuidade do processo de integração curricular das TDIC, começado no TDIC-Escola, foram elaborados os DSC com as respostas destes sujeitos sobre os fatores que promovem ou restringem o uso das TDIC de forma integrada ao currículo.

No quadro 1, são apresentados os DSC obtidos a partir das respostas dos docentes, organizadas nas categorias: aspectos infraestruturais, humanos,

Quadro 1 – Discursos do Sujeito Coletivo por categorias

Categorias	Fatores promoveram ou favoreceram a integração das tecnologias ao currículo escolar.	Fatores restringiram ou dificultaram a integração das tecnologias ao currículo escolar.
Aspectos Infraestruturais	Entendo ser necessário o uso da mídia e tecnologias para o enriquecimento das aulas ministradas.	Entendo que a tecnologia depende muito de internet de qualidade. A lentidão da internet ou o sinal fraco dificulta o andamento da minha aula. Também constato que há muitos aparelhos com defeito.
Aspectos Humanos	Penso que o uso das tecnologias em sala de aula enriquece e estimula o desenvolvimento dos alunos. Percebo que a equipe sempre está aberta às mudanças. Utilizo as mídias e tecnologias para introdução de conteúdos, para complementar os conteúdos trabalhados em sala de aula, para motivar os alunos, dinamizar as aulas, para reforço e diversão (jogos). Utilizo os laptops para enriquecimento das aulas.	Percebo a dificuldade dos professores em manusear os laptops, e alguns que não querem aderir ao uso das tecnologias. Ainda há um pouco de resistência por parte dos professores, mas onde leciono já estamos conseguindo reverter a situação.

Categorias	Fatores promoveram ou favoreceram a integração das tecnologias ao currículo escolar.	Fatores restringiram ou dificultaram a integração das tecnologias ao currículo escolar.
Aspectos Políticos	Entendo que um bom planejamento das ações a serem desenvolvidas com o uso de computadores portáteis é de suma importância para melhoria no aprendizado dos alunos, por ser uma ferramenta atraente para aplicabilidade dos conteúdos, rotineiramente. Os alunos utilizam nas disciplinas de Informática e para pesquisas em outras disciplinas, momentos estes que são pré-agendados, todavia não é permitido o uso dos equipamentos pelos alunos da educação infantil.	Preciso de cursos mais específicos para utilizar o próprio aparelho (laptop), pois os programas inseridos são diferentes do convencional. Sinto falta de manutenção nos laptops, havendo muitos aparelhos com defeito, e que na sua grande maioria não possuem conserto.
Aspectos Socioculturais	Constato que os avanços tecnológicos são uma realidade. Hoje em dia não tenho como não usar as tecnologias, pois o pincel e quadro ficaram ultrapassados. Preciso usar a mídia em sala de aula, já que as tecnologias estão em todo lugar.	

Fonte: elaborado pelas autoras.

As dificuldades infraestruturais apresentaram destaque como obstáculo à efetivação da integração. Os discursos referem-se às dificuldades com a qualidade da internet e dos próprios equipamentos. Sobre a velocidade da internet, parece não haver o que fazer a não ser mobilizar a comunidade educativa e gestores de políticas públicas para que pressionem as empresas que oferecem serviços de telecomunicações, uma vez que na região norte os 95% dos provedores oferecem a “velocidade de acesso entre 128 Kbps e 1 Mbps” (CGI.Br, 2016. p. 17).

Nos discursos que enfatizam os aspectos humanos é possível observar que a vontade pessoal, e a consciência da potencialidade do uso das TDIC foram suficientemente trabalhadas nos cursos de formação de professores do PROUCA, resultando na utilização de recursos, técnicas e equipamentos

disponíveis para a introdução de conteúdos e complementação, como forma de dinamizar as aulas e assim estimular os alunos. Ainda há alguns professores que não foram suficientemente conscientizados para a necessidade de integração das TDIC em suas práticas, mas que o processo de difusão de conhecimentos tem-se mostrado eficiente, à medida que os professores participantes têm conseguido a adesão dos demais professores. Todavia, parece que os ganhos de qualidade e de motivação dos estudantes têm justificado o interesse na integração das TDIC ao currículo escolar.

Os aspectos políticos foram identificados nos discursos que enfatizam a necessidade de políticas públicas que consolidem a integração das TDIC ao currículo escolar, ressaltando o planejamento de ações como fator de promoção, e superação de limitações pela restrição ao uso como forma de prevenção de quebras, justamente por ser a falta de manutenção adequada o principal fator de restrição ou dificuldade para que o processo de integração possa avançar. A necessidade de cursos de formação continuada, que se mostrou quase unanimidade, é uma constatação de que a proposta do curso de Formação dos Formadores TDIC-Escola apresentou uma excelente receptividade por parte da comunidade beneficiada.

Por fim, o discurso gerado considerando os aspectos socioculturais não apresentou entraves. Isso demonstra a consciência de convívio numa sociedade hiperconectada, em que há um intenso uso das mídias e TDIC não tendo mais sentido se pensar na escola deslocada das práticas cotidianas de percentual significativo da sociedade, pois os aplicativos e linguagens das mídias já estão nas mãos das pessoas e acessíveis na maioria dos lugares. É a constatação, mesmo que inconsciente, da realidade *onlife* (FLORIDI et al., 2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ano após a conclusão do TDIC-Escola foi possível constatar que ainda há dificuldades relacionadas à integração das TDIC no currículo escolar, observando-se uma tendência de crescente integração a partir de processo de disseminação, partilha, formação e participação em redes sociais, comunidades de práticas de aprendizagem promovido pelos participantes. Estes reconhecem a importância da formação continuada, enquanto mecanismo de atualização e aprimoramento docente. Todavia no âmbito político, ainda é preciso garantir a continuidade de ações e, principalmente, o suporte necessário para que as TDIC possam ser integradas, pois atualmente tal integração está mais nas

intenções do que nas ações. São aspectos prioritários para a integração curricular das TDIC e para o desenvolvimento da educação básica e demandam intervenções do poder público em diferentes áreas:

- a) Investimento nos recursos tecnológicos (hardwares e softwares);
- b) Investimento na infraestrutura escolar (espaços, rede física e lógica);
- c) Flexibilização do currículo escolar;
- d) Concretização do planejamento colaborativo, desde o nível macro (Projeto Político Pedagógico e propostas curriculares) até o micro (planos e projetos de aula);
- e) Formação permanente dos professores, por meio da criação de redes para formação, autoformação e compartilhamento das experiências.

Isso posto, cabe concluir que, no discurso dos sujeitos, a integração das TDIC ao currículo é viável e relevante, entretanto para se concretizar as escolas ainda precisam avançar nos aspectos infraestruturais, humanos e políticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B.; BARRETO, G. O.; JESUS, V. G. S. O currículo da escola do século XXI: a integração das TIC ao currículo: inovação, conhecimento científico e aprendizagem. In: FERRENTINI, F. S; ELIA, M. F. (Orgs.). *Projeto um computador por aluno: pesquisas e perspectivas*. Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012. p. 259-270. Disponível em: <<http://www.nce.ufrj.br/ginape/livro-prouca/>>. Acesso em: 08 out. 2013.

ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Loyola, 2013, p. 35-46.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de Web Currículo. In: *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso: 25 jun. 2016.

ANDRADE, W. L. S. *Aprendizagem mediada por tecnologias digitais baseadas em software livre no âmbito do programa um computador por aluno – Prouca*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Recife/PE, 2013.

CGI.BR. *TIC Provedores 2014*. Pesquisa sobre o setor de provimento de serviços de Internet no Brasil [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 2016. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Provedores_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

FLORIDI, L. (ed). *The Onlife Manifest*. Being Human in a Hyperconnected Era. Publisher Springer International Publishing, 2015.

GONÇALVES, L. M. *Mudanças nas concepções e ações docentes: processo de integração de computadores portáteis ao currículo*. Tese (doutorado em Educação: currículo), São Paulo: PUC SP, 2015.

JESUS, V. G. S.; BORGES, M. A. F; FRANÇA, G; ALMEIDA, M. E. B. Prouca-UFT-Tocantins: um desafio alicerçado no compromisso, nas parcerias institucionais e na possibilidade de uma educação com qualidade social. In: *Anais do II Congresso Brasileiro de Informática na Educação – CBIE*, 2013, Campinas: Unicamp. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/2736/2390>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *Curso teórico prático de introdução ao discurso do sujeito coletivo e ao Software QualiQuantSoft*. São Paulo: Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo (IpDsc), 2012.

PIORINO, G. I. P. *A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais: experiência em escola pública que participa do projeto UCA*, 2012. Tese (Doutorado em Educação-Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14731>. Acesso em: 08 abr. 2014.

RAMOS, J. L.; ESPADEIRO, R. G.; CARVALHO, J. L.; MAIO, V. G. *Iniciativa escola, professores e computadores portáteis: estudos de avaliação*. Lisboa/Portugal: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), 2010. Disponível em: <http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1277481626_Estudo_Portateis_Junho2010.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

SANCHÉZ, J. H. Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas. In: *Actas do VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, Vigo: RIBIE, nov. 2002. 6p. Disponível em:

<<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=40#top>>. Acesso em: 20 maio de 2016.

SANTOS, M. B. F.; BORGES, M. K. Alterações no cotidiano escolar decorrentes da implantação de laptops educacionais. *In: Revista e-Curriculum*, PUCSP-SP, Volume 4, número 2, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.pucsp.com.br/ecurriculum>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. P.; FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 173-188, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

VALENTE, J. A. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. *In: ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. (Org.). O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Avercamp, 2011, p. 20-33.

WECKELMANN, V. F. *Indicadores de mudanças nas práticas pedagógicas com o uso do computador portátil em escolas do Brasil e de Portugal*. Tese (Doutorado em Educação-Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012, 357 f. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15373>. Acesso em: 08 abr. 2014.

- XLIX -

O TEMPO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

Livio dos Santos Wogel – IFMT Câmpus São Vicente

INTRODUÇÃO

A questão do tempo para o ensino de Filosofia se apresenta como reflexão para a elaboração de currículo da disciplina no Ensino Médio. Quando se trata de elaboração de currículo, a reflexão, muitas vezes, é centrada somente sobre conteúdos selecionados em uma área de conhecimento a serem transmitidos, mas, também necessita refletir a produção de currículo na escola pelos agentes escolares. É nas condições espaciais e temporais escolares que os currículos são praticados por meio das escolhas epistemológicas, éticas e estéticas que os agentes escolares realizam.

A produção de currículo de Filosofia para o Ensino Médio exige escolhas conscientes e bem elaboradas sobre como trabalhar com o conhecimento, além da disposição de tempo que se vislumbra e se almeja para que esse trabalho se efetive. É preciso pensar sobre qual é o tempo escolar propício para estimular e facilitar a formação filosófica nas condições do Ensino Médio.

OS TEMPOS DA PHILIA E DA SOPHIA

Sabe-se que não há muito tempo disponível para o conhecimento filosófico na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio. Há um vasto cabedal de conteúdos a serem repassados e apreendidos nessa etapa de ensino e que há uma gama de exigências de aprendizagem para que a formação para o trabalho e para a cidadania sejam garantidas, o que inclui as diversas formas de

linguagem e artes, o domínio de diversas ciências e dos conhecimentos de filosofia.

Por conta de tais exigências, o tempo escolar para a realização de suas tarefas curriculares precisa ser bem planejado e preparado. Porém, não há garantia de que os objetivos do conhecimento sejam alcançados por conta somente da racionalização do tempo, mas, sim, do encontro formativo entre o tempo de quem ensina e o tempo de quem aprende.

Com a recente inserção da Filosofia como componente curricular obrigatório, desde 2008, esta entrou na luta para ter espaço no currículo e tempo para desenvolver seu conhecimento, cabendo-lhe ainda um tempo limitado, em comparação com outros componentes curriculares, especialmente os das ciências da natureza e da linguagem. Já que o tempo é restrito, é necessário fazer escolhas sobre como trabalhar com o tempo para a Filosofia, para que ela seja considerada valiosa para a formação humana que acontece na escola básica.

A etimologia da Filosofia oferece uma oportunidade para pensar essa questão. A retomada do significado desse vocábulo é importante para promover uma abordagem sobre o tempo dedicado à filosofia. A palavra filosofia é de origem grega e foi cunhada pelo filósofo e matemático grego Pitágoras, por volta do século V a. C. Pitágoras reuniu dois termos: *philia*, que significa ‘amor e amizade’, e *sophia*, ‘sabedoria’. A palavra filosofia pode ser traduzida por amizade ou amor pela sabedoria. A filosofia, segundo Rios (2004, p.15), indica “a procura amorosa da sabedoria”.

A busca amorosa pelo saber exige que haja uma atração e uma inclinação para o que se quer saber com o desejo de estabelecer um relacionamento e, para isso, é preciso que seja desenvolvida uma sensibilidade que faz buscar o prazer do encontro com a sabedoria, objeto do amor do filósofo, e o desejo de relacionar-se com ela com profundidade. A filosofia, nesse sentido, é uma forma de afeto, de deixar-se tocar por ela, o que exigem um tempo de atração, de relacionamento e de encantamento para que se forme um afeto.

O tempo destinado para acontecer a *philia* deve estar no horizonte dos agentes escolares, para que haja produção de currículo de Filosofia. Nesse sentido, a *philia* pela filosofia é, por muitas vezes, mediada pela apresentação que o(a) professor(a) filósofo(a) faz desse conhecimento e o seu empenho de querer aproximar os estudantes desse componente curricular. É uma ação pedagógica em que faz uma apresentação valorosa do conhecimento, a fim de

que os estudantes possam tomar gosto por ele e queiram dele se aproximar e com ele estabelecer relação, especialmente uma relação de diálogo, que não é só intelectual ou cognitiva, mas afetiva. Como aponta Ceppas (2010, p. 47), a relação com a Filosofia é “fraterna, amorosa, nesse sentido, transmitir a filosofia é também, necessariamente, *fazer sentir*”.

O tempo da *philia* é o tempo em que se dispõe despertar os estudantes para o conhecimento, para os temas a serem estudados e para os filósofos os quais se deseja apresentar, pois, como apresenta Gallo (2012, p. 87), só “aprendemos quando algo nos chama a atenção, nos desperta, nos captura e entramos em sua rede de sentidos”. É da competência do professor, no seu ensino, sensibilizar os estudantes para o pensamento filosófico. Para isso, faz-se importante ter tempo para o conhecimento e abertura à realidade dos estudantes, às suas aspirações, aos seus saberes, para que possam se encontrar com o texto curricular. É preciso que os professores também tenham a sensibilidade de ir ao encontro e de conhecer a realidade dos seus estudantes tanto dentro como fora da escola e seus contextos sociais. A partir da sensibilidade por essas experiências e vivências que se buscam oportunidades para abrir o diálogo, para apresentar o conhecimento filosófico e para que os estudantes possam identificar que é um conhecimento que pode lhes ajudar fazer as leituras de mundo e de si mesmos.

Aspis e Gallo (2009) apontam a necessidade de fazer a sensibilização para as questões filosóficas de modo que os estudantes se sintam instigados a buscar a Filosofia como um conhecimento que pode lhes ajudar-lhes a tratar dos problemas humanos e também se sintam afetados frente aos problemas que a Filosofia propõe para ler e compreender a realidade.

O importante é utilizar recursos imagéticos e textuais que sejam familiares ao universo dos alunos para aproximar a filosofia de suas vidas, para que saibam que o estudo da filosofia está diretamente ligado ao tratamento dos problemas humanos. Também para que percebam que os grandes problemas da *história da filosofia* continuam sendo nossos problemas e que estes mesmos problemas também são tratados pela arte, à sua maneira, e que continuam sendo vividos cotidianamente, podendo ser reconhecidos em reportagens, por exemplo. (ASPIS; GALLO, 2009, p.76).

É do universo da vida dos estudantes que, ao ser conhecido, os professores retiram as oportunidades de problematizar o conhecimento, ler e

reler a realidade com os instrumentos e axiomas da Filosofia, com seus textos e filósofos, e, junto com os alunos, elaborar novas leituras da realidade.

Nesse sentido, os professores que se flexionam e reflexionam para o tempo e os contextos dos seus estudantes, sabem recorrer aos conhecimentos filosóficos com competência, tanto técnica quanto ética e estética, para apresentá-los aos estudantes e estimular-lhes a conhecê-los, e juntos, professores e estudantes, conseguem, então, elaborar as leituras de mundo e de si mesmos. A atenção ao tempo de vida dos estudantes é fundamental para que esse processo de produção de conhecimento filosófico com eles se efetive e seja formativo, pois é fomentado pela extração da experiência de vida do próprio aluno, que é um sujeito social e cultural, que produz conhecimentos e faz aprendizagens.

É preciso oportunizar que os estudantes possam ser reconhecidos e respeitados em seus tempos. Requer, nesse sentido, uma mudança de perspectiva pedagógica e curricular de modo que o processo do conhecimento não parta dos conteúdos selecionados e consolidados como tradicionais das literaturas filosóficas, mas, sim, do encontro com os tempos de vida e culturas dos estudantes para poder aproximá-los com as leituras filosóficas e promover o diálogo e a reflexão.

O tempo da *philia* é o tempo em que se preparam e se vivenciam as tonalidades afetivas do conhecimento, que se forem atrativas, tornam-se fonte ou elemento fundante para a posterior da consolidação das atitudes, das predisposições e da valorização positiva para as quais a busca pela sabedoria será colocada em ação.

O outro tempo da filosofia que é importante salientar para o seu ensino e seu aprendizado, ao fazer a retomada da sua etimologia, é o tempo da *sophia*, da sabedoria. Esta advém por meio da busca amorosa de compreender a realidade, por meio da reflexão crítica, profunda e abrangente.

O tempo da sabedoria é o tempo da produção filosófica, em que os agentes escolares, especialmente os estudantes, podem elaborar o seu pensamento, por meio do desenvolvimento das problematizações, das argumentações e das conceituações, como também da que se manifesta por meio da compreensão da realidade, que elabora sentidos, significados, e atribui valor ao conhecimento.

Para que o exercício do pensamento possa ser realizado, é fundamental a presença do professor de Filosofia como organizador e orientador dos processos de ensino e aprendizagem, e o recurso à leitura de

textos filosóficos para aprender a habilidade lógico-discursiva da Filosofia. O contato com os textos filosóficos e sua leitura são importantes, pois por meio da leitura e da interpretação deles que se conhecem os conteúdos e formas da produção filosófica. Aprende-se a fazer filosofia com os filósofos, tanto com os professores de Filosofia quanto com a leitura e interpretação de textos. Nesse sentido, os filósofos são modelo e referência de produção de conhecimento para a elaboração do próprio conhecimento e ensinam aos estudantes, por meio de exemplos, como se produz a reflexão filosófica.

A importância da leitura pode ser respaldada não somente por ser ela um elemento imprescindível na atividade filosófica, mas também por ser um dos meios pelo qual a Filosofia perseverou ao longo dos tempos. Portanto, trata-se de uma atividade fundamental para aqueles que pretendem manter esse legado mediante a tarefa do ensino e de sua aprendizagem. (GALLINA, 2009, p. 65).

A história da Filosofia, nesse sentido, é substancial ao exercício do filosofar para continuar estimulando o pensamento e abastecendo de exemplos as reflexões pessoais. O intuito de ensinar com a história da Filosofia não é o de repetir mecanicamente o pensamento de filósofos que viveram em outras épocas e contextos diferentes dos estudantes. O que se espera é que os textos dos filósofos selecionados para serem apresentados, conhecidos e estudados no currículo escolar, possam ajudar os estudantes a elaborarem as próprias concepções da realidade e a estruturar e argumentar os próprios pensamentos. A leitura interpretativa dos textos ajuda a captar os sentidos que os filósofos deram aos seus problemas e, ao serem lidos no contexto do ensino de Filosofia, ajuda os estudantes a produzirem seus próprios textos. Para isso, é importante que o professor colabore com os seus estudantes a lerem, a interpretar e a fazerem a hermenêutica dos textos, e não abandoná-los à própria sorte quando estiverem exercitando a leitura e o estudo.

Nesse sentido, o filósofo próximo e contemporâneo dos alunos é o professor, e, muitas vezes, o único filósofo em ação com quem os estudantes terão contato durante o tempo em que estiverem na escola. É o professor que apresenta a Filosofia aos estudantes, como um transmissor do conhecimento, e é ele quem os ajuda a elaborar as suas compreensões e a buscar a sabedoria. A transmissão, aqui, não pode ser entendida como uma transferência ou difusão de informações, mas, sim que o ensino seja uma passagem, na qual o professor é que, por ele, deixa passar um legado filosófico, ao fazer as escolhas

curriculares. Nesse sentido, Ceppas afirma que a transmissão do professor não é só do conteúdo, da matéria, mas de procedimentos em como lidar com o conhecimento.

Mas a matéria que o professor passa ou transmite não é, propriamente, matéria: são ideias, conteúdos, modos de resolver problemas, de falar apropriadamente, de como se deve ou não se deve falar sobre determinado assunto, modos de escrever, de pensar. O “conteúdo” de um curso não é nunca algo que cabe inteiramente num texto ou numa fala autônoma. Ele é também (e talvez aquilo que ele tem mais de especial) performativo. (CEPPAS, 2010, p. 44-45).

Por mais que o tempo da sabedoria seja um tempo de transmissão e de ensino, ele não se esgota nessa ação, visto que a busca amorosa pela sabedoria não acontece somente com a transmissão, mas também com a elaboração da sabedoria, que ocorre a partir da reflexão filosófica. O ato de refletir, nesse sentido, é um ato de sujeitos que se veem como livres e com vontade de voltarem-se ao pensamento. Ao encontrar-se com os textos e os filósofos, os estudantes precisam querer refletir, querer colocar-se a si mesmos no intuito de problematizar a própria experiência e os próprios saberes para poder produzir as próprias compreensões ao exercitar a reflexão.

Assim, o exercício da reflexão filosófica é um exercício pessoal, singular, e quase solitário, mesmo que possa ser acompanhado pelo professor ou pelo grupo de que participa. É um tempo em que se olha para si mesmo, em que se reconhece e formula as próprias dúvidas, em que tem consciência das próprias vontades, das próprias intenções, e se reconhece nas lacunas e contradições do próprio pensamento.

O interesse pela reflexão filosófica, assim como qualquer outro assunto, só poderá ser despertado se os conteúdos se revelarem significativos para o sujeito da aprendizagem, quer dizer, além de serem objetivamente significativos, eles devem sê-lo também subjetivamente, inscrevendo-se num horizonte pessoal de experiências, conhecimentos e valores. (RODRIGO, 2009, p. 38).

É um tempo de solidão, em que quem aprende, se conhece a si mesmo, mas um tempo fértil no qual se conscientiza da necessidade de buscar outras referências de pensamento, de buscar abrir-se para o diálogo consigo

mesmo, com os textos e mestres, e os próprios pensamentos e reflexões são produzidos criativamente. Além do mais, é o tempo da autonomia do estudante, visto que, em seu tempo, encontra as alternativas de expressar o que pensou, de confrontar esse pensamento com o ensino que recebeu e de reconfigurar as próprias ideias.

O tempo da elaboração do conhecimento filosófico é um tempo de incerteza e de imprevisibilidade, pois ele não é um tempo de fabricação, em que os efeitos do pensamento são causados diretamente pela qualidade do ensino, do contato com os filósofos e da leitura dos textos filosóficos, ou mesmo pela quantidade de informações adquiridas. É um tempo de proposição de experiências dependente da intenção e da disposição de quem quer desenvolver conhecimento, de um ser que vai se criando, que deseja dar origem e originalidade ao pensamento e à própria existência. Na ação docente, é um tempo de favorecer experiências, de exemplificar, de desafiar e de estimular os estudantes, a fim de gerar neles uma disposição para a experiência problematizante do pensamento, e despertar neles o desejo de fazer a experiência de pensar de outro modo e elaborar o pensamento próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O tempo da filosofia é tanto o tempo da *philia*, em que a amizade e o afeto nos sensibilizam para a busca do saber, quanto o tempo para a *sophia*, quando o gostar impulsiona para a busca pelo conhecimento e para o exercício de elaboração de reflexões pessoais, o que exige disposição de tempo.

A Filosofia, na escola, pode oferecer a contribuição em vista da construção de outro currículo, ao dialogar sobre a necessidade de dispor de tempos pessoais para a produção do conhecimento dos agentes escolares e de exercitar o seu modo de produzir conhecimento para que haja disposição de tempo para a realização de vivências memoráveis e prazerosas em vista de que o ensino e a aprendizagem possam ocorrer. O desafio da filosofia na escola é inverter a lógica de pensar o tempo somente como sucessão ordenada de evento, ao se pronunciar que, é preciso ter tempo para pensar o conhecimento, e que este tempo não é definido rigidamente de antemão pelos os agentes escolares. Para a filosofia, é preciso dar tempo ao tempo para conhecer-se, relacionar-se, pensar-se por si para si próprio, com autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ASPIS, Renata; GALLO, Silvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

CEPPAS, Filipe. Desencontros entre ensinar e aprender filosofia. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Brasília-DF. n. 15, p. 44-54. nov./2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5336/4446>>. Acesso em 10. ago. 2012.

GALLINA, Albertino Luiz. As Injunções do Filosofar. In: TOMAZETTI, Elisete; GALLINA, Simone. (orgs.). *Território das prática filosófica*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. *El valor del tiempo en educación*. Madri, Espanha: Ediciones Morata, 2008.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Das coisas maravilhosas. O cuidado do tempo na prática de filosofar na escola. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Col. Ensino de Filosofia; 4).

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da nossa época, 16).

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas-SP: Autores Associados, 2009. (Col. formação de professores).

WOGEL, Livio dos Santos. *Filosofia e ócio: possibilidades originárias de formação no Ensino Médio*. 2014. 182f. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014

- L -

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Magali Maria de Lima Ribeiro

INTRODUÇÃO

A temática do currículo vem ganhando força nas discussões sobre educação nas últimas décadas. No Brasil ela tem se intensificando desde a década de noventa com a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e ultimamente com a Base Curricular Nacional Comum. Nesse contexto, percebe-se uma evolução nas bases conceituais que fundamentam essa temática, no sentido de se ampliar as perspectivas de formulação do currículo para além do desenho tradicionalmente posto, como uma lista de conteúdos a serem oferecidos aos educandos com vistas a sua adaptação na sociedade vigente, e oferecer perspectivas mais integradoras e interdisciplinares de organização curricular que articulem e contextualizem o conhecimento no sentido de que a experiência educativa possibilite aos sujeitos a construção do seu próprio processo de formulação de saberes e de uma autonomia intelectual, política e social que lhes favoreça uma ação interventiva qualificada na realidade que o cerca.

Vale ressaltar que este avanço tem se verificado no campo conceitual, não significa necessariamente, que ele esteja presente nas formulações de políticas ou nos textos oficiais do Brasil, uma vez que nos guiamos ainda por uma lógica capitalista de organização da produção, o que impede a concepção e organização de uma educação escola que trate a todos como iguais.

RELAÇÕES ENTRE TEORIAS CURRICULARES E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Desse modo, ressalta-se que o currículo educacional se constitui, nesta perspectiva, numa síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Assim sendo, é importante compreender-se que os currículos estão apoiados em teorias curriculares que os influenciam e, ao mesmo tempo, os explicam em determinados momentos históricos.

Para Silva (2001), citado por Moita (s/d, p. 06), “as teorias curriculares se distinguem pela forma como organizam seus conceitos para que possamos enxergar a realidade”. A autora coloca, como referência para as teorias tradicionais, os trabalhos de Tyler, para quem a essência do conceito estaria na ideia do programa educativo, centrado nas fases de seu planejamento. E no tocante às teorias críticas, Yung e Apple, cujos estudos contribuem para que se perceba currículo como uma construção social e se compreendam as complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista.

Quanto à Inovação Pedagógica, refere-se que este é um termo polissêmico, que abriga várias interpretações, sendo utilizado por diferentes agentes sociais em diferentes contextos. A palavra inovação poderá, portanto, ser utilizada tanto para justificar a introdução de mudanças no sistema educativo, visando ao seu aperfeiçoamento, quanto para apoiar a produção de práticas pedagógicas que rompem radicalmente com a realidade instituída, questionando o sistema educativo em seus elementos preponderantes. Correia (1991) nos alerta que

Na realidade, a noção de inovação em educação referencia tanto práticas pedagógicas, que visam explicitamente melhorar o funcionamento dos sistemas de ensino sem pôr em causa as suas estruturas ou funcionamentos ideológicos, como pode referenciar práticas que têm por objetivo explícito mudar radicalmente a escola e a estrutura das relações que ela mantém com a sociedade (p. 26).

Nesse sentido, no que toca a inovação pedagógica, alguns autores referem que o problema ao investigar-se esta temática não se constitui tanto em sua definição, mas reside na sua interpretação, ou seja, o “reconhecimento do ponto de vista do qual parte quem a ela se refere”. (HERNANDÉZ, 2000, p.

19). Isso implica no fato de que, o que é inovação para uma pessoa pode não sê-lo para outra, dentro do mesmo sistema educacional, ou até mesmo, dentro de uma mesma unidade escola.

Assim sendo, Correia (1991), apresenta a noção de inovação “instituinte”, segundo o qual são inovações produzidas pelos professores na periferia do sistema educativo, ou seja, nas unidades escolares, geralmente em resposta às reformas propostas pelo centro de poder do sistema e a noção de inovação “instituída” que para ele, são inovações planejadas e propostas pelo poder central do sistema educacional, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

No âmbito desta análise, Papert (2008) descreve a inovação pedagógica como uma redefinição em todo o arcabouço educativo que dê lugar a um novo processo de aprender, garantindo autonomia e pessoalidade aos sujeitos nele envolvidos. Para o autor, “quando o conhecimento é distribuído em minúsculos pedaços, não se pode fazer mais que memorizá-lo na aula e escrevê-lo em um teste. Quando ele está integrado em um contexto de uso, pode-se ativá-lo e corrigir pequenas falhas”. (p. 70).

Nesta ordem de ideias, é de referir que, desde o surgimento no séc XIX, a escola experimenta diferentes configurações no tocante à organização, aos conteúdos, aos objetivos, aos métodos e aos processos avaliativos etc. Essas mudanças vêm sempre atreladas à discussão do papel da escola na sociedade e como ela pode operar a efetivação desse papel.

Nessa perspectiva, a escola cumpriu brilhantemente seu objetivo de “moldar” indivíduos através da adoção do ensino em massa e da organização do ambiente educativo, de maneira a proporcionar aos educandos a vivência e internalização de normas, regras e comportamentos (currículo oculto), favoráveis à transição de uma sociedade eminentemente agrária para uma sociedade fabril. As práticas educativas implementadas e as relações sociais estabelecidas no modelo de organização escolar fabril traziam, em seu bojo, a concepção bancária de educação, Freire (1992), e a racionalização da administração pedagógica, inspirada nos trabalhos de Taylor.

Para Macedo (s/d, p, 01), “as práticas curriculares fixaram-se, predominantemente, em planejar, selecionar, hierarquizar e organizar conhecimentos específicos como forma de traçado desde o externo, visando criar trajetórias e itinerários... um ato de hiper-racionalização e controle do ato educativo”. Segundo o autor, a aliança entre a lógica judaico-cristã, a inspiração político-liberal, a lógica das relações de produção do capitalismo e a ciência moderna criaram as condições favoráveis a essa concepção “dura” de currículo.

Nessa ordem de ideias, compreender e situar o currículo no contexto histórico social de desenvolvimento da educação torna-se uma tarefa de relevante utilidade para a busca de suas possíveis relações com a inovação pedagógica, para a qual se recorre a Leite (1991, 2002), quando esta afirma que a gênese da teorização em torno do currículo situa-se no campo conceitual da didática⁴⁹ que “(...) tendo como objeto de estudo o ensino, de um modo geral, desenvolveu o seu discurso fragmentando o seu processo global, isolando os conteúdos dos métodos, o ensino da aprendizagem, os fenômenos de aula dos contextos onde se produzem, as decisões técnico-pedagógicas, das decisões políticas” (LEITE & SILVA, 1991, p. 330).

Nesse âmbito, Leite afirma que, na abordagem do racionalismo acadêmico tradicional, o currículo associa-se “(...) apenas ao conjunto de saberes acadêmicos transmitidos pela escola, circunscrevendo-o, assim, ao conjunto das matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão (...)” (2002, p. 56). Segundo tal abordagem, o currículo privilegia a repetição e a memorização de conhecimentos e não considera, em hipótese alguma, a problemática e os conflitos sociais enfrentados pelos sujeitos no quadro das relações sociais nem a divisão e hierarquização das relações sociais de trabalho. O foco dessa concepção é a transmissão de um saber compartimentalizado, tendo por base “(...) um plano organizado em torno das disciplinas e conteúdos clássicos (...)” (*Ibidem*, p. 57).

Segundo Leite (2002), nesse tipo de concepção curricular, a metodologia aplicada classifica-se como narradora/dissertadora, que coloca o processo de ensino- aprendizagem assente apenas em comunicados. Numa escola assente em comunicados, os conteúdos são narrados pelos professores que tudo sabem aos alunos que nada sabem, e que, por não saberem de nada “(...), tendem a petrificar-se ou a fazer algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade (...)” (Freire, 1987, p. 57).

As reflexões, até então esboçadas, levam a compreender que, na abordagem curricular do racionalismo acadêmico, não há espaços para processos de construção da inovação pedagógica dialética, visto que esta pressupõe uma atitude de autonomia e resistência dos sujeitos que não é colocada no bojo das vivências educacionais no âmbito do academicismo clássico.

⁴⁹ Leite Carlinda. (2002, p. 54)

Para Correia (1991), três elementos concorrem para a não vivência da inovação nessa abordagem: a escola preparada para a transmissão de um saber estável; um saber (a) histórico sobre o mundo que se propõe harmônico, repetitivo e ordenado; A formação do homem imutável, que servia de modelo para a formação da criança, sendo este adaptado para um mundo de certezas e regido por leis imutáveis.

Nesse contexto, Papert (2008), afirma que, “apesar de muitas manifestações do anseio por algo diferente, o sistema educacional vigente, incluindo grande parte da comunidade de pesquisadores, continua bastante comprometido com a filosofia educacional do final do século XIX e início do século XX” (p. 19).

Segundo Correia (1991), até os anos sessenta do século XX, o cenário educacional pregava a preservação e o caráter imutável dos valores escolares/educativos, excluindo qualquer tentativa voltada para a inovação, mudança ou reforma. Deve-se atentar, também, para o fato de que, para além da ausência de espaços propícios, a geração da inovação pedagógica poderia haver em tal concepção curricular uma força instituída, contrária a qualquer tipo de inovação.

Para Papert (2008), esse fenômeno de resistência à inovação se processa, porque a maioria dos defensores da escola, mesmo bem intencionados, “estão amarrados à suposição de que o modo de ser da Escola é o único possível, pois nunca viram ou imaginaram alternativas viáveis para proporcionar determinados tipos de conhecimento” (p. 27).

A concepção técnica de currículo e a Inovação Pedagógica

Avançando na análise das correntes teóricas do currículo, Leite discorre sobre a abordagem baseada numa concepção tecnológica de produção e afirma que nessa concepção, “o currículo é prescritivo da instrução e regulador dos objetivos a atingir, objetivos esses que constituem ponto de partida determinante dos processos e dos fins a alcançar propostos pelos políticos ou pelos que tomam as decisões”. (LEITE, 2002, p. 59).

É, portanto, no contexto de progresso tecnológico e de avanço da economia mundial dos anos 1950 e 1960 que se privilegia uma definição produtivista das funções da escolarização, em que se espera que o sistema educacional forneça ao sistema econômico os recursos de mão de obra qualificada, necessária para promover seu crescimento. “Nesta perspectiva, a

inteligência humana é comparada a uma jazida da qual se deve otimizar a exploração, evitando tanto quanto possível o desperdício e o esbanjamento dos talentos” (FORQUIM, 1993, p.71).

Na década que se segue, a reflexão sobre o conjunto dos aspectos da educação designados pelo termo currículo, ou seja, os conteúdos de ensino, a estruturação de programas e cursos escolares, receberam forte influência dos filósofos e teóricos normativos da educação ou dos pedagogos implicados em políticas de inovação dos sistemas educacionais, deixando de fora, a gênese, a natureza, as utilizações e as implicações sociais possíveis dos saberes e dos valores escolares.

Nesse sentido, Leite (2002), coloca que a materialização da ideia de currículo era feita “por meio de um documento escrito – o plano – que minuciosamente enunciava as intenções do ensino e dos assuntos a ensinar bem como dos meios eficazes para atingir” (*Ibidem*, 62).

Neste âmbito, é de referir que a concepção tecnicista privilegia a ação do sujeito sobre o objeto, porém não considera a ordem social que envolve esse sujeito, com suas problemáticas, inter-relações, estratificações, relações de poder.

Segundo Leite, o currículo na perspectiva tecnicista reveste-se de uma racionalidade técnica instrumental que “(...) ignora questões de ordem ética e ideológica e não tem em conta a complexidade e diversidade das situações inerentes aos processos educativos e normalizadores, pois esquece, os contextos e as características dos/as formandos/as, os princípios que orientam o currículo e os processos do seu desenvolvimento, bem como valores que o informam e enformam” (*Ibidem*).

Na teoria curricular técnica, o conhecimento ocupa um lugar central na educação do estudante e na sua escolarização. Nesse sentido, o currículo responde de forma interativa, a significados e valores sociais de acordo com modelos pedagógicos pré-concebidos traduzíveis em objetivos passíveis de verificação de sua consecução, através da avaliação.

Refere Macedo (s/d) que o problema central dessa noção está, na redução da ação do currículo que, se apresenta apenas em níveis de traçados e de um culto que faz dos estudantes em experiência de escolarização, objetos interpretados pelo logicismo do saber-fazer formativo, fiscalista e de orientação burguesa, “uma espécie de domesticação da imaginação pedagógica, por um claro processo de colonização das consciências”. (MACEDO, s/d, p. 2). O autor conclui que o currículo mais que uma trajetória, deve se constituir num

caminho, enquanto dispositivo de alteração, no sentido de alterar-se com o outro, fazendo opções num processo de constituição da autonomia.

Na ordem desses argumentos, Pacheco afirma que, o taylorismo teve uma forte influência no surgimento do campo curricular e na consolidação da noção de currículo como “uma técnica que é conceitualizada na base de uma teoria de instrução, ou seja, uma teoria de controlo dos comportamentos” (s/d, p. 03).

Fazendo a relação dessa concepção de currículo com as concepções de inovação pedagógica, percebe-se que ela se articula à uma compreensão tradicional de inovação como introdução de novos materiais e técnicas para o desenvolvimento e a atualização do processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltando que essas inovações têm um caráter de reformas, as quais não põem em causa os elementos preponderantes do sistema educativo nem as relações que este estabelece com o contexto social no qual está inserido, Dentro dessa ótica, Carbonell (2002), estudando os processos de inovação educacional, afirma que, “As mudanças, em geral, foram mais epidérmicas que reais. E em suma, detectaram-se sintomas da modernidade, mas não de mudanças. Assim, os artefatos tecnológicos cumprem a função idêntica à dos livros de texto e limitam-se a ditar a mesma lição de sempre” (p. 16).

Os modelos tecnicistas difundiam, uma proposta educacional rígida e programada em detalhes, com práticas pedagógicas altamente controladas e dirigidas pelo professor, cuja metodologia se caracterizava pela utilização de atividades mecânicas que valorizavam a técnica. Nessa abordagem o professor passa a ser simples executante de manuais, mantendo sua ação dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. Sua criatividade e autonomia foram negadas em função dos planos, programas e manuais didáticos previamente elaborados.

Para Veiga (2003), nessa concepção, os processos inovadores continuam orientando-se por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado. Afirma a autora que, se a inovação é instituída, há fortes riscos de que seja absorvida dentro de um quadro de referência regulador. Tal lógica induz que os resultados da inovação sejam transformados em normas e prescrições, assumindo assim, uma dimensão burocrática que leva sua aplicação, conseqüentemente, a uma formalidade técnica.

Nesse sentido, Santos (1989), afirma que na inovação técnica, há uma separação entre fins e meios, na qual se escamoteiam os eventuais conflitos e

silenciam as definições alternativas. Desse modo, definidos os fins, a inovação incide sobre os meios. Assim sendo, introduzir o novo significa mudança do todo pela mudança das partes, o que nem sempre reflete em uma verdadeira mudança do todo.

A teoria crítica de currículo e a Inovação Pedagógica

Prosseguindo com a teorização sobre currículo, Leite (2002) faz alusão à concepção de currículo como conjunto de experiências de aprendizagem/teoria prática, como sendo a abordagem que repousa no “(...) reconhecimento da importância que os professores têm no processo de desenvolvimento do currículo – através das dinâmicas que estabelecem com os diversos agentes culturais e sociais (...)” (2002, p. 63).

Dessa forma, a autora considera esta concepção curricular como um processo de “(...) ‘co-determinação’ entre actores envolvidos no acto educativo, ou seja, à concepção de que as acções educativas se realizam como processos de comunicação em que as expectativas, as motivações e as valorizações dos participantes inter-actuam (...)” (FELIX ÂNGULO, cit. LEITE, 2002, p. 63).

A concepção de currículo como reconstrução social/ teoria crítica, segundo Leite, “(...) focaliza a atenção na análise do currículo em sua globalidade, nos significados das diferentes opções e nos efeitos que ocorrem no processo do seu desenvolvimento (...)” (2002, p. 73).

A autora ressalta, ainda, o fato de essa abordagem reconceitualista do currículo “(...) conceber o processo de ensino aprendizagem como uma atividade intencional e crítica, e incluir posições que, ao considerarem educação como uma experiência total e holisticamente contextualizada, a perspectivam como instrumento de humanização e de libertação, quer do indivíduo, quer da sociedade” (*Ibidem*, p.74).

Quando utiliza a nomenclatura “reconceitualista” do currículo, a autora parece atribuir a tal abordagem, ou querer ressaltar, uma maior profundidade e abrangência das análises construídas no âmbito dessa concepção que vão para além das temáticas vivenciadas na escola e/ou nos processos de desenvolvimento cognitivos dos estudantes para abarcar questões atinentes às sociedades e às formas pelas quais produzem sua existência, questões relativas ao ser e estar do homem no mundo e às relações que ele estabelece com os outros homens. Assim sendo, Leite afirma que “(...) os adeptos desta teoria

curricular questionam aspectos de poder e de regulação social que advêm da forma como o currículo se organiza e se desenvolve (...)” (*Ibidem*, p. 75).

Assim sendo, a aprendizagem passa a ser compreendida como um fenômeno cuja definição não pode ser elaborada a partir de um receituário nem de uma única perspectiva. No entender de Pacheco, sobre a realidade curricular: “trata-se de uma prática que produz linguagens contraditórias, resultantes de várias forças de influência” (s/d, p. 03).

Pacheco refere, ainda, que as teorias críticas concebem o currículo como um artefato social, cultural e político. Compreendido, assim, como “uma prática de significados, que é desvelada apenas pela hermenêutica, que revela o poder, a diversidade e a identidade, que existe em cada projeto curricular e na possibilidade de este se tornar um momento crítico de aprendizagem” (PACHECO, s/d, p. 04).

Assim sendo, o currículo passa a ser, simultaneamente, uma intenção e uma realidade que se constrói num contexto determinado, é o resultado de decisões tomadas em vários contextos. O currículo é, portanto, uma intersecção de práticas com a finalidade de responder a situações concretas, um território organizado através de normativos, orientações, de interesses profissionais e de aprendizagem, com base em pressupostos de globalidade da ação educativa, de flexibilidade curricular e de integração das atividades educativas.

A teoria pós-crítica de currículo e a Inovação Pedagógica

Na ordem evolutiva dessa análise, apresenta-se a teoria neo-crítica. Nesta teoria, o currículo é entendido como prática cultural e como prática de significação. Para Moita (s/d, p. 05), nessa concepção, a prática educativa somente poderia deter-se nas questões acima citadas, após uma compreensão reflexiva do que ela própria é, em sua essencialidade, histórica e material, após construir sua identidade político-cultural.

Operara-se nessa teoria, outro deslocamento de eixo analítico que enfatiza o discurso em vez da ideologia. Segundo a autora, na visão pós-crítica, a escola é um dado da realidade; portanto, recebe influência e ao mesmo tempo influencia a sociedade na qual está inserida, podendo então, ser instrumento de transformação ou de manutenção do status quo.

Nessa perspectiva, o currículo segundo Vorraber (1996, p. 43), citado por Moita (s/d, p. 07), seria “um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão

na luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas e significados sobre as coisas e seres do mundo”.

Para Forquim (1993), essas correntes críticas têm por característica considerar o conjunto dos funcionamentos e fatores sociais da educação a partir da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e cursos, abordando o currículo de um ponto de vista teórico particular e fortemente crítico e antipositivista.

Para uma maior compreensão das relações que podem ser estabelecidas, entre as teorias curriculares e as diferentes concepções de inovação pedagógica, apresenta-se, a seguir, um quadro dessas possíveis relações, tendo como base os contributos teóricos de Leite (2002) e Correia (1991).

Quadro 1 - Relações entre teorias curriculares e concepções de inovação pedagógica

Teorias curriculares	Concepção de inovação pedagógica
<p>1- Teoria do racionalismo acadêmico: o currículo é associado ao conjunto de saberes acadêmicos transmitidos pela escola, circunscrevendo-o, assim, ao conjunto de matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão”. (LEITE, 2002, p. 56).</p>	<p>Nesta teoria curricular, não há possibilidade de aproximação com qualquer concepção de inovação pedagógica, uma vez que tal abordagem está assente na transmissão de um conteúdo repetitivo sobre um mundo que se concebe como imutável.</p>
<p>3- O currículo como um conjunto de aprendizagem/ teoria prática: pode-se afirmar que esta concepção repousa no “(...) reconhecimento da importância que os professores têm no desenvolvimento do currículo – através da dinâmica que estabelecem com os diversos agentes culturais e sociais (...)”. (<i>Ibidem</i>, p. 63). Esta concepção de currículo é considerada como um processo de “(...) co-determinação entre os actores envolvidos no acto educativo, ou seja, à concepção de que as ações educativas se realizam como processos de comunicação em que as expectativas, as motivações, as</p>	<p>Tal concepção parece orientar-se pela idéia de democratização e autonomia escolar, cabendo nelas um elemento de autodeterminação de seus sujeitos, elemento este fulcral para a construção de inovações pedagógicas instituintes que reconstruam a identidade, a autonomia e a utopia dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do currículo.</p>

Teorias curriculares	Concepção de inovação pedagógica
interpretações e as valorizações dos participantes inter-actuam (...)” (FELIX ÂNGULO, cit. LEITE, 2002, p. 63).	
4- Currículo como reconstrução social/teoria crítica: “(...) focaliza atenção na análise do currículo na sua globalidade, nos significados das diferentes opções e nos efeitos que ocorrem do processo do seu desenvolvimento (...)” (LEITE, 2002, p. 73). E mais, ressalta-se o fato de esta abordagem reconceitualista do currículo “(...) conceber o processo de ensino aprendizagem como uma actividade intencional e crítica e incluir posições que, ao considerarem a educação como uma experiência total e historicamente contextualizada, a perspectivam como instrumento de humanização e de libertação quer do indivíduo, quer da sociedade” (<i>Ibidem</i> , 74).	As teorias críticas acolhem a inovação/utopia quando apresentam a preocupação com a ressignificação das relações sociais de poder travadas no interior da escola, com a construção da autonomia de professores e alunos, os processos avaliativos e a própria função da educação escolar. Para Correia (1991), “A inovação instintuante é ruptura, seguida de produção, o que a distingue da reforma (que é apenas produção) e da crítica (que é apenas ruptura). Desenvolve-se num jogo entrecruzado de relações de forças institucionais que, ao mesmo tempo atravessam a instituição e são atravessadas por ela” (<i>Ibidem</i> , p.51).

Nesse âmbito, é válido o argumento de que uma inovação pedagógica dialética é sempre um ato de resistência aos modelos impostos e uma forma de os professores e estudantes refazerem suas relações, reconstruírem suas identidades e ampliarem sua autonomia, construindo, assim, uma educação e uma sociedade mais próximas de suas utopias.

CONCLUSÃO

Neste contexto, as teorias críticas e pós-críticas acolhem a utopia quando apresentam a preocupação com a ressignificação das relações sociais de poder travadas no interior dos processos educacionais, com a construção da autonomia de professores e estudantes. Essas teorias apresentam propostas educacionais que recompõem a complexidade do ato educacional e trazem à cena o elemento da reflexividade e autonomia dos sujeitos, rejeitando a noção de inovação, enquanto introdução de novos materiais didáticos ou reformas educacionais propostas pelo centro do sistema de ensino.

Nas teorias críticas e pós-críticas, a educação e seus fazeres são tomados como atos de autoconhecimento e autonomia cooperativa que se engendram no interior das relações estabelecidas entre as forças de transformação e de manutenção da realidade, presentes no contexto institucional da escola que faz a crítica do seu contexto social, assume valores sociais como: cooperação, coletivização, criatividade; exige que o estado assuma sua função social; é consciente da relação existente entre saber e poder; luta pela democratização do saber; reage a toda espécie de privilégio e autoritarismo; assume uma visão contraditória e dialética da sociedade e se concebe como instrumento de libertação do homem através da consciência de seu papel histórico-transformador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Escola democrática*. Porto: Porto Editora, 2001.

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

CANÁRIO, R. A inovação como processo permanente. *Revista Educação*, Lisboa, V.1, N. 2, p. 17- 22, 1987.

CARBONELL, Juame. *A aventura de inovar: a mudança na escola*, tradução Faima Murad. Porto Alegre: Artimed Editora, 2002.

CORREIA, José Alberto. *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. 2. ed. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto-Portugal: Edições ASA, 1991.

FERNANDES, M. R. *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000.

FINO, Carlos Nogueira. *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico* (tese de doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (pp-27-31).

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

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HERNÁNDEZ, Fernando. et al; *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.
- LEITE, C. SILVA, D. F. da. Sinais e percursos da educação e do currículo em Portugal, nas últimas três décadas. *V colóquio sobre questões curriculares* (I luso-brasileiro), O particular e o global na virada do milênio – Cruzar saberes., 05/02, pp. 59-87, Universidade do Minho, Portugal, 2002.
- _____. A figura do amigo crítico no acesoramento/desenvolvimento das escolas curricularmente inteligentes. *O particular e o global na virada do milênio – cruzar saberes*. Edições colibri/ Sociedade Portuguesa de ciências da educação, pp. 99-100, 2002c.
- _____. e SILVA, D. Ferreira da, “O desenvolvimento curricular no quadro das ciências da educação – gênese e estatuto”, in Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação em Portugal. *Situação Actual e Perspectivas*, Porto, pp. 325-335. 1991
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Trajectoria, itinerário, itinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida*. FACED/UFBA, S/D.
- MOITA, Filomena. *Currículo, conhecimento, cultura: Estabelecendo diferenças, produzindo igualdades*. Universidade Federal da Paraíba, S/d.
- PACHECO, José Algusto. (org). *Política de integração curricular*. Porto: Porto editora, 2000.
- PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*; tradução Sandra Costa. – ed. Ver. – Porto Alegre: Artmed 2008.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.
- SANTOS, Boa Ventura Silva. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1989.
- SILVIA, Maria de Fátima Gomes da. *Para uma resignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SILVA, T. T. da e MOREIRA, A. F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA, I. P. A. *Inovação e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória?* In Cadernos CEDES V. 23 N. 61, Campinas – Dezembro – 2003.

- LI -

GEOGRAFIA MONSTRO: UM CURRÍCULO TENEBROSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maíra Freitas de Araújo Rodrigues - UFMG (Brasil)

APRESENTAÇÃO

Inserido na perspectiva pós-crítica dos estudos sobre currículo, este trabalho é um recorte de uma pesquisa que discutiu as disputas entre saberes presentes no currículo de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em meio a essas disputas, percebeu-se que esse currículo configura-se como um *monstro*. Esse monstro é entendido da forma como define Cohen (2000), como algo culturalmente construído, que escapa, que ocupa um território incerto, que é medo, mas também é desejo. O objetivo deste trabalho consistiu em descrever e analisar elementos desse currículo que o caracterizam como um monstro nessa etapa de escolarização.

Ao investigar o currículo, a esta pesquisa interessou problematizar certezas e declarações de princípios (VEIGA NETO, 2002, p.34), visto que tornou-se necessário manter-se sempre em atitude de suspeita. Os estudos pós-críticos de currículo trazem consigo questionamentos do “conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), do sujeito (e dos diferentes modos e processos de subjetivação), dos textos educacionais (e das diferentes práticas que estes produzem e instituem)” (PARAÍSO, 2004, p. 287).

A produção das informações analisadas deu-se por meio de ferramentas da etnografia educacional, em que as aulas de geografia de três turmas, uma de cada um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, puderam ser observadas em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Os traços etnográficos estão na descrição minuciosa dos encontros, das aulas, das conversas informais, das entrevistas, dos exercícios, dos materiais, das disputas, etc. As informações produzidas originaram-se das próprias anotações. Ao analisar o currículo de geografia investigado, foi possível trazer o argumento defendido neste texto: a geografia aterroriza o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas, concomitantemente, é força que potencializa um currículo de possibilidades movido por medos e desejos.

Em diferentes meios, a ideia de que um currículo refere-se apenas a documentos escritos é bastante comum. Esses documentos oficiais são parte do currículo e trazem consigo uma visão de mundo. No entanto, compreender as pessoas, o mundo e as pessoas no mundo, requer extrapolar esses documentos e se fazer presente no dia-a-dia. Na medida em que o currículo de geografia das turmas observadas acontecia, ele ordenava "a forma como a pessoa e o mundo são apreendidos" (POPKEWITZ, 2011, p.202). Portanto, O currículo escolar constitui modos de vida e, ao fazê-lo, "é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagem)" (PARAÍSO, 2010, p. 15). O currículo é aquilo que ensina algo, sobretudo modos de ser no mundo, e faz com que circulem conhecimentos e saberes que agem na formação dos sujeitos (SILVA, 2009).

GEOGRAFIA MONSTRO: ENTRE O TERROR E O PRAZER

A primeira vista, um monstro é percebido por ser "um híbrido inassimilado, um corpo monstruoso" (COHEN, 2000, p. 26). Ele nasce "de uma época, de um sentimento e de um lugar" (COHEN, 2000, p. 26). Assim foi com as aulas de geografia observadas. Em um primeiro contato, era difícil assimilar o quê e de que forma a geografia acontecia naquele currículo, visto que as mesmas professoras que lecionavam geografia, também lecionavam outras disciplinas, fazendo do horário pré-determinado como sendo de geografia, a aula que elas achavam melhor ter: ora sem disciplina escolar definida, ora de uma única disciplina que não necessariamente fosse geografia. Um exemplo disso pode ser claramente identificado na primeira aula em que foi acompanhada a turma do segundo ano do Ensino Fundamental, tal como se apresenta no trecho do caderno de campo exposto a seguir.

No final da aula perguntei à Benta⁵⁰ sobre a prova que as crianças fizeram naquele dia. Ela me explicou que a prova de geografia, história e diversidade cultural é uma só e que, às vezes, nas aulas ela também aproxima as três disciplinas que, de acordo com ela, são muito próximas. Notei também que as crianças não possuem um caderno para cada disciplina, mas sim cadernos divididos conforme as professoras. Portanto, nas aulas da Benta, as crianças usavam aquele que era denominado como sendo "o caderno da Benta", independente de qual das três disciplinas lecionadas por ela fosse registrada nele. (CADERNO DE CAMPO, 13 de agosto de 2015, p. 13-14)

Percebi, nesse dia, que as aulas de geografia naquela turma tinham o rosto da professora, porque as crianças a chamavam como *aula da Benta*, embora no papel com o horário fixado na parede estivesse escrito que, naquele horário, era aula de geografia. Também notei que o currículo daquela aula tinha o rosto da professora que se apresentava à frente de um corpo que misturava geografia, história e diversidade cultural. Era um corpo que se movia, que respirava, que tinha vida. Porém, era um corpo/currículo híbrido e de difícil assimilação. O cérebro daquele corpo era feito de diversas correntes teóricas vindas de conhecimentos científicos distintos, bem como da vivência de diferentes pessoas que faziam parte daquele currículo. O coração daquele corpo batia conforme o ritmo daquela escola, daquela turma e daquela professora, permitindo que esse currículo de corpo monstruoso existisse em uma época e lugar específicos, bem como possuir sentimentos e características únicos.

Com o passar do tempo, percebi que esse hibridismo de difícil assimilação, também dava forma às aulas de geografia das outras turmas observadas, apresentando-se, para mim, com a forma de um currículo monstro. Percebi que essas aulas estavam entre os "híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática" (COHEN, 2000, p. 30). Embora existisse uma grade de horários de aulas definida institucionalmente para cada turma, embora existissem documentos oficiais determinando caminhos para aquelas

⁵⁰ Os nomes de todas as pessoas envolvidas na pesquisa foram substituídos por nomes fictícios, preservando a primeira letra do nome verdadeiro.

aulas e livros didáticos de geografia para algumas turmas⁵¹, o currículo das aulas de geografia percorria caminhos peculiares, traçados no dia-a-dia.

Pensar o monstro é considerar que existe um "movimento simultâneo de repulsão e atração, situado no centro da composição do monstro" (COHEN, 2000, p. 48), um movimento que provoca temor e desejo. Sobre o temor, aquele currículo monstro aterrorizava o currículo escolar. Esse terror pôde ser percebido nas falas das professoras. Em entrevista, a professora Benta afirmou, sobre o fato de assumir as aulas de geografia nos anos iniciais, que "tem vez que é por escolha, em outras vezes, a escola pede para auxiliar professores que por algum motivo não gostam de pegar". Embora ela não explicitasse um temor seu em relação à assumir as aulas de geografia, ficou evidente que não é uma disciplina que muitos professores gostam ou escolhem assumir nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A justificativa para esse fato pôde ser percebida na fala da professora Elaine:

Quando eu estou em sala com os meninos trabalhando geografia, eu me lembro quando eu trabalhava geografia, que foi um passado assim esquecido, porque eu fui pra uma outra área que não tinha nada a ver, e eu nem lembrava mais da geografia, não gostava da geografia. Assim, era uma coisa que ficava de lado, ficava à margem da minha vida (trecho de entrevista realizada em 23/05/2016).

Dessa forma, foi possível inferir que a geografia é algo distante da realidade de muitas professoras dos anos iniciais. Durante o tempo que passei na escola, conversava com muitas professoras no horário do recreio. Algumas me contaram que, praticamente, não viram geografia na faculdade, fato que também pôde aumentar o temor em ter que trabalhar tal disciplina com as crianças. O maior temor provocado pela geografia, observado na pesquisa, passa pelo sentimento de domínio insuficiente do conteúdo por parte das professoras. Tal afirmação pode ser evidenciada a seguir.

Elaine me explica que hoje esqueceu a chave do armário e que, portanto, teria que improvisar. Diz que, como é professora de arte e educação física também, ela consegue

⁵¹ Havia livro didático de geografia disponível apenas para as turmas de segundo e terceiro anos.

improvisar. Então, no lugar de geografia e história, vai dar arte e educação física. Na aula de arte vai ensaiar um teatro. Na aula de educação física vai levar as crianças para a quadra. De acordo com ela, aula de geografia e história sem o material que está no armário, não dá (CADERNO DE CAMPO, 28 de agosto de 2015, p. 38).

Neste trecho é evidente a insegurança da professora em trabalhar com geografia sem o livro didático ou atividades avulsas - material que estava no armário. De certa forma, esse material parecia dar consistência às aulas, trazendo um conteúdo que a professora se sente incapaz de trabalhar sem auxílio dessas ferramentas. Considerar essa possibilidade foi apavorante para ela, o que a fez buscar conforto em outras disciplinas, as quais ela sentia segurança em trabalhar sem livro didático e atividades em folhas avulsas.

O conteúdo dos livros didáticos e das folhas de exercícios traziam elementos da ciência geográficas e de documentos oficiais que compõem o currículo da geografia escolar. A geografia pode ser pensada como sendo definida por ordenamentos de objetos diretamente relacionados ao espaço geográfico, se organizando por um conjunto de regras, técnicas e instrumentos que permitem a identificação, o estudo e a análise desse espaço, bem como a divulgação de verdades produzidas sobre esse espaço. O modo como a geografia se constituiu como ciência tem efeitos no currículo escolar. Essa forma científica de pensar o saber geográfico, funciona como "um princípio de controle da produção do discurso" (FOUCAULT, 2014, p. 34), ou seja, ela interfere diretamente no que pode ser considerado saber no currículo pesquisado. A geografia academicamente produzida como disciplina, sistematizada por um conjunto de métodos, definida por um domínio de objetos relacionados ao espaço geográfico e carregada de proposições consideradas verdadeiras sobre esses objetos, dita parte do jogo de regras e definições que constituem o currículo da geografia escolar, produzindo-o discursivamente.

No entanto, o currículo investigado é, também, constituído dos dizeres e dos fazeres dos profissionais da educação e das crianças. No momento da aula de geografia, a formação e a vivência das professoras são trazidas para a sala, assim como as crianças contam de suas experiências fora da escola, construindo um currículo onde não circulam somente os saberes da ciência geográfica. Porém, esse momento na escola é denominado e reconhecido como "aula de geografia", existe uma ciência denominada geografia que embasa muitos materiais didáticos e algumas professoras julgam não ter tido a formação

acadêmica adequada para dominar conceitos e conhecimento dessa ciência. Deste modo, é possível inferir que quem assume essas aulas pode, de fato, ficar aterrorizado pela possibilidade de dar uma aula de geografia sem usar o material didático. No entanto, ao fazer isso, desconsidera-se os demais saberes espaciais que podem fazer parte do currículo dessas aulas.

O currículo de geografia das turmas observadas, sendo um monstro, ocupava território incerto. Essa incerteza territorial acontecia, em grande parte, à medida em que esse currículo compunha os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não se voltava necessariamente para a alfabetização - considerada primordial nessa etapa de escolarização. No entanto, no decorrer das aulas, várias foram as possibilidades de prazer e alegria provocadas por saberes espaciais, sobretudo aqueles trazidos pelas crianças. O currículo de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como um corpo monstruoso, "é uma espécie demasiadamente grande para ser encapsulada em qualquer sistema conceitual" (COHEN, 2000, p.32), permitindo, assim, "pensar possibilidades de liberação das forças de um currículo, que se encontra tão preso às formas" (PARAÍSO, 2015, p. 50); por mais que isso pareça ser tão difícil em meio a tantos padrões que a estrutura educacional parece impor. As possibilidades podem ser vistas por meio da seguinte fala da professora Elaine, ao ser interpelada sobre a importância dada, pelas crianças, às aulas de geografia:

Ah! Com certeza! Ainda mais a aula que foi dada hoje, os meninos eles têm... nossa! Eles se veem nas aulas de geografia, ainda mais quando elas são voltadas para a realidade deles. Então, além deles se verem nas aulas de geografia, eles participam, eles querem mais e mais. Desde o ano passado, até esse ano, você pode ver as perguntas que eles fazem, o interesse que eles têm. Eles querem participar, eles querem assim, saber coisas sobre o bairro, sobre a vida, sobre direção... tudo! (trecho de entrevista realizada em 23/05/2016)

A professora demonstrou bastante entusiasmo ao dizer essas palavras. Percebeu-se, então, que esse currículo monstro também encantava, estimulava, provocava prazer e amor. As crianças traziam mesmo todas essas possibilidades para as aulas de geografia, como pude observar em várias situações durante a pesquisa de campo, tais como a que se explicita a seguir.

A professora Elaine levou um tubo de papel - desses grandes, que guardam mapas de pendurar na parede - e perguntou à turma o que era aquilo. A maioria respondeu que era um mapa, mesmo estando enrolado e dentro do tubo. Após responderem, a professora perguntou "para que serve?" e várias crianças respondem ao mesmo tempo:

- Para achar tesouro!
- Para achar caminho!
- Para ver para onde vai!
- Para o pirata achar tesouro!
- Para ir para a casa!

No meio de tantas resposta, uma aluna chama a atenção da turma, dizendo:

- Mas pirata não tem casa não! Ele mora no barco!

(CADERNO DE CAMPO, 09 de maio de 2016, p. 135).

A participação das crianças trouxe a curiosidade e o novo, o encanto e a descoberta, evidenciando o fato de o corpo dos monstros incorporarem "medo, desejo, ansiedade e fantasia (ataráxica ou incendiária), dando-lhes uma vida e uma estranha independência" (COHEN, 2000, p. 26-27). As crianças conheciam seu próprio mundo, vivendo-o e fantasiando-o e, por meio de suas interferências nas aulas, as possibilidades do currículo observado se multiplicavam e ganhavam força, fazendo com que o monstro aterrador também provocasse o prazer da alegria em meio àquele currículo que ensinava algo sobre o mundo. Percebeu-se, assim, que um monstro não é, necessariamente, ruim. Ele "significa algo diferente dele: é sempre um deslocamento; ele habita, sempre, o intervalo entre o momento da convulsão que o criou e o momento no qual ele é recebido — para nascer outra vez" (COHEN, 2000, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto não teve a pretensão de definir termos ou de encerrar uma discussão. Ele também não pretendeu apontar o errado e ensinar o certo. Por meio do recorte de uma pesquisa que discute as disputas entre diversos saberes que compõem o currículo de geografia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, este artigo trouxe elementos que permitiram considerar o currículo em questão, como sendo um currículo monstro. Um monstro é um algo apavorante, apresenta um hibridismo e ocupa território incerto. O pavor que o currículo de geografia investigado provocou nos anos iniciais do Ensino Fundamental relacionou-se, dentre outros acontecimentos, à insegurança das

professoras quanto ao conteúdo a ser ministrado nas aulas dessa disciplina. O hibridismo estava relacionado, sobretudo, às formas como esse currículo se apresentava e à sua mistura com elementos diversos, mas que também se faziam presentes no currículo escolar. Já o território incerto era ocupado por esse currículo à medida em que se fazia presente no início do Ensino Fundamental, mas não se voltava diretamente para a alfabetização. Por outro lado, o monstro currículo não era só aquilo que aterrorizava, visto que conseguia mobilizar possibilidades, trazia alegrias, sobretudo quando as crianças participavam das aulas, interagiam e traziam suas visões de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COHEN, Jeffrey. A cultura dos monstros: sete teses. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 23-60.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014, 74p.

PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, ago.2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 15-30.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo ente formas e forças. *Educação* (PUCRS, Impresso) v.38, p.49-58, 2015.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 173-210.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 156p.

VEIGA NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa C.V. (Org). *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 23-38.

- LII -

**DO OFICIAL AO REAL: CAMINHOS E
DESCAMINHOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA
NO ENSINO MÉDIO**

Marcelo Sales Galdino (Brasil)

Priscilla Silvestre de Lira Oliveira (Brasil)

INTRODUÇÃO

É válido destacar, no presente artigo as duas faces do currículo que foram investigadas nesse trabalho. Primeiramente o currículo real, oficial ou prescrito, trata-se da seleção de temas, conteúdos, métodos, teorias e orientações gerais formuladas por órgãos oficiais e sugeridas ou determinadas aos docentes, como Libâneo (2007) defende:

O currículo formal ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso nas diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Podemos citar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados e dos municípios. (LIBÂNEO, 2007, p.363)

Já o currículo real é o que de fato é trabalhado pelos professores em sua prática, é o currículo em ação, adaptado e didatizado pelos docentes de acordo com o contexto em que a prática do ensino é efetivada. E Libâneo (2007) define o mesmo como:

[...] é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos

professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. (LIBÂNEO, 2007, p. 363)

Assim, os currículos, tanto o oficial, quanto o real são uma colagem de recortes e uma seleção dos variados saberes científicos produzidos pela academia e influenciados por visões sociais de mundo. Portanto, o currículo, seja o oficial ou o real, não é um objeto neutro ou apenas uma peça técnica.

O currículo real, por mais que a sua efetivação seja detalhadamente prescrita em documentos oficiais, dificilmente é mera uma mera reprodução dos documentos. Sacristán (2000) trata desta realidade associando a mesma a prática de ensino, e o papel do professor, dessa maneira:

Obviamente, os professores, quando programam e executam a prática, não costumam partir das disposições da administração. As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular o dia-a-dia dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta a definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar. (SACRISTÁN, 2000, p. 103)

Por serem variadas as condicionantes, visões sociais de mundo e contextos em que cada professor está inserido, o currículo real também pode ser entendido como o currículo possível.

METODOLOGIA

Para que o objetivo geral da pesquisa fosse alcançado, no que tange aos currículos oficiais, alguns documentos curriculares foram selecionados e analisados a partir de produção acadêmica selecionada acerca do tema, foram eles: as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio); os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); os PCN+ (Parâmetros Curriculares Nacionais- Mais); as OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e os PCPE (Parâmetros Curriculares de Pernambuco).

Já para a análise dos currículos reais, foram selecionados três professores que ensinam Sociologia na rede pública estadual de Pernambuco. Uma característica que foi encontrada tendo uma grande

influência na prática dos professores são as suas formações. Dos três entrevistados, apenas um possui formação em Licenciatura em Ciências Sociais, os outros dois são licenciados em História e Filosofia e ministram aulas de Sociologia como forma de completar a carga horária de trabalho.

Para que fosse possível a detecção e posterior caracterização dos currículos reais os seguintes procedimentos metodológicos foram usados com cada um dos professores: observação não participante de quatro aulas, análise de planos de aula, entrevista semiestruturada.

Quadro teórico: a autonomia docente diante do currículo

Três modelos gerais de autonomia dos professores são apresentadas por Contreras (2002) e serviram de base para esse trabalho: o “especialista técnico”, “o docente como profissional reflexivo” e o “professor como intelectual crítico”. Tais modelos, segundo o próprio autor, são frutos de reflexões teóricas, não construídas a partir de dados empíricos.

A concepção tradicional do currículo fomenta um entendimento próprio sobre a autonomia profissional do docente. O tipo teórico que Contreras (2002) apresenta e que deste tipo de currículo mais se aproxima é o do chamado: “especialista técnico”.

Segundo esse modelo, que Contreras expõe, a partir de Schein, esse profissional partiria de três componentes:

[...]a- Um componente da ciência e da disciplina básica sobre o qual a prática se apoia e a partir do qual se desenvolve; b- Um componente da ciência aplicada ou de engenharia a partir do qual deriva a maioria dos procedimentos cotidianos de diagnósticos e de solução de problemas; c- Um componente de habilidades e atitude, que se relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, utilizando para isso os dois componentes anteriores de ciência básica e aplicada. (SHEIN apud CONTRERAS, 2002, p. 91)

Fazendo um paralelo com essa dissecação conceitual, pode-se afirmar que o campo da ciência básica, no caso do professor de Sociologia no Ensino Médio é o próprio conhecimento acadêmico dessa disciplina, toda produção científica do pensamento social, seja teórica ou empírica. O segundo componente estaria mais ligado à questão da didatização da disciplina da ciência

básica para o Ensino Médio, trata-se aqui de questões de métodos de ensino e até mesmo da produção de materiais didáticos. O terceiro componente, a habilidade e a atitude, seria próprio do docente, que se tornaria um mero aplicador das técnicas e dos métodos elaborados pelo segundo componente, a partir do primeiro.

O segundo tipo de autonomia docente teorizado por Contreras (2002) é o “Docente como profissional reflexivo”. Ele parte do princípio de que a educação é um espaço do imponderável, da imprevisibilidade e de fenômenos, que para serem entendidos e sofrerem alguma intervenção, necessitam serem contextualizados. Portanto, o professor precisa ir além da reprodução técnica do currículo.

Justamente por sua natureza de imprevisibilidade e de múltiplos micro-contextos, o professor necessita, a todo o momento refletir e rever a sua prática. Isso seria uma “reflexão na ação”. Não significa, porém, apenas o aprimoramento ou a reelaboração das técnicas diante de situações problemáticas, mas implica num amplo espectro de possibilidades de reflexão, que podem ter como objeto as próprias técnicas e até mesmo os fins a que uma determinada ação se propõe. Ou seja, a reflexão na ação pode levar a uma radicalização da reflexão e da própria ação, abrindo margem para que chegue ao questionamento dos próprios valores implícitos ou explícitos num currículo.

Outro tipo de autonomia docente, apresentado por Contreras (2002), é buscado a partir das reflexões de Giroux. Buscando o conceito de intelectual orgânico de Gramsci, este autor constrói a ideia de autonomia docente mesclando-a com ideia de que o professor deve ser um agente transformador da realidade a partir da sua ação como educador. Têm-se, desse modo, um terceiro tipo da autonomia: “o professor como intelectual crítico”. O sentido do currículo real seria ter “um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos”.

RESULTADOS DA PESQUISA

No que se trata das discussões sobre o currículo e como ele influencia a atuação de professores de Sociologia na educação básica, houve a análise dos dados a seguir os quais mostram o pensamento dos sujeitos quanto ao ensino da referida disciplina no Ensino Médio:

PROFESSOR 1 - PROFESSOR COM FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS POSSUIDOR DE AUTONOMIA CRÍTICA

Sua formação é em Ciências Sociais, não possuindo pós-graduação alguma. Atua numa jornada de trabalho extensa, na escola estadual é responsável por 20 turmas, sendo que em 09 delas ensina Sociologia; é o único professor a ensinar Sociologia na escola, a isso se somem mais 11 turmas na rede particular. Pouco participa de capacitações promovidas pela rede estadual, participando, até o momento da entrevista, apenas de duas.

Quanto ao conhecimento dos documentos curriculares:

Quadro 1

Documento	Resposta
LDB	<i>Conhece. “Sim, é o documento que orienta e normatiza o geral do funcionamento da educação.”</i>
DCNEM's	Não conhece
PCN's	<i>“Não tenho grande conhecimento, acredito que ele é mais detalhista, mais descritivo, mais enfático”.</i>
PCN's +	Não conhece
OCNEM's	<i>Conhece. “Sim, são propostas, não impositivas para nortear o professor na atividade de ensino.”</i>
PCPE	<i>Conhece. “Sim, é algo mais específico, buscando se adequar mais a realidade local, mais contextualizado”.</i>

Quanto a temas, conceitos ou teorias que insere nos seus planejamentos de unidade e que não estão nos livros didáticos ou documentos curriculares, as questões de gênero e raça foram os temas apontados. Embora, o professor não tenha certeza se eles estão ou não nos PCPE (PERNAMBUCO, 2013), de fato eles não aparecem de maneira destacada.

No livro didático adotado pelo professor, “Sociologia” (ARAÚJO, BRIDI E MONTIM, 2014), esses temas não aparecem como capítulos específicos. Porém, encontram-se diluídos nos capítulos relativos a Movimentos Sociais, Sociedade e Religião, Cidadania, Cultura, Família e Desigualdade Social. Ou seja, é dado a eles um tratamento como tema transversal. Porém, o professor faz questão de tratá-los como temas com

identidade própria. Isso pode demonstrar duas coisas, primeiro: o professor exerce uma autonomia sobre o currículo e o próprio livro didático, não consultando o primeiro, talvez por falta de um controle institucional, conforme já comentado, que não cobra uma execução rígida da programação curricular. Quanto ao livro didático, mostra-se um professor da tipologia reflexiva (CONTRERAS, 2002). A inclusão de temas como raça e gênero, de forma autônoma e não transversal, mostra que o professor enxerga neles uma importância maior do que a que o livro dá, dessa forma professor e livro se chocam.

Porém, nesse choque, o professor, de forma autônoma, cresce diante do livro e do documento curricular, reelaborando ele próprio, a partir do domínio que possui da disciplina, um novo currículo. Seria uma reelaboração do currículo pelo professor, de acordo com a sua visão de mundo (SACRISTÁN, 2000).

PROFESSOR 2 - PROFESSOR SEM FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS POSSUIDOR DE DEPENDÊNCIA DIDÁTICA

O professor possui a seguinte formação: Licenciatura em História; especialização em História de Pernambuco; curso de extensão em Sociologia, promovido pela secretaria de educação em parceria com a UFPE e atualmente faz Mestrado em Educação. Ele relatou que o curso de extensão foi muito rápido e que a partir dele não se sente apto para dar aulas de Sociologia. Só trabalha em uma única escola da rede estadual, que é uma Escola de Referência em Ensino Médio sendo concursado para professor de História, porém, complementando a sua carga horária com Sociologia e Filosofia.

Quanto ao conhecimento dos documentos curriculares:

Quadro 2

Documento	Resposta
LDB	<i>“conheço, é a lei que organiza a educação no Brasil.”</i>
DCNEM's	<i>Conhece, é o documento que organiza o Ensino Médio no Brasil.</i>
PCN's	<i>Sabe que existe, mas nunca leu e nem tem opinião.</i>
PCN's +	Não conhece
OCNEM's	Não conhece

Documento	Resposta
PCPE	<p><i>“Conheço. São orientações que não fechadas, dão sugestões, mas deixam em aberto. O estado quer que dominemos esse documento, principalmente, no momento do planejamento, porém não há um controle do cumprimento dos PCPE, a não ser nas disciplinas de Português e Matemática. Ensinar na sequência dos PCPE não é colocado como obrigatório. Havia, até pouco tempo, uma espécie de inspeção para verificar o cumprimento do programa, mas era feita com base num programa que era cópia do livro de Pêrsio Santos.”</i></p>

Quando perguntado sobre como elabora os seus planejamentos o professor respondeu: *“Sigo as unidades como estão no livro didático, até porque não sou sociólogo, por isso não ousa muito”*. *“Não consulto documentos curriculares para planejar aulas, consulto o livro, o que está caindo no ENEM e consultava o que caía no seriado da UPE”*. É importante frisar que tal procedimento pôde ser comprovado não apenas na sua fala, mas também a partir da observação das suas aulas.

Tal constatação corrobora com a hipótese lançada por Simone Meucci, de que um dos pilares para rotinização de um currículo da disciplina de Sociologia no Ensino Médio seria o ENEM. Ele teria inclusive uma força bem maior que os documentos prescritos.

[...] o ENEM tem forçado a abertura de portas para a integração das disciplinas curriculares. Ainda que se diga que ele se dedica à avaliação dos currículos, não apenas pela prática escolar dos professores (principalmente de escolas privadas, cujo interesse pela aprovação de alunos no ensino superior é capitalizada para fins de marketing), como também pelo próprio Ministério que reconhece e reforça a centralidade do ENEM para fazer cumprir alguns desses seus interesses. (MEUCCI, 2014, p. 95)

Ou seja, mesmo não sendo demandado de forma coercitiva, como são os seus colegas que lecionam Matemática e Português, a dar conta de índices cobrados a partir de avaliações externas, o professor acaba sendo, a partir de uma interação racional com a comunidade, levado em um processo de dedução, a entender o ENEM como um grande ator que estabelece o que deve ser ensinado. Porém, a sua formação sendo em História e não em Sociologia, o

coloca como um seguidor do livro didático, o que o caracteriza como um professor possuidor de dependência didática.

PROFESSOR3 - PROFESSOR SEM FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS POSSUIDOR DE UMA PRECARIIDADE DE REFERENCIAL TEÓRICO E DIDÁTICO:

O professor possui graduação em Licenciatura em Filosofia e pós-graduação em Ensino de Filosofia. Ministra aulas de Sociologia em apenas uma escola do estado, como forma de complementar a carga horária, tendo um total de 08 turmas da disciplina, além de Filosofia e História. Participou apenas de uma capacitação relativa à Sociologia, promovida pela Secretaria de Educação, mas não lembra do tema.

Quanto ao conhecimento dos documentos curriculares:

Quadro 3

Documento	Resposta
LDB	<i>Conhece. “Sim, é a lei que orienta o professor, dá as noções gerais para a educação”</i>
DCNEM's	<i>“conheço pouquíssimo. estou conhecendo mais agora por conta da caderneta on-line da secretaria de educação”</i>
PCN's	<i>“Conheço, ele orienta o professor no que deve ser ensinado, mas “uso muito pouco”</i>
PCN's +	Não conhece
OCNEM's	Não conhece
PCPE	<i>“É o documento base do estado, por onde me baseio.”</i>

O documento que o professor afirma que guia sua ação curricular são os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. Porém, ao apresentar o documento, na sua forma física, que é o real guia do seu planejamento, o professor apresentou outro documento, não os PCPE (PERNAMBUCO, 2012). O documento curricular por ele apresentado foram as OTM (PERNAMBUCO, 2012), este é anterior ao PCPE (PERNAMBUCO, 2012), que foi publicado em 2013.

O professor se guia por um documento defasado, porém acredita que está se guiando por um documento atual. É válido salientar que o planejamento apresentado se constitui de uma lista de conteúdos, que são praticamente uma cópia do índice do livro “Introdução à Sociologia”, de Pérsio Santos (2010). Talvez aí esteja o motivo de tanto desprezo do professor pelos livros didáticos do PNLD, de ambos os editais, 2012 e 2015, afinal de contas a orientação curricular expressa pelas OTM (PERNAMBUCO, 2012) é diversa em relação a esses livros e coerente com o livro de Pérsio Santos.

A autonomia com relação à introdução de temas, conteúdos e teorias, seguindo inconscientemente a linha das OCN (BRASIL, 2006), é praticada, sendo percebida durante a observação das aulas. Em uma delas, o professor ensinava o primeiro capítulo do livro “Introdução à Sociologia”, que trata do tema “Sociabilidade e Socialização”, esse é o conteúdo de introdução do primeiro ano do Ensino Médio sugerido no livro de Pérsio Santos. Nesse caso, a sua formação em Filosofia pareceu ter grande relevo, pois o autor apresentado na aula, para iluminar teoricamente o tema, foi Aristóteles e seu conceito de homem como animal político da polis. Assim o professor toma um tema da Sociologia e o teoriza a partir da Filosofia, pode-se concluir que se tem uma aula de Filosofia em uma aula que deveria ser de Sociologia.

Em que pese o fato de haver uma grande desatualização curricular do professor e também a sua limitação relativa na formação, o mesmo opera esforços autônomos desejando trazer temas, teorias, conceitos e autores. Porém, é uma autonomia desfocada de todo o debate curricular atual da Sociologia escolar, bem como o campo acadêmico da área.

CONCLUSÃO

Observa-se que a gestão do currículo real por cada professor varia diretamente com a sua formação. Sendo mais autônoma e crítica à medida em essa formação se aproxima das Ciências Sociais e mais técnica e reprodutivista de livros didáticos na medida em que se afasta.

A introdução da Sociologia no PNLD desde 2012 e a elaboração de documentos curriculares norteadores, são avanços, porém a prática de complementação de carga horária de professores com outra formação, a ausência de formações continuadas e a não existência de um mínimo de acompanhamento do que está sendo feito em sala de aula, joga os professores e

alunos à sua própria sorte. Isso não se constitui autonomia, mas sim falta de compromisso do poder público com a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

GALDINO, Marcelo Sales. *O ensino de sociologia: entre o currículo prescrito e o real*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). FUNDAJ. Recife: O autor. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos, Oliveira, João Ferreira de, Toschi, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MEUCCI, Simone. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. *Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará*. Fortaleza, 2014. Disponível em:
<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revcienso/article/view/2420/1873>

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

- LIII -

CONFLITOS ENTRE A MANUTENÇÃO DO/A INFANTIL E O DISPOSITIVO DA ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Carolina da Silva Caldeira – UFMG (Brasil)

INTRODUÇÃO

Agitadas, inocentes, tímidas, explosivas, geniais, problemáticas, espertas, confusas, desprotegidas, pequenas, inseguras, mal-criadas, desobedientes, amorosas, brincalhonas, desreguladas, alegres, puras... Essas são algumas das características comumente associadas às crianças na atualidade. Mais do que características inatas aos seres nos anos iniciais de vida, essas nomeações fazem parte de um processo de produção dos/as infantis no tempo atual. Neste trabalho, considero que esses diferentes elementos fazem parte do *dispositivo da infântilidade* que, desde o início da Modernidade, tem operado para produzir infantis.

Diferentemente de autores/as como Ariès (1978) que consideram que a infância foi “descoberta” na Modernidade, compreendo que ela é “uma instância suscitada e tornada necessária pelo funcionamento do dispositivo de infântilidade” (CORAZZA, 2002, p. 79). Dispositivo é entendido aqui, com base em Foucault (2000, p. 244), como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”, que visa à produção de sujeitos. O *dispositivo de infântilidade* refere-se, então, a “uma série de arranjos fortuitos, que se foram potencializando, segundo interesses, circunstâncias e

relações de poder” (BUJES, 2006, p. 219), com vistas a distinguir crianças de adultos/as, produzindo as diferenças que, supostamente, nomeavam. Ao investigar, ao longo de 2013, um currículo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, foi possível verificar como esse dispositivo opera para manter algumas características infantis construídas ao longo da Modernidade.

Esse não é, porém, o único dispositivo que opera no currículo investigado. Nele é acionado também o *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Esse dispositivo refere-se a um aparato que têm sido utilizado para demandar e justificar que a alfabetização das crianças aconteça o quanto antes nas escolas brasileiras, consolidando-se até o final do primeiro ano do ensino fundamental. Para isso, esse dispositivo demanda um *infantil-aluno*, que tem como características a disciplina e a dedicação às tarefas escolares. Na escola em que foi realizada a pesquisa, esses dois dispositivos operam, em alguns momentos entrando em oposição, em outros articulando-se. Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar os conflitos existentes entre o *dispositivo da infanilidade* e o *dispositivo de antecipação da alfabetização* no currículo do 1º ano do ensino fundamental e as posições de sujeito disponibilizadas para os/as infantis.

O argumento desenvolvido é o de que o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, para atingir o objetivo de alfabetizar todas as crianças aos seis anos, precisa “apagar” algumas marcas do/a infantil criadas pelo *dispositivo da infanilidade* na modernidade, tais como o gosto pela brincadeira, a curiosidade e a agitação. Isso, porém, não se dá de forma pacífica, o que leva a conflitos no currículo escolar, já que outros aspectos demandados pelo *dispositivo da infanilidade* – como o controle da sexualidade e a necessidade de serem autônomas – são mantidos nesse currículo. Para mostrar como se dá esse processo, o livro “Grande ou pequena” (MEIRELES, 2001) – um dos vários livros de literatura infantil usados na sala de aula – é utilizado como mote para pensar as relações entre os dois dispositivos de poder aqui analisados. Nele, Mariana – a personagem principal – conta as dúvidas pelas quais passa ao ser considerada grande demais para algumas coisas e pequena demais para outras. Parece ser esse o efeito que os conflitos entre esses dispositivos têm no currículo investigado: para algumas coisas, as crianças da turma são consideradas muito pequenas; para outras, elas são consideradas grandes o suficiente. Assim, para a organização deste trabalho, sigo a ideia proposta por Mariana ao final do livro: “já que a dúvida que eu tinha ainda ficou comigo, resolvi me aconselhar, procurar por um amigo. Quero ver se ele me ajuda a

fazer uma listinha. Para isso, já estou grande, para aquilo, pequenininha” (MEIRELES, 2001, p. 30). Faço, assim, duas listas. Na primeira, mostro o que os/as infantis são considerados nesse currículo como grandes o suficiente para realizar. Na outra, evidencio aquilo que eles/as são considerados pequenininhos demais para fazer.

PEQUENOS DEMAIS PARA SEREM INDEPENDENTES

Os/as infantis aos seis anos são considerados pequenos demais para serem independentes. Eles/as são marcados/as como “dependentes” e, por isso, é preciso fazer um trabalho que os/as leve a “ajudar também o outro, de dar conta sozinho, ser menos dependente, né?” (Entrevista com a professora, 16/05/2013). Ao mesmo tempo, é preciso garantir que a professora que esteja com as crianças de seis anos consiga fazê-las superar essa dependência. Por isso, é preciso que ela também assuma determinada posição de sujeito: a posição de sujeito *professora protetora*. A dependência infantil se caracteriza de variadas formas no currículo investigado e é justificada por meio de diferentes elementos: os/as infantis não conseguem ir até o banheiro (que fica no primeiro andar da escola) sozinhos/as, fazer atividades sem supervisão, utilizar os materiais escolares sem instruções claras, andar livremente pela escola sem um/a adulto/a por perto.

A criança como dependente do adulto/a é uma das marcas mais recorrentemente associadas a ela, desde sua invenção no início da modernidade. Quando são muito pequenas, essa dependência se expressa por sua incapacidade de falar, por não poder usar sua voz para dizer de seus desejos. Infantil é aquele que não fala (CORAZZA, 2002), que ainda não aprendeu a articular a linguagem. Quando são maiores e passam a frequentar a escola a incapacidade de se expressar por meio de outras linguagens – sobretudo a escrita – continua a marcar sua dependência em relação ao adulto. No caso do currículo investigado que opera com o *dispositivo da antecipação da alfabetização* para seis anos, a ausência da capacidade de ler e escrever e de compreender a lógica de funcionamento da escola é apontada como um dos dificultadores para realização do trabalho com esses *infantis-alunos*.

Atuar com crianças de seis anos marcadas como dependentes demanda que as docentes ocupem a posição de sujeito *professora protetora*. As

características que constituem essa posição eram nomeadas na escola como fazendo parte de um “perfil”. Assim, afirma-se que a professora Roberta⁵² tem “tem perfil para seis anos porque já trabalhou com educação infantil, tem paciência, sabe alfabetizar” (Diário de campo, 24/04/2013). Esse perfil para educar as crianças de seis anos tem como marcas a paciência, a proteção, o carinho e a habilidade de alfabetizar. Estabelece-se, assim, uma posição de sujeito para as docentes que atuam com crianças pequenas que articula estratégias para governá-las a fim de que elas também possam governar os/as infantis de suas turmas.

A posição de sujeito *professora protetora* serve ao mesmo tempo para estruturar as ações infantis – já que essas professoras teriam mais habilidades para tornar as crianças menos dependentes e alfabetizadas –, como para governar as professoras – pois elas precisam agir conforme estabelecido pelas características demandadas por essa posição. Mas, a lista de coisas que os/as infantis não podem fazer nesse currículo não compreende apenas a dependência. Ela toca também em outros aspectos centrais da subjetividade, tais como as questões relativas à sexualidade.

PEQUENAS DEMAIS PARA NAMORAR

Os/as infantis de seis anos são considerados pequenos demais para namorar. As normas de gênero e sexualidade articulam-se ao *dispositivo de infantilidade* e fazem com que se estabeleça a norma “criança não namora”. Tal frase é dita explicitamente nesse currículo quando se comenta que Yasmin e João são namorados e ensina-se: “eles são amigos. Criança não namora” (Diário de campo, 11/09/2013). Nesse currículo, é estabelecida uma norma que desqualifica aqueles/as que a transgridem, nomeando-as/os como “assanhados/as”. O raciocínio operado e divulgado é o de que a sexualidade na infância não existe ou pelo menos que ela não deve expressar-se em forma de namoro.

No processo de definição das gentes grandes e das pequenas no currículo investigado, a distinção quanto à sexualidade exerce uma função primordial. A localização da vida sexual na idade adulta foi uma das táticas da técnica de *adultização da sexualidade* que continua operando na

⁵² Respeitando as regras do Comitê de Ética em Pesquisa e os acordos feitos com os/as pesquisados/as, todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios.

contemporaneidade. Como explica Foucault (2006, p. 29), com relação ao sexo das crianças “afirma-se frequentemente que a época clássica o submeteu a uma ocultação”. Estabeleceu-se que o sexo das crianças não deveria ser falado abertamente. Porém, “o próprio mutismo, aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar” (FOUCAULT, 2006, p. 30) faz parte de um processo de inserção dessas práticas em um dispositivo que atua no sentido de infantilizar as crianças.

No currículo do primeiro ano do ensino fundamental, a *norma* quanto à sexualidade infantil funciona no sentido de mostrar que na infância não se namora, mas que quando forem adultos/as, eles/as deverão demonstrar interesse pelo outro sexo e namorar. Nessa direção, no mesmo currículo que estabelece que “criança não namora”, há uma série de outros ensinamentos que apresentam o namoro como possibilidade. Em parlendas – pretensamente utilizadas para alfabetizar, mas que ultrapassam em muito essa tarefa – pergunta-se: “Com quem você pretende se casar? Loiro, moreno, careca, cabeludo, soldado, ladrão, qual é a letra do seu coração” (Diário de campo, 11/09/2013). Assim, ao mesmo tempo em que se diz que aquela não é a idade para namorar, ensina-se que, no futuro o namoro existe. A norma de que é preciso ser criança, preservando a pureza e a inocência, funciona ao lado da noção de que o namoro deve estar no horizonte infantil, para quando elas deixarem de ser crianças.

GRANDES O SUFICIENTE PARA COMPORTAR-SE ADEQUADAMENTE

Ter seis anos e frequentar o primeiro ano do ensino fundamental significa aprender uma série de regras que fazem parte do ambiente escolar. No currículo investigado, é preciso aprender a se comportar, assumindo a posição de sujeito *criança comportada*. O comportamento inadequado tem três marcas principais: a falta de atenção, a conversa e o desrespeito aos combinados.

Prestar atenção é fundamental para atingir aquilo que é a meta principal desse currículo: a alfabetização. Afinal, como se ensina nesse currículo: “A gente está aqui na escola para estudar, não está? Se a gente não faz isso, alguma hora a gente vai ter que fazer, não vai? Para aprender...” (Diário de campo, 09/05/2013). Para consolidar essa aprendizagem, durante uma atividade em dupla pergunta-se e imediatamente responde-se nesse currículo: “Só que para aprender, a gente precisa ter o que? Atenção.” (Diário de campo, 09/05/2013).

Para garantir a atenção como marca do/a infantil-aluno/a esse currículo aciona uma *técnica de concentração*, que estabelece que nos momentos de ensino é preciso “abrir bem os olhos, abrir bem os ouvidos, fechar bem a boca e concentração total aqui” (Diário de campo, 04/05/2013). Essa técnica é operacionalizada por meio de variados procedimentos, tais como o *castigo*. Aqueles/as que não se concentram para fazer as atividades ficam sem recreio, perdem o momento da brincadeira ou não podem participar de todas as atividades. Além disso, aciona-se também um *procedimento de culpabilização* das crianças, como quando se diz: “Quando a gente não concentra, a gente perde a hora do jogo, de informática, de brincadeira. Até porque a culpa não é nem da professora. É das crianças que preferem brincar e bagunçar na hora de concentrar”(Diário de campo, 27/05/2013).

Aliado à falta de concentração, a conversa e o descumprimento dos “combinados” aparecem como duas marcas infantis que são combatidas no currículo investigado. Assim, se elas são apresentadas como tendo a agitação como uma de suas marcas, essa marca precisa ser retirada para que eles/as se tornem bons/boas alunos/as, pois, como afirma Corazza (2002), a relação com os/as infantis na Modernidade sempre se deu ao modo de uma gangorra: de um lado privilegiam-se as características deles/as, elegendo “a infância como o período que contém a chave explicativa para o que somos, pensamos, sentimos; de outro, fazemos de tudo para que os infantis deixem de ser infantis” (CORAZZA, 2002, p. 196).

Ser aluno/a no primeiro ano do ensino fundamental, nos momentos em que opera o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, implica em deixar de ser criança, deixar de ter características atribuídas às crianças, como a agitação. Foucault (1999, p. 117) afirma que no século XVI era preciso “expulsar o camponês do soldado” para que esse último fosse formado. De modo semelhante, é preciso expulsar o/a infantil do aluno/a para que ele/a seja alfabetizado e esteja na norma estabelecida pelo currículo de ampliação do ensino fundamental. Para esse processo de expulsão, uma das marcas que precisa ser apagada refere-se à brincadeira, como mostramos no próximo item da nossa lista.

GRANDES DEMAIS PARA BRINCAR

A associação “infantis = brincadeira” é primordial no funcionamento do *dispositivo de infantilidade* que, desde que passou a operar produzindo crianças,

fez circular a ideia de que “sempre que se pensasse nelas, as associasse com isto e se dissesse: –É de brincar e jogar que as pequenas mais gostam!” (CORAZZA, 2002, p. 60). A construção da infância passa pela separação dos jogos como coisas características dessa etapa, enquanto a maturidade estaria destinada a outras situações (ARIÈS, 1978). Diversos espaços que operam com o *dispositivo da infantilidade* na atualidade divulgam o discurso segundo o qual a brincadeira e o brinquedo são fundamentais para a infância. É claro que o currículo do primeiro ano, como um dos elementos desse dispositivo, não iria se posicionar ostensivamente contra a brincadeira. Dessa forma, ela é estimulada em alguns momentos. Na turma investigada, a sexta-feira era o “dia do brinquedo”. Nesse dia, as crianças podiam levar um brinquedo de casa e tinham um tempo para usá-lo em sala de aula.

Além disso, a brincadeira e os jogos são usados para que certas aprendizagens sejam produzidas. Eles são empregados, por exemplo, para ensinar a ler e escrever, em uma articulação entre o *dispositivo de antecipação da alfabetização* e o *dispositivo de infantilidade*. Jogos como “Mais uma”, “Troca letras”, “Caça-Rimas”, “Batalha de palavra” e “Palavra dentro de palavra” estão presentes na sala de aula e são utilizados como atividades cotidianas para garantir a alfabetização. As brincadeiras, entretanto, são reorganizadas e inseridas em uma lógica que, embora não desconheça sua importância, as coloca em segundo plano. Assim, ensina-se “Nosso lema, Gustavo, é: primeiro a atividade, depois a brincadeira” (Diário de campo, 17/08/2013). Questiona-se e responde-se imediatamente: “dá pra gente aprender a ler brincando? Dá, mas o tempo todo não dá não” (Diário de campo, 27/05/2013). A brincadeira pode até estar presente no currículo que opera com o *dispositivo de infantilidade*, mas ela é considerada menos importante quando se tem como demanda principal garantir a alfabetização das crianças aos seis anos.

Isso não significa, porém, que não haja resistências. Justamente porque se estabelece a norma de que *não se deve brincar*, uma série de transgressões são realizadas, mostrando a resistência infantil, tanto ao modo como o jogo é trabalhado na sala de aula, como às restrições com relação ao tempo de seu uso. Dessa maneira, quando se entregam, por exemplo, os jogos que servem para alfabetizar e uma criança pega um que não gosta ela o transforma em outra coisa, como quando Gustavo pegou o jogo Cruza letras. Ele pede para trocar pelo jogo da memória. A professora não deixa. O menino usa o jogo como se fosse uma arma (Diário de campo, 29/06/2013). Quando não se tem uma bola de futebol, usa-se um tubo vazio de cola levado da sala de aula para brincar no

recreio (Diário de campo, 03/09/2013). Se não há bonecas, é possível fazer uma com o agasalho de frio do uniforme escolar (Diário de campo, 27/09/2013). Os/as infantis resistem, assim, às regras que colocam o brincar como algo para o qual já são grandes demais. Mostram que o exercício do poder não se dá sem resistência.

Os diferentes elementos que compõem o *dispositivo da infântilidade* no currículo do primeiro ano mostram como sua atuação ainda é marcante na contemporaneidade. Contrariamente, o *dispositivo de antecipação da alfabetização* tem atuado para apagar algumas dessas marcas no primeiro ano. Como argumento neste artigo, há conflitos claros entre os dois, já que um luta para manter certas características (como a dependência infantil, o apreço pelas brincadeiras e o controle da sexualidade) e outro demanda o apagamento de algumas características, estabelecendo uma criança bem comportada, dependente e pouco agitada. Aprender a lidar com esses conflitos significa compreender, como afirma a Mariana do livro citado no início deste artigo que, “pelo que entendi, em minha vida inteirinha, para umas coisas serei grande, para outras, pequenininha”. Afinal, é nessa dupla lógica que, ao longo da história da Modernidade, se produziram modos de ser infantil em sua articulação com os/as adultos/as e com a escola. É ela que vemos proliferar no currículo destinado à alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental, marcando os/as infantis ora como grandes, ora como pequenos/as.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

BUJES, Maria Isabel. Outras infâncias. In: SOMMER, Luís Henrique. BUJES, Maria Isabel. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006, p. 217-232.

CORAZZA, Sandra. *Infância & educação: era uma vez...quer que conte outra vez?*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000, p. 243-276.

MEIRELLES, Beatriz. *Grande ou pequena*. São Paulo: Scipione, 2001.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Maria Paula. A escola no mundo hiper-conectado: Redes em vez de muros? *Matrizes* (USP. Impresso), v. 5, p. 195-211, 2012.

- LIV -

ENTRE A ASSEPSIA E A SISTEMATIZAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PERSPECTIVAS DE LEITURA E ESCRITA

Maria Clara de Lima Santiago Camões – UERJ (Brasil)

Cristiane Gomes de Oliveira – UERJ (Brasil)

A INFÂNCIA NO CURRÍCULO OU UM CURRÍCULO PARA A INFÂNCIA?

No quintal a gente gostava de brincar com as palavras mais do que bicicleta. Principalmente porque ninguém possuía bicicleta. A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim: O céu tem três letras. O sol tem três letras. O inseto é maior. O que parecia um despropósito para nós não era despropósito. (MANOEL DE BARROS, 2003, p.10).

Políticas públicas voltadas para a Educação Infantil (EI) nas últimas décadas têm fomentado a aproximação entre o Currículo e a EI como campo de estudos cujos diálogos são prementes. Com reflexos na produção acadêmica e nas práticas pedagógicas, identificamos, no reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica (LDB 9.394/96), incitações para discussões em torno da leitura e da escrita na EI, tensionadas pela defesa de um campo em luta pela identidade própria, frente a perspectivas de preparação para o Ensino Fundamental (EF) e o processo de alfabetização.

Objetivamos com esse trabalho trazer reflexões sobre o lugar da leitura e da escrita na EI, especialmente no que se refere ao impacto na produção curricular nesta etapa de ensino. Problematicamos a ideia de polarização: a

sistematização da linguagem escrita como prática escolar, preparatória e de garantia de sucesso escolar, de um lado, e de outro, uma prática asséptica, onde a leitura e escrita para além dos contos e recontos são associadas à alfabetização “como saber ‘não’ autorizado para a criança da Educação Infantil” (Kaecher, 2013, p.109).

Tangenciadas pela perspectiva discursiva da linguagem e sua função social para além de uma prática escolar, e pela crítica de escolarização das experiências próprias da infância, partimos do pressuposto de que uma discussão reducionista pautada em alfabetizar ou não na Educação Infantil compreende a existência de uma estrutura fixa que determina discursos e práticas e posiciona a criança no lugar da subalternidade. Argumentamos perspectivas que giram em torno da leitura-escrita, hibridizando sentidos e interesses na formulação curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado.

CONTEXTOS DE PRODUÇÃO CURRICULAR

De partida, refutamos, a ideia de fixação de contextos macro e micro, de produção e implementação de um currículo. Embasadas em Lopes (2006), destacamos como são analisadas as relações entre as instâncias macro e micro: ora dicotomizando-as e pensando uma autonomia de uma dessas instâncias diante da outra, ora estabelecendo relações causais imediatas entre elas. A falta de diálogo com instâncias micro e a descaracterização do caráter produtivo dessas instâncias, por vezes levam os estudos macro a mascararem a contingência. Com isso, as instâncias micro são interpretadas como homogêneas, ou porque essa homogeneidade é considerada a priori, ou porque a heterogeneidade é suposta como possível de ser reduzida a elementos simples e fundamentais. A tarefa e o desafio de pensar o currículo sugerem uma desconstrução de identidades fixas e estereotipadas, de desconstrução de hegemonias que impossibilitam questionamentos. Trata-se de um movimento político, que implica uma ação política. Assim, tomamos o Colégio Pedro II, Instituição Pública Federal de Educação Básica do Rio de Janeiro, como local de produção curricular. Destacamos a elaboração, entre os anos de 2010 e 2011, de um projeto para credenciar a instituição junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e obter recursos através do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública da Educação Infantil (PROINFÂNCIA). O Colégio, anunciou, então, no ano

de 2012, a ação de antecipação à LEI nº 12.796 (BRASIL, 2013) - que tornou a EI obrigatória a partir dos 4 anos de idade em 2016 - para ofertar todas as etapas Educação Básica. Passou a ofertar pela primeira vez, após 174 anos de existência, as primeiras vagas para crianças de 4 e 5 anos de idade, expandindo vagas para 3 anos em 2014.

Problematizamos a obrigatoriedade, instituída a partir da Lei 12.796, propondo a seguinte reflexão: Teria ela como justificativa o sucesso escolar? Destacamos, neste movimento, o projeto de criação da EI no Colégio Pedro II que trazia em sua essência o impacto desta etapa da educação no desenvolvimento das crianças, apontando a iniciativa de oferta da primeira etapa da Educação Básica como possibilidade de garantia de formação adequada que possibilitasse tirar a população da estagnação.

É sabido que a Educação Infantil tem importante impacto no desenvolvimento de crianças. Portanto, políticas educacionais com foco na garantia de acesso à Educação Infantil de crianças menores de seis anos, principalmente daquelas oriundas de famílias ou comunidades economicamente menos favorecidas, é um compromisso para que novas gerações tenham formação adequada e para que se possibilite a ruptura de um ciclo que deixa estagnada essa população. (COLÉGIO PEDRO II, 2011, p.8).

Temos acompanhado, no entanto, a busca de uma identidade para a EI do Colégio Pedro II, evidenciando, na coexistência de diversas trajetórias docentes e experiências, e diferentes formas de perceber o trabalho na EI, espaços de tensão e negociação. Tais experiências vão sendo enunciadas através de posições que apontam para uma produção curricular que não está dada, mas é construída nos discursos docentes em torno da prática cotidiana, expressos em encontros e reuniões pedagógicas de reflexão em torno delas, observando aspectos que possibilitam reflexões acerca de polarizações entre concepções de práticas de leitura e escrita na EI.

Enunciações em torno da leitura e da escrita na EI.

Assumimos, neste trabalho, uma perspectiva discursiva que vai ao encontro do que propõe Bakhtin, compreendendo que o sujeito se faz na enunciação. Mais do que elementos normativos do discurso, situamos a

linguagem na arena de disputas e negociações. Compreendemos que é na situação da troca social que os sujeitos produzem enunciados concretos, incluindo gestos, vontades, os ditos, os não-ditos...

Trazemos para problematizar as falas de professores no cotidiano da escola. São falas que narram o vivido, carregado de sentidos e significações; expõem tensões e abrem-se a múltiplas leituras. Na disposição de materiais, compartilhamento e organização dos espaços, nas práticas, no lugar de disputa entre diferentes linguagens na referência de um currículo cartesiano, na autonomia, diversidade e busca de uma identidade, em um alinhamento pedagógico no próprio contexto da EI e desta com o EF, nas expectativas dos pais em torno da alfabetização e no lugar da criança na transição entre a EI e o EF, estão destacados lugares ocupado pela leitura e escrita na produção curricular da Educação Infantil no Colégio Pedro II. Vozes enunciadas pelos professores, em diferentes espaços, coletadas em nossas observações de campo que abordam necessidades de negociações e articulações.

- *“Não tem alfabetário em nenhuma das salas, isso não significa que a gente não trabalhe com leitura e escrita, mas o que isso significa?”*

- *“Qual a frequência? Qual a sistematização? Existe uma intencionalidade? Que cantos estamos promovendo para o desenvolvimento da leitura e da escrita?”*

- *“A educação física, a informática, a música estão definidas no currículo, e a linguagem, como está inserida?”*

- *“Essa tem que ser uma discussão da escola, porque cada um faz do seu modo, mas a gente precisa saber como o grupo está pensando isso.”*

- *“Como podemos falar de uma única escola com propostas totalmente diferentes? A gente tem milhões de demandas, ainda vamos ter que dizer o que o primeiro ano deve fazer?”*

- *“A gente tem todo um discurso que trabalha leitura e escrita, mas quando eles chegam lá no primeiro ano são reprovados e os pais dizem: poxa, você me enganou! Na primeira reunião já tinha indicação da professora sobre quem ia ou não passar de ano.”*

- *“Talvez a gente não consiga dizer para o professor de lá que ele não pode dizer que a criança está errada, mas a gente pode tentar ajudar o nosso aluno aqui a entender esse processo.”*

Partindo da compreensão de políticas curriculares como prática político-discursiva, de modo que não exista um currículo dado a priori, ao contrário, como produção cultural que exige negociação e criação de múltiplos sentidos, o entendemos como prática enunciativa e produção híbrida, desarticulando a ideia de currículo-cultura totalizada.

O CURRÍCULO COMO PRODUÇÃO CULTURAL

Ancoradas nos estudos de Bhabha (2011) argumentamos em favor da produção curricular como campo de enfrentamento entre diferentes discursos, o que significa que não há um fechamento total, mas há busca de fechamentos provisórios. Defendemos, então, a produção curricular como uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos. Nesse encontro, é Bhabha quem nos convida a pensar sobre uma perspectiva que valoriza alteridade e as relações híbridas, num movimento em que surge o “terceiro” em oposição à ideia de polaridade. O terceiro espaço da enunciação, como sugere Bhabha (2013) é ambivalente e deslizante, condição primeira para articulação da diferença cultural. Na medida em que compreendemos a construção de afirmações e sistemas culturais no terceiro espaço, torna-se insustentável reivindicar originalidade e pureza cultural. É, portanto, na não fixidez dos significados e símbolos da cultura que surge o terceiro espaço. Longe de ser um espaço fixado, mas um entrelugar fluido, o terceiro espaço nos remete a concluir que, enquanto nossas discussões estiverem centradas essencialmente na polarização entre assepsia e sistematização, estaremos assumindo a infância como categoria única, universal e subalterna.

Compreendemos as crianças como sujeitos políticos, histórica e socialmente situados, produzidos e produtores de cultura, distante ao discurso de menos valia tradicionalmente atribuído à infância, caracterizada em oposição à sabedoria, cabendo ao adulto a tarefa de ensinar a criança a crescer, a dizer, a ler, a escrever. Ao contrário, nela realiza-se a experiência primeira de acesso a linguagem. As crianças nos dão a possibilidade de ver/ouvir a criação de sentidos dados por elas ao mundo da leitura e da escrita, numa perspectiva que desfaz a polarização entre assepsia e sistematização. Geraldí (2003) aponta para duas perspectivas que ganham destaque: ou a língua é vista como instrumento de comunicação ou é tomada como objeto de estudo que procura identificar e descrever mecanismos estruturais, reduzindo o objetivo a *saber a respeito da língua*. A escola, criando espaços para manifestações da expressão infantil, pode

garantir a criança o direito de dizer a sua palavra, e é dizendo a sua palavra que paulatinamente a criança constrói conhecimentos sobre a escrita, usando-a com sentido e funcionalidade.

Na escola, a palavra acaba despida de sua significação e reduzida a língua, enfatizando a transmissão das normas que configuram o discurso, em detrimento do contexto da enunciação verbal. Kramer (2003) aponta para a necessidade da escola se configurar como um lugar que privilegie condições para que a criança possa dizer a sua palavra, para que seja autora e assim possa penetrar na escrita enquanto conhecimento significativo.

Faltam na escola as condições para que a criança produza - e não apenas -reproduza - escrita, para que seja autora. Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada (...) Ser autor, significa a possibilidade de "ser humano", de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens (...) Somente sendo autora a criança interage com a língua, somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado (...) Somente sendo autora, ela penetra na escrita viva e real, feita na história. (KRAMER, 2003, p. 83).

Discutir uma outra forma de educação, nos desafia a subverter a lógica escolar da previsibilidade em direção a experiência da infância que valorize a narrativa, o tempo, a imaginação, a brincadeira, a leitura e a escrita que nos convoque a uma aceção da educação na infância, problematizando todas as formas de colonialismo e extremismos. Não se trata de negação das tradições, mas de formas de agenciamento, traduções, construções enunciadoras na relação de constante negociação com o outro no entrelugar. E nesse outro, onde estão as crianças na produção curricular?

A CRIANÇA...DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO

Assim é que pensar a criança e a infância, no interior das ciências humanas e sociais, indica-nos assumir uma perspectiva polifônica [...] Mas cabe-nos como pesquisadores e profissionais que atuam junto a estes sujeitos concretos, crianças, não superpor o nosso discurso ao discurso infantil, retomando a origem etimológica que, ao nomear a criança define uma infans: a dos sem fala. Parafraseando Freud, cabe-nos,

em nossas práticas, indagar este intrigante sujeito: afinal o que quer uma criança? (SARMENTO, GOUVEA, 2008, p.13).

Neste trabalho, trouxemos a perspectiva docente para o foco da concepção em torno da leitura e da escrita na produção curricular da EI, problematizando a valorização da infância e toda complexidade que envolve as ambiguidades dos processos educacionais. Spivak (2010), ao discutir a subalternidade, destaca a ausência do sujeito subalterno no lócus da enunciação. Assim, embora a infância inaugure a experiência com a linguagem, é preciso destacar sua existência dialógica não como mera produção sonora, mas no reconhecimento da criança como outro.

Cabe-nos, portanto, o desafio de atentar, na produção curricular, às negociações e articulações necessárias a partir do que as crianças enunciam, expandindo experiências que as compreendam como sujeitos sócio-históricos que pertencem a grupos sociais, possuem ideias, necessidades e desejos próprios, que se *constituem por um olhar atento ao mundo e constroem diferentes formas de (re)criá-lo* (Flores; Albuquerque, 2015, p. 27). Assim, pensar em currículo na EI implica pensar “nas possíveis linguagens que ainda não são expressas por palavras, mas potencialmente pelo corpo, pelo choro, pela gestualidade e principalmente pela brincadeira. Partindo dessa compreensão, busca-se uma educação, em especial para as crianças pequenas, que rompa com a visão adultocêntrica e didatizadora sobre as experiências infantis [...]” (Barbosa; Albuquerque; Fochi, 2013, p.15).

No incômodo sentido ao longo do processo desta pesquisa, assumimos o desafio (im)posto, à prática e à pesquisa, de nos perguntarmos: afinal, o que querem as crianças? Caminho a ser percorrido, de pensar um currículo para a EI com as crianças, ouvindo e observando o que pensam e dizem sobre a leitura e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S.; FOCHI, P. *Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância*. Revista Aleph, ano VII, n.19, p.5-23, julho/2013. Disponível em: <<http://www.revistaaleph.com/educacao-19/>>. Acesso em abril de 2016.

BARROS, M. de. *Brincadeiras*. In: Memórias Inventadas: a Infância. São Paulo: Planetas, 2003.

SARMENTO, M. (org.); GOUVEA, M.C.S. de (org.). *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

_____. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos*. Tradução de Teresa Dias Carneiro. Eduardo F. Coutinho (org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades, Ed 34, 2002.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

_____. *LEI Nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Acesso em 10/07/2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

FLORES, M. L.R.(org.); ALBUQUERQUE, S.S. de.(org.). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas*. In: _____. *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p.17-38.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KAECHER, G. E. P. da S. *As linguagens, a formação do leitor e a ação pedagógica cotidiana na educação infantil: apontamentos*. In: FLORES, M.L.R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p.101-109.

KRAMER, S. *Por entre as pedras*. São Paulo: Ática, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. *Relações macro/micro na pesquisa em currículo*. Cad. Pesqui. [online]. 2006, vol.36, n.129, pp. 619-635. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300006>.

- LV -

DESCOLONIZAÇÃO, AVANÇOS E PERMANÊNCIAS: A LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria de Fátima Garcia – UFRN (Brasil)

Juliane Alves de Oliveira Costa/UFRN (Brasil)

Maria Misaely Lucena Araújo/UFRN (Brasil)

INTRODUÇÃO

Abordar as questões étnico-raciais na escola passa, necessariamente, por se olhar o currículo em sua dinâmica, no cotidiano, nas entre frestas das práticas, dos conteúdos, das presenças e ausências. Significa ampliar o entendimento acerca dos princípios que regem a educação colonizadora para poder enfrentá-la sob uma perspectiva pós-colonialista, diferenciando o que se mantém do que se avança. Este artigo expõe as fragilidades encontradas na aplicação, da Lei 10.639/03 – decorrente das políticas de ações afirmativas voltadas à educação brasileira. A lei 10.639/03 ao tornar obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos possibilita a que gerações de afro-descendentes compreendam como se constituiu o seu processo identitário, se reconheçam como partícipes de uma histórica luta por direitos, resgatem sua ancestralidade e saibam tanto do legado cultural, tecnológico, humano e simbólico proveniente da África como parte constitutiva do continente americano, quanto - que esse legado abriga em seu bojo o papel civilizatório desempenhado pelas populações negras na formação de muitos países, sobretudo na formação do Brasil (Cortez, 2011). A Lei 10.639/03 ao aportar nos currículos das escolas básicas e superiores do país posiciona o continente africano como entidade histórica e evidencia as cisões milenares,

internalizadas mundialmente e, especificamente, pelos currículos nacionais, a exemplo da separação entre “África branca e “África negra”, “Egito e África”, “Saara, deserto que torna intransponível etnias, línguas, culturas” e outras representações constitutivas da mentalidade ocidental colonialista. No entanto, quais avanços e quais permanências se constataam, após 13 anos da Lei 10.639/03 no cotidiano das escolas? Tal lei possibilitou a descolonização dos currículos e das práticas curriculares? Metodologicamente, o estudo, ambientado em duas turmas de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, de abordagem qualitativa, baliza-se pela pesquisa-ação. Para a recolha da empiria optou-se pelo levantamento do conhecimento prévio utilizando-se: oficinas com os alunos; entrevistas; utilização de imagens de revistas, mapas do continente africano, bonecas étnicas, obras da literatura infantil do acervo da escola. Neste texto, ora apresentado, empiria e teoria dialogam, em tessitura, desde o início da escrita.

EPISTEMOLOGIAS QUE EMERGEM DA PRÁTICA

De acordo com Santos (2010) “toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias Epistemologias. [...] Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais”. Santos nos adverte que ‘o pensamento moderno é um pensamento abissal’ (p.32). Isso quer dizer que as ações e relações operam num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas, as invisíveis, fundamentam as visíveis. Pensado a partir da metáfora de uma linha separadora de duas realidades sociais, entendemos que uma dessas realidades se configura tão invisível, próxima à inexistência. No entanto, anterior a esta distinção há outra, ainda mais profundamente invisível, portanto abissal, fundamentadora de todos os conflitos sociais: “As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha **baseiam-se na invisibilidade das distinções** entre este e o outro lado da linha” . (SANTOS, 2010, p. 33), sendo o conhecimento e o direito separados, mas, interdependentes, os representantes mais evidenciadores de tal pensamento. O conhecimento nos impõe distinguir sobre o verdadeiro e o falso, validados e monopolizados pela ciência, desprezando-se os saberes alternativos: da filosofia, da teologia, por exemplo. Mas, mesmo tais conhecimentos têm sua visibilidade fundada em formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Portanto, visualiza-se a configuração de uma cartografia dual: por um lado

acartografia jurídica, que aponta a distinção entre o legal e ilegalidade; a apropriação e a violência; a sociedade civil (com sua visão hegemônica) e a natureza (com os milhões de seres humanos que silenciam); e, por outro, a configuração de uma **cartografia epistemológica** (índigenas obrigados a fornecer saberes sobre plantas, metais preciosos e territórios; escravizados obrigados a negarem sua língua e ancestralidades; afrodescendentes forçados a aderirem a uma estética hegemônica europeia e abandonar seus rituais e religiosidades). De acordo com Santos (p. 39) a negação desta parte da humanidade negada (ou sub-humanidade) é **sacrificial**, pois, é esta que permite existência àquela outra parte se afirmar como **universal**.

Na recolha dos dados, ao serem questionadas sobre o que sabiam a respeito do continente africano, as crianças do 3º ano responderam: “Lá tem muitos animais diferentes”, “muitas árvores”, “muitas doenças”, “muita gente morrendo de fome, sem alimentação saudável”. Tentando compreender a origem desse pensamento foram feitas algumas indagações, como por exemplo: Por que vocês acham que o povo africano é muito sofredor? “Porque eles são pobres e levam muitas chicotadas”.

As relações de poder são relações estruturais e não relações mentais, a não ser na medida em que práticas de dominação e subordinação são de alguma forma representadas e representáveis. Assim, nessa concepção, sistemas de pensamento racial raramente são explicados por causas psicológicas (FAZZI, 2004, p. 46).

Esses conhecimentos subalternizados, invisíveis socialmente, são abafados no currículo escolar e suplantados pelos conhecimentos ditos visíveis, eurocêntricos, coloniais, pois, de acordo com Silva (1996), o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, **mas de conhecimentos socialmente válidos**, sendo que

“a fabricação do currículo não é nem neutra, nem inocente, tampouco nobre. Também não é um processo apenas lógico. Nele convivem interesses, fatores epistemológicos, intelectuais, rituais, conflitos simbólicos, culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, gênero, raça” (SILVA, 1996, p. 79).

Assim, o currículo procede à seleção daqueles conhecimentos monopolizados pela ciência dominante e os transpõe para o cotidiano das aprendizagens e das interações sociais. Valores, crenças, rituais, estéticas têm como referência um padrão de colonialidade que subjuga corpos e mentalidades em formação, haja vista que “as colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas moderno-ocidentais tal como ocorreu no ciclo colonial” (p. 39).

Ao se examinar o discurso de uma criança que analisou a imagem (de revista, oferecida pela pesquisadora) de uma menina brincando com vários tipos de bonecos, a mesma dizia: “*A neguinha do cabelo de juá*”; “*A neguinha da Bahia*”. O que você acha do cabelo dela? “*Horrível*”. Você tem alguma colega com o cabelo assim? “*Tenho*”. E você brinca com ela? “*A gente brinca só de luta*”.

Essa exclusão dos conhecimentos de pertença às culturas invisibilizadas, aliadas aos tipos de fascismo social, territorial e contratual (Santos, 2010) provoca nos seres sociais uma sensação de ausência de humanidade, uma incompletude. A imposição dos cabelos lisos arianos a pessoas de origem africana, a adoção de nomes cristãos aos escravizados, muitos de religião muçulmana, a destruição de símbolos e lugares de culto, a imposição de literaturas infantis cujos personagens brancos, nobres e europeus afastam os leitores de sua cultura e os faz rejeitar a sua própria identidade em formação, refletem diferentes formas de se praticar a desumanização e se preservar a hegemonia colonizadora. Ao se negligenciar os saberes, estéticas e culturas afro, abre-se para os apelidos e constituição do racismo entre os pares, inclusive nas brincadeiras, comprovada na fala: “*A gente brinca só de luta*”.

O continente africano é hoje conhecido das crianças pela sua história e pelas suas contribuições ao mundo ocidental? No estudo, o acervo de literatura da escola foi apresentado para ambos os anos pesquisados e nenhuma criança demonstrou familiaridade com os livros que contém as histórias africanas, estas, ferramentas de grande relevância para se trabalhar a cultura africana, por abordarem o modo de vida, costumes, crenças, ou seja, a não utilização dessas obras rouba dos alunos a possibilidade de acesso e conhecimento da cultura africana, contribui para a manutenção do racismo -esclarecendo que entende-se o conceito de raça, em acordo com

...a interpretação do Movimento Negro e de vários estudiosos do campo das relações raciais no Brasil, *raça* é entendida, aqui, como uma construção social e histórica. Ela é compreendida também no seu sentido político como

uma re-significação do termo construída na luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, refere-se ao reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra e africana. Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras (GOMES, 2010).

Com o intuito de observar como está o entendimento das crianças a respeito da cultura africana e da herança advinda dos africanos fez-se os questionamentos: -O que vocês sabem sobre a cultura africana? Nós herdamos algo dos africanos? As crianças responderam: *“Eles comem coisa que a gente teria nojo”*, *“herdamos a comida, alguns animais, gente”*.

De acordo com Aníbal Quijano (2010)

“A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2010, p. 84).

A quase totalidade da população de um país (sua identidade, mentalidade, e até mesmo a cultura) sofre influência do currículo escolar, pois todos os que passaram pela escola vivenciaram o currículo em sua dimensão prescrita e oculta. O currículo constitui aquilo que somos, que nos transformamos, nossa maneira de ser e pensar a vida e as interações sociais e políticas. O currículo forma nossa subjetividade e nos ‘forma’, ou, nos ‘de-forma’. Durante recente tempo histórico a concepção currículo-escolar tinha como centro o poder colonizador em suas múltiplas perspectivas, e as práticas de ensino aliadas à linguagem e comunicação dos livros didáticos conformavam os estudantes a uma visão tradicionalista ou tecnicista. Na primeira, estudantes eram preparados para serem os sujeitos e governar e na segunda para serem os objetos a serem governados. Com o surgimento da teoria crítica, o currículo sofre grave questionamento e com isso a sociedade dominante, capitalista, excludente é exposta. Com a teoria pós-crítica os processos de representação são deslocados; o processo colonial histórico é (re)lido e ‘denuncia-se’ práticas e conteúdos ainda contidos nos manuais escolares, mesmo com o fim do império

colonial europeu situado entre os finais da Segunda Guerra Mundial e anos 60-70.

De acordo com Silva (2010)

O pós-colonialismo concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre “raça” que estão no centro da construção imaginária que o Ocidente fez - e faz - do Oriente e de si próprio. A teoria pós-colonial focaliza, sobretudo, as complexas relações entre, de um lado, a exploração econômica e a ocupação militar e, de outro, a dominação cultural (SILVA, 2010, p. 127).

Os estudos pós-colonialidade juntam-se a movimentos sociais tais como feministas e negros, e reivindicam a inclusão de formas culturais dos demais grupos marginalizados pela identidade europeia. Atenta-se para a fabricação do Outro, enquanto representação, esta entendida “como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social [...]. É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do Outro e ao mesmo tempo a nossa própria identidade”(SILVA, 2010, p. 12).

Em que medida a Lei 10.639/03, ao obrigar o ensino da cultura africana e a história da África, provocou a descolonização dos currículos? A fotografia de mulheres negras sendo oferecidas por homens para duas senhoras teve o seguinte entendimento por parte das crianças: “*Esses homens capturaram essas negrinhas, é porque elas eram escravas deles.*” E o que é ser escravo para você? “*É aquele povo que manda eles limparem o chão, ser humilhados, aí quando sujarem alguma coisa no chão vão ter que alimpar (sic)*”; “*Eles são humilhados pelos homens brancos porque são negros*”. “*Você conhece alguém que realizava o trabalho que eles realizam?*” “*O povo do lixo*”. Nos dias de hoje ainda existem escravos? “*Só existem aquelas mulheres empregadas que trabalham nas casas, que ficam limpando o chão*”. Na época dos escravos o trabalho que eles realizavam era reconhecido, eles ganhavam por isso? “*Não, só um prato de comer*”.

Segundo Figueiredo & Grafosquel:

A abolição da escravatura foi um processo importante, mas não suficiente para a descolonização das sociedades. No Brasil, a ‘independência sem descolonização’ manteve os negros, pardos e indígenas excluídos, explorados, marginalizados, segregados dos espaços de poder social, cultural, econômico, político e educativo. (2009, p. 225).

Na interlocução acima, evidencia-se que o processo de escravidão está interligado não somente à dominação de poder, mas também ao aspecto físico (fenotípi). Os educandos aprenderam que os negros só são escravos por causa da sua cor, ou seja, atesta a ideia de escravidão vista pela lente das imagens, discursos e livros didático-curriculares.

Fazendo uma análise das falas das crianças sobre o que conhecem do continente africano, fica evidente que ainda prepondera nas narrativas um desconhecimento do que está assegurado no Plano de Diretrizes Curriculares sobre a História dos Africanos e a Cultura Afro-Brasileira. O fato de ainda preponderar somente o pensamento inferiorizante sobre a África, sem levar em consideração a cultura negra, bem como seus costumes, valores e narrativas, nos faz refletir que a cultura afro não está sendo trabalhada em consonância com a Lei 10.639/03 e seus documentos legais decorrentes, tampouco com o entendimento de cultura “como sendo todo um modo de vida, material, intelectual e espiritual” (WILLIAMS, 2011, p. 18).

As práticas desumanizadoras do racismo deixaram de existir entre os pares? A fim de verificar como os aprendizes estão sendo trabalhados com relação ao preconceito racial, a discriminação, a corporeidade e a escravidão foram disponibilizadas bonecas (branca e negra). Quando questionadas sobre o que achavam das bonecas, todas as crianças demonstraram muita aceitação. Questionadas sobre qual comprariam, as crianças negras relataram que comprariam a boneca negra. Uma justificou: *“Pois parece mais com minha cor”*. Ao passo que as crianças brancas optaram por escolher a boneca branca. Diante do exposto, observa-se certo avanço com relação ao fato da criança negra se reconhecer como tal, pois em estudos anteriores as crianças negras não demonstravam tal identificação, ambas optavam pela branca. A imagem de um rosto de criança contendo uma face branca e outra negra teve o seguinte entendimento: *“É normal ser diferente”, “ter união é importante para diminuir os homicídios, diminuir o preconceito, para não ter briga e todo mundo se gostar um do outro”*. Analisando as respostas das crianças, pressupõe-se que há um incipiente envolvimento das mesmas com relação às questões relacionadas à diversidade cultural e relações étnico-raciais, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola tem o compromisso de abordar questões relacionadas à corporeidade, à pluralidade cultural, devendo oferecer momentos de discussões sobre a maneira como o corpo é vivenciado, visto e pensado socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra alguns avanços em relação à lei 10.639/03, sobretudo no que se refere ao auto-reconhecimento das crianças em relação a sua cor na relação com os brinquedos, no caso, bonecas negras. Porém, concomitante, é justamente nesses momentos que o preconceito se evidencia expressando assim uma transição entre a negação e a afirmação da identidade negra. Os apelidos inferiorizantes e a visão deturpada e colonialista da África primitiva permanecem na representação cartográfica das crianças pesquisadas. Presume-se a partir do estudo que o currículo mantém-se preso às narrativas colonizadoras evidenciando que a formação dos professores deve ser intensificada, práticas assistidas devem ser operacionalizadas, o currículo deve ser trabalhado em consonância com a formação e acompanhados por estudos compartilhados entre pesquisadores e professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORTEZ, J. X. Apresentação. *História Geral da África*. Vol. VII São Paulo, Cortez: 2011.
- FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.
- FIGUEIREDO, A; GRAFOSGUEL, R. *Racismo à Brasileira ou Racismo sem Racistas: Colonialidade do Poder e a Negação do Racismo no Espaço Universitário*. Soc. e Cult. , v.12, n.2, p.223-234, jul./dez. Goiânia: 2009.
- GOMES, N.L. *Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, Políticas e Práticas*.
www.anpae.org.br/iberulusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M. P (Orgs) *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez: 2010.
- SANTOS, B.S. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M. P (Orgs) *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez: 2010.
- SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte, Autêntica: 2010.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro: 2011.

- LVI -

**PROFESSORA OU ARTISTA? A OBRA DE FRIDA
KAHLO POTENCIALIZANDO A MATERIALIDADE
DO CURRÍCULO-AVENTUREIRO NO 1º CICLO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria do Rozário Azevedo da Silva⁵³

Ana Paula de Albuquerque Melo Figueiredo⁵⁴

Gustavo Vasconcelos Fonseca⁵⁵

SOBRE TERRENOS E DESLOCAMENTOS

Consideramos importante para a fundamentação teórica eleger alguns conceitos/ideias. Tais conceitos nos acompanharam em nossas análises teórica e metodologicamente, na compreensão docência artista e do currículo-aventureiro.

É fundamental elencar conceitos. Eles nos ajudam a operar num jogo de reflexão e produção. Dialogamos estreitamente com Gilles Deleuze (1992) quando nos diz que um conceito não é uma descrição, mas sim uma composição feita de pedaços vindos de outros conceitos que respondem a outros problemas e supõem outros planos. Cada conceito se movimenta mostrando novos percursos, assumindo novos contornos.

⁵³Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, na linha de formação de professores e práticas pedagógicas. Diretora Pedagógica no Lubienska Centro Educacional. Contato: rozario_azevedo@hotmail.com

⁵⁴Coordenadora Pedagógica no Lubienska Centro Educacional. Sociopsicomotricista Romain-Thiers. Contato: analapaufgrd@gmail.com

⁵⁵Concluinte do curso de Psicologia pela Faculdade Estácio do Recife. Técnico Educacional no Lubienska Centro Educacional. Contato: guuga_vasconcelos@hotmail.com

Docente-artista

Pensar a docência é para nós dialogarmos com a diferença e a invenção. Deleuze e Corazza foram nossas principais fontes para falarmos de docente/docência. Não existe o docente “uno”, o que principiou, uma matriz, um padrão, um modelo. Deleuze denomina essa “matriz” de Imagem Dogmática do Pensamento, perpetuando os modelos a serem seguidos.

O que defendemos com a ideia de “Docente Artista” é uma prática docente e um ser docente que possa abrigar a diferença e não o simulacro do ideal de professor que vem sendo construída através da história: falamos de um docente que desencadeia devires.

[...] quando os professores-artistas compõem, pintam, estudam, escrevem pesquisam, ensinam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires. Devires que são sempre moleculares, já que devir não é imitar algo, nem identificar-se com alguém, tão pouco promover relações formais entre identidades. (Corazza, 2008, p. 22)

O professor-artista possui suas próprias formas de ser docente, transformando-se constantemente a partir de suas vivências e bagagem cultural, imprimindo um “devir-simulacro” que nada mais é do que o “próprio processo do desejo de educar. Isto é, a partir do educador que ele é, dos fundamentos, metodologias, pedagogias que aprendeu, de como ele sabe exercer sua profissão [...]” (Idem, p. 22)

Currículo-aventureiro

Vinculamos nossa ideia de currículo-aventureiro nas proposições de Corazza (2008), que criou pontes com a obra do filósofo francês Gilles Deleuze. Não estamos aqui discutindo o currículo enquanto a prescrição de conteúdos a serem vivenciados em uma sala de aula ou o conjunto deles, organizados em pontos de um projeto político pedagógico. Estamos falando de um currículo que dialoga com teorias pós-críticas e que vai na direção de uma materialidade, de arriscar-se em uma vivência em nome e defesa da experiência: “O currículo-aventureiro não propôs gestos a serem produzidos ou conteúdos a serem reconhecidos, nunca diz: - Faça como eu faço! Mas convida: - Venha, faça comigo!” (CORAZZA, 2008, p. 16).

Essa possibilidade de currículo traz consigo a potência de diversos deslocamentos. Particularmente dos papéis de professor e aluno. O currículo que se aventura por meio da diferença, muda toda a lógica de pensamento sobre a Educação:

Começa pelas próprias crianças, que não mais se pensam nem são pensadas como embriões originários do ser humano cognitivo e psíquico nem como fontes da sociedade e da cultura. Mas que se anunciam como cartógrafas, impessoais e artistas. Cartógrafas porque exploram os meios, [...] fazem trajetões dinâmicos pelas vizinhanças, [...] traçam mapas virtuais (dos currículos, projetos políticos-pedagógicos), em extensão e intensão, que remetem uns aos outros, e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados. Como mapeadoras extensivas dos movimentos das relações pedagógicas do poder, limiões e clausuras desses saberes, limites e superaões dos modos de subjetivaão. (Idem, p. 18)

Pensamos e operamos em nossas análises com a ideia de ter, docente e estudantes como mapeadoras. Cartógrafas que revelam afetos e articulaões que dão sentido às suas aprendizagens. E assim, professora e crianças nessa tarefa de “cartografar” não ordenam espaços, lugares, mas abrem frentes, campos e clareiras: movimentam-se no devir infância. Permitem-se ao encontro com o não previsto, o flexível e produzem assim várias conexões com o aprender e o desprender. Por fim, “abrem e fecham portas, telhados e planos, [...] Em suma, em devir [...] fazem até voar morcegos que bicam as suas janelas” (ibidem, p. 18)

DOCENTE-ARTISTA: POR UMA DOCENCIA DA INVENÇÃO

Abordamos aqui a experiência das aulas de Artes do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Particular do Recife, cujo trabalho partiu de suas vivências com a vida e obra da artista mexicana Frida Kahlo.

A docente tem um vasto repertório cultural e nutre, dentre outras paixões artísticas, a admiraão pela obra da artista. Ao visitar o México, ampliou seus conhecimentos e aguou sua compreensão sobre a potência da obra da referida artista: *“Ao visitar o México e conhecer a Casa Azul me encantei mais ainda! Conhecer de perto a sua realidade, suas obras e até mesmo a sua intimidade foi o ponto de partida”* (Docente)

Em 2015, teve em sua turma um grupo bastante motivado e curioso, o que favoreceu a criação de um projeto baseado na obra da artista. Inicialmente, pensou em trabalhar a temática mulher em decorrência da mulher e todo contexto histórico-social dia 08. Porém, repensou e o fez no mês de maio para problematizar o dia mães, período tão exaltado pelo consumismo.

A docente viu-se diante do desafio de apresentar a artista, sua obra e a problematização do mês das mães, a partir de alguém que biologicamente não exerceu a maternidade. O desafio da materialização do currículo-aventureiro começara nesse momento:

Pensei em fazer a homenagem à obra e vida de Frida, problematizando o dia das mães diante do consumo, mas pensei: ela nunca foi mãe! Como farei isso? Nesse percurso, tudo foi se consolidando! Na visita ao México, trouxe uma bolsa com o desenho de Frida que deu início a um mundo de questionamentos por parte das crianças. (Docente)

Muitas histórias foram também contadas, a partir da vivência da professora e suas percepções da literatura infantil, que retratava sua vida e obrabem como as referências e informações que as crianças traziam de casa: *No outro dia, li sobre a sua infância, o seu desejo de ir para escola, a sua relação e respeito com as pessoas e com a natureza. Vimos algumas de suas obras e fizemos leituras dos seus quadros e algumas reproduções. (Docente)*

Para a professora, a escolha de Frida para essa vivência extrapolava a ideia da homenagem ao dia das mães, subvertia inclusive uma prescrição curricular pautada num calendário do consumo:

Por que escolher Frida para homenagear as mães? Ela foi uma mulher corajosa, verdadeira, rompeu preconceitos, deixou um grande legado, não só as suas pinturas e valores para a existência humana. Mulher apaixonante, vaidosa, desafiadora e com uma enorme e desmedida capacidade de amar. Assim, como a maioria das mães/mulheres! (Docente)

O envolvimento das crianças rendeu não apenas a apropriação da discussão de uma data, ampliou crítica, cultural e artisticamente o repertório destas. As produções foram as mais diversas: releituras, poesias, caracterização, acesso à imagens, partilha de informações e pesquisas. As reverberações desse movimento ainda seguem proliferando. Seguramente um aprendizado colaborativo que possibilitou autonomia, criação e experimentação.

SOBRE ASAS E PÉS

Nossas questões de pesquisa e alcance dos nossos objetivos tiveram como suporte metodológico a perspectiva da abordagem qualitativa da pesquisa em Educação que, segundo Gatti e André (2013), nos possibilita um mergulho em interações situacionais nas quais, os sentidos são produzidos e procurados. Sentidos e significados que “traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizentes com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc.” (idem, p. 29)

Dialogamos com a análise de conteúdo por ter seu foco na mensagem verbal (oral ou escrita), gestual, documental ou mesmo silenciosa, pois pressupõe que esta mensagem traz significado e sentido.

Assim, consideramos valoroso e em consonância com Bardin (1977), que a análise de conteúdo dialoga com nossas questões por ter como grande intenção as inferências de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com a Docente, além da observação das crianças em seus processos de criação nas aulas reservadas para o projeto em questão. Justificamos nossa escolha de instrumento com Poupert (2008) que compreende a entrevista como um meio bastante adequado para capturar o que os sujeitos têm a dizer sobre o que pensam e sentem.

Da paixão e invenção

O que nos mobilizou neste estudo foi a paixão como força motriz de uma prática entre docente e estudantes tendo como combustível a invenção. O que nos chama atenção é a condução do projeto pela docente num exercício de *artístagem*⁵⁶: “*Frida é uma paixão antiga. Ao conhecer sua história minha admiração cresceu! Percebi que a vida dela me arrebatava. Ao viajar para o México me encantei com a multiplicidade de cores e a forte história de Frida*” (Docente)

⁵⁶Artístagem: termo criado por Sandra Corazza em seu livro “Artístagens: Filosofia da diferença e educação”. Editora Autêntica, Belo Horizonte: 2006.

O que refletimos não é apenas a proposta de uma ação pedagógica, partindo de um conteúdo que a docente tinha identificação. O que nos interessa é como pode ser significativa tal vivência com as crianças pelo desejo de ruptura com a ultrapassada fórmula curricular:

Depois de ser arrebatada pela emoção, fui pensando em como seria bacana compartilhar tanta beleza e riqueza com as crianças. Pensei em fazer uma homenagem às mulheres – no dia da mulher – mas daí o tempo foi curto e não consegui. [...] Naminha visita ao México, trouxe uma bolsa com um desenho do busto de Frida. Bem colorido! Peguei a bolsa e fui para a escola, ainda pensando em como faria a apresentação de Frida às crianças. Quando estava na sala organizando o bom dia, as crianças também se organizando, então de repente, escuto: “Eu conheço essa mulher!” Me virei para olhar quem tinha exclamado aquilo, e ele completou: “Minha mãe fica igual a ela no carnaval! E tem um livro dela lá em casa!” Era Vicente que, surpreso com a coincidência ou talvez, espanto por sua professora também conhecer essa mulher que a mãe também conhecia! (Docente)

O que nos passa ao entrar em contato com a forma como a docente narra essa experiência, são as palavras de Corazza (2005):

[...] cada vez que nos encontramos com essas professoras, não nos assustemos! Elas são meio UNHEIMLICH, estranhas, não familiares, impuras, infernais, inesperadas. Acontece que elas são feitas apenas das intensidades de seus olhos e ouvidos-artistas, dos afectos alegres de seus corações-artistas. (CORAZZA, 2005, p. 141)

A ideia de docência entrelaçada por paixões e estranhezas nos faz dialogar com Lins (2008) ao afirmar que “o homem como sujeito desejante é levado para algo que o torna alegre. Trata-se de perceber uma ética e estética da afetividade e da alegria que, ao contrário da passividade negativa, é força revolucionária, é amor à vida, e vida como uma bela arte.” (2008, p. 45), ligando tal prática à ética dos *afectos*⁵⁷.

⁵⁷Afecto na perspectiva de Deleuze nos diz que *afecto* é experimentação, e não objeto de interpretação. É uma potência totalmente afirmativa.

Nesse percurso compreendemos que a ideia de afecto possibilita a real dimensão dessa experiência com as crianças. Deleuze desencadeia em nossa análise a compreensão de que afecto é a maior expressão para esse encontro de paixão e invenção:

O afecto não é a passagem de um estado vivido a um outro, mas um devir não humano do homem. [...] não é uma imitação, uma simpatia vivida, nem mesmo uma identificação imaginária. Não é a semelhança, embora haja semelhança. É antes uma extrema contiguidade, num enlaçamento entre duas sensações sem semelhança [...] (Deleuze; Guattari, 1992, p. 224-25).

Unimos ao conceito deleuziano mais uma reflexão da docente sobre a experiência, com o intuito de evidenciar a concretude dos afectos.

Essa coincidência (da mãe do Vicente gostar da Frida) chamou a atenção das crianças e aproveitei para conversar com elas: “Vocês querem saber mais sobre essa mulher? Já ouviu falar de Frida? Já viram algum outro objeto como rosto dela?” Fui vendo as respostas e o que queriam saber, contei a minha experiência do México e que lá pude ver como ela foi uma criança cheia de energia e sonhos como eles. Não queria trazer Frida apenas no sentido da arte, da sua produção de cores e flores, mas por um viés que fizesse as crianças pelo afecto, pelo cuidado, pelo sentimento de respeito e amor pelo que cultivava e fazia.

A palavra “Docente” nessa perspectiva, desvincula-se de uma ideia cartesiana, que possui uma alma apartada de um corpo, mas que pensa e logo existe; que se encanta e logo existe; que pensa e logo existe; que cria e por isso segue existindo.

Do lugar da alegria e da beleza

Trazer as impressões das crianças nesta vivência é um ponto singular de nossas análises. Concordamos com Snyders (1993), ao dizer que a alegria “é um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente, é ‘a atividade de passar para...’. A alegria também é um ato na medida em que, através dela, ‘a potência de agir é aumentada” (1993, p. 42), posto que a experimentação com a obra e vida da artista mexicana causou encantamento não apenas para a docente.

Partindo desse ato, o espaço da aula reconfigurou-se. Raramente este é pensado como um espaço/tempo de manifestação de riqueza, de epifania.

Porém, o mesmo foi largamente utilizado pela docente, rompendo mais uma vez com velhos moldes. A articulação foi sendo tecida, momento após momento, com o mote de discutir o feminino e maternidade para além de um calendário consumista, com o que era produzido e indagado pelas crianças. A aula virou um espaço amplamente orgânico.

Novamente em diálogo com Deleuze, construímos uma ideia de aula para além de um momento delimitado e encerrado em conteúdos e checagens de aprendizagem. Concordamos e pensamos juntamente com o filósofo quando nos diz que a aula

[...] é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. [...] Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de ouvir e entender tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. (Deleuze, 1988-1989, In: L'Abecedaire de Guilles Deleuze)

E ainda em uma das falas da docente:

Feliz com o nosso desejo de dar as mãos a história de Frida li para eles a história da sua infância, o seu desejo de ir para a escola, a sua relação de respeito com as pessoas e com a natureza e, chegamos em algumas de suas obras. Nesse momento pude perceber a naturalidade com que as crianças falavam dela, a intimidade que senti, quando conheci sua história, era a mesma que eles também sentiam e dialogavam com ela. As crianças perceberam sua relação com a natureza, o cuidado e o respeito com os animais, o colorido das suas pinturas. Surgiram sentimentos de identificação, solidariedade, compaixão e até mesmo comoção com o seu sofrimento. Elas se identificaram com os interesses de Frida quando criança. E mergulharam nas reproduções: "hoje vamos pintar Frida"? Faziam perguntas constantemente sobre ela e interpretavam algumas de suas frases: "Pés, pra que te quero, se tenho asas pra voar?" Sempre arrumamos motivos, desculpas para deixar de fazer o que desejamos ou não querer assumir uma causa. Tudo é possível! É só querer, correr atrás pra que aconteça!

Pensamos que aprender, nessa perspectiva, é experimentar a alegria em sua potência revolucionária. É mais que aprender conteúdos. “[...] é pensamento fundamental em torno do qual se estabelecem os outros, sempre pelo meio rizomático, *intermezçço*.” (Lins, 2008, p.48-49). Trazer as crianças para essa experimentação foi uma atitude enriquecedora: perceber e ouvir das crianças o quanto elas estavam tocadas, sentidas pela vida e obra de Frida foi um grande ato de afecto, sem regulações ou aprisionamentos dos interesses, livres para conhecer/saber.

COLORIR CONSIDERAÇÕES

Considerar aspectos que nos desafiaram e dialogaram ao longo da produção de um estudo é uma reconexão/reconhecimento e outras perguntas são levantadas a partir das “respostas” encontradas.

Ao longo de nossa costura teórica, em face ao material empírico, pudemos perceber como o currículo-aventureiro traz potência e criação, sem tornar menor a ideia de invenção. O contato com a obra de Frida afetou tanto a docente quanto as crianças, desencadeando devires sem a pretensão de controlá-los.

Essa potência, de viabilizar devires sem essa checagem conteudista, mas pautada na invenção da diferença, gerada pelo currículo-aventureiro, nos diz de uma proximidade com Freire⁵⁸ que é necessário uma aprendizagem constante para que a vida e os sonhos proliferem ou seja, ter em mente que o não acontecido pode acontecer: o inédito viável.

Outro achado em nosso estudo foi a tônica que motivou o projeto. O conteúdo em questão, o dia das mães, foi atravessado pelo improvável: uma mulher que nunca gerou filhos, que andou na contramão do seu tempo. Isso significa dizer que a docente acionou possibilidades a partir da ausência e desconstruiu a ideia de mulher/mãe que sempre é esperado e trabalhado nos currículos. A maternagem, o cuidado e o feminino foram conteúdos circulantes no projeto, instigados a partir das cores, das formas e ditos da obra e vida de Frida. Tal vivência gerou ludicidade e identificação das crianças com a sensibilidade da mulher Frida.

⁵⁸Conceito Freireano abordado nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da esperança*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens - filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora*. Revista da abem, nº 12, março de 2005.

_____. O docente da diferença. In: *Revista Periferia/FEBF*. Uerj, v. 1, n. 1, 2009.

_____. *Uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *L'Abecedaire de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Edição: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: ÉditionsMontparnasse, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: *Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.

LINS, Daniel (Orgs). *A alegria como força revolucionária: ética e estética da alegria*. In: *Fazendo rizoma – pensamentos contemporâneos*. São Paulo: Hedra, 2008.

SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes: Reflexão Sobre Alegria na Escola a Partir de Textos Literários*. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1993.

POUPART, J. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

- LVII -

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO MODELO DE GESTÃO ADOTADO EM PERNAMBUCO A PARTIR DE 2007

Maria do Socorro Valois Alves

INTRODUÇÃO

A reflexão e discussão sobre currículo na perspectiva crítica requer pensá-lo como artefato social e cultural tecido na urdidura de relações de poder mais amplas, nas quais os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares não ocorrem de forma neutra, tampouco desinteressada. O currículo, datado e situado, tem uma “história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA e SILVA 2002, p.8). A literatura (LOPES e MACEDO, 2002) aponta que o pensamento curricular no Brasil assumiu enfoque sociológico em contraposição à primazia do pensamento psicológico no início dos anos 1990, propiciando seu estudo como espaço de relações de poder. Como objeto de estudo insere-se no campo da sociologia e da política educacional imersa em relações de poder conflituosas, multifacetadas engendradas em espaços sociopolíticos que a circunscvem, entre as quais, uma das mais importantes é o Estado, seja porque a política social é uma das formas de materializar sua ação (JOUBERT e MULLER apud AZEVEDO 1997), seja porque se configura como locus por onde circula a disputa pela preservação ou redistribuição do “*quantum de poder*” (GOMES 2011), representado pela política social, circula e alimenta as forças sociais.

A reflexão sobre questões curriculares do ensino médio na rede pública de Pernambuco é prospectiva de inquietações tais como: Quem define o que conta como conhecimento a ser legitimado na escola? A quem serve esse

conhecimento? Com o segmento que, majoritariamente o define e o oficializa busca legitimar seu discurso e implementar ações práticas no currículo vivenciado na escola?

Sem a pretensão de esgotar todas essas questões o texto toma com objeto de análise o currículo imposto ao ensino médio ofertado pela rede pública estadual, no contexto de um modelo de gestão denominado “Modelo Integrado de Gestão – MIG”, o qual, sob o argumento contrário à minimização do Estado, o redimensiona, criando um aparato burocrático que prioriza o controle estatal engendrado para por em curso o projeto neoliberal, mesmo que em outra perspectiva. Como afirma Anderson (1995, p. 22), o neoliberalismo é: “um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”. O MIG insere-se na chamada “Nova Gestão Pública” caracterizada por não funcionar contra o Estado, mas através dele, instituindo a “constitucionalização neoliberal, por meio do movimento para construir dispositivos legais que ocultem ou isolem consideravelmente as novas instituições econômicas do exame popular minucioso ou da responsabilidade democrática” (GILL 1992, P.165 apud DALE 2010, P.1104). O MIG é representativo da “modernização conservadora” que se propõe a

‘libertar’ os indivíduos para propósitos econômicos e simultaneamente controlá-los para propósitos sociais; de fato, à medida que a ‘liberdade’ econômica aumenta as desigualdades, é provável que aumente também a necessidade de controle social. Um ‘Estado pequeno e forte’ limita o âmbito de suas próprias atividades transferindo para o mercado, que ele defende e legitima, o máximo possível de responsabilidades sobre o bem-estar social. Na educação, a nova crença na competição e na escolha não é inteiramente difundida; em vez disso, o que se pretende é um sistema duplo, polarizado entre escolas para o mercado e escolas mínimas (DALE 1989, p.156-157 apud APPLE 2002, p. 70).

O ensino médio, em Pernambuco, vem apresentando diversos elementos afins com a perspectiva acima, ao instituir as ‘Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs’ voltadas para o mercado e escolas mínimas de ensino médio. Não que ambas não sejam geridas sob a orientação mercadológica, porém a ênfase recai nas EREMs, como discutido no tópico que segue.

Currículo do ensino médio em Pernambuco no contexto de modernização conservadora

No início da década de 2000, o marco inicial da política para o ensino médio, sintonizada com as diretrizes neoliberais foi a reforma na estrutura física do Ginásio Pernambucano, o qual se constitui como experiência embrionária de modelo de Escola Charter⁵⁹, emergente no contexto pernambucano, mediante parcerias público-privadas, firmadas entre o Governo do Estado e as empresas Phillips do Brasil, Odebrecht, CHESF e ABN AMRO BANK. Argumentando a implantação de “uma profunda reforma nos aspectos pedagógicos e gerenciais, que oferecesse um novo modelo de escola pública de qualidade” (DIAS 2010, p. 22), o governo do estado firmou parceria com o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), que agrega um grupo de empresas na área educacional. Para o êxito da implantação do modelo no Estado, foi criado o Programa dos Centros de Ensino em Tempo Integral - Procentro que, em parceria com o ICE e o Instituto Telemar, constituiu-se como experiência pioneira de gerenciamento de Escola Charter no Brasil (*idem*, p. 22) que, como princípio norteador adotou

a Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO, resultante da sistematização efetuada por Norberto Odebrecht, de uma série de princípios, conceitos, critérios e métodos, no decorrer de várias décadas presidindo o seu grupo de empresas. Na realidade [...] é mais que um sistema de gestão: é um modelo de educação empresarial baseado numa filosofia de vida (LIMA 2009, p. 20).

*Doutora em Educação pela UFPE, Professora da UFRPE na área de Política Educacional.

⁵⁹ Escola pública, cuja gestão é compartilhada entre os setores público e privado. Opera livre de muitas leis e regulamentos. Os alunos ingressantes são selecionados com base no perfil de alto comprometimento escolar, ou seja, das melhores notas. Dependendo do tipo de convênio, podem contratar professores segundo critérios próprios, desenhar currículos e oferecer carga horária maior. O número de alunos matriculados tende a ser menor do que nas escolas públicas regulares. Os EUA são os pioneiros na consolidação desta proposta, nos anos 1990. Na América Latina, a experiência pioneira foi no Chile, através do sistema de voucher, no qual os alunos são matriculados em escolas do setor privado, com financiamento público.

Entre os fatores impulsionadores deste modelo, Dias (2010) menciona a criação do Procentro e a legislação⁶⁰ que viabilizou a admissão das OS para exercer atividades do Estado e o repasse de recursos públicos em forma de valores orçamentários, material, bens imóveis e pessoal. Aponta também que as escolas *charters* “[...] não estão presas às mesmas exigências burocráticas que as escolas públicas regulares” (DIAS, 2010, p.13).

Entre os fatores que geram entraves à disseminação do modelo Charter, a autora menciona a LDB que, ao estabelecer que os recursos públicos da educação só podem financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, em forma de bolsa de estudos, torna instável a regulamentação das *escolas charters* no Brasil. Sugere uma reformulação na LDB, com vistas à promoção de maior “[...] segurança jurídica e institucional às iniciativas de parceria público-privadas na educação [...] para contemplar de forma mais clara o que já vem acontecendo na prática” (DIAS 2010, p. 21). Outro entrave (*Idem* p. 32) é que a rede pública não tem um sistema interno para identificar e promover profissionais com o perfil adequado, seja para a docência seja, principalmente, para a gestão. Para resolver esta dificuldade, diz a autora:

Nesse período, na rede estadual de Pernambuco, os diretores eram escolhidos por eleição direta nas escolas e precisavam ser professores concursados da rede [...]; o Procentro trouxe uma ruptura com essa prática, na medida em que estabeleceu a seleção dos seus gestores por meio de entrevistas e provas e pôde contratar profissionais não concursados, aposentados e de fora da rede (DIAS, 2010, p. 33).

Assim, o Procentro desenvolveu, dentre os professores concursados da rede, o seu próprio processo de seleção e de formação continuada “a fim de assegurar o perfil necessário a uma escola focada em resultados” (*idem*, p. 43). Sobre a gestão dos professores informa o Procentro:

Professor nosso não pode tirar licença prêmio nos três primeiros anos. Se quiser fazer mestrado, vai ter que estudar no fim de semana ou à noite. Professor nosso não pode faltar. Se ele faltar por motivo de doença, outro professor do Centro tem que estar inteirado do plano de

⁶⁰ Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.

aula e se encarregar de cobri-lo (MONTARROYOS⁶¹, 2008, *apud* DIAS, 2010, p. 43).

Em contrapartida ao bom desempenho docente foi instituído um adicional anual de 125% ao salário base (DIAS, 2010, p. 42), precursor do Bônus por Desempenho Educacional - BDE, instituído na gestão governamental seguinte. Segundo o Procentro, os professores dos Centros Experimentais, além de possuírem “[...] identidade própria, têm a percepção de fazer parte de um time especial”. Tal afirmação demonstra o exercício prático daquilo que Ball (2001) discute em relação à instituição de novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores que buscam fortalecer o sentimento de defesa de interesses de uma instituição, em detrimento de uma ética de cooperação com as demais instituições que formam a constelação da área.

Para o ingresso como discente, o Procentro também desenvolveu o seu próprio processo de seleção, baseado no mérito; porém Dias (2010, p. 48) lamenta que “injuções do Ministério Público (MPPE) resultaram na mudança para critérios geográficos, como as demais escolas da rede pública”. Em 2006, o MPPE conseguiu que a Secretaria de Educação assinasse um Termo de Ajustamento de Conduta, comprometendo-se a respeitar a regra de proximidade de residência do estudante. No entanto, sob a alegação de que a demanda, em muitos Centros, ultrapassava o número de vagas disponíveis, o Procentro conseguiu incluir, como critério adicional para ingresso, a análise do histórico escolar, o que, na prática, garantiu a meritocracia. Outra dificuldade apontada era a falta, na rede pública, de canais de informação “[...] voltados a servir ao aluno de maneira eficiente, na perspectiva de cliente” (*idem*, p. 49).

Em 2007, a rede já contava com vinte Centros, a um custo total de R\$ 56 milhões, dos quais 95% cobertos pelo Estado. Em 2008, entre os eixos estratégicos definidos para a educação, estava a reestruturação do Ensino Médio, através da instituição do Programa de Educação Integral⁶², na esteira do qual foram criadas as EREMs. Em 2009, após a modificação do contrato, que não eliminou, mas remodelou a participação do ICE foi criada a Secretaria Executiva de Educação Profissional - SEEP⁶³, com a função de coordenar as EREMs que são de dois tipos – Integral, na qual o estudante permanece na

⁶¹ Marilene Montarroyos, gestora estadual do Procentro, a partir de dezembro de 2004.

⁶² Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.

⁶³ Decreto nº 33.989/2009.

escola no turno da manhã e da tarde todos os dias úteis da semana e Semi-integral, na qual o aluno permanece no contraturno apenas dois dias por semana. A respeito da concepção de educação que orienta as EREMs,

o Programa de Educação Integral fundamenta-se na filosofia da educação interdimensional [...], que defende a construção do ser humano na sua inteireza, ou seja, nas suas quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e da corporeidade. Portanto, é fundamental a formação de todos os educadores nessa filosofia para a construção de escolas baseadas nessa concepção educacional (DUTRA, 2011, p. 3).

A educação interdimensional⁶⁴ deve ser vivenciada à luz do planejamento estratégico do governo e baseada nos princípios da TEO, cuja adaptação para a área educacional resultou na Tecnologia Educacional Aplicada a Resultados - TEAR, sistematizada num livro⁶⁵ à luz do qual todas as EREMs têm a obrigatoriedade de elaborar o seu Plano de Ação acompanhado pela autora que afirma que

teoricamente, TEAR é um instrumento de gestão, planejamento e resultados. A prática, porém, envolve conscientização e disposição para rever paradigmas, desconstruir conceitos, assumir nova postura e novos desafios [...]; portanto, é mais que uma ferramenta, é uma filosofia de gestão, onde o planejamento estratégico está nela contido e o resultado como objeto das ações (LIMA, 2009, p. 22).

Evidencia-se a continuidade do projeto iniciado com o Progestão, voltado à inculcação da ideologia do mercado nos jovens, formados na perspectiva, quase que exclusiva, de futuros empregados do setor produtivo. Valores como competição e individualismo são difundidos, tanto entre estudantes como entre profissionais da educação, em contraposição à solidariedade, cooperativismo e a uma visão abrangente dos problemas sociais passível de formar para a cidadania. A SEEP assume a formação para a

⁶⁴ Cf. *Protagonismo Juvenil*, de autoria de Antonio Carlos da Costa, editado pela Fundação Odebrecht, em 2000.

⁶⁵ Cf. Lima, 2009.

cidadania como uma das suas atribuições, sob o argumento de que para garanti-la é necessária a ampliação do tempo pedagógico, desde que “[...] atrelada a um currículo que dialogue com o mercado” (DUTRA, 2011, p. 6), evidenciando a primazia do mercado e não a sua participação como um dos interlocutores, ao lado de muitos outros, que detêm o mesmo grau de importância.

Quanto à gestão das EREMs, compete ao gestor trabalhar pela “consolidação do modelo de gestão para resultados” (DUTRA, 2011, p.15), mediante o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação; divulgação, junto à comunidade, da nova proposta de escola; estímulo à participação de todos os educadores que compõem a escola nos eventos de desenvolvimento desta proposta; disseminação de experiências exitosas. O processo de seleção dos gestores⁶⁶ ocorre mediante três passos. O candidato participa do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar – PROGEP, promovido pela Secretaria de Educação, se aprovado com a nota mínima sete, apresenta um plano de ação para a escola pretendida. Segue uma lista tríplice dos candidatos, cuja designação de um deles é prerrogativa exclusiva do governador. O candidato escolhido passa, então, para o processo formativo que é condição para a posse e que consiste na efetivação da matrícula no curso de especialização ou mestrado profissional promovido no “âmbito do programa de formação de gestores”, coordenado pela Secretaria de Educação, em parceria com o CAED, que tem, entre outros objetivos, “promover uma cultura de mudança”⁶⁷.

Quanto aos professores das EREMs, a seleção ocorre mediante análise do currículo e entrevista para jornada de trabalho semanal de 40 horas, nas escolas de horário integral e de 32 horas nas de horário semi-integral. A gratificação é de 199% e 159%, respectivamente, do valor do salário base, visa estimular a dedicação exclusiva dos professores que, entre outras atribuições deve participar na elaboração do plano de ação da escola que, segundo Dutra (2011, p. 17), realiza-se a partir do

[...] acompanhamento sistemático dos planos de ação dessas escolas, pela autora do livro TEAR[...] que participa, como assessora, desde o ano de 2008. Ela acompanha a execução das atividades das escolas de forma online e presencial. É responsabilidade da

⁶⁶ Regulamentado pelo Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012

⁶⁷ Art, 2º, inciso IV do Decreto nº 35.957, de 30 de novembro de 2010.

Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP) promover encontros presenciais para a formação e o acompanhamento das ações, com o envolvimento de todos os educadores das escolas. Como, também, promover encontros para a formação na filosofia da Educação Interdimensional, até a presente data. Essa formação presencial de 24 horas é realizada durante 3 dias para todos educadores que passam a fazer parte do Programa de Educação Integral.

Assim, mudança significativa implementada no contexto da adoção da Gestão Empresarial Aplicada à Educação, afirma Dutra (2011,p.19) “é a oferta de formação em planejamento estratégico para todos os educadores das EREMs, para que possam adequar a matriz curricular às exigências da política posta em curso pelo governo do Estado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MIG se contrapõe à concepção democrática de educação amparada em bases legais avançadas, já consolidadas. A literatura (ALVES 2015) aponta inconsistências e contradições do modelo a partir da análise de diversos aspectos. No tocante às questões curriculares, o modelo mutila o currículo escolar, cerceia a liberdade de concepções pedagógicas garantida aos profissionais da educação, provocando um reducionismo desastroso à sua concepção e elaboração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria do Socorro Valois (2015). *O ensino médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013*. Tese de Doutorado em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação.

APPLE, Michel. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da.(Orgs) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez 2002.

AZEVEDO,Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. Campinas,SP: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n° 113, out-dez 2010, p. 1099-1120.

DIAS, Maria Carolina Nogueira e GUEDES, Patrícia Mota. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial; Fundação Itaú Social, 2010. Disponível em: <http://pt.braudel.org.br/pesquisas/arquivos/downloads/escola-charter-artigo.pdf>. Acesso em 06.01.2013.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. *Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio*. 2011. Disponível em http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PauloDutra_GT2_integral.pdf. Acesso em: dez/2013

LIMA, Ivaneide Áurea. TEAR – *Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados*. Recife: Livro Rápido, 2009.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. IN: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs). São Paulo: Cortez, 2002

MARINI, Caio e MARTINS, Humberto Falcão. *Todos por Pernambuco em tempos de governança: conquistas e desafios*. Recife: Equipe Instituto Publix, 2014.

- LVIII -

PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS EM UM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: AUTO-REGULAÇÃO E FLEXIBILIDADE

María Elena Ortiz Espinoza – UPS (Equador)

Marlucy Alves Paraiso – UFMG (Brasil)

INTRODUÇÃO

Neste artigo se apresentam algumas reflexões sobre os Ambientes Pedagógicos como forma de organizar o tempo, o espaço e as formas de trabalho escolar em um Centro de Educação Inicial da cidade de Quito. Este Centro declara que o seu currículo é por competências, mas a lógica tecnicista (Ortiz, 2010) é a que impera tanto na concepção como no desenvolvimento deste. Além disso, as professoras concentram todos os seus esforços e atividades pedagógicas na execução deste currículo.

Considerando que, no país este foi um dos centros infantil que trabalha com este modo de organizar o currículo e não havia praticamente nenhuma pesquisa sobre currículo por competências na educação infantil, decidiu-se olhar e investigar esse currículo utilizando os óculos conceituais das teorias pós-críticas e pós-estruturalista, devido a que estas teorias ofereciam a possibilidade de olhar aspectos relativos á produção e demanda de determinados tipos de sujeitos. A duração da pesquisa foi de oito meses e foram analisados diversos aspectos do currículo. Um deles foi o Ambiente Pedagógico pela especificidade e centralidade que este tem no currículo e porque não ali circularam variados discursos que exigem determinadas atitudes relacionadas com a logica das competências, isto é: flexibilidade e autorregularão.

Argumenta-se que na definição do trabalho diário no Centro Infantil através de ambientes pedagógicos, estruturado para crianças, princípios como a auto-regulação e flexibilidade são juntamente com a disciplina e padronização, modos de subjetivação concordantes com a lógica de competências. Para desenvolver o argumento o trabalho está dividido em duas partes. Na primeira desenvolvo alguns aspectos dos ambientes a partir das ferramentas de análise de Michel Foucault. No segundo algumas conclusões são desenvolvidas.

AMBIENTES PEDAGÓGICOS - SALAS DE AULA SEM CARTEIRAS: OUTRA NORMALIZAÇÃO ESTRATÉGIA E MODELAGEM DO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS?

Do ponto de vista do currículo por competências implementado no Centro, ambientes pedagógicos são uma maneira diferente de organizar o tempo e a forma de trabalho escolar. Eles aparecem quando o currículo por competências é assumido Centro Infantil. No currículo do Centro declara-se que "organizar bem processos de ensino e aprendizagem precisa romper com o padrão de salas de aula tradicionais, e transformá- los em **ambientes permanentes e organizados** de acordo com o tipo de atividades que eles realizam" (Quito, 2009, p. 41. Destaque no documento). Em segundo lugar, o Ambiente Pedagógico, permite "realizar organizações individuais ou coletivas, estas formas de realização podem incluir a produção material [...] ou apenas o prazer pessoal, sem implicar necessariamente alguma realização material" (Quito, 2009, p. 40). A ideia central é que as crianças devem "conhecer o ambiente e propiciar a educação do conhecimento, do sentir, e aprender a ver e interpretar o mundo" (Quito, 2009, p. 39). Uma das características do Ambiente Pedagógico é a divisão do dia escolar em períodos de 30 minutos.

Os Ambientes pedagógicos no Centro Infantil estão fundamentados na ciência cognitiva, o que permite entendê-los como espaços em que os alunos interagem e realizam aprendizagens de forma autônoma. Nesse espaço as crianças aprendem a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, favorecendo, especialmente, a aprendizagem cooperativa. Experiências de aprendizagem significativas são geradas e é o resultado de atividades dinâmicas guiadas por um adulto, porque eles são "pontes que permitem que a criança relacione o conhecido e novo, entender como agir em situações novas" (Rogoff, 1990, p. 98).

No entanto, se olharmos para os ambientes pedagógicos, não apenas como uma forma de organizar os processos de ensino e aprendizagem, mas, a partir de uma perspectiva foucaultiana (1995), como uma estratégia de poder que disputa sentido com outras formas de organização da sala de aula e processos ensino e aprendizagem podem considerar que neste lugar, espaço e tempo, nomeado Pedagógico Ambiente, é demandado e produzindo um tipo de subjetividade, de acordo com a lógica de competências, isto é autorregulado e flexível.

Como isso acontece? Primeiro, os Ambientes Pedagógicos, no seu papel de práticas discursivas não simplesmente substituem ou quebram com outras formas de trabalho e de organização escolar, pelo contrário, são novas formas de como deve funcionar a sala de aula, como organizar atividades de tempos e da escola, como eles devem ajustar o corpo de crianças e professoras a essas exigências. Mudanças em termos de tempo, como organizar os trabalhos escolares, espaços, não só modifica a concepção de trabalho escolar de crianças e professoras, também sugere outra forma de "controle, a forma, o valor, de acordo com um determinado sistema o corpo do indivíduo"(Foucault, 1996, p. 133).

Rolar continuamente ao longo do dia para ambientes diferentes, gera flexibilidade, mas também exigem tanto as crianças quanto aos professores ajustar suas ações a 30 minutos que leva cada atividade: crianças e professoras sabem que não pode ser adiada, eles não podem ir além do tempo previsto, porque outro grupo precisa do Ambiente Pedagógico. Nesta mudança e ajustar o ambiente educacional é o que eventualmente tornar-se um par que determina o que fazer, quando fizer e como.

O enquadre do tempo e das atividades, disciplina os corpos e adequa as crianças a seguir as regras, cumprir horários: entram ao respectivo Ambiente Pedagógico, realizam a atividade que deve ser desenvolvida, terminam e devem sair imediatamente e ir para o próximo ambiente. A maneira como estão organizadas as atividades não permitem as crianças a escolher ou decidir o que pode e quer fazer, viajar com a imaginação, ou construir momentos diferentes. Quando o par espaço-tempo se encontra, começa a circular outras verdades, entendida como "o conjunto de procedimentos que permitam pronuncie, em cada momento e cada um, declarações que seriam verdadeiras" (Castro, 2009, p. 421).

Outro aspecto da regulação do comportamento é a forma como os professores insistem persistentemente que os infantes assumam certos

comportamentos, de acordo com o Ambiente Pedagógico: Sala de Recibimiento: pode falar, mas não brincar, gritar, correr. No Parque é permitido gritar, correr, brincar. Mas no ambiente de Linguagem não pode conversar com seus pares / temas que são "diferentes" da classe, além disso, as crianças não podem correr ou gritar, somente "trabalho", executar tarefas, responder a perguntas que formula a professora. Em Expressão Corporal pode mover, fazer exercícios, mas não brincar, gritar ou falar. No Ambiente de Construcción precisa escutar, não pode conversar, nem falar alto. No Ambiente de Plástica é o único com mesas, isto facilita o controle dos comportamentos e as tarefas a serem executadas.

Nos Ambientes Pedagógicos as crianças são colocadas numa posição de intervenção pedagógica, que exigem certos comportamentos que se alinham com certa divisão entre ciência versus arte. Por exemplo, na Construcción a concentração é exigida. Em Linguagem, paradoxalmente silêncio, atenção, resposta a perguntas que as professoras realizam. Na Expressão Corporal, movimento, com certa "liberdade" para ocupar o espaço. No Ambiente de Plástica, precisão, ordem. Os ambientes, enquanto divisão de atividades permitem regular as liberdades das crianças e prepará-los para obedecer às regras de um determinado tipo de sociedade.

Nos Ambientes Pedagógicos as atividades da forma como organizam e propõem não respeita ritmos pessoais. Por outro lado, a homogeneidade em relação à tarefa a ser desenvolvida e o tempo de execução é imposta. É curioso notar que, paradoxalmente, apesar de ambientes de trabalho exigem flexibilidade para se mobilizar, compartilhar materiais, espaços, ao mesmo tempo exigem velocidade de execução e, acima de tudo, completar uma atividade particular em um momento particular.

Em segundo lugar, nos ambientes pedagógicos é possível olhar como os discursos funcionam, como esse conhecimento se articula e os seus efeitos em termos de subjetividade das crianças. As várias práticas discursivas, por exemplo, a pedagogias que se baseia, e as formas particulares de escolaridade, são "central e estrategicamente envolvidos na própria possibilidade [...] de um regime particular de verdade historicamente específica" (Walkerdine, 1995, p. 145); eles não estão isentas de poder.

Como intenção formativa y de aprendizagem os discursos que circulam realizam processos de objetivação e subjetividade. Isto é, "formas em que o sujeito aparece como um objeto de certa relação de conhecimento e poder" (Castro, 2009, p.408). Discursos sobre a aprendizagem a partir de um ponto de

vista construtivista, dizendo que as crianças estão no centro do processo educativo, as crianças como responsável pela construção de conteúdo. Os professores, no entanto, devem assumir uma posição de intervenção para orientar o processo de construção.

Esses discursos sobre os ambientes como uma maneira de trabalhar são invenções interessadas como todas as outras divisões em pedagogia. Tais ambientes contribuem para regular o comportamento dos / as crianças e ensinam-lhes que há formas adequadas de se comportar em diferentes espaços. Claro, a ciência psi contribuiu para dar a esta invenção, um "estatuto de verdade" (Foucault, 1993, p. 19), que rege a prática curricular no Centro Infantil e rege a conduta das crianças e professores.

Nos ambientes Pedagógicos, ao estar livre de mesas e cadeiras, eles exigem uma subjetividade que se encaixa na marca do relógio e aos espaços que devem trabalhar. Desde os discursos sobre o ambiente, seria competente, quem executa atividades de forma rápida e ajustado a meia-hora. Flexibilidade, no que diz respeito à cooperação e partilha de espaços e materiais: o sentido do meu é reduzido a um mínimo, enquanto ordem, limpeza, respeito são indispensáveis porque o espaço é compartilhado.

Finalmente, é interessante que no currículo investigado, os Ambientes Pedagógicos formas de disciplina muito antiga, como é entendida por Foucault (1979), convivem muito bem com as novas formas de organização do tempo e do espaço, com as novas formas de organização de uma sociedade que exige outros mecanismos de controle e regulação da conduta de "flexibilidade" para atender qualquer coisa que seja necessária; "obediência" para "seguir as regras" para ser capaz de autoconduzir-se; "autoaprendizagem" para governar e ajudar no governo dos outros. Se for certo que a educação moderna foi caracterizada por espaços quadriculados: -cadeiras em fila, meninos e meninas sentados um atrás do outro-, a professora ou o professor normalmente na frente para orquestrar o trabalho na sala de aula. Bauman (1999) se refere ao espaço moderno como: "planejado, rígido, sólido, permanente e inegociável [...] a chave para uma sociedade ordenada deve ser procurada na organização do espaço" (Bauman, 1999, p. 28).

No currículo por Competências, a disciplina está estrategicamente ensinada em espaços mais variados e menos rígidos. Nos ambientes pesquisados no currículo por competências, rigidez e emprego fixo já não existem. Nos Ambientes Pedagógicos, pela maneira como o tempo e o espaço são organizados, estariam exigindo uma subjetividade onde o "fluxo" (Bauman,

1999), a constante mobilidade, permitindo-lhes escolher, escolher e mudar conforme a necessidade ou conveniência. A falta de mesa ou mesas nos Ambientes, com exceção de Plástica, estaria permitindo que as crianças ocupem o espaço bem lhes convier. No entanto, é aí mesmo nesses espaços mais flexíveis e permitindo algum tipo de opção, que a subjetividade da criança flexível é exigida e produzida, como, escolhendo entre uma gama de possibilidades, que a aprendizagem autogerencia.

Cómo organizar ambientes seria permitir que formas mais fluida de relacionamento sejam gestadas, por exemplo, é possível ver as crianças / as se movimentar por vários grupos, por exemplo, na Sala de Recibimiento um menino senta-se em um grupo e se junta imediatamente a conversa. Ele fica um tempo, então vai para outro grupo de meninas somente, se incluindo em seus jogos. Em seguida, ele vai para outro grupo e fala sobre as tarefas. Não há continuidade, nenhuma sequência, não a linearidade.

Claro que não se pode pensar que apenas a forma de organização do tempo e do espaço nos ambientes está permitindo que a fluidez aconteça. Outras áreas também estão envolvidas em processos e políticas de subjetivação dos / as crianças. Um deles é a passagem de uma sociedade liberal para uma sociedade neoliberal, onde discursos enfatizam a competição, dando lugar a novas formas de controle, padronização e modelagem de pessoas (Bujes, 2005). A governamentalidade neoliberal seria "atividades estrategicamente programadas e comportamentos dos indivíduos [...], que visa programar e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e ficar na frente de si mesmos, da vida que levam e mundo em que vivem"(Costa, 2009, p. 178).

ALGUMAS CONCLUSÕES

O currículo por competências que organiza o tempo, o espaço e o trabalho da escola por meio de Ambientes Pedagógicos, visto como uma prática de significação, permite entender que esse currículo, com os seus conhecimentos, práticas, divisões de tempo e espaço, está produzindo significados sobre questões sociais, sobre o mundo, as crianças, e que essas práticas agem sobre as condutas das crianças fabricando modos de ser, de pensar e de ser.

Embora os ambientes pedagógicos ainda tenham uma forte ligação com a disciplinaridade moderna, sólida e como uma ideia de adiar a satisfação, é possível ver os no mesmo currículo outras formas de controle que são baseadas

na auto-regulação, a fluidez, flexibilidade. Neste sentido, é possível olhar para a prática pedagógica baseada nos ambientes pedagógicos não de forma ingênua nem desinteressada, como querem que ele apareça: um currículo e uma formação baseada nas competências ensinam formas de se comportar, de pensar, de existir, onde as crianças não aprendem a questionar e problematizar a sociedade e o mundo em que vivemos. Nesse sentido, é possível dizer que geraram e colocam processos de subjetivação disponíveis, isto é, "formas, que as práticas são vividas constituem e mediatizam certas relações consigo mesmo e como as outras pessoas" (Paraíso, 2012, p.29) – para que estas crianças se autogovernem e possam governar aos outros, de modo a seguir as regras que mantêm a sociedade intacta. Isso acontece tanto de formas sutis, bem com maneiras nada sutis.

REREFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUJES, M. I. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 179- 197, 2005.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

COSTA, Marisa. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M.V. (Org.). *Caminhos investigativos I*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, p. 13-22, 2009.

FOUCAULT, Michael. *La arqueología del saber*. Bogotá: Siglo XXI Editores, 1979.

FOUCAULT, Michael. Poder - cuerpo. In: *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, , p. 75- 81, 1993.

FOUCAULT, Michael. O Sujeito e o Poder. In: *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, p. 231-249, 1995.

FOUCAULT, Michael. Mesa Redonda. En: *Estrategias de poder. Obras Esenciales* Vol. II, Paidós: Barcelona, p. 117- 143, 1996.

ORTIZ. María Elena. La asignatura de currículo en las facultades de ciencias de la educación: aportes al campo del currículo. En: *Universitas*. N 12. p.137-152, 2010.

PARAÍSO, Marlucy. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. 1ed. Belo Horizonte: Mazza, v. 1, p. 15-23, 2012.

QUITO, Municipio del Distrito Metropolitano de Quito; Dirección Metropolitana de Educación. *Modelo Curricular por competencias para la Educación Inicial*: marco teórico, 2009.

ROGOFF, Bárbara. La participación guiada y la transferencia de la responsabilidad en el control de las actividades. En: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ed. Paidós, Madrid, 1990.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.20, n.2, p.207-226, jul./dez, 1995.

A AVALIAÇÃO DO SPAECE E AS REDEFINIÇÕES DO CURRÍCULO PRATICADO NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO

Maria Ferreira Gomes⁶⁸

Lenilton Francisco de Assis⁶⁹

INTRODUÇÃO

Ainda que não se tenha um currículo nacional obrigatório, como está sendo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), hoje são as avaliações nacionais e regionais que ditam o currículo do Ensino Médio. No Ceará, as escolas de Ensino Médio além de serem cobradas pela formação intelectual do aluno e de sua preparação para o trabalho, precisam também dar conta da obtenção de bons resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Neste trabalho, temos como propósito analisar o SPAECE e as redefinições do currículo praticado nas aulas de Geografia do Ensino Médio. Para tanto, apresentamos uma breverreflexão sobre as teorias de currículo no Brasil, adotando como principais referências Moreira e Candau (2007) e Lopes e Macedo (2011). Também dialogamos com Libâneo (1994) e Luckesi (1997)

⁶⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Vale do Acaraú–UVA/Sobral–CE (Brasil).

⁶⁹ Prof. Dr. do Centro de Educação da UFPB (Brasil); Departamento de Metodologia da Educação–DME

sobre as relações entre currículo e avaliação, associando os apontamentos teóricos a documentos oficiais (PCNs, DCNs, OCNs e as matrizes de referências do SPAECE) que servem de parâmetro para a análise das contradições entre o currículo prescrito e o currículo praticado nas aulas de Geografia do Ensino Médio.

Historicamente, o currículo do Ensino Médio tem provocado amplos e frequentes debates no Brasil que aprofundam a dicotomia entre o ensino profissional e o ensino propedêutico. Questiona-se: É função dessa etapa da educação básica formar para o trabalho ou para a vida? É necessário mudar as disciplinas do Ensino Médio ou integrá-las em novos eixos do conhecimento? Seus conteúdos devem atender às generalidades de exames externos (como o ENEM e o SPAECE) ou às realidades locais/regionais?

Já é consenso entre educadores de que falar de currículo na escola básica é também discutir hierarquia e relações de poder. E, no Ensino Médio, não é diferente, pois questiona-se quem escolhe e como escolhe o que se deve ensinar aos jovens escolares.

No ensino de Geografia, em especial, defende-se que assuntos relacionados ao cotidiano dos alunos ganhem destaque no currículo do Ensino Médio como forma de estímulo à aprendizagem significativa. Segundo Cavalcanti (2012, p. 116), “no caso específico do professor de geografia, para além de compreender o jovem nos aspectos gerais, [...] é importante, sobretudo, compreender suas práticas espaciais, pois elas são produtoras de geografia”. No dia a dia da sala de aula, a contextualização dos conteúdos e a reflexão de temas de interesse dos estudantes faz com que a assimilação ocorra com maior facilidade, possibilitando aos mesmos relacionarem as problemáticas socioespaciais locais ao contexto global.

Diante desse debate e da escassez de trabalhos realizados com essa abordagem na Geografia, apresentamos aqui uma breve análise sobre as redefinições do currículo praticado nas aulas de Geografia do Ensino Médio, relacionando aos desafios que o SPAECE vem acenando.

BREVES REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

O currículo como forma de construção e organização do conhecimento exerce um papel significativo no planejamento das atividades e na seleção dos conteúdos a serem aplicados no dia a dia da sala de aula. Por isso, ampliam-se as discussões e questionamentos sobre as redefinições do currículo encetadas pelas avaliações externas, a exemplo do ENEM, SAEBeSPAECE.

As avaliações externas fazem parte da reforma educacional que ocorreu no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1980. Ganham força com a criação do SAEB pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – e pelo Ministério da Educação – MEC – no início dos anos 1990. Inicialmente, estas avaliações foram vistas como necessárias para o ensino e conseqüentemente para a aprendizagem dos alunos. Tinham como objetivo fazer a comparação do rendimento entre escolas, gerando assim uma certa competição entre as instituições.

Hoje, as avaliações externas fazem parte da realidade educacional do país, sendo evidentes suas influências no currículo oficial e no currículo praticado na escola básica. Partindo deste pressuposto, é necessário que as instituições que determinam estas avaliações tenham o cuidado de orientar o debate curricular a ser realizado na escola. Há uma responsabilidade atribuída a todos os profissionais que dela fazem parte em propiciar a elaboração de um currículo criativo e vivo, que desempenhe o papel de construir uma nova identidade social, cultural e política para os estudantes.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 36), “[...] o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivo no cotidiano. Embora ligeiramente diferentes entre si, muitos nomes foram sendo propostos para o nível vivo: em ação, informal, interativo, como prática, ativo, experiencial”. Desta forma, o currículo assume variadas funções no sistema educacional, no entanto, a comunidade escolar precisa apropriar-se de seus elementos para que ele ganhe força e vida no ambiente escolar.

Todos na escola – gestores, professores, alunos e funcionários – exercem um papel fundamental na construção do currículo e é por meio dele que a escola se organiza e funciona. Nesse sentido, Moreira e Candau (2007, p. 19) ratificam:

Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração.

Para dar suporte aos debates e reflexões, os profissionais da escola podem recorrer aos documentos oficiais como os PCNs, ONCs, DCNs e à LDB. Mesmo sendo elaborados levando em consideração uma realidade nacional, tais documentos ainda são referências importantes (e oficiais!) do sistema escolar brasileiro, tanto para direcionar o currículo praticado, quanto as avaliações.

Conforme Libâneo (1994, p. 195), a avaliação é:

[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Neste contexto, a avaliação é uma ferramenta necessária para que os resultados em relação aos rendimentos dos alunos se coloquem como reflexos do trabalho docente, para que juntos possam superar as dificuldades e alcançar os objetivos esperados.

Todavia, há muitos professores que restringem a avaliação à certificação e à punição do aluno por meio de provas e de exercícios que são insuficientes para analisar outros pontos relevantes do processo de ensino-aprendizagem. Libâneo (1994, p.198) mais uma vez reforça que:

A prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas. Os professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação – que, sem dúvida, implicam o levantamento de dados por meio de testes, trabalhos escritos etc. – para atender a sua função educativa (LIBÂNEO 1994, p. 198.)

Realmente, fazer esse feedback em torno dos resultados dos alunos principalmente quando não é satisfatório acaba sendo algo que, na prática, não acontece na maioria das escolas. Quando se torna um meio para o educando reconstruir sua aprendizagem com base nas deficiências constatadas, a avaliação revela sua eficácia qualitativa em decorrência da correção de uma falha em sua aprendizagem.

Nesse sentido, ela pode ser vista como algo necessário e eficiente para a aprendizagem dos alunos, como podemos perceber pela argumentação de Luckesi(1997, p.174): “A avaliação, aqui, apresenta-se como meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão”.

Para que isso ocorra, há de existir uma estreita relação entre currículo e avaliação – algo preocupante no atual cenário das escolas públicas brasileiras

que são cada vez mais tomadas por avaliações externas, como é o caso do ENEM e do SPAECE – nosso objeto de estudo.

A AVALIAÇÃO DO SPAECE E AS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Com o advento da globalização, o ensino de Geografia ganha maior importância no novo cenário mundial. No Brasil, a partir da década de 1990, esta disciplina também ganha nova roupagem na educação básica que foi sistematizada nos PCNs.

Nos PCN+ do Ensino Médio (BRASIL, 2015, p. 60-64), as competências e habilidades em Geografia, foram alinhadas a partir de três perspectivas que também compõem os agrupamentos nas demais disciplinas da área de Ciências Humanas:

- **Representação e Comunicação** (*Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe*).
- **Investigação e Compreensão** (*Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros*).
- **Contextualização Sociocultural** (*Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos*).

Ainda que os conteúdos sejam colocados de forma generalizada, os PCNs quando elaborados representaram uma evolução como documento oficial do país que veiculavam os objetivos e as organizações curriculares. No entanto, sempre faltou maior discussão deste documento nas escolas, para que o currículo ali prescrito pudesse ser compreendido e praticado nas aulas de Geografia.

Os conteúdos abordados nas aulas de Geografia do Ensino Médio podem contribuir em vários aspectos com o desenvolvimento do aluno, de forma que os mesmos possam atuar criticamente na sociedade em que vivem. Assim como podem auxiliar na leitura e escrita dos estudantes, sendo

fundamental seu papel também nas avaliações externas nacionais e regionais - a exemplo do SPAECE.

O Ceará foi um dos estados pioneiros na implantação do seu sistema de avaliação da educação básica. Os gestores da Secretaria de Educação – SEDUC –, preocupados com os resultados apresentados pelo SAEB no estado, resolveram implantar um sistema de avaliação que desse respostas rápidas ao ensino no Ceará. Em 1992, foi implantado o sistema para “Avaliação do Rendimento Escolar” de alunos de 4ª a 8ª séries (LIMA, 2007).

Em 1996, a avaliação recebe a denominação de Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Estado do Ceará e a sigla SPAECE. Em 2000, através da portaria nº 101/00, a avaliação oficialmente passou a ser denominada de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. No Ensino Médio, a avaliação é realizada de forma censitária com os alunos do 1º ano e por amostragem para os alunos de 2º e 3º anos.

Os conteúdos cobrados na avaliação, atualmente, limitam-se às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em seu décimo sexto ciclo, quando exatamente de seus 20 anos de implementação, foram introduzidas importantes inovações (CEARÁ, 2012, p. 5):

Dentre essas, destacam-se: a identificação dos Cadernos de Testes e Cartões de Respostas; os testes em versão ampliada para deficientes visuais e, no caso da 3ª série do Ensino Médio, os testes de Língua Portuguesa e Matemática, em convergência com a proposta da Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do Ministério da Educação (MEC), incluindo ainda prova de Redação, bem como testes para as áreas de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

No entanto, a ampliação de disciplinas divulgadas no Boletim da Gestão do SPAECE de 2012 ficou restrita aquele ano, retornando, nos anos seguintes, apenas, aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Percebe-se, assim, os efeitos das hierarquias e das relações de poder que se perpetuam nos currículos escolares.

Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento

da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e diferenças que caracterizam nossa estrutura social (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Advoga-se o falso argumento de que ler e escrever são capacidades a serem desenvolvidas apenas na disciplina de Língua Portuguesa - assim como contar, supostamente, seria só da Matemática! Mas isto é uma falácia, pois conforme Guedes e Souza (2011, p. 19):

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito).

Devido à sobrevalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ensino básico, em algumas escolas do Ceará, são dedicadas até cinco aulas semanais nas turmas de 1º ano, para uma melhor preparação para o SPAECE. Enquanto isso, disciplinas como a Geografia, que tem um papel fundamental para a construção do conhecimento espacial do aluno e para a sua formação cidadã, só são destinadas duas aulas por semana.

No SPAECE, os alunos que apresentam bons resultados são premiados com um notebook. A premiação estimula ainda mais as escolas a sobrevalorizarem os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, o currículo oficial e, conseqüentemente, o currículo praticado nas escolas, vem passando por significativas transformações, sobretudo relacionadas à realização das avaliações externas em larga escala. Se,

até certo ponto, as avaliações externas podem trazer benefícios aos estudantes (como a preparação para o ingresso no ensino superior), elas também podem deixar lacunas na aprendizagem (em função da seletividade dos conteúdos direcionados aos exames).

Há um esforço por parte das escolas em fazer com que os alunos desenvolvam habilidades voltadas para a resolução de questões, sem maior reflexão dos conteúdos abordados. Esta é uma tendência muito praticada na rede particular de ensino e que ganha cada vez mais espaço no sistema de ensino público do país.

Os resultados da pesquisa em tela indicam que, apesar dos avanços das propostas curriculares, prevalecem discussões de cunho estatístico e abordagens descritivas nas aulas de Geografia do Ensino Médio. Conforme os documentos analisados, a Geografia deve proporcionar aos alunos a compreensão do mundo e a transformação da realidade, o que permite, por conseguinte, o estímulo à leitura e ao raciocínio lógico a partir da contextualização de temas e conteúdos que valorizem a espacialidade dos jovens na atualidade.

Mesmo que tais capacidades não se restrinjam ao estudo de Língua Portuguesa e Matemática, estas disciplinas são privilegiadas no SPAECE, denotando que, no currículo praticado nas escolas de Ensino Médio do Ceará, a avaliação sobrepõe-se ao currículo em nome da eficiência e das estatísticas positivas que possam lograr ao estado mais recursos e posições de destaque no cenário nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Vol. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 25 de jun. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Brasília, DF, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de Geografia na escola*. São Paulo: Papirus, 2012.

CEARÁ, Secretaria de Educação. *Boletim da Gestão Escolar*, 2014.

_____. Secretaria de Educação. *Matriz de Referência Para a Avaliação de Língua Portuguesa-1ª Série do Ensino Médio – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica-SPAECE*. Disponível em: <http://www.spaece.caedufj.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-EM-WUEB.pdf> Acesso em: maio de 2016.

_____. Secretaria de Educação. *Matriz de Referência Para a Avaliação de Matemática-1ª Série do Ensino Médio – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - SPAECE*. Disponível em: <http://www.spaece.caedufj.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-EM-WUEB.pdf> Acesso em: maio de 2016.

_____. *Portaria Nº 101/00 – GAB, de 15 de fevereiro de 2000, que dispõe sobre a instituição do Sistema Permanente de Avaliação da educação Básica do Ceará SPAECE*. Fortaleza: Diário Oficial, 17 de fevereiro de 2000.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de Português. In: NEVES, Iara Conceição et al. *Ler e escrever*. compromisso de todas as áreas. 9 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 77-90.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

LIMA, Alessio Costa. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política de avaliação educacional do estado. 2007. 262f. Dissertação (Políticas públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem* Escolar. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

- LX -

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ANOS DE 2005 A 2014

Maria Jaqueline Paes de Carvalho – UFPE (Brasil)

APRESENTAÇÃO

A intenção desse texto é a exposição do estado do conhecimento das produções científicas sobre currículo na Educação infantil, num recorte temporal de 10 anos (2005- 2014), nos eventos científicos, a saber: Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN; reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação – ANPED; Colóquio Internacional de Currículo e Prática Pedagógica. O estudo tomará como base as seguintes questões: quais as teorias que fundamentam as pesquisas que tratam de currículo para a Educação infantil? Dessas, quais as que tratam do currículo como prática pedagógica docente/discente? Quais as contribuições à discussão sobre essa temática?

Nesse sentido, esboçaremos nesse texto, em um primeiro momento, algumas reflexões sobre as questões que tratam do objeto de estudo dessa pesquisa: o currículo no contexto da Educação Infantil. E, na sequência traremos a análise as produções, selecionadas, apresentadas nos eventos supracitados.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar em currículo, especialmente para a Educação Infantil (EI), nos remete logo de início às especificidades das crianças e, fundamentalmente, das

relações que são vivenciadas entre professores e crianças, mediadas por experiências e conhecimentos, organizados pelas instituições.

Nesses termos, o entendimento de currículo afasta-se da ideia prescritiva de conteúdos, com vistas à escolarização e supera a ideia de que na Educação Infantil não há necessidade de currículo ou mesmo de qualquer planejamento de atividades, uma vez que o que rege o cotidiano das práticas educativas nessa etapa da educação básica seria apenas a assistência, os cuidados básicos com as crianças- alimentação, sono, higiene, por exemplo - vislumbrando uma concepção de Educação Infantil como “extensão do lar”. Além disso, não adere ao entendimento da importância do saber do senso comum no trabalho com crianças pequenas. Não representa também adesão a essa etapa da educação, como mera preparação para o ensino fundamental, ideia pela qual ela é vista como uma condição necessária para que as crianças superem o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1998).

De um modo geral, um currículo destinado à Educação Infantil aborda algumas especificidades, valores e concepções relativos à Educação Infantil, infância e criança. Essas especificidades do currículo estão pautadas em princípios de uma Educação Infantil com viés pedagógico, numa perspectiva crítica do currículo. Tais princípios expressam a condição de indissociabilidade entre o educar e o cuidar.

Nesse sentido, defende-se uma concepção de criança produtora de cultura, curiosa, investigadora do que se encontra a sua volta, com um intenso desejo de aprender, conhecer e experimentar. Ou seja, firma-se numa ideia de criança como momento da construção do homem/mulher, pois o homem/a mulher não nasce homem/mulher, torna-se, graças à interação consigo mesmo/a, com os outros (crianças e adultos) e com o mundo (FREIRE, 2002).

Em relação à concepção de infância, ela é vista como categoria social, o que pressupõe considerar, já desde a tenra idade, nossa condição de inacabamento, ou seja, o entendimento de que somos seres em permanente construção, por isso desejamos ser mais (FREIRE, 2002).

Ao se tratar do desenvolvimento infantil, os princípios norteadores da organização curricular, segundo Kuhlmann Jr. (1988), necessitam, acima de tudo, permitir a criança conhecer o mundo, a partir dela e com respeito a ela. Logo, só se encontra sentido quando tomarmos a criança como ponto de partida para a formulação de propostas curriculares. Não significa tão somente apresentá-la e sistematizá-la, mas vivê-la com ela, proporcionando experiências

ricas e diversificadas que valorizem os aspectos relativos às linguagens e ao cuidado, concomitante com as práticas do educar.

Assim, neste estudo, assumiremos uma concepção de currículo como organização de processos institucionais de seleção, organização e construção de saberes, em que a prática pedagógica tem centralidade, numa perspectiva da práxis (SOUZA, 2009). Prática pedagógica, conforme Souza, como uma atividade orientada, organizada coletivamente e trabalhada na instituição de ensino, com vistas à formação humana do sujeito, pois “conforma-se na prática docente, prática discente, na prática gestora e prática epistemológica, com intencionalidades explícitas” (SOUZA, 2009, p.24). A prática educativa dá-se na concretude da escola, prática por sua vez situada e datada (FREIRE, 2006, p. 34). Ela se realiza por meio de seus conteúdos, de sua organização e das experiências de aprendizagens que promove (MOREIRA, 2001).

Colocar tais princípios não se trata de lançar mão de mais um jargão pedagógico, mas de sublinhar o núcleo de uma proposta curricular para a Educação infantil, cujo objetivo central se fundamenta numa relação de omnilateralidade, em que os sujeitos se constituem, se desenvolvem, em todos os sentidos (GUEDES, 2012), de forma global, superando a visão fragmentada de currículo “escolarizante” para esta etapa da Educação Básica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa teve como metodologia o estudo bibliográfico sobre o estado do conhecimento do currículo para a Educação Infantil. Esse tipo de pesquisa se caracteriza por ser descritiva e analítica, pois a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. Mas sim, parte de uma construção coletiva da comunidade científica, na qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas a um estudo (ALVES, 1992).

O corpus sobre o qual incidiu a pesquisa é composto dos trabalhos apresentados no período de 2005 a 2014, nos Grupos de Trabalho -(GT)07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e 12 (currículo) reunidos nos eventos científicos, a saber: Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN; reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação – ANPED e Colóquio Internacional de Currículo e Prática Pedagógica, neste último O GT escolhido foi o de Currículo/Políticas de Currículo e Educação

infantil, com exceção do evento do ano de 2007, no qual foram verificados todos os trabalhos inscritos no evento, pois neste ano não houve a distribuição por grupo de trabalho que envolvesse a Educação infantil.

O mapeamento inicial dos trabalhos teve como critério de seleção os termos “Educação infantil e Currículo”; “Educação infantil e Prática pedagógica”; “Educação infantil e Prática Educacional”; “Educação infantil e Prática Curricular”; “Proposta Pedagógica” e/ou “Proposta Curricular”, constantes do título do trabalho ou nas palavras chave. Dessa forma, contemplaríamos as várias denominações e intenções do trato com a temática Educação Infantil, currículo e prática pedagógica.

Inicialmente realizamos o levantamento dos trabalhos, identificando a existência de estudos nas modalidades pôster e comunicação oral, em cada reunião. Foram encontrados no EPENN: dezoito (18) comunicações orais e um (01) pôster; na ANPED: seis (6) trabalhos em comunicações orais e cinco (05) em pôsteres e no Colóquio Internacional de Currículo: trinta e três (33) trabalhos selecionados em comunicações orais e dois (02) em pôsteres. Com um total de cinquenta e sete (57) comunicações orais e oito (8) pôsteres. A análise recaiu sobre as comunicações orais.

A leitura dos resumos possibilitou uma seleção a priori daqueles que tratavam especificamente de currículo como prática pedagógica e/ou curricular. Assim, dos 57 trabalhos encontrados, identificamos quinze (15) que tratavam de prática pedagógica docente/discente (LOPES E MOURA, 2005; LIMA e SOARES 2007; FREITAS, 2009; MOURA, 2009; MOTA, BRANDÃO E MELO, 2009; LYRIO, 2010; MACHADO, 2010; GOMES, 2011; MOURA E LOPES, 2011a; MOURA E LOPES, 2011b; MALDONADO, 2011; COSTA, 2011; COSTA & XAVIER, 2013; SOTO, 2013; SILVA & MATA, 2013). Estes foram lidos na íntegra, leitura essa orientada por um roteiro prévio que buscava identificar em cada investigação, as seguintes categorias de análise: o estado/instituição onde os trabalhos foram realizados; os objetivos e a ação metodológica (procedimentos de coleta/produção de dados), as teorias que embasavam pesquisas selecionadas, além dos resultados apresentados como contribuição ao objeto de pesquisa descrito nesse estudo.

PESQUISAS QUE TRATAM DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos selecionados foram em sua maioria, oriundos da região Nordeste do país. Podemos destacar a UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em que seis, dos quinze trabalhos analisados, foram realizados nesta instituição. Com relação às concepções que subjazem as teorias de currículo dos trabalhos analisados, percebemos que há uma certa hegemonia das ideias da teoria pós crítica, apesar de poucas definições explícitas terem sido encontradas sobre currículo e prática pedagógica.

Por conseguinte, a maioria dos artigos, expunha claramente, uma filiação teórica às abordagens da Psicologia, especialmente a teoria-histórico cultural do desenvolvimento com ênfase em autores como Piaget, Vygotsky e Walon. O que corrobora com os resultados encontrados em uma pesquisa sobre estado do conhecimento em educação infantil (ROCHA; SILVA FILHO; STRENZEL, 2001) em que mostram a influência da Psicologia e sua contribuição para a educação da criança de 0 a 6 anos, e se observa a presença de temas recorrentes da Psicologia nas pesquisas originárias da pós-graduação em educação.

Não estamos desprezando, nem menosprezando ao valor significativo que a Psicologia e essas pesquisas tiveram, têm e terão para a área de Educação infantil. Apenas mostrando uma das lacunas existentes nas pesquisas voltadas para esse segmento educacional. Corroborando com o que diz Sforni (2013), é necessário uma interação entre esses dois campos, para que se promovam investigações, de modo que sejam produzidos um conhecimento próprio ao campo do ensino, para a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Já as temáticas escolhidas nas investigações, mostraram a rotina como um dos focos mais estudados quando se trata de currículo e prática pedagógica na Educação infantil dos quinze trabalhos vistos, oito tratavam de rotina. Estas foram vistas sob diferentes funções: controle das ações das professoras e crianças; contexto de aprendizagem das crianças; noção de tempo e espaço, obediência, espera e disciplinamento no tempo e no espaço e por fim como estratégia de garantia de produtividade nas ações dos adultos. Outra discussão percebida nos trabalhos foi o pensar sobre a ação e a visão do professor diante da rotina da escola, vislumbrando a ação dialógica com as crianças, além de

estratégias metodológicas utilizadas no cotidiano das escolas e creches analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos resultados apontam à necessidade de apurar o olhar para se pensar a prática pedagógica na Educação Infantil baseada nas especificidades da criança: como ela pensa e do que ela precisa para se desenvolver integralmente. Ou seja, é premente a necessidade de estudos científicos para que possamos avançar na discussão referente a currículo nessa etapa da Educação Básica. Uma vez que, observamos nos resultados dessas pesquisas, algumas preocupações no trato com a criança e o professor. Algumas instituições, campo de investigação, em sua maioria, não respeitavam o ser criança, desvalorizando a invenção e a descoberta, além da ausência de atividades que possibilitassem à criança elaborar o conhecimento de maneira ativa, crítica e criativa. Quanto aos professores, acontece, segundo Freitas, (2009), um processo de (des) profissionalização. Eles parecem não se perceberem tendo o direito a condições de trabalho e valorização profissional, e, sobretudo não se percebem como responsáveis pela aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, entender o papel da prática docente na constituição do currículo e suas manifestações no cotidiano (Propostas curriculares, projetos políticos pedagógicos) é urgente. Entender, desvelar como o conhecimento é construído, como se manifesta e como a criatividade e a curiosidade permeiam essas práticas cotidianas, são alguns das temáticas que ao serem desenvolvidas muito contribuirá para a melhoria das bases epistemológicas que norteiam esse campo de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Aida Judith. *A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis*. Cad. Pesq. São Paulo, n.81, p.53-60, maio 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

- COSTA, Lucimeire Bezerra e XAVIER, Gelta Terezinha Ramos. Sentidos das Práticas Curriculares na Educação Infantil. *Anais do VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*. João Pessoa, 2013.
- COSTA, Wanessa Rafaela do Nascimento da. A Prática Pedagógica na Educação Infantil: reflexões de uma professora iniciante. *Anais do V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*. João Pessoa, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.
- FREITAS, Marlene Buregio. A autonomia do professor de Educação infantil e a face oculta do currículo no espaço escolar. *Anais do 19º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)*. João Pessoa- PB, 2009
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GOMES, Luciana Kellen de Souza. A prática da professora durante a rotina de uma classe da Educação infantil. *Anais do 20º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)*. Manaus, AM, 2011.
- GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. *Contribuições de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife: PP.236, 2011.
- KUHLMANN JR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LIMA, Maria Dulcilene de & SOARES, Solange Kátia Epifânio. Prática Pedagógica na Educação Infantil: Experiências Ricas e Desafiadoras. *Anais do III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*. João Pessoa, 2007.
- LOPES, Denise Maria de Carvalho e MOURA, Marianne da Cruz. A Rotina na Organização Curricular da Educação Infantil. *Anais do II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*. João Pessoa, 2005.
- LYRIO, Kelen Antunes. O currículo por projetos na Educação Infantil: sobre as negociações, traduções e burlas. *33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)*. Caxambu/MG, 2010.

MACHADO, Ilze Maria Coelho. Registros pedagógicos de professoras da educação infantil. . *33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)*. Caxambu/MG, 2010.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. A rotina do currículo na Educação Infantil. E a potência do ritmo? *34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)*. Natal/RN, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol.14. n.º 001, p.73-93, Universidade do Ninho Braga, Portugal 2001.

MOTA, Marinalva da Silva; Soraya BRANDÃO, Maria Barros de Almeida; Glória MELO, Maria Leitão de Souza.. Mais respeito, eu sou criança! Um olhar sobre as práticas pedagógicas na Educação infantil. *Anais do 19º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)*. João Pessoa- PB, 2009.

MOURA, Marianne da Cruz. Rotina e organização da prática pedagógica na Educação infantil. *Anais do 19º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)*. João Pessoa- PB, 2009.

MOURA, Marianne da Cruz; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Concepções de professores acerca da rotina de crianças de zero a dois anos no cotidiano da Educação Infantil. *Anais do V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*. João Pessoa, 2011a.

MOURA, Marianne da Cruz; LOPES, Denise Maria de Carvalho. O cotidiano de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil: a rotina segundo concepções de professores. *Anais do 20º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)*. Manaus, AM, 2011b.

ROCHA, Eloisa Acires Candal (Coord.), SILVA FILHO, João Josué da, STRENZEL, Giandréa Reuss. *Educação infantil (1983-1996)*– Brasília : MEC/Inep/Comped, 2001.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. A produção científica brasileira sobre a organização do ensino fundamental na Teoria Histórico-Cultural, *anais da XI Jornada do HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil* -março 2013.

SILVA, Carla Andréa Lima da e MATA, Adriana Santos da. Currículo na Educação Infantil: Perspectiva da criança em *foco Anais do VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*. João Pessoa, 2013.

SOTO, Diana Vandréia Dal. Currículo na educação da pequena infância: a criança como protagonista. *Anais do VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*. João Pessoa, 2013.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José e SANTIAGO, Eliete (Orgs.). *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS QUE REVELAM E TECEM CAMINHOS

Maria Luisa Furlin Bampi - FAFIMA – UFF (Brasil)

Virginia Georg Schindhelm – UFF/SEFLU (Brasil)

INTRODUÇÃO

No percurso da experiência em psicologia educacional como membro de uma equipe de apoio em Educação Infantil, inspiradas em Benjamin, pretendemos narrar nossas memórias da experiência, visando, além de resgatar e valorizar a experiência vivida, refletir sobre as diferentes concepções de currículo na educação infantil. Do ponto de vista metodológico, apresentamos as narrativas de formação no campo educacional, buscando uma análise compreensivo-interpretativa de como essas vivências se expressam na população escolar, mais especificamente, buscamos referência nos aspectos teórico-metodológicos no campo da pesquisa (auto)biográfica. Tal experiência é também utilizada para entender a educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais conforme pesquisas de Josso, (2010); Ferraroti, (2010) contemplando em histórias de vida aquilo que é social; e sobre a arte da narrativa em (BENJAMIN, 1994).

O relato aborda a experiência vivida em espaços escolares e atividades educativas na infância. Tais vivências estão entretecidas das concepções sobre as crianças, que são as protagonistas ou o fim de nossas experiências em Educação Infantil. Para tanto o estudo está organizado em três seções: primeiramente aborda a experiência de vida na Educação Infantil tomando a narrativa das memórias uma especificidade de construção de conhecimento sobre currículo na EI; concepções infância e educação infantil; narra

experiências vividas, em que são descritos e analisados os dados produzidos no campo a fim de gerar confrontações de elementos empíricos com os elementos teóricos; por fim discute as abordagens a luz das teorias sócio críticas de currículo, algumas concepções de infância consideradas e provocarem propostas de currículos e em direção à Educação Infantil plena e integral.

TECENDO A EXPERIÊNCIA DE VIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DE UM EXERCÍCIO DE MEMÓRIA

O estudo das memórias vividas na Educação infantil resgatando a experiência conforme estudos de Walter Benjamin, sobretudo no que evidencia o empobrecimento ou perda da experiência e seus reflexos em outras perdas no mundo moderno, como a perda da tradição, da autoridade e da arte de narrar histórias, como apontaremos a seguir.

Diante das narrativas das “histórias” vividas buscamos entender e relacionar os conceitos de experiência e de vivência em Benjamin. Para ele a vivência refere-se a uma ação/reação que se esgota no momento de sua realização e por isso é finita. Já a experiência diz respeito ao vivido que é pensado, narrado, uma ação que é contada a um outro, compartilhada e, por isso, coletiva e infinita, com um caráter histórico, de ir além do tempo vivido (BENJAMIN, 1989). Nessa perspectiva o autor ressalta a perda da tradição oral ligada ao trabalho artesanal, em que a tradição não é a expressão de um continuum histórico, nem se apresenta como conteúdo fixado no passado e transmitido ao presente de modo linear.

A tradição está inserida num fluxo de memória em que o conteúdo transmitido é rememorado e nessa rememoração tal conteúdo se apresenta inserido no presente. “A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (BENJAMIN, 1994 p.211). Propõe um novo olhar sobre o conceito de tempo, pois esse é o presente inserido no passado ou vice-versa, sendo um tempo descontínuo; e a história como história aberta, pois a narrativa é uma reminiscência, ou seja, a soma do acontecido com o que é lembrado, sendo a lembrança uma mescla ou uma edificação de suas vivências e memórias atuais.

Em consonância com Benjamin, pensamos na capacidade humana de comunicar suas experiências através das narrativas, como histórias que quando contadas, se abrem a transformações e tecem novas histórias, sendo assim o vivido é reconstruído e ampliado. Nesse sentido, nossa proposta de narrar o

vivido tem um cunho constitutivo enquanto sujeitos, porque enquanto narradores, além de lembrar, inserimo-nos em um contexto de uma história aberta, pois a arte de narrar coloca em evidência uma análise das experiências, mas no presente. O presente apresenta o passado de forma pensada e atravessado pela vivência de inúmeras experiências e mudanças. Portanto, por meio da narrativa encontram-se intimamente relacionadas à linguagem e a experiência conforme nossos estudos apontam:

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes... Assim, a experiência é o que liga o passado ao presente, indivíduo à tradição, e a criação à narração. (BENJAMIN, 1994. p.201).

Entendemos que as memórias das atividades ou ações curriculares durante nossa história de vida na Educação infantil possibilitam a (re)significação dessas experiências e práticas. A partir das narrativas dessas experiências nos propomos refletir na direção de outros e novos conhecimentos sobre o currículo e seus diferentes modos do fazer educativo na EI.

INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao referendarmos as atividades escolares na EI precisamos reconhecer a criança e a infância como a origem da experiência humana. Sobre esse assunto, os estudos de Agamben (2005) elucidam a origem da experiência humana na infância ao articular a experiência à aquisição da linguagem, partindo da etimologia da palavra infância. O *infante*, aquele que não possui linguagem, situando aí a experiência originária, ou linha que separa, demarca o humano e a linguagem.

Para compreendermos melhor essa idéia tomemos estudos de Kohan (2005), fundamentados em Agamben sobre a infância como condição da experiência humana, ou seja, no fato de o homem não ser desde o seu começo um sujeito falante, ampliando essa idéia e contrapondo a premissa de infância e necessidade de educação, ou como um tempo de preparação para o mundo adulto e para as transformações sociais. Afirma

“[...] o próprio da infância não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração” (KOHAN 2004, p. 55).

Desse modo, afirma-se a infância como um tempo não linear enquanto experiência, marcado pela intensidade de duração e pela instauração da linguagem, na qual o *infante* vai se constituindo naquele que fala. Somos seres de linguagem e nos constituímos a partir das relações estabelecidas com o outro, como refere (VYGOTSKY, 1991).

A educação infantil enquanto experiência e como uma prática educativa, deve ser tratada como um processo de interação sócio- histórico e cultural, que abarca o cuidar e também o educar, a partir de uma proposta curricular, concebida como parte integrante da identidade da Educação Infantil.

Deve-se lembrar que o currículo na EI decorre de um longo processo de construção e de inúmeras produções históricas até a sua institucionalização, concebido assim enquanto um processo em que as crianças produzem cultura e são produzidas por ela. As crianças não são seres previsíveis, passivos; elas possuem alguns domínios sobre a ordem das coisas e até subvertem essa ordem, como refere (KRAMER 2000).

No universo dessa experiência testemunhamos que as crianças produzem alterações nas escolas especialmente pela diversidade de experiências oriundas de outros países, regiões, escolas, falarem outras línguas, etc. Consequentemente, o currículo também será uma obra aberta porque dela fazem parte os entrecruzamentos das diferenças que se conjugam nas escolas, como veremos a seguir.

A EXPERIÊNCIA UM MODO DE DIZER SOBRE A VIVÊNCIA

Ao longo da nossa trajetória profissional na EI experimentamos diferentes modos de ação pedagógica e curricular. Nossa inserção na EI ocorreu no final dos anos oitenta até dois mil, em duas escolas em diferentes estados do Brasil. Ambas no ensino privado e pertencente à classe média, caracterizando-se pelas constantes mudanças das famílias e da própria equipe psicopedagógica.

A primeira experiência foi anterior a LDB em vigor que instituiu formalmente um currículo para a EI. Porém, a concepção de educação era

muito presente. As atividades desenvolvidas eram planejadas semanalmente, com horários e uma rotina previamente definida. A rotina diária iniciava com a “hora da rodinha”, na qual eram trabalhados: o tempo, horas, fenômeno atmosférico, dias do mês, da semana, aniversários, e as novidades do dia e os temas a serem tratados naquele dia. O planejamento previa as festividades como São João, dia do Índio, da árvore, Páscoa, Natal, mães pais, dentre outras. Além disso, todas as sextas-feiras eram desenvolvidas atividades sociais como apresentação de dramatizações para os pais e colegas visando estimular a capacidade de expressão e socialização. Havia um currículo a seguir inspirado nas fases Piagetianas evoluindo do Jardim até a Alfabetização, “aos 6 anos de idade”.

Tal experiência, hoje pode causar certo mal-estar inicial pela rigidez do programa, e pela compreensão restrita de educação pautada no elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos que propunham a modelização e universalização da infância e da educação. Contudo, o cotidiano reflete um currículo produto da invenção humana e por isso contraria a lógica da repetição ou o efeito de ser apenas uma cópia, conforme aponta (CERTEAU, 1994, 2011).

Hoje ao refletirmos sobre a experiência com as crianças e a equipe, confirmamos a mesma ruptura da linearidade, da cópia, da objetividade, tanto no desenvolvimento das atividades quanto nas concepções sobre a EI. Primeiro uma mudança da coordenação pedagógica e a reviravolta nas concepções de construção da escrita com estudos da psicogênese e letramento, somado ao início dos estudos para ingressar no mestrado e o contato com os estudos dos processos sócio, históricos e culturais de desenvolvimento de Vygotsky.

A segunda experiência coincidiu com a regularização das DCN para a Educação com a Lei nº. 9394/96, realizada em uma cidade no interior do RJ. A comunidade escolar engajou-se na organização e confecção coletiva do Projeto Político Pedagógico, no qual foi inserindo o Currículo para a Educação Infantil, compondo a proposta pedagógica para cada segmento e através da Pedagogia de Projetos.

Cada professor idealizava o seu projeto, o mesmo partia de algum fato ou necessidade evidenciada pelas crianças, interpretada pela professora. Apesar da flexibilidade dos projetos, as professoras planejavam semanalmente as atividades atendendo ao currículo da EI previsto no PPP.

Com os projetos, observava-se uma diversidade nas atividades, maior ornamentação das salas e flexibilidade e originalidade nas tarefas, que se

comprova com um dos projetos sendo premiado com a *Professora Maluquinha do Ziraldo*. Os projetos articulavam todos os campos dos conhecimentos, duravam de um a dois meses; com início, meio e fim. Outro exemplo de projeto relacionava-se ao estudo das obras de arte e percorriam todo o ano. Por meio deles as crianças faziam releituras das obras, estabeleciam a interdisciplinaridade com história, ciências, geografia, matemática. Exemplos de pintores trabalhados: Tarcila do Amaral, Volpi e Portinari. Deste último o que mais marcou foram as releituras das *brincadeiras de crianças*.

A partir dessas experiências, destacamos alguns pontos: a importância de uma proposta de ação curricular com as crianças da EI mediada pela professora, como a pintura livre. A experiência com as releituras das crianças com as obras e arte, evidenciando o planejamento pelo professor, que trouxe os exemplos e o seu saber para organizar os conhecimentos e despertar nas crianças a leitura e interpretação de mundo. Acreditamos sim que a criança é um ser ativo, que participa da vida social e que possui conhecimentos. Ainda assim é necessário alguém, um professor, que possua conhecimentos prévios sobre o tema e ofereça esses materiais para a criança para ela de fato fazer A SUA interpretação e leitura. Como refere Vygotsky (1991), é papel da escola organizar e sistematizar os conhecimentos culturalmente construídos, pois nem todos eles estão presentes e a nossa disposição direta e claramente na vida cotidiana. Nesse sentido, há a necessidade de planejar/mediar, não nos moldes burocratizados ou milimetricamente planejados e mensurados de forma a controlar e doutrinar as crianças. Estudos de Ostetto (2000) elucidam essa posição afirmando a importância da ação do professor, pois o planejamento documental não revela a riqueza de sua aplicação, propondo ainda a importância dos registros desse professor para perceber e refletir sobre tal riqueza de sua prática. Nossas experiências com projetos evidenciam que planejar envolve abrir mão de certos automatismos pedagógicos, dentre eles a rigidez e previsibilidade do planejamento das atividades e dos níveis de desenvolvimento, que nos impedem de ver a singularidade da criança em suas múltiplas linguagens.

Ao refletirmos sobre a infância em constantes mudanças, somado às características das crianças das duas escolas analisadas, observa-se que mesmo com as tendências à organização e disciplinarização que tende a um controle ou repressão da experiência, nas interações as pessoas escapam ao que já está alinhado ou previamente projetado. Há sempre outros espaços ou ambientes escolares em que ocorrem as experiências.

Quanto à reflexão sobre as nossas experiências observamos que os currículos praticados e narrados no cotidiano das escolas configuram ficções, como refere (CERTEAU, 1994, 2011) – na medida em que tais elaborações humanas evidenciam-se como tramas, redes ou, tessituras ingovernáveis, imprevisíveis e incontrolláveis.

Além disso, na experiência observam-se diferentes expressões culturais nos eventos da escola, a exemplo nas festas juninas, as apresentações das danças refletiam as suas diferentes culturas. Famílias oriundas do norte e nordeste do país expressam tendências muito mais “fortes”. Aprendemos com eles a valorizar tal festividade, que remete às suas e nossas origens. (É o período do ano que as pessoas voltam as suas famílias, especialmente no interior, as danças, as comidas típicas em tudo se expressa diversidade cultural). Eventos religiosos do mês de maio, de Maria, que revelam a mistura da cultura da escola católica com o resgate das tradicionais festividades de Minas Gerais, (região de origem da coordenadora Pedagógica).

Sobre o currículo, a partir do resgate da nossa história de vida a fim de investigar a partir da experiência os entrecruzamentos entre a experiência de mundo no nosso processo de constituição profissional, observamos que essa análise oportuniza novos sentidos das culturas da infância, novas possibilidades e novos sentidos para o fazer pedagógico na EI.

CONCLUSÃO

Inspiradas em Ferraroti (1998), o presente estudo é uma tentativa colocar em prática a escrita de si como estratégia de formação, narrando experiências em Educação Infantil em diferentes contextos sócio-históricos e culturais, direcionadas para a ação pedagógica escolar, à luz das propostas benjaminianas a respeito da experiência.

As narrativas pedagógicas aqui apresentadas podem ser entendidas como produções criativas desenvolvidas a partir das memorações. Através dessas memórias/histórias ultrapassamos as barreiras do tempo e, por meio delas, o passado se faz presente, potencializando nossa experiência. Fatos e ações são ressignificados e produzem novos efeitos e novos sentidos, além de compartilhar saberes, produzir um conhecimento novo a partir do próprio processo de conhecimento que a escrita/narrativa promove.

Das concepções apresentadas sobre infância e currículo escolar na EI e das nossas memorações sobre a experiência, o que melhor reflete nossas

questões sobre currículo é que representa um artefato cultural, e que ambos os conceitos, currículo e infância se constituem a partir de um contexto sócio-histórico e cultural, portanto constroem-se na interação com a cultura.

As evidências desse estudo indicam que mesmo quando um currículo é proposto e pensado com um viés universalizante, engessado, traduzido por uma forma de ação pré-determinada e prescrita como uma receita, as formas como os professores, coordenadores e as crianças tratavam o currículo, refletiam ações que se traduziam em indeterminações, em infinitas vozes e culturas, retrato dos modos de vida daquela população e do mundo no qual esse trabalho se contextualiza.

Não há como concluir sobre “uma” ou a melhor proposta pedagógica e curricular na Educação Infantil, mas frisar que, qualquer que seja, merece ser tratada como experiência, como preconizava Benjamin. A experiência não é dada e nem passada a ninguém, precisa ser vivida, indicando-nos que talvez esse seja o caminho para uma educação plena e integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. 1 ed. V. 3. Tradução de José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Ensaio sobre Literatura e História da Cultura: obras Escolhidas, v. 1).
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9394/96*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, António; Finger, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- JOBIN E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem*. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1996.
- KRAMER, Sonia. Linguagem, cultura e alteridade Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie, *Enrabonar*. N. 31, 2000.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- LARROSSA, Jorge Bondia. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- VYGOTSKY, Lev, S. *Pensamento e Linguagem*, Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1991. Disponível em: <www.jahr.org>.

- LXII -

**CONECTE-SE: SENTINDO, PENSANDO
E AGINDO UMA EXPERIÊNCIA DE
DESENVOLVIMENTO DE ASPECTOS DE
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E DE
VALORES PARA PROFESSORES E
ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO**

Mariana Marques Arantes⁷⁰

Eugênia Paula Benício Cordeiro⁷¹

Aurino Lima Ferreira⁷²

Adriana Dantas de Oliveira Menezes*

Cristiane Maria Cardoso Soares*

Michele Fonsêca Câmara Brasil de Oliveira*

Monica Lins Medeiros*

INTRODUÇÃO

Ao pensar sobre as concepções de currículo e seus desdobramentos é preciso também incluir os aspectos singulares, à margem das propostas pedagógicas tradicionais, mas que contribuem para consolidar os pilares

⁷⁰Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Habilidades socioemocionais e de Valores (HSEV) na Educação / CNPq, Pesquisadora Associada à FACEPE – Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco E-mail: marantes11@gmail.com

⁷¹ Doutora em Educação – Professora do Instituto Tecnológico Federal de Pernambuco (IFPE); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Habilidades socioemocionais e de Valores (HSEV) na Educação / CNPq
E-mail: epaulabenicio@gmail.com

⁷² Doutor em Educação – Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE) E-mail: aurinolima@gmail.com

*Professoras da Escola Estadual de Referência em Ensino Médio de Olinda

propostos pelo Relatório da Comissão Internacional da UNESCO (1999) voltados para a Educação o século XXI, entre eles: *aprender a ser e aprender a viver juntos*. Faz-se necessário discutir ações que intencionem equilibrar o excesso de conteudismo voltado para o cognitivismo lógico-linguístico e a competitividade no ambiente escolar com outras que privilegiem a afetividade, a cooperação e o respeito a si e aos outros. Isto tem acontecido desde as últimas décadas do século passado, quando pesquisas começaram a apontar para a necessidade de se repensar a escolha da composição dos saberes formais ao constatarem a estreita relação entre a influência das relações intra e interpessoais e o clima emocional da escola e a indisciplina (PEIC, 2001; PISA, 2011), com o processo de ensino-aprendizagem (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014; REGO; ROCHA, 2009; MILICIC et al., 2003 e etc.) e também com a problematização de causas e conseqüências do adoecimento de professores devido à exaustão emocional, a Síndrome de *Burnout* e as estratégias de enfrentamento (COSTA et al., 2013; GOMES; BRITO, 2006; MAZON; CARLOTTO; CÂMARA, 2003; entre outros).

Consonante com tais pesquisas, acrescentamos que faltam no ambiente escolar competências que não dissociam a interrelação entre sentimentos, pensamentos e ações, deixando de encarar a cada um como isolado e estanque, e que auxiliem na promoção de autonomia para que todos os sujeitos, ao refletirem sobre a conexão consciente e a coerente entre sentir, pensar e agir, tomem decisões mais responsáveis carregadas de sentido para si e para os outros. Sendo assim, problematizamos que no âmago destes modos singulares de conhecer o currículo também está a necessidade de desenvolver aspectos das habilidades socioemocionais e de valores (HSEV) que contribuam para o amadurecimento das relações humanas intra e interpessoais reconhecendo a existência de dimensões internas e externas desde as mais densas até as mais sutis (WILBER, 2006; 2010; RÖHR, 2010).

Por aspectos das habilidades socioemocionais adotamos a concepção proposta pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – CASEL*, (2015) a rede americana que reúne o conhecimento científico sobre esta temática desde 1994 e contribui para a elaboração de políticas educacionais que visem implantar nas instituições americanas programas que levem ao desenvolvimento do autoconhecimento, da autogestão emocional, da consciência social, de habilidades relacionais e da tomada de decisão responsável. Dados da entidade demonstram que estas habilidades, por compreenderem competências intrapessoais, interpessoais e cognitivas,

aumentam nos estudantes a capacidade de integrar cognição, afeto e comportamento para lidar de forma eficaz com as tarefas e desafios diários.

E à esta perspectiva, acrescentamos a visão de valores a partir da dimensão espiritual de Röhr (2010), local de abrigo dos valores humanos mais sutis, como a ética, e questionamentos filosóficos e existenciais confirmados apenas pela intuição, como a liberdade. A dimensão espiritual, apesar de poder ser interpretada pela mente, opera de modo diverso da exclusividade lógica pois permite ao indivíduo perceber em si a força de ações que “fazem sentido”, são mais “humanas” e inspiram ações promotoras de justiça, harmonia, bem-estar, compaixão e a felicidade de todos os seres.

Numa tentativa de amainar esta necessidade surgiu o projeto “*Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo*”, cuja proposta é estimular o desenvolvimento de tais aspectos em uma escola de referência do ensino médio situada em Pernambuco. É uma pesquisa-ação que já está em curso há mais de um ano pela qual se busca responder de que maneira teoria e prática podem ser combinadas em uma instituição educacional brasileira, porém sem a apropriação simplificada de iniciativas já existentes por meio de um mero repasse, mas que, sobretudo faça sentido para todos os envolvidos ao incluir e respeitar os saberes formais, informais e as subjetividades de cada um. O objetivo geral do *Conecte-se* é estimular nos professores e alunos o desenvolvimento de aspectos HSEV para possibilitar maior consciência e coerência entre sentir, pensar e agir. Busca-se planejar e executar atividades que favoreçam o autoconhecimento e a autogestão das emoções, dos pensamentos e das ações; promover empatia, consciência social e habilidade para relacionar-se no ambiente escolar consigo mesmo e com os outros e estimular a tomada de decisões responsáveis orientada por valores respeitando os próprios limites e dos demais.

Para este artigo voltado às questões do currículo, questionamos de que maneira os alunos da EREM receberam a inserção de uma temática singular como a HSEV nas atividades escolares. Desta forma, objetivamos apresentar qual foi a primeira reação dos alunos ao serem instigados pelos professores a refletir sobre a conexão entre sentir, pensar e agir.

Explicaremos adiante, o percurso metodológico construído e apresentaremos os resultados.

METODOLOGIA: TEORIA E PRÁTICA ANDANDO JUNTAS

O *Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo* desenha-se através de uma pesquisa-ação, exploratória e longitudinal (2015-2019) que envolve membros do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Doutorado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife, do Grupo de Pesquisas em Habilidades Socioemocionais e de Valores (GHSEV) na Educação, do CNPq e de uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) de Pernambuco. São professores, alunos, pesquisadores e gestores que, de modo conjunto e sem ordenação hierárquica, comungam da proposta de desenvolver aspectos das HSEV na Educação. São compreendidos igualmente como partes de uma espiral ascendente e holárquica (WILBER, 2010), formando uma teia de conhecimentos que pode reinventar o ambiente escolar num movimento de troca e partilha, cientes de que as ações não podem ser totalitárias, unilaterais e o resultado meramente reprodutivo.

O primeiro movimento começou em 2015.1 quando pesquisadores do GHSEV convidaram professores da EREM para refletir sobre a influência exercida pelas outras dimensões humanas, além da mental, no cotidiano da sala de aula (RÖHR,2010). Foi uma fase experimental, de aproximação e de conhecimento mútuo, que suscitou a vontade de aprender mais e construir algo que pudesse também ser compartilhado com toda a escola. Marcou o início da espiral, onde foram registradas as angústias dos docentes sobre a exclusão das emoções do ato educativo, bem como de formas de compreender seu manejo e suas influências.

Desde 2015.2, o grupo de docentes que se engajou participa de discussões com duas pesquisadoras sobre a conceituação de aspectos das HSEV bem como suas implicações para o ambiente educacional(CASEL, 2015; RÖHR, 2010), e também reflete sobre formas de compartilhar o aprendizado com os estudantes. Atualmente são quatro mulheres, após a saída de um professor no início de 2016, com idades entre 34 e 50 anos e 14 e 30 anos de tempo de docência.Têm sido utilizados questionários semiestruturados e técnicas de grupos focais (MINAYO, 2014) planejadas para que todos expressem percepções, crenças, valores e atitudes sobre o tema num ambiente permissivo e não-constrangedor. Uma “escuta sensível”(BARBIER, 2010) apoiada especialmente na empatia, que propicia conhecer além dos pensamentos e comportamentos, o mundo interior de cada participante

comunicando as próprias emoções, sentimentos, o seu universo imaginário e dividir as dúvidas. Ao todo, no ano letivo passado, foram 17 encontros quinzenais, com duas horas e meia de duração cada um e gravados em áudio.

O giro seguinte desta espiral na construção dos dados começou em março de 2016, quando o *Conecte-se* adentrou às todas as oito salas de aula da EREM, sendo quatro turmas de primeiro ano, duas de segundo e duas de terceiro, somando 280 alunos com idades entre 14 e 18 anos. Foi criado um clima na escola com a utilização de cartazes e a distribuição de marcadores de livros feitos por alunos do curso de design do IFPE também engajados no projeto e aplicada a primeira parte de uma escala de desenvolvimento de aspectos das habilidades socioemocionais e de valores que servirá posteriormente de instrumento para a abordagem quantitativa. Ressalta-se que foram preenchidos tantos por professores, pela gestão e pelos responsáveis dos alunos termos de consentimento livre e esclarecido com a pesquisa.

Desde então, as docentes estão à frente de encontros, previstos para serem 14 até o final deste ano, nos quais promovem discussões em grupo e aplicam dinâmicas que visam promover o desenvolvimento de aspectos das HSEV. Tais atividades são discutidas com as pesquisadoras nos encontros quinzenais, mas adaptadas de forma livre e espontânea por elas para cada turma, de acordo com a própria sensibilidade e conhecimento. A aplicação tem sido marcada pelas mesmas durante o período de aulas, em dias que não prejudique o conteúdo formalmente programado. Às pesquisadoras cabe o papel de observar as próprias impressões, emoções e sentimentos despertados em si e no grupo e registrá-los num diário íntimo.

Apresentaremos a seguir, alguns resultados que mostram a primeira reação dos alunos aos serem apresentados ao lema: *Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo*. Tais impressões foram escolhidas juntamente com as docentes que apontaram desenhos, textos e/ou relatos que acharam ser mais fortemente expressivos, visto que periodicamente há um momento compartilhado de autorreflexão, autocrítica, compartilhamento de experiências, expectativas e sentimentos, entre pesquisadoras e professoras no grupo focal.

Primeiramente, cada aluno registrou em uma folha de papel as próprias ideias ao ler o cartaz fixado na sala com a logomarca e o lema do projeto - *Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo*. Em seguida, reunidos em grupos entre quatro e seis alunos, os estudantes trocaram informações entre si e escreveram ou desenharam livremente em cartazes que foram apresentados para todos.

RESULTADOS

Na primeira das atividades nas salas de aula, os estudantes foram instigados a refletir sobre o significado do lema “*Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo*” e a expressar estas impressões em textos ou desenhos, primeiro de modo individual e depois em pequenos grupos.

Um aluno relatou assim: “*Para mim faz sentido porque devemos pensar antes de agir, porque muitas vezes agimos sem pensar e acabamos nos fazendo mal ou fazendo mal para outra pessoa*”. (Aluno A1) e outra associou à tecnologia o nome do projeto: “[...] *porque para mim, conectar é algo que tem haver (sic) com computador, internet e celular*”. (Aluna A2).

Após a reflexão com os colegas, alguns se colocaram por meio de frases como: “*Com a vida que levo me expresso ao mundo*” (Grupo 2C) e outros com desenhos, como este abaixo feito pelo grupo 3D, o qual segundo os integrantes tem a ideia de mostrar que “*é preciso pensar nos seus sentimentos e atitudes antes de agir (porque) não é à toa que o cérebro está acima do coração*”.

Figura 1 - O que significa “*Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo*” para você – reflexão em grupo



Fonte: Trabalho em grupo (2016)

No processo de reflexão entre as pesquisadoras e as docentes ao olhar o material produzido pelos alunos no primeiro encontro permaneceu o sentimento de motivação ao perceber pelos relatos e ilustrações foi bem

recebida a iniciativa de unir teoria e prática no desenvolvimento de aspectos das HSEV na Educação.

As professoras ressaltaram que perceberam a diferença de exercer uma escuta sensível, sem julgamentos diante dos estudantes. “*Tá ali, o professor tá ali, mas não é o professor do conteúdo é o professor que tá ali pra escutar*” (Professora 3).

Foi consenso que a escolha pela pesquisa-ação como um método que respeita as subjetividades e os aspectos individuais de cada docente tem muita importância. “Nós estamos acostumados em escola a trabalhar de uma forma que é um padrão que parece que todo mundo é a mesma coisa [...] o que a gente está conseguindo enxergar é que somos diferentes” (Professora 1).

Afirmaram também não se sentirem meramente reprodutoras de conteúdo, mas partes da construção de um conhecimento necessário não só para os estudantes, mas também para si.

CONCLUSÃO

O projeto “*Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo*” tem subsidiado todos os envolvidos com elementos para refletir sobre os saberes tradicionais da escola e também sobre aprendizagens singulares que, embora não sejam prioritárias na educação formal fazem muita diferença no clima emocional e nas relações intra e interpessoais na escola pois, levam a “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”.

O desenvolvimento de aspectos da HSEV a partir de uma perspectiva que dialogue com a teoria e a prática de outros países, mas respeite e faça sentido para a educação brasileira contribui para avançar no contínuo desafio de discutir uma base comum que considere cada sistema de ensino, as particularidades de cada tipo de estabelecimento, as características econômicas e socioculturais, sem perder de vista o olhar atento sobre quem são, como se sentem, o que pensam e como agem os nossos sujeitos da escola.

Ao caminhar com o projeto como uma pesquisa-ação, pretende-se continuar este diálogo aberto, franco, imprevisível e imprescindível entre teoria e prática e desejos e limites pessoais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, R. - *A pesquisa-ação* - Tradução de LucieDidio - Brasília: Liber Livro editora, 2007. 157p.

CASEL (2015) - *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Edited by Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg, and Thomas P. Gullotta. Guilford Publications 2015 - livro online – 634p.

COSTA, Ludmila da Silva Tavares et al. Prevalence of Burnout Syndrome in a sample of Brazilian university professors. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 636-642, dez. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000400003&lng=pt&nrm=iso Acesso em 20 março 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000400003>.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 49-62, jun. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812006000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em 20 jul. 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 de março de 2016.

MAZON, Vania; CARLOTTO, Mary Sandra; CAMARA, Sheila. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 60, n. 1, p. 55-66, abr. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672008000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 de março de 2016.

MILICIC et al. Aprendizaje socioemocional em estudantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 645-666, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000400002>.

PISA EM FOCO – *A disciplina nas escolas está deteriorada?* 04/2011 – Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n4.pdf - acesso em agosto de 2015

REGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, Mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de fevereiro 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000100007>.

RÖHR, F. Espiritualidade e Educação In: RÖHR, Ferdinand (org.) *Diálogos em Educação e Espiritualidade* Recife, PE Ed. Universitária – 2010 p.13-52

UNESCO, 2010 – *Educação: um tesouro a descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira Brasília, DF. 2010 41p - disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. / Acesso em 03 de outubro de 2015.

WILBER, K. *A União da Alma e dos Sentidos: integrando ciência e religião*. Tradução: Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. *A Visão Integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do universo e de tudo mais*. Tradução: Carmem Fischer. São Paulo: Cultrix, 2010.

- LXIII -**CURRÍCULO E INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE**

Maria Natalina Mendes Freitas – UFPA (Brasil)

INTRODUÇÃO

A educação infantil em nosso país deu passos largos ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade. Um desses avanços diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (p. 11), que objetiva “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”. Trata-se de um marco fundamental na história da educação das crianças pequenas no nosso país.

A finalidade das diretrizes é ser um instrumento orientador destacando a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir práticas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas.

Diante da riqueza cultural existente no campo brasileiro, não é possível pensar um currículo escolar sem inserir a vida de quem vive neste campo a partir de seu sentido político, ético e de garantia de direitos. Freire (1996) afirmava: “(...) não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (p. 70-1). Nessa perspectiva, a problemática norteadora desse trabalho convida a olhar as travessias e

percursos sobre o currículo da educação infantil do campo em sua íntima relação com a prática docente, a partir da seguinte questão: Que currículo vem sendo produzido no cotidiano da prática pedagógica de uma turma de educação infantil do meio rural?

RESSIGNIFICANDO O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na perspectiva de construir uma concepção de currículo que de fato expresse os saberes e experiências dos sujeitos do processo educativo implica reconhecer que “[...] currículo são as ações que acontecem nos estabelecimentos educacionais, e não apenas a ação de refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagens” (MEC/SEB/UFRS, 2009, p. 79). O apontamento que emerge deste documento destaca para a necessidade de um estabelecimento nas relações cotidianas das instituições, considerando não apenas os aspectos organizacionais do trabalho pedagógico, mas também a participação de escolha entre crianças, educadores e famílias, pois este movimento deve constituir-se o fio condutor para tecer o currículo da escola infantil no meio rural. Envolver os sujeitos coletivos em suas aprendizagens é permitir maior participação e decisão no que devem aprender a partir de suas vivências, uma vez que a construção de um currículo pautado nos interesses e necessidades infantis exige que professores conheçam as crianças com as quais trabalham em suas mais variadas dimensões.

A estrutura curricular exige da escola da infância que as experiências e atividades partam sempre da história e do mundo cultural e existencial das crianças. À escola da infância ocorrem crianças-ambiente, crianças de “carne e osso”, portanto, diversas e não “idênticas” como gostaria uma retórica e ingênua literatura romântico-idealista. Tudo isto leva-nos a concluir que as experiências – atividades devem partir das necessidades das crianças (meninos e meninas), prestando especial atenção àquelas motivações infantis hoje mais depauperadas e marginalizadas na família e no contexto social: a comunicação, a socialização, o movimento, a exploração, a autonomia, a fantasia, a aventura, a construção (ZABALZA, 1998, p. 76).

A reflexão apontada pelo autor nos diz da necessidade de partir das experiências e vivências das crianças em seus contextos sociais, ambientais,

econômicos e culturais como base para constituir a elaboração curricular da educação infantil, a partir da sistematização dessas realidades mediada pela intencionalidade pedagógica. Agindo desta forma, rompe-se com um modelo de currículo engessado e pronto que não abre espaço para o diálogo e o exercício da escuta sensível que privilegia as necessidades da criança do meio rural.

Compartilha-se com Arroyo (2011, p. 115) quando este destaca que as experiências e vivências sociais de educandos e educadores é que devem constituir-se como “objeto de pesquisa, de atuação, de análise e de indagação”. Portanto, deve-se pensar um currículo considerando esta articulação entre as experiências dos sujeitos coletivos e o conhecimento socialmente construído. Nesta perspectiva, o professor, assume um papel fundamental, qual seja o de promover a reflexão acerca dos conhecimentos construídos socialmente em articulação com os conhecimentos provenientes do contexto sociocultural das crianças.

Conhecer a criança e suas especificidades exige um olhar atento, uma “escuta sensível” no decorrer do cotidiano rural como forma de garantir a organização do trabalho pedagógico. As crianças participam ativamente em todas as atividades de sua comunidade, constroem e produzem saberes e culturas, daí que o professor deve privilegiar esses momentos para possibilitar um melhor aprendizado, pois:

O currículo acontece, concretiza e dinamiza aprendizagens apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e constituem sentido. Para aprender é preciso que as necessidades das crianças, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos das culturas onde estão inseridas, ou por aquelas pelas quais estão sendo desafiadas. Nesse momento acontece um encontro entre a vida de cada um, sua singularidade, e a contextualização daquela questão formulada no sistema de conhecimento referido. As crianças, assim, envolvem-se e criam uma interpretação sobre os conhecimentos, os relacionam de acordo com suas experiências anteriores para organizar e constituir uma narrativa pessoal que também é coletiva. O currículo, portanto, não será compreendido como prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças, na escola, tendo por base os princípios educativos (MEC/SEB/UFRS, 2009, p. 52).

A concepção de currículo sinalizada neste documento, é um indicativo que corresponde às demandas socioculturais das crianças e de suas famílias que residem no meio rural brasileiro, quando trazidas como objeto de reflexão na prática pedagógica da escola rural. A escola infantil do meio rural que se deseja construir tem de acompanhar este movimento para que o currículo possa ser construído, porque “[...] emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos do mundo”. Essas vivências trazidas para o coletivo é que devem orientar o planejamento e as ações pedagógicas dando vida ao currículo, tomando como referência a cultura, os valores, enfim, as necessidades e peculiaridades dos sujeitos (MEC/SEB/UFRS, 2009, p. 56).

O CURRÍCULO REVELADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não é possível pensar um currículo escolar sem inserir as atividades (correr, brincar, pescar) presentes no cotidiano da comunidade e da escola do meio rural. Esse movimento que anima a vida dessas crianças deve fazer parte das reflexões dos professores para a organização do currículo, assim como da prática pedagógica. São essas mediações que se constituem como pano de fundo para esta reflexão na medida em que revela a práxis pedagógica que sustenta o currículo da escola. Para conhecer e analisar tal realidade, foram realizadas sessões de observação em turmas de crianças de quatro e cinco anos de uma Escola Infantil Rural no Município de Bragança (PA).

O município conta com uma proposta pedagógica com um cronograma que orienta a elaboração de projetos, que devem ser construídos conforme as datas comemorativas. Observa-se que a professora foge desta orientação e aposta num outro jeito de fazer sua prática pedagógica, conforme expressa sua fala: “trabalhei o projeto intitulado ‘A pesca do peixe da Água Doce’ por se tratar de uma comunidade cercada por campos, e que tem a pesca como importante fonte de renda”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais fica estabelecido que as propostas pedagógicas das escolas do campo devem *reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais*.

A escola do campo tem sua subjetividade e seu currículo necessita de um olhar sensível e abrangente, que considere as diversas identidades a fim de explorar o conhecimento que cada indivíduo traz consigo, articulando saberes e

vivências e sinalizando para a importância desses saberes/conhecimentos para a sociedade em geral.

A interligação escola-vida feita pelo educador do campo é de grande importância haja vista que as crianças se identificam com os temas trabalhados na escola e associam com o contexto social vivido gerando interesse e motivação por assuntos que lhes são comuns e sobre os quais compartilham experiências vividas ou contadas por parentes.

A Pesca do Peixe da Água Doce foi o tema desenvolvido durante seis dias e a exposição da isca (a minhoca), do pescado (piaba, traíra, jandiá...) e dos artefatos de pesca (malhadeira, caniço, tarrafa...) foram suporte para uma série de atividades feitas com as crianças que geraram encantamento, indagação, fantasia, curiosidade e muitas histórias de situações vivenciadas pelos pequenos. Compreender a influência, o interesse e a motivação que estas atividades despertaram nas crianças fez com que esta professora se percebesse mediadora conforme expressa Thiago (2000):

Como educadora, pude perceber que meu papel poderia ser o de mediador entre o conhecido e o desconhecido. Não um centralizador mais aquele que, coordenando situações e atividades, ouve as múltiplas linguagens que expressam pensamentos, sentimentos, conhecimentos. Alguém que brinca junto sugere brincadeiras, dá significado às ações e experimentações das crianças (THIAGO, 2000, p. 60).

Faz-se necessário saber ver e ouvir as crianças, exercitar a visão e a escuta antes de falar para não perder os significados dos seus relatos, as múltiplas linguagens expressas e a associação feita entre o que está sendo trabalhado e as experiências vividas por estas. Ser mediador entre o conhecido e o que ainda está por se conhecer, é aventurar-se com as crianças rumo a novas aprendizagens, diferentes reações e significados atribuídos à nova descoberta.

Na medida em que é oportunizado às crianças o direito de serem ouvidas em seus desejos, necessidades e no relato de suas experiências, criam-se muitas possibilidades de aprendizagem, uma vez que os conteúdos tornam-se significativos. Nessa abordagem, as crianças “[...] são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão [...]” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, p. 21).

A participação direta da criança no processo educativo é resultado da crença de que estas possuem cem linguagens, cem maneiras de se expressar, de

interagir com o mundo, de construir seus conhecimentos. É o reconhecimento de que crianças são competentes, ricas em potencial e que, portanto, tem o direito de serem ouvidas e de compartilhar ativamente com o adulto na organização do trabalho pedagógico.

Ao desenvolver o projeto a professora procurou valorizar o pescador, explicando para as crianças a importância que este trabalhador tem na sociedade, já que é responsável por alimentar muitos lares no campo e na cidade e que o trabalho desenvolvido no campo é de grande importância para o desenvolvimento da cidade, pois ambos são interdependentes, necessitam um do outro para existir.

É importante saber fazer, ter práticas metodológicas criativas, ideias inovadoras, mas isso não é o suficiente: o professor precisa ser pesquisador de suas próprias ações, questionador, reflexivo para não se tornar um mero reprodutor de ideologias ou operador de metodologias.

Considero (...) importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua práxis ou por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levem a agir, e agir de uma determinada forma (ALARCÃO, 1996, p. 179).

A reflexão é parte importante na formação de educadores sem a qual corre-se o risco de se permanecer na inércia. O professor reflexivo está sempre questionando sua prática, sem seguir receitas, mas experimentando novas práticas, e em se tratando da educação do campo essa reflexão tem um teor ainda mais forte porque sabemos o quanto se tem lutado por uma educação digna para esse povo tão trabalhador.

Foi muito importante ver o interesse das crianças durante as aulas e perceber o esforço de todos em participar das atividades perguntando, questionando, pedindo ajuda e interagindo com os colegas. As crianças do campo apresentam singularidades próprias do contexto em que vivem. Percebe-se, ainda, que a infância, seja vivida na cidade ou no campo, traz consigo fantasia, imaginação, interação, companheirismo, descobertas, curiosidades, narrativas e muitas outras coisas que fazem dessa fase um marco no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Compartilha-se com Soares et al (2009, p. 01)

Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo.

Assim, é importante que o currículo e a prática pedagógica da professora de educação infantil estabeleçam relação com o contexto em que vivem as crianças, oportunizando vivências lúdicas na produção e construção do conhecimento científico.

O universo lúdico tem muito a oferecer, necessitando ser mais explorado principalmente pelas Instituições de Educação Infantil, valorizando o brincar como uma atividade curricular rica, capaz de propiciar à criança diversos aspectos que favoreçam o seu desenvolvimento biopsicossocial. Respeitar sua fase de desenvolvimento sem negligenciar nenhuma etapa, pois é na ludicidade que a criança aprende e se desenvolve de forma prazerosa, despertando um maior interesse por as vida escolar (SANCHES, 2013, p. 04).

A criança é sujeito histórico e de direito e nas interações e práticas cotidianas constrói sua identidade brincando, fantasiando, dançando, observando, experimentando, perguntando, cantando. Valorizar o brincar é possibilitar que a criança se expresse e aprenda sobre si e sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil das crianças do campo requer atenção pelas especificidades existentes nas diferentes comunidades, além de exigir que gestores e professores se identifiquem para que possam desenvolver trabalhos realmente significantes para as crianças, valorizando seus saberes, vivências, crenças e experiências.

Ensinar não é transferir conhecimento, é possibilitar a sua construção considerando o outro, dando voz àqueles que culturalmente são silenciados por acreditar-se que não podem contribuir para a produção de conhecimento, como acontece muitas vezes com as crianças, quando são negligenciados seus direitos assegurados por lei. A criança sendo ser histórico e de direito precisa ser respeitada e considerada nas propostas pedagógicas, para não distanciar as práticas escolares das vivências dessas crianças.

O caminho para a construção de um currículo que oportunize o pleno desenvolvimento da criança na Educação Infantil do Campo está em reconhecer que a organização do trabalho pedagógico precisa considerar a cultura, os saberes, as experiências das crianças em plena articulação com os conhecimentos científicos oriundos das mais variadas áreas do conhecimento. Um currículo vivo, dinâmico e sensível às necessidades e desejos infantis. Nessa compreensão, a instituição de educação infantil assumirá de fato sua função educativa uma vez que proporciona a partilha de saberes e vivências em um contexto eminentemente interativo. Nesta perspectiva, o desejo é de que o currículo trabalhado com as crianças deva ser orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e aos conhecimentos, ou seja, estar a serviço de todos os povos, do campo ou da cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO. Isabel de (Org.). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto Alegre: Porto Editora, 1996.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA. Raquel Lazzari (Org.). *Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. *Orientações curriculares para a educação infantil do campo*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SANCHES, Leandro Andrade. *A Ludicidade e a Educação Infantil: algumas reflexões*. Revista Digital/ Buenos Aires - Ano 18 - nº 181 - Junho de 2013. Disponível em: www.efdeportes.com.

THIAGO, Lilian Pacheco S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ZABALZA, Miguel. *A qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- LXIV -

GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO DO ENSINO DA MÚSICA NO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO DE CASO LUSO-BRASILEIRO

Maristela de Oliveira Mosca - UFRN/Brasil - Universidade do
Minho/Portugal

Anabela Panão Ramalho - Instituto Politécnico de Coimbra –
ESEC/Portugal

Jason Desidério Bezerra - UFRN/Brasil

INTRODUÇÃO

O diálogo em torno das questões curriculares ocupa hoje destaque nas investigações e práticas escolares. Esse lugar comum abrangido pelo currículo nos estudos que englobam o cotidiano escolar, bem como sua gestão, saberes e fazeres acontece por sua presença nas estruturas que regem a educação. Entretanto, dialogar sobre currículo nos leva também às características singulares, já que o currículo é particular e único, ao ser vivenciado em determinado tempo escolar, contexto e sociedade.

O currículo e sua complexidade norteiam esse trabalho a partir dos olhares dos investigadores acerca da gestão do currículo – uma gestão que se pretende flexível na medida em que as decisões macro curriculares perpassam o cotidiano da escola e se transformam em decisões micro curriculares –nas práticas curriculares.

Esse artigo tem como objetivo investigar e descrever como dois professores atingem objetivos/metasp curriculares no ensino de música da escola básica – um professor de Portugal, com um currículo normativo com objetivos e competências a cumprir; e um professor do Brasil com diretrizes curriculares a nortear seu trabalho.

Nessa investigação a metodologia de trabalho escolhida foi o estudo comparativo, para perceber os elementos comuns e diferenças entre as abordagens curriculares evidenciados nas falas desses professores. Dessa forma, as questões de gestão curricular emergem das concepções de currículo que abarcamos, compreendendo-o como a estrutura que rege os saberes e fazeres da escola, uma estrutura que se baseia no conhecimento, que se pretende um guia para os professores, onde as práticas curriculares nascem dessa estrutura que objetiva sistematizar o conhecimento e da participação efetiva dos professores nos processos de gestão curricular.

CURRÍCULO E A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As questões contemporâneas – sociais, culturais, políticas, econômicas – se apresentam como desafios para o campo do currículo. Eixo basilar dos processos de aprender e ensinar, o currículo se torna também multifacetado em sua compreensão e investigação.

Podemos afirmar que o contexto escolar molda e é moldado pelo currículo e, como afirma Pacheco (2016, p. 67) “currículo é um itinerário de educação e formação, com uma identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada”. Ao corroborarmos com essa definição de currículo, estamos também em consonância com Silva (1999, p. 14), quando anuncia que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”.

Um projeto de apresentação e sistematização de conhecimento, constituindo um conjunto de experiências de aprendizagem, os currículos, de acordo com Young (2014, p. 200) “são formas complexas de conhecimento especializado organizado socialmente, que são reunidas e modificadas ao longo dos anos [...] por especialistas”.

O currículo de música deve abranger os conhecimentos que se deseja compartilhar com os alunos na escola, destacando os lugares comuns dos processos de aprender e ensinar música e as singularidades de cada contexto, as culturas e as maneiras de produzir música (FONTERRADA, 2008).

Ao compreender a música como uma construção sócio-histórica, reafirmamos nossas concepções de um ensino de música pautado nos eixos da apreciação musical – a música dos povos, dos tempos, dos lugares; o fazer artístico, que considera todas as formas de produção sonora intencional, a partir de um estudo sistemático de releitura da obra, de criação e de *performance*, a

contextualização da obra, em seus conceitos, estrutura e concepção histórico-social de criação e reprodução. Bellochio (2000, p. 38) afirma que a educação musical é um conjunto de atividades de ensino “[...] que pretende a organização do conhecimento musical em suas múltiplas formas sonoras [...]”.

Nessa investigação, de natureza comparativa, procuramos responder a questão: *Como os professores entrevistados atingem metas/objetivos curriculares propostos nos documentos oficiais?* e os seus desdobramentos emergentes acerca do tema: *Quais sentidos os entrevistados atribuem à sua área de ensino? Como a dinâmica da escola interfere em sua gestão curricular, abarcando os modos de fazer e registrar (o planejamento)? Como a integração com as outras disciplinas acontece (ou não) no cotidiano escolar?*

Para tanto, os investigadores optaram pela entrevista como estratégia principal para a recolha de dados, tendo como orientadores os documentos oficiais que tratam do ensino de música na escola básica em Portugal e no Brasil. Nesse processo de recolha de dados, procuramos captar os elementos descritivos que emergem na linguagem dos entrevistados (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na constituição de um *corpus* empírico que respondesse nossas questões de investigação. Após a entrevista realizada individualmente com cada um dos dois professores, a transcrição se fez como o próximo passo.

Assim, a análise do conteúdo foi utilizada para compreender o discurso dos entrevistados e dar sentido às questões em uma questão interpretativa do ouvido e transcrito. De acordo com Ghiglione e Matalon (1992), citados por Amado (2013, p. 291), ao analisarmos o conteúdo das entrevistas “estamos diante da questão clássica em investigação que é a de saber em que medida o fator X influencia o fenômeno Y, ou seja, procura-se analisar as causas e antecedentes de uma mensagem, num plano vertical”.

A EDUCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL E NO BRASIL

O currículo nacional português (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d.) tem na Educação Artística o eixo das expressões – sendo um deles o ensino de música. As orientações gerais para a literacia em artes é que os alunos desenvolvam a criatividade, a capacidade de expressão e comunicação, compreendendo as artes no contexto e se apropriando das linguagens elementares das artes.

No caso da música, as orientações gerais se voltam para um ensino de música que promova o desenvolvimento de competências por meio de “processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de

experiências de reprodução, de criação e reflexão” (*Ibidem*, p. 165). Na aquisição de competências específicas da área, os alunos devem participar de experiências musicais que englobem o interpretar, compor e ouvir, para que possam interpretar diferentes gêneros musicais; compreender a música e sua relação com a história, cultura e sociedade; improvisar e compor; analisar, descrever e compreender os produtos e processos musicais; compreender as relações da música com outros saberes; adquirir diferentes códigos de registro musical (*Ibidem*, p. 172).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 5), o ensino de música nas escolas básica “deve constituir-se em conteúdo curricular interdisciplinar que dialogue com outras áreas de conhecimento. Desse modo, o conhecimento e a vivência da música como expressão humana e cultural devem ser integrados sistematicamente às diferentes áreas do currículo”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL, 1997) demarca as composições, improvisações e interpretações como produtos musicais. Ao orientar professores sobre a gestão curricular das aulas de música para o Ensino Fundamental, elenca, a partir dos eixos estruturantes do fazer musical: apreciação, fazer artístico e apreciação da obra, objetivos a serem desenvolvidos com alunos no decorrer das aulas de música. Como objetivos gerais, o documento sinaliza que as aulas de música devem proporcionar que os alunos interpretem, improvisem e componham; reconheçam e valorizem sua produção, de colegas e diferentes gêneros musicais da humanidade; compreendam a música como um produto cultural histórico, sempre em evolução e articulação com as culturas; e reconheçam e valorizem o desenvolvimento musical, elaborando conceitos e conhecimentos musicais.

A GESTÃO CURRICULAR DE MÚSICA NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Ao investigarmos sobre a gestão curricular nas aulas de música procuramos compreender, pelo olhar dos professores entrevistados, quais sentidos atribuem à sua área de ensino. Pretendemos ver como esses professores atingem (ou não) os objetivos propostos para o ensino de música na educação básica, como se organizam, trabalham coletivamente e integram outras áreas do conhecimento nos processos de aprender e ensinar música.

Da análise de conteúdo emergiram categorias estruturantes que regem os discursos dos dois professores, já que ela, de acordo com Amado (2013, p. 287), busca dar significado a narrativa, significado este que “está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado”.

Nesse processo de desocultação, as categorias emergentes foram designadas pelos investigadores por: *Metas ou Objetivos Curriculares, Gestão de Currículo, Integração Disciplinar, Lugar da Música na Escola, Limites e Dificuldades*. A seguir, nos propomos a dialogar sobre as análises apreendidas nos discursos dos professores.

Metas ou Objetivos Curriculares são os propósitos gerais na educação – o que desejamos que os alunos aprendam. Ao definirmos metas/objetivos, consideramos a aprendizagem essencial a realizar, o conhecimento que deve ser compartilhado e sistematizado. Uma relação de poder (APPLE, 2001) entre os conhecimentos sistematizados pela humanidade e o que se ensina na escola, as metas/objetivos curriculares forjam as concepções de valor que se atribui ao ensino e ao conhecimento, “assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender” (ZABALA, 1998, p. 27).

Ao serem inquiridos sobre as metas/objetivos curriculares, como conseguiam (ou não) atingi-los e sua relação com as orientações com os documentos oficiais, os professores dizem que:

Eu sempre procuro, obviamente, estar a par da legislação, das diretrizes, e assim, desse conhecimento específico das diretrizes e tal para levar em consideração aquilo que os documentos trazem, e também a literatura da nossa área. [...] Não na plenitude [atingir aos objetivos de ensino], porque o problema maior é a carga horária que a gente tem. [...] Claro que a gente acaba caminhando... de vez em quando a gente passa por um eixo⁷³, depois pelo outro e tal... mas, assim, não dá pra gente aprofundar, fazer um trabalho bem amarrado, bem redondinho [...]. (BR).⁷⁴

Eu atinjo as metas ligando-as, interligando-as e em trabalhos. Muitas vezes em grandes trabalhos [...] minha escola também é uma escola muito dinâmica, com grandes projectos e eu tenho tentado participar sempre em momentos e, portanto, não deixo de atingir as

⁷³ Eixos estruturantes do ensino de música: apreciação, fazer artístico e contextualização da obra.

⁷⁴ Denominaremos BR o professor brasileiro e PT o português.

metas. [...] Há metas que, evidentemente, não são muito aprofundadas, não há hipótese, por exemplo, a questão do analisa, descreve, comenta audições musicais de vários estilos, isto é feito muito ligeiramente, naturalmente [...] não é com 90 minutos semanais que se consegue fazer, chegar aqui [...] (PT).⁷⁵

Os discursos mostram contradição entre o atingir ou não as metas/objetivos propostos nos documentos oficiais. Os professores se percebem atuantes e ensinantes, mas sinalizam a questão do tempo – as poucas aulas de música – ao descreverem suas dificuldades em atingir a todos os objetivos propostos. Dessa forma, vêem que não conseguem plenamente desenvolver experiências musicais que abarquem os eixos estruturantes do ensino de música.

Os *Limites e Dificuldades* são evidenciados também em relação a estrutura física e materiais disponíveis: “[...] *mas em relação aos materiais é muito pouco, hoje é um problema... é um constrangimento para a escola*” (PT). “[...] *infelizmente, a sala ainda não tem estrutura física adequada para uma aula de música*” (BR). Os discursos mostram que, mesmo com sua atuação dinâmica e o apoio dos colegas, as dificuldades aparecem e em vários momentos prejudicam o trabalho.

Entretanto, no contexto escolar em que trabalham reconhecem que a música é valorizada e que seu lugar é demarcado positivamente, ao afirmarem: “[...] *eu acho que a música é uma peça importante na escola. [...] a música se envolve, ou é chamada para o trabalho da escola*” (PT). “[...] *eu não vejo a música na escola como essa coisa do suporte de entretenimento, mas a música mesmo como o cotidiano, na prática cotidiana da vida dos alunos, no dia a dia deles na escola*” (BR).

Ao compreendermos a aprendizagem e a formação dos alunos no espaço escolar como “o resultado de um processo onde estes se assumem como co-construtores de saberes” (COSME; TRINDADE, 2012, p. 63), a *Gestão de Currículo* demonstra a autonomia conquistada pelo professor em relação a tomada de decisões, de organização dos tempos e espaços, bem como da coordenação dos conhecimentos a serem apresentados aos alunos. Sobre isso os professores dizem que:

Eu acho que a autonomia que cada um tem, acho que é importante [...] mas para se dar um determinado conteúdo, e atingir a uma determinada meta, aí há imensos caminhos, e cada um tem, se

⁷⁵ As falas dos professores serão demarcadas em *itálico*.

calhar, a área em que se sente mais a vontade, em que é francamente melhor e, portanto, pode ir por um caminho ou pelo outro [...] (PT).

Minha escola é muito boa, porque o professor é livre [...]. Eu sou muito livre pra fazer todo esse planejamento, essas escolhas, a escola me dá total apoio pra eu desenvolver, pra criação [...] (BR).

Essa autonomia é valorizada pelos professores, que consideram as decisões a nível micro de suma importância, já que negociam, dialogam e decidem sobre as questões curriculares a serem abordadas. Nessa fala, os professores mostram que procuram relacionar temas de interesse com outras disciplinas, ressignificar conteúdos e dialogar acerca das áreas de conhecimento pertinentes. Em um processo rudimentar de *Integração Disciplinar*, os professores demonstram interesse e entusiasmo com as partilhas, afirmando:

Às vezes a escola, na semana pedagógica, desenvolve alguns temas e eu vou tentando adequar dentro daquele que a escola elegeu, desenvolver atividades musicais pedagógicas com os alunos. [...] Há união com as outras disciplinas sim quando tem um projeto em comum. [...] Todo mundo trabalhou [no projeto comum São João], todas as áreas do conhecimento trabalharam juntas nesse projeto e foi um sucesso [...] (BR).

[...] nós temos inclusive na escola uma hora semanal de trabalho colaborativo em que em todas as disciplinas, a música não é exceção, em que se deseja que tudo seja preparado em conjunto. [...] é muito frequente articularmos com educação visual, em termos de cenários [...] dentro das possibilidades vai se articulando, vai se fazendo essa articulação (PT).

Quando sinalizamos que a articulação disciplinar acontece ainda de maneira rudimentar, indicamos as maneiras de dialogar com outras áreas de conhecimento, em um processo mais multidisciplinar, onde as áreas são chamadas não para responder questões sobre o tema estudado, mas sim para auxiliar a realização do trabalho do outro.

Considerações

Ao trazermos esse recorte sobre as concepções e práticas curriculares, desejamos dialogar sobre as semelhanças na gestão flexível do currículo, a partir do olhar de dois professores de música. Uma investigação que procurou, antes que desenhar um mapa do ensino de música, sinalizar aspectos relevantes frente

a duas realidades distintas, em países distantes e com propostas curriculares diferentes.

As perspectivas, limites e desafios do ensino de música na escola básica permeiam as falas dos professores que, diante das dificuldades não esmorecem e trabalham incessantemente para a valorização do ensino de música e o desenvolvimento musical de seus alunos.

Se os avanços são sinalizados, as dificuldades também no discurso de ambos, demonstrando semelhanças nas maneiras de compreender o ensino e na gestão do currículo. Ao assumirmos a riqueza dos estudos curriculares e também a sua complexidade, vemos o professor como protagonista/gestor nos contextos de decisão curricular, bem como a relevância do diálogo com a comunidade escolar na construção e realização do currículo e ainda a valorização da música como campo de experiência no ensino básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, João (Org.). *Manual de investigação em educação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Trad. João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. Entrevistas. In BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Vol. 6. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Disponível em <http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Diretrizes%20do%20cne%20para%20o%20ensino%20de%20musica.pdf>> Acesso em 20 de dezembro de 2013.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interações*. n. 22, p. 62-82, 2012. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes> Acesso em 17 de julho de 2016.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Ministério da Educação/Departamento da educação básica, s.d. Disponível em http://www.esamarante.edu.pt/oferta/Curriculo_Nacional_3ciclo.pdf Acesso em 18 de julho de 2016.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de pesquisa*. v. 46, n. 159, p. 64-77, jan/mar 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias do currículo*. Porto: Porto Editora, 1999.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de pesquisa*. v. 44, n. 151, p. 190-202, jan/mar 2014.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERFORMATIVIDADE: ATRAVESSAMENTOS DE UM DISPOSITIVO DE CONTROLE NA CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS ESCOLARES⁷⁶

Mirele Corrêa – FURB (Brasil)

Luiz Guilherme Augsburger – UDESC (Brasil)

ALGUMAS ENTRADAS

Considerando as recentes transformações da sociedade contemporânea (DELEUZE, 2013; FOUCAULT, 2009) e compreendendo que esta se estrutura em redesagindo não mais apenas sobre o corpo individual, mas também sobre o divíduo, as populações e até a espécie humana; é possível evidenciar uma atualização dos dispositivos⁷⁷ disciplinares e o engendramento de novos dispositivos que permitem uma governamentalidade neoliberal. Um desses dispositivos de subjetivação⁷⁸ é a performatividade; aqui entendida, segundo Ball (2010), como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que implica em formas de julgamentos, comparações e exposições tomados respectivamente como meios de controle, atrito e mudança.

⁷⁶ Trabalho orientado pela Prof^a Dra. Gicele Maria Cervi. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade da Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: gicele.cervi@gmail.com.

⁷⁷ Entende-se por dispositivo “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não-dito [...]. O dispositivo é a rede que pode se estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 1979, p. 244).

⁷⁸ Subjetivação é entendido como um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito (REVEL, 2005).

Esta forma de governamentalidade⁷⁹, segundo Ball (2010), está presente em um complexo institucional de relações comunitárias, família, trabalho, departamentos e escolas. Autoavalia-se, cobra-se de si resultados e posturas, reprime-se e repreende-se a si mesmo, compara-se, põe-se em funcionamento uma dinâmica para melhorar sempre os resultados, o desempenho. Nessa economia de educação, as pessoas passam a ser valorizadas, bem como julgadas e cobradas constantemente pelo que produzem.

Dentro de tudo isso, o presente artigo propõe evidenciar os atravessamentos de uma cultura performática num currículo escolar de Ensino Médio Inovador (EMI) e problematizar como esse currículo vai produzindo no corpo efeitos voltadas para a excelência, a competitividade, a qualidade e o resultado. Esta investigação deriva então, do seguinte questionamento: como um currículo escolar produz no corpo efeitos de uma cultura performática? Para tanto, a pesquisa se pauta nas análises das falas dos estudantes do 3º ano do EMI, da Escola de Educação Básica Luiz Delfino, uma escola pública estadual de Blumenau/SC. Escola escolhida por apresentar um dos maiores índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no ano de 2013⁸⁰, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, e vem apresentando um maior desempenho também no ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) nos últimos anos⁸¹, indicando, desta forma, uma sintonia junto à cultura do desempenho.

A produção de dados⁸² se fez por meio de observações, oficinas de cinematografia e ferramentas dos estudos etnográficos, tais quais, diário de campo e fotografias. Contudo, para este artigo iremos dar ênfase somente a um recorte das falas registradas nas observações. O artigo, assim, subdivide-se: naseção seguinte contextualizaremos a escola e o currículo na sociedade contemporânea; na terceira, articularemos esse currículo às análises das falas dos estudantes tornando visíveis atravessamentos de uma cultura performática;

⁷⁹Por governamentalidade compreende-se “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 1979, p. 291).

⁸⁰ Disponível em

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3270777>> Acesso em: 05 de junho de 2016.

⁸¹ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>> Acesso em: 05 de junho de 2016.

⁸² Utilizamos esta nomenclatura, pois partimos do pressuposto de que nosso objeto de pesquisa não está pronto a campo para ser coletado, ele precisa ser produzido conforme nossas “lentes” teóricas. Cf. Veiga-Neto (2014, p.19).

e por último, traremos algumas saídas no sentido de desafiar o pensamento na construção de subjetividades outras, para além dos números e estatísticas.

ESCOLA, CURRÍCULO E CONTEMPORANEIDADE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A escola, instituição criada pela burguesia capitalista no século XVII, seguia uma lógica disciplinar de educação, objetivando adestrar corpos aptos e produtivos ao novo sistema econômico que se instalava – um corpo dócil politicamente e útil economicamente. Nela atuavam dispositivos de modelação e regulação dos corpos e, com o advento das ideias Iluministas, a escola tornava-se responsabilidade do Estado, que assume o governo das “massas” – papel antes exercido pela Igreja⁸³.

Esse governo procurou acima de tudo conduzir as conduções (Caruso; Dussel, 2003) e para que ele pudesse se efetivar foi preciso tornar a educação obrigatória e fazê-la relevante, promovendo um discurso de liberdade e autonomia, quando sob controle. A escola seria, então, o meio de fazê-lo; onde antes havia um pastor a exercer essa condução, agora figura um professor que conduz à autocondução sob a alegação de que a escola é meio para a liberdade.

Nesse viés, o espaço escolar apresenta-se como uma maquinaria tão bem articulada que consegue governar a massa, diferente do enclausuramento que atuava sobre um corpo específico, individual (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). A norma, a fragmentação do saber, a massificação do ensino, a seriação, a estrutura panóptica⁸⁴ de controle e vigilância, dispositivos que atuam de forma tênue e habitual, articulam-se com a função de produzir um comportamento de autocondução, de forma a constituir um corpo passível de ser governado e de garantir um território seguro ao Estado⁸⁵. A escola se pauta num controle que consegue medir seus resultados e avaliar suas práticas de modo a evitar os desvios à norma e/ou toma-los como inadequado.

Já os primeiros currículos, pensados na década de 60 por Bobbit e Tyler, tinham por objetivo conduzir o corpo em que fosse possível medir os resultados, tal qual a produtividade fabril; emergiram das teorias administrativas para pensar numa organização que abarcasse as massas (SILVA, 2013). Não por acaso, *curriculum* em latim significa “pista de corrida” e, para percorrer essa pista, é preciso de uma condução, condução que leva a um saber, saber que produz efeitos de verdade: ao selecionar uns saberes, exclui-se outros, ao definir um conhecimento como mais importante, define-se um tipo de pessoa ideal e/ou desejável para a sociedade. “Afim, um currículo busca precisamente modificar

⁸³ Cf. CARVALHO; GALLO, 2010.

⁸⁴ Cf. FOUCAULT, 2010.

⁸⁵ Cf. FOUCAULT, 2008.

as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2013, p. 15). O currículo está imbricado de relações de poder-saber e quando este atua numa escola vai produzir determinados efeitos no corpo dos que ali habitam.

Com as transformações pós-guerra da sociedade capitalista, os currículos que atuam na escola foram atualizando-se, aprimorando suas ferramentas de controle e regulação para as novas dinâmicas sociais. A pesquisa realizada na E.E.B. Luiz Delfino evidencia que por mais que a escola ainda esteja articulada aos padrões tradicionais da disciplina, apresenta elementos em seu currículo que apontam para outra lógica de sociedade. Com a implementação da Política de Currículo de Ensino Médio Inovador⁸⁶(EMI) muitas de suas práticas refletem novos efeitos sobre o corpo, entre eles a cultura da performatividade.

O EMI é uma política de currículo que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi instituída pelo Ministério da Educação do Governo Federal no ano de 2009, pela portaria Nº 971. Conforme Art. 1º (BRASIL, 2009), visa desenvolver ações voltadas à melhoria do Ensino Médio, à superação das desigualdades de oportunidades educacionais, à universalização de acesso e permanência de alunos de 15 a 17 anos no Ensino Médio e à oferta de aprendizagem significativa a todos, articulado a um modelo de ensino com forte tom de empreendedorismo, além do ensino de inglês e sólidos conhecimentos de informática e cursos técnicos⁸⁷.O programa conta hoje, na escola pesquisada, com 8 alunos no 3º ano do ensino médio. Devido à falta de demanda de estudantes e de profissionais especializados, o programa está para ser encerrado.

A escola organiza seu currículo, na intenção de atender os regulamentos do programa, propondo aulas em tempo integral, momentos para planejamento coletivo, projetos esportivos de Voleibol, aulas de teatro no contraturno, uso pedagógico do celular em sala de aula e o chamado Empreendedorismo, projeto que intenta criar práticas de integração com empresas, fomentando inovação e senso crítico⁸⁸.

Essas estratégias de programas e projetos que compõe o currículo do EMI condizem com uma lógica que “funciona não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 2013, p.220). Fluxo inacabado. Controle de curto prazo e de alta rotatividade, mas também contínuo e ilimitado. O que se quer é uma pessoa ondulatória, funcionando em órbita. A inteligência prevalece sobre a força física; uma inteligência que pode criar grandes máquinas, a fábrica dá lugar a empresa e a “empresa é a alma, um gás” (DELEUZE, 2013, p. 225). Por isso, o que opera

⁸⁶ Programa implementado em 2010, instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009.

⁸⁷ Informações retiradas do PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola.

⁸⁸ Cf. regulamentos em BRASIL, 2014.

no currículo são aulas de teatro, de artes, de esportes, de empreendedorismo; aulas que desenvolvem a criatividade, a comunicação, o trabalho em equipe, a liderança. Talvez, a palavra de ordem seja *ocupação*, quanto mais ocupados mais imersos no fluxo. A escola está cada vez mais voltada para as formas de controle contínuo, avaliação contínua, formação permanente, abandono da pesquisa e a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade, “pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional” (DELEUZE, 2013, p. 220). A escola torna-se empresa.

PERFORMATIVIDADE E SEUS ATRAVESSAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES

Stephan Ball vem nos falar de uma cultura da performatividade que pode ser articulada à política de currículo de EMI e que volta-se a uma escola-empresa na medida em que é uma tecnologia e um modo de regulação dos sujeitos que empregam julgamento, comparações e exposições, revelando-se como meio de controle, de desgaste e de mudança (BALL, 2003 apud LOPES; MACEDO, 2006). Na atual sociedade neoliberal⁸⁹, vemos crescer um discurso de poder que se articula por meio da *accountability*⁹⁰ e da competição. Esse discurso se propagou com a globalização econômica e diferente do neotaylorismo, oferece um modelo de organização centrada nas pessoas, permitindo menos burocracia, maior produtividade e abertura para o “espírito empreendedor”. Forjando identidades sociais voltadas a uma lógica do desempenho, conferindo ao conhecimento um valor cada vez mais performático a ser visível e medido.

Esse novo gerencialismo sai do setor privado e invade o setor público. Na escola, ele entra com vista a reestruturar o segmento dos diretores, desmantelando os regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais-mercadológicos (BALL, 2006). Assim, a escola passa a se preocupar com resultados, metas, eficiência, voltando sua atenção às avaliações na tentativa de conseguir financiamentos do governo e melhoras nas condições estruturais. A cobrança da gestão recai aos professores que conseqüentemente afetam os estudantes na cobrança por melhores

⁸⁹ A principal característica dessa racionalidade é pautar nossa forma de vida pelo modo econômico. No que tange ao indivíduo, isso requer um investimento em suas capacidades, em seu capital humano para que tenha condições de concorrer no mercado competitivo, por isso ele precisa ser empresário de si mesmo (TRAVERSINI, 2012).

⁹⁰ *Accountability* – termo usado por Stephen Ball, e que na língua portuguesa pode ser traduzido como responsabilidade com ética e que remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados.

desempenhos em provas, ENEM, vestibulares. Nas observações, falas como: “[e] *aquele professor que me deu sete e deu oito pra todo mundo da sala, eu pensei, caraaa... que que eu fiz?? Tirei a nota mais baixa da sala!*”; “*Mas vai valer nota?*”; “*Eu não vou dizer pra ninguém meu resultado*”; “*Nem eu, deus me livre, devo ter ido mal pra ca...*”; “*Profe você nunca viu uma turma como a nossa, quem aqui fica em sala fazendo atividades?*”; demonstram uma preocupação com o resultado, com o desempenho, como se a nota revelasse e expusesse quem é cada um dentro desse processo, quanto maior a nota, maiores as aptidões, qualificações desse sujeito. Ainda, é possível constatar posturas de comparação quando a turma se posiciona na tentativa de se diferenciar e se autoafirmar como melhores.

Lopes e Macedo (2006) explicam, ainda, que em tempos de valorização da performatividade, o foco é o indivíduo e sua possibilidade de se autorregular por meio do autoconhecimento, seguindo uma prescrição que atenda às demandas econômicas. “*Eu só fico quieta na aula de Biologia, mas também, não sou louca!*”; “*Meu deus, eu não sirvo pra vestibular!*”; “*Odeio fazer as coisas do livro. Eu não aprendi nada até agora. Único dia que chego atrasada ela me dá uma prova*”; “*Mas eu me cobro muito por isso...*”; “*Eu não sei, mas não gosto de me sentir inútil*”. Por mais que os estudantes se encontrem em um processo de transição, da criança ao adulto, e muitas vezes revelem “perdidos”, confusos, em dúvidas com muitas escolhas que precisam tomar; nessas falas está imbricado um discurso de autoconhecimento que reproduz um padrão. A performatividade é a generalização de um padrão, o padrão que demanda a sociedade, a representação em si dessa demanda.

O que resume os efeitos que a cultura da performatividade produz no corpo dos escolares, são: qualidade, produtividade, autocontrole, autorregulação, eficiência, eficácia, rendimento, qualificação, desempenho, competitividade, números. A atual sociedade está transformada em números, os sujeitos passaram a ser estatísticas. Cada vez mais fácil de serem controlados e regulados.

ALGUMAS SAÍDAS

Em suma, a performatividade presente não só no currículo do EMI objetiva regular a conduta e disciplinar o desejo dos indivíduos. Não é mais necessário a vigília e o controle do outro por um sujeito exterior, a “função carcereiro” (FOUCAULT, 2010) é internalizada, subjetiva-se o autocontrole em função da lógica neoliberal. Todo este movimento da performatividade produz a ideia de competição acirrada, de inadmissibilidade do erro e de aperfeiçoamento contínuo, porém intangível, pois que a perfeição se afasta e se redefine quando dela aproxima-se, e heteronômico, uma vez que o crivo não é senão o mercado. Todavia esta política do EMI está para se acabar, ou antes dar lugar a novos fluxos, novas *modulações*. Qual será a próxima política? Que

corpos serão produzidos ou que efeitos produzirão no corpo? A maquinaria transforma-se, aperfeiçoa seu funcionamento.

Entretantes, a despeito deste aspecto fluido e aparentemente sufocante dos dispositivos, há aquilo que escapa e que exige que os dispositivos desdobrem-se em algo novo capaz de capturar estas forças, ali no “entre” elas emergem, fazem devir... Para este artigo não se trouxe a análise dessas forças que escapam, todavia vale deixar certas questões: o que pode um corpo na escola? O que pode um corpo para além da cultura performática?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n. 2, jul. / dez. 2006

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação geral do Ensino Médio, 2014. Programa Ensino Médio Inovador. Documento orientador, Brasília, 2014.

CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inês. (tradutora Cristina Antunes). *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 255.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na educação. *ETD – Educ. Tem. Dig.*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 280-302, jul./dez. 2010.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Nascimento da biopolítica*: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Políticas de currículo 1. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006.

RAMOS DO Ó, Jorge. *O governo de si mesmo*. Modernidades pedagógicas e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Editor: Educa, 2003, p. 764 (Coleção Educa-Ciências Sociais).

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In. SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de A. *Estudos culturais e educação: desafios atuais*. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madria: La piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Miriam Espindula dos Santos – PPGE/UFPB (Brasil)

Maria Zuleide da Costa Pereira – UFPB/PPGE (Brasil)

INTRODUÇÃO

As políticas curriculares para o ensino fundamental no início deste século se apresentam comprometidas com as questões sociais, culturais e econômicas, no que refere ao contexto da produção textual. Há, contudo que se refletir sobre o condicionamento econômico que, em muitos momentos, tem restringido seu papel no trato de questões sociais relativas à efetividade do que se elabora enquanto política curricular. Percebemos que o ensino fundamental tem estado no centro das atenções em muitos dos textos jurídicos ao longo do seu trajeto, principalmente em fins do século XX e início do XXI, da Constituinte de 1988, passando pela LDB Lei nº 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) e o PNE 2014-2024 Lei nº 13.005/2015, entre outros.

Observamos concepções e forças, ora divergentes ora convergentes, que disputam a legitimidade dos seus respectivos discursos, que por sua vez, resultam do tensionamento gerado pelas influências globais. Tais influências resultam de novo reordenamento sociopolítico, econômico e cultural, o qual reflete diretamente nas políticas públicas sociais e, conseqüentemente, nas políticas educacionais e curriculares. Estas mudanças redimensionam as políticas curriculares para o ensino fundamental cujo referente são as Leis nº 11.114/2005, que obriga a matrícula dos alunos com seis anos de idade, e a de nº 11.274/2006, que amplia a jornada escolar de oito para nove anos, as quais imprimem novas demandas de elaboração e organização do tempo, do espaço,

do currículo e da estrutura escolar, bem como impôs outra dinâmica para a prática docente e discente (BRASIL, 2013).

As inquietações que deram origem a este projeto emergem quando em meu estudo dissertativo realizei um levantamento bibliográfico, no início deste ano, acerca do ensino fundamental o qual objetivou identificar os principais temas de pesquisas vinculados a este nível de ensino. O mapeamento envolveu análise dos resumos de trabalhos acadêmicos socializados nas Reuniões da ANPED, entre os anos de 2010-2014, e de pesquisa bibliográfica nos resumos de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal da Paraíba entre 2000 e 2015. Nas análises realizadas pudemos perceber que os estudos focaram em alguns aspectos do Ensino Fundamental como: práticas docentes e discentes, concepção de aprendizagem, de infância, de sujeitos, aspectos referentes à avaliação, ao ensino de conteúdos específicos, a instauração do ensino fundamental de nove anos em diversos municípios, entre outros. Observou-se que, dentre os 69 resumos de trabalhos analisados da ANPED apenas três apresentam referência ao Ciclo de Políticas desenvolvido por Ball e colaboradores (OLIVEIRA, 2012; LEITE, 2013; LIMA e GANDIN, 2013). Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPB dos 169 resumos de trabalhos analisados quatro articulam-se ao ensino fundamental SILVA (2014); FALCÃO (2012); LUNA (2011); BARROS (2012) todos em nível de Mestrado. Conclui-se que há uma ausência significativa de estudos sobre o ensino fundamental no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Nos trabalhos socializados no GT de Educação Fundamental da ANPED, entre os anos 2010-2013, há uma multiplicidade de olhares acerca do ensino fundamental, mas no que concerne a Região Nordeste, observou-se pouca representatividade nas discussões.

Além dessas análises, que já nos informam aspectos importantes que ainda constituem foco de análise, outros emergem quando de nossa pesquisa dissertativa. Assim, as inquietações passaram a indagações quando iniciei as análises das falas das professoras (via questionário). No estudo dissertativo meu interesse foi perceber como as professoras (re) interpretavam as políticas curriculares para o ensino fundamental anos iniciais. Perante as respostas, inquietou-me afunilar um pouco mais esta questão e buscar perceber como e de que forma as (re) interpretações da política curricular para os anos iniciais do ensino fundamental traduzidas pelas professoras da Rede Estadual de Ensino da Paraíba podem influenciar na prática pedagógica numa perspectiva de

ampliação ou restrição de sua atuação perante suas ações educativas cotidianas no ambiente escolar. Nesta perspectiva, surge a seguinte problemática: Desta feita, emerge a seguinte problemática: A forma como as professoras (re) interpretam a política curricular dos anos iniciais do ensino fundamental pode influenciar no desenvolvimento de uma melhor prática educativa? De que maneira tal (re) interpretação pode reverberar em efeitos para e na prática pedagógica das professoras? Como as políticas são colocadas em ação?

Pressupomos, enquanto hipótese, que as (re) interpretações das professoras do ensino fundamental anos iniciais acerca da política curricular altera suas respectivas práticas pedagógicas em graus e níveis diferenciados. Acreditamos ainda, que a maneira como a política curricular é atuada influencia diretamente no processo de construção do conhecimento pelos educandos, além de influenciar no desenvolvimento de uma melhor prática educativa, podendo fortalecer as percepções e ações político-pedagógicas das professoras. Tal argumento se justifica na percepção de que a todo o momento as professoras lidam com políticas educacionais e curriculares, visto que as mesmas permeiam suas ações e práticas enquanto docentes, profissionais e pessoas. A atuação da política se realiza e é diretamente influenciada pelo contexto e pela micropolítica desenvolvida nas escolas, através das relações, dos conflitos e negociações as quais são constitutivas e constituídas nas vivências escolares, entre seus respectivos agentes (corpo docente, discente, gestores e pessoal de apoio). A atuação apresenta particularidades que denotam o ritmo e identidade própria em cada escola.

Os documentos jurídicos educacionais e curriculares elencados para a investigação serão: Constituição Federal de 1988, LDB Lei nº 9394/96, PNE 2014-2024 Lei nº 13005/2014, Plano Estadual de educação da Paraíba 2015-2025 Lei nº 10.488/2015, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Parecer 7/2010 e Resolução 4/2010, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental Parecer 11/2010 e Resolução 7/2010, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Parecer 2/2015. A política curricular escolhida para esta análise refere-se ao Programa Primeiros Saberes da Infância (PPSI), aprovado em Parecer nº 33/2014 e Resolução nº 041/2014 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PB).

REFERENCIAL TEÓRICOMETODOLÓGICO

Com o intuito de apreender o movimento da política curricular propomos uma pesquisa qualitativa de caráter documental e bibliográfica, com característica etnográfica, cujo referencial teórico-analítico aportará na produção teórica de BALL (1989); BALL, GOLD e BOWE (1992); BALL (1994); BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2011; BALL e JUNEMANN (2012). A Abordagem do Ciclo de Políticas, elaborada pelo citado autor e colaboradores, nos permitirá perceber/pensar as políticas a partir de contextos, os quais são articulados numa rede caracterizada pelo trânsito de convergências/divergências entre diversas influências, interesses, interpretações, relações de poder cuja dinâmica apresenta-se de forma complexa. Segundo Ball,

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 305).

O autor utiliza o conceito de “atuação”, o qual é percebido como “efetivação da política em prática e através da prática”, assim será através da “atuação” das professoras que perceberemos a corporificação da política curricular para o ensino fundamental anos iniciais. Tal categoria nos permitirá observar como tais políticas são (re) interpretadas pelas professoras, além de fornecer subsídios para tentar compreender como a política curricular é interpretada e objetivada no ambiente escolar e quais os seus possíveis rebatimentos.

A abordagem do CP apresenta cinco contextos. O contexto de influência é a arena na qual as redes sociais estão a legitimar, formar e sistematizar os discursos acerca da política (MAINARDES, 2007). Seara na qual os conceitos articulam sentidos mais significativos e assim justificam a legitimidade da política (LOPES e MACEDO, 2011). Com relação ao contexto da produção do texto, materializam os anseios e demandas mais amplas da seara social juntamente com os interesses políticos e econômicos de uma maneira híbrida. Vinculam-se ao cenário histórico de sua produção e resultam das negociações e disputas políticas e sociais (MAINARDES, 2007). Já o

contexto da prática é a arena na qual a política está mais sujeita a (re) interpretação pelos agentes educacionais. De acordo com Ball,

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 305).

A análise proposta está situada no campo da micropolítica quando enfatiza a atuação da política, através da prática docente e dos interesses reais e práticos dos agentes que ora atuam na escola. Segundo Ball, a micropolítica escolar deve ser compreendida a partir do contexto, não se restringindo apenas às demandas sociais e políticas. A micropolítica envolve “interesses criados” (1989, p.49), os quais estão vinculados às mudanças propostas pela política no ambiente escolar e que geram efeitos valorativos, materiais e de vantagens pessoais. Envolve também, conflitos ideológicos e geracionais. Assim sendo, a atuação da política implica “repuestas personales, creativas y a veces subversivas a câmbios que se originan em outra parte” (Ball,1989, p. 55) Nesta perspectiva, tal análise afina o olhar e a percepção nos contextos dos efeitos e das estratégias, nos quais poderemos observar os rebatimentos da política curricular na prática pedagógica.

O universo da pesquisa será constituído por escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba, mais precisamente às vinculadas a 1ª Região de Ensino, situadas na capital João Pessoa. O foco no ensino fundamental anos iniciais justifica-se pela ausência de pesquisas vinculadas a este nível de ensino neste Programa de Pós-Graduação, conforme citado anteriormente. Também, por ser tema central das políticas nas últimas décadas e, por apresentar-se como nível pulsante da educação básica e por que não dizer do sistema educacional, visto que, é nesta etapa que se desenvolve a formação basilar do cidadão (BRASIL, 2015).

No que se refere ao Ciclo de Políticas é percebido como um “método”, uma “maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 304-305) potencializa a percepção do movimento entre as políticas generalizantes de perspectiva macro e as especificidades dos micros contextos, possibilitando uma análise mais afinada da política curricular para o ensino fundamental na conjuntura atual. Por (re) interpretação estamos entendendo “processo de traduzir políticas em práticas”, que inclui as

dimensões temporais e espaciais as quais estão atreladas ao momento de elaboração e efetivação das políticas (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 305). Assim, é preciso entender o entendimento, ou seja, “para entender as concepções alheias é necessário que deixemos de lado nossa concepção”, buscando perceber as “experiências de outros com relação à sua própria concepção do “eu”” (Geertz, 2012, p. 64). Acreditamos que tais procedimentos nos permitirão atingir os objetivos propostos para esta pesquisa, além de oferecerem subsídios capazes de substanciar nossos argumentos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nossa investigação encontra-se em fase inicial, estamos adquirindo a bibliografia de base e iniciando as leituras. Contudo, algumas percepções são importantes de serem observadas e mencionadas por ora. No tocante as alterações realizadas nesta etapa da Educação Básica, importante salientar o papel atribuído às professoras que atuam no ensino fundamental, posto que, os citados referentes legais foram alterados consideravelmente nesta virada de século, mais precisamente, a partir da década de 1990. As alterações exigem das professoras que se apropriem da nova lógica, ou seja, (re) interpretem as políticas que entram em vigor e apreendam as respectivas mudanças, colocando-as em ação em suas salas de aula. Acreditamos que a micropolítica escolar constitutiva e constituinte do ambiente escolar exerce forte influência na atuação das professoras, visto que, a maneira como a política curricular é (re) interpretada influencia diretamente no processo de construção do conhecimento pelos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteira, v.1, n.2, pp99-116, Jul/Dez 2001.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cad. Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em 10 de julho de 2006.

_____. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social – uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. In: Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf> Acesso em: 01/06/2014.

_____. MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (organizadores). São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *La micropolítica de la escuela: para una teoría de la organización escolar*. Traducción de Néstor Míguez. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, SICEI, 2013.

_____. *Lei de diretrizes e base da educação nacional: Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. IN: *Currículo: debates contemporâneos*. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. *Entrevista com Stephen J. Ball: Um Diálogo Sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional*. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Parecer 033/2014. Disponível em: <http://www.cee.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2014/03/Pa033-2014.pdf>. Acesso em: 01/10/2015

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 041/2014. Disponível em: <http://www.cee.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2014/03/Re041-2014.pdf>. Acesso em: 01/10/2015

- LXVII -

AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO.

Néri Emílio Soares Júnior – IFG (Brasil)

APRESENTAÇÃO

Desde os anos de 1990 está acontecendo no Brasil, um processo de reforma da educação profissional, em que a mudança na organização curricular vem ocupando um lugar de destaque. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394\96, que foi considerado um marco inicial das reformas educacionais no Brasil, a educação profissional foi contemplada com a proposição de sua integração com as diferentes formas da educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e também foi orientado o seu desenvolvimento com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada (art.40).

No ano seguinte, com o Decreto 2.208/97, foi estabelecido que a educação profissional técnica deveria ser oferecida em matrícula separada do ensino médio nas modalidades concomitante ou subsequente, o que cancelou a possibilidade da integração curricular do ensino médio com o profissionalizante (SILVA, 2009) e essa lógica permaneceu em 1999 com a publicação das DCNEPT de nível médio (Parecer CNE\CEB n.16\99 e a Resolução CNE\CEB n. 04\99) que também indicou a organização dos cursos por áreas incluindo as competências profissionais (BRASIL, 1999).

Já em 2004, houve uma mudança significativa na proposta de organização curricular no tocante a relação educação profissional e a educação básica. Com o Decreto n. 5.154 foi proposto a articulação entre a educação profissional e a educação básica na forma integrada ou concomitante. Essa

perspectiva se manteve em 2008, com o a Lei n. 11.741, e também foi proposto a organização dos os cursos de educação profissional por meio dos eixos tecnológicos. Nesse contexto a educação profissional técnica de nível médio poderia ser desenvolvida articulada ao ensino médio. No ano de 2012, por meio da Resolução n. 06 de 20 foram estabelecidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio (DCNEPT). Nessas diretrizes a Educação Profissional se manteve integrada ou concomitante com o ensino médio. No mesmo ano foram lançadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Como pode-se perceber, a reforma educacional colocada em curso no Brasil que toma a mudança curricular como um importante elemento também está presente na política curricular da educação profissional. Ao apresentar os marcos legais relacionadas à educação profissional observamos mudanças quanto a proposta da integração curricular nessa modalidade de ensino. Diante desta realidade torna-se importante analisar como vem ocorrendo a implementação das atuais políticas curriculares nas instituições educativas. Assim, o objetivo do presente trabalho é analisar a proposta de organização curricular para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio de uma Instituição de Educação Profissional do Estado de Goiás, a partir da implantação das novas DCNEPT de nível médio.

Foi realizada análise documental das DCNEPT e das DCNEM, respectivamente as resoluções 06\12 e 02\12, o PDI e demais documentos relacionados à Instituição Formadora. A pesquisa foi realizada em uma importante instituição de educação profissional no estado de Goiás. Para resguardar o anonimato da instituição e daqueles que lá desenvolver suas atividades laborais, não será divulgado o seu nome e no presente texto será o utilizado o pseudônimo de “*Instituição Formadora*” para se referir a instituição investigada.

O presente estudo parte do pressuposto de que o currículo é um artefato determinado historicamente (GOODSON, 2002) que em diferentes momentos históricos e sociais, em diferentes contextos científicos e educacionais, recebe diferentes significados. O seu desenvolvimento acontece de forma dinâmica a partir de instâncias e por diferentes sujeitos. O “início” ocorre pelas políticas curriculares (LOPES, 2008) que estabelecem uma proposta de currículo advindo das políticas públicas. Gimeno Sacristán (2000) denomina este nível curricular como “currículo prescrito ou oficial”. O currículo prescrito é apresentado aos professores em forma de documentos

oficiais como as diretrizes curriculares, por exemplo.

O currículo prescrito ao chegar às instituições de ensino passa a ser modelado pelos professores e dos demais sujeitos que vivem a instituição escolar. Sendo assim, esse currículo é materializado no projeto educativo da instituição e na ação do currículo no contexto do processo de ensino/aprendizagem (GIMENTO SACRISTÁN, 2000).

Para contribuir no processo de compreensão das relações que ocorrem nas diferentes instâncias do currículo, o conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein (1996) pode ser de grande ajuda. A recontextualização é definida pelo autor inglês como um processo de alteração do texto no momento de transferência de um contexto para outro em processos de criação, modificação e transformação. Cada contexto é interpretado como um campo recontextualizador pedagógico, podendo esse campo ser oficial (regulado pelo Estado) ou não (relações com agências externas ao Estado).

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO CURRÍCULO PRESCRITO

O ano de 2012 foi realizado a atualização das DCNEPT e das DCNEM sob a justificativa das mudanças ocorridas na legislação relativa ao ensino médio e a educação profissional nos últimos anos e das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio, entre outras (BRASIL, 2012).

Nas novas DCNEPT a educação profissional pode ser desenvolvida integrada ou concomitante com o ensino médio, o que permanece na mesma lógica do Decreto 5.154/04. A finalidade dos seus cursos é de formar para o exercício profissional e para a cidadania “[...] com base nos fundamentos científicos-tecnológicos, sócio históricos e culturais.” (art. 5º). Observa-se que as diretrizes valorizam conhecimentos e saberes em uma perspectiva que supere a preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional. Parece que a perspectiva defendida aqui, pode contribuir com a formação humana em sentido amplo.

A partir dessa finalidade da educação profissional os princípios norteadores para os cursos de nível médio são: a relação e articulação entre a formação no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo, a integração entre o trabalho, ciência, tecnologia e a cultura como

base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular, a pesquisa como princípio pedagógico, a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando superação da fragmentação de conhecimento e da segmentação da organização curricular, a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais e à integração entre teorias e a vivência da prática profissional (BRASIL, 2012).

No que se refere aos princípios norteadores aqui apresentados acima, tais como, a formação ampliada, a integração trabalho ciência, tecnologia e cultura, a interdisciplinaridade, entre outros também são encontrados nas DCNEM

As DCNEPT também preveem a articulação com a área profissional e estabelece que os cursos devam ser organizados por eixos tecnológicos constante do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Também orienta que a estruturação dos cursos deva considerar: a) a matriz tecnológica, com métodos, técnicas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos, b) núcleo politécnico comum, que está relacionado aos fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos, e éticos que alicerçam as tecnologias, c) conhecimento e as habilidade nas áreas de linguagem e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica.

Quanto a organização curricular a estrutura dos cursos, orientada pelo eixo tecnológico, deve considerar: a matriz tecnológica: métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias dos cursos, o núcleo politécnico correspondendo a cada eixo tecnológico, os conhecimentos e habilidades nas áreas das linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciência da natureza.

A proposta de organização curricular é flexível, mas que deve ser compatível com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teorias e práticas no processo de ensino aprendizagem. Desta forma o currículo pode ser formado por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização.

Segundo Lopes (2008), existem três matrizes do pensamento educacional clássico sobre a organização curricular, a saber: a) currículo por competências e habilidades; b) currículo centrado nas disciplinas de referências

e, c) currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares. Nas DCNEPT abre-se a possibilidade da escolha da organização curricular entre o currículo por competências e habilidades e o currículo centrado nas disciplinas de referências.

Em análise, percebe-se, no conteúdo das DCNEPT, a influência de uma perspectiva progressista de educação, sendo observado uma aproximação com a pedagógica histórico-crítica, desenvolvida pelo autor Dermeval Saviani e a influência da formação politécnica desenvolvida pelo autor Antônio Gramsci.

Ao estabelecer a formação integral as diretrizes caminham de uma perspectiva tratar a educação como totalidade social e, assim, conceber a educação profissional de forma inseparável da educação geral. Essa perspectiva implica em o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como cidadão, ou seja, aproximando da educação politécnica defendida por Saviani (2008).

Outro importante aspecto das diretrizes e sua relação com a perspectiva crítica de educação é a formação omnilateral com articulação entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e cultura. Nesse caso o trabalho está posto no sentido ontológico e como prática econômica; a ciência como conhecimento que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; a tecnologia como mediação entre ciência e produção; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos de uma sociedade, com indica Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012).

Também é defendido que a ciência seja ciência é a parte do conhecimento melhor sistematizado, uma proposta que está relacionado com a pedagogia histórico crítica (SAVIANI, 2008). Para o autor os conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. Sendo assim, o que deve ser ensinado nas escolas é o que se tem de mais avançado produzido pela ciência.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO CURRÍCULO MODELADO

No que se refere ao projeto pedagógico contido no PDI da Instituição Formadora, foi possível perceber uma relação de aproximação com as DCNEPT. O trabalho é posto como categoria ontológica, que humaniza o homem e a educação como elemento fundamental desse processo. A formação humana defendida no projeto compreende o homem como sujeito histórico. Sendo assim, formação que defende ser realizada é aquela que contemple vários saberes tais como: arte, ciência, tecnologia.

Nessa perspectiva parte-se para defesa da educação integrada que relacione o saber técnico, saber político, saber sócio e artístico-cultural. A integração deve acontecer entre conhecimento geral e conhecimento específico e entre teoria e prática; formação técnica e tecnológica, com desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica, devidamente articuladas às questões artístico-culturais; formação básica sólida e formação profissional abrangente.

Essa concepção está relacionada com a defesa da formação omnilateral, por meio da articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional. Sendo assim o trabalho é concebido com como locus de produção do conhecimento e como princípio educativo, a interdisciplinaridade é instrumento para alcançar tal perceptiva e a pesquisa é princípio educativo.

A estrutura curricular que a Instituição Formadora optou para o ensino técnico é organizada em regime seriado anual e a matriz curricular é organizada por disciplina com possibilidade de articulação com diferentes áreas do conhecimento. No entanto não é esclarecido as possibilidades de articulação. Infere-se que essa articulação deva acontecer no processo de Organização do Trabalho Pedagógico.

DISCUSSÃO

Ao analisar PDI identificou-se que as perspectivas críticas da educação que influenciaram as DCNEPT também se fazem presentes no projeto educacional da Instituição Formadora. Foi possível perceber que houve um processo de aceitação das políticas curriculares para educação profissional, o que não se constitui um processo de recontextualização (BERSTEIN, 1996). Segundo a pró-reitora de ensino existiu dificuldades em implementação das

DCNEPT devido contradições encontradas de carga horária entre essas diretrizes e a orientações da LDBEN. Mas observa-se que o projeto pedagógico, não foi alterado. A dificuldade levantada pela entrevistada foi em fechar as cargas horárias das disciplinas de acordo com a exigência dos documentos oficiais.

Quanto a organização curricular percebe-se que houve uma escolha pelas disciplinas de referência, que é uma possibilidade aberta pelas DCNEPT em um modelo que se aproxima da superposição de disciplinas profissionais e de disciplinas relacionadas ao ensino médio. Como a proposta é flexível, a possibilidade do diálogo das disciplinas existe, uma vez que a interdisciplinaridade está posta como metodologia, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, a possibilidade de integração pode acontecer. Mas para que essa ação ocorra é a organização do trabalho pedagógico (OTP) seja direcionado para o trabalho interdisciplinar.

É importante considerar que a OTP no contexto coletivo dos professores pode influenciar consideravelmente o currículo em ação. Sem haver momentos de planejamento e diálogo em conjunto, a tendência é que os professores realizem seu trabalho de forma isolada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análises foi possível identificar que existe uma aproximação entre o projeto institucional da Instituição Formadora e as orientações curriculares advindo do campo das políticas curriculares. Ambos defendem, por exemplo, a formação humana integral, interdisciplinaridade como método de organização curricular, articulação entre educação, trabalho, pesquisa, ciência e tecnologia, entre outros.

Sendo assim, não houve um movimento de recontextualização e sim um movimento de reprodução da instituição pesquisada com as orientações curriculares no âmbito administrativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, B. *Clases, códigos e control: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Ediciones Akal. Madri, 1988.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*: Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20.12.96, *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 07\07\2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 1999. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em 07\07\2013.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências*. Brasília, 2004.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 07\12\2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº02. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília 30 de Janeiro de 2012.a Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em 07\07\2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº06. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília, 20 de setembro de 2012.b Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em 07\07\2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate*. Brasília, 2011.

BRASIL. MEC. SEB. SECADI. SETEC. CNE. CNEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação*. Brasília, 2013

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIMENO SACRÍSTAN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artimed, 2000.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- LOPES, A. R. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- _____. *Política de currículo: recontextualização e hibridismo*. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n.2, p.50-64, 2005.
- _____; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítico: primeiras aproximações*. 10.ed.Campinas: Autores associados, 2008.
- SILVA, E. M. *A implementação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária: o caso de Guanambi*. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.
- SILVA, M. L.; MARQUES, W. As políticas da educação profissional e tecnológica no Brasil: rediscutindo a institucionalidade do ensino técnico. *Ensino em Re-vista*, 14(1), 2007.
- TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- LXVIII -

MÚLTIPLOS ASPECTOS DO COTIDIANO ESCOLAR PRESENTES NAS IMAGENS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS E JOVENS

Patrícia Freitas - UFRRJ (Brasil)

Sergio Rocha - IFRJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, nas ciências sociais, a fotografia foi caudatária do texto escrito. Sua produção visava reforçar o argumento de autoridade do pesquisador, aquele que desenvolveu a pesquisa e presenciou aquilo que ocorreu em seu campo de pesquisa, traduziu para o seu texto e que, ao incluir as imagens fotográficas, deu provas incontestáveis de sua presença no contexto de pesquisa e da realidade dos encontros nele existentes.

Com o passar do tempo o estatuto da fotografia no interior das ciências humanas ganhou maior relevância e seu uso como registro caminhou lado a lado com um uso que poderíamos denominar na falta de melhor denominação de expressivo (SAMAIN, 1998).

A fotografia ganhou a possibilidade de ser um recurso através do qual se podia produzir interpretações sobre a realidade, não similares às do texto escrito, mas mesmo assim, também expressivas. Ao mesmo tempo, o uso da fotografia nas pesquisas em um momento em que as meta narrativas eram questionadas e, juntamente com ela, as relações clássicas entre o “sujeito” e seu “objeto”, reconsiderando-se o papel do pesquisador no campo, e a relativização do discurso científico, permitiram um uso da fotografia como um importante recurso metodológico.

Nesta mudança de foco a imagem deixa de ser vista como um artefato transparente e passa a ser considerada em sua dimensão múltiplamente complexa. Aquela que abarca desde a escolha de quem produz a imagem até o polo extremo do contexto de sua recepção por parte de outras pessoas que não participaram do contexto inicial de produção e dele muitas vezes nada sabem. Deste ponto de vista, o conjunto de produções imagéticas realizada no interior das pesquisas foi considerado como uma produção cultural, como possibilidade de compreender “os múltiplos pontos de vistas que os homens constroem sobre si próprios e sobre o mundo, de seu comportamento, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes experiências de tempo e espaço” (PORTO ALEGRE, 1998, p.76-77).

OS DOIS ESTUDOS

Um dos trabalhos que servem de base para estas reflexões tinha como objetivo inicial analisar as interações entre a televisão, a criança e o brincar. Seu objetivo era o de perceber as relações estabelecidas no cotidiano escolar entre as formas de brincar e o conteúdo televisivo⁹¹.

Através de tal estudo, que seria feito a partir da observação das crianças durante suas práticas lúdicas, seria possível perceber aspectos de como são construídas as inter-relações entre o conteúdo televisivo e as formas de brincar. Inicialmente a pesquisa fora assim orientada. Buscava investigar o que as crianças fazem com o que vêm na TV. Entretanto, acompanhar o processo de produção de fotografias pelas crianças, possibilitou uma outra vivência do cotidiano da escola, mais permeável ao modo pelo qual os alunos se envolviam e sinalizavam aspectos para os quais a pesquisadora ainda não tinha atentado. Assim, uma deriva no meio da pesquisa permitiu à pesquisadora ver mais a partir dos interesses e das curiosidades deles: descobrir a criança como protagonista e assumir a perspectiva dos alunos como questão central para a pesquisa. Dessa forma, alterando os objetivos iniciais, o fazer da pesquisa impulsionou a pesquisadora a construir uma pesquisa vivida e compartilhada na qual as crianças pudessem se apresentar como sujeitos e protagonistas. Através das imagens

⁹¹ A pesquisa teve como campo duas instituições de educação básica. A primeira, o Centro de Atendimento Integral à Criança - CAIC Paulo Dacorso Filho, em Seropédica, no Rio de Janeiro, Brasil e a segunda, a Escola de Básica 2, 3 Dr. Francisco Sanches, na cidade de Braga, em Portugal.

produzidas pelas crianças foi possível construir um outro olhar sobre a escola, um olhar que mora nos olhos das crianças.

O segundo estudo que serve de base para estas reflexões, foi realizado com jovens e professores de uma escola de ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro. O objetivo do estudo foi o de verificar as concepções de professores e alunos sobre as relações entre a leitura e as denominadas novas tecnologias.

A questão da leitura foi definida a partir dos trabalhos da história cultural em sua múltipla dimensão, pensada como uma prática que se efetiva de diferentes formas e sujeitas a diferentes suportes. Deste ponto de vista, a leitura dos cânones, normalmente defendida pela escola, foi uma entre as diferentes práticas de leitura que foram tematizadas ao longo da pesquisa.

O recurso à imagens foi pensado inicialmente na sua dimensão utilitária, retomando-se aqui a um tema clássico para a antropologia que é o da entrada no antropólogo em seu campo de pesquisa. Ao longo do estudo, entretanto, a produção de imagens agregou importantes questões de teor metodológico.

ALGUNS ASPECTOS DO USO DA IMAGEM NAS DUAS PESQUISAS

A seguir abordaremos algumas das potencialidades do uso da fotografia na pesquisa, preocupados muito mais com aquelas que acentuam seu caráter metodológico. Não nos cabe aqui negar o uso da fotografia como complemento ou ilustração do texto escrito, mas focalizaremos seu potencial como prática reflexiva, sua potência epistemológica.

O único e o múltiplo

Nada mais óbvio em uma pesquisa realizada no espaço escolar, por um professor, sobre o tema da leitura do que a quantidade de fotos que de alguma forma representam a biblioteca. As variadas fotos da biblioteca parecem apontar que “toda foto tem múltiplos significados... fotos, que em si mesmas nada podem explicar, são convites inesgotáveis à dedução, à especulação e à fantasia”. (SONTAG, 2004, p.33)

Elas são uma maneira de mostrar aquilo que é único de diferentes maneiras. Ao produzi-las cada sujeito pretendeu salientar um aspecto que considerava relevante em relação a esse espaço específico. Múltiplos olhares emergiram a partir daí interpretações que variaram da sua consideração como um

espaço morto até como um espaço fundamental de acesso e democratização da leitura do livro impresso, passando pela leitura dos gibis entre outros suportes.

Figura 1 – Algumas das fotos que incluem a biblioteca.



Já na pesquisa com as crianças, as fotos do banheiro também nos fazem refletir sobre a diversidade de olhares dos sujeitos, pois “(...) as imagens não são exatamente o que se vê, o que se pensa que é o real – são tão polissêmicas quanto a palavra” (CARNICEL, 2003, p.3). Aqui retornamos a Sontag que afirma que “o fotógrafo saqueia e ao mesmo tempo preserva, denuncia e consagra”. (SONTAG, 2004, p.65)

Figura 2 – O claro e o escuro – o que mostrar do banheiro?



A primeira imagem traz um ângulo bastante polêmico. Um grupo de meninos resolveu registrar o interior do banheiro masculino. O curioso dessa

imagem é que, em diferentes momentos das nossas caminhadas, outros grupos pensaram em fotografar esse espaço, mas sempre havia alguém no grupo que questionava e modificava essa intenção. Na segunda imagem, produzida pelas meninas, embora elas também tenham resolvido fotografar o interior do banheiro feminino, fizeram-no com maior censura que os meninos.

Mil palavras não conseguem descrever uma imagem

O processo de elaboração ou de construção da imagem inclui a sua concepção, construção e materialização que variará de acordo com os indivíduos. Uma vez produzida, a imagem cumprirá uma trajetória que a disponibilizará, fazendo-a circular no tempo e no espaço. Ela será interpretada por aqueles que a produziram e por outros. É o que Kosoy qualifica como seu valor “documental”. A realidade fotográfica seria: “(...) uma realidade moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas (análogas, sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior), documental, porém imaginária” (KOSOY, 2005, p. 44).

Neste sentido, ainda quando diferentes sujeitos fotografam uma “mesma” cena, objeto ou processo, suas considerações a respeito de suas produções são muito distintas, o que nos remete à polissemia das imagens.

Ao observar o conjunto de fotografias que compõem as montagens da figura 3 produzidas pelos sujeitos da pesquisa, aparentemente nos deparamos com o mesmo, reproduzido inúmeras vezes. Mas ao ouvir as razões que levaram cada sujeito a produzir a sua imagem vemos que cada uma delas refere-se a diferentes aspectos.

Uma aluna, produziu a foto porque observou “um garoto com o livro, associando a imagem ao fato de que “quando uma pessoa lê ela sai do mundo dela. Ela fica totalmente fora de si. Ela nem escuta se você falar com ela”. Concluindo com uma concepção sobre o ato de ler que desloca o leitor da realidade, absorvendo totalmente as suas atenções e os seus sentidos, deixando-o totalmente imerso no texto que tem diante de si. Laís, por sua vez, disse que a imagem chamou atenção dela “pelo fato do menino estar sentado com os livros no colo, e a frase também ser chamativa”, fixando-se no valor de face da imagem. Nathália diz que fez a foto porque ela expressa uma mensagem a todas as pessoas que chegam à escola, que logo “dão de cara com o livro”. Por último, o professor Hécio, vê na foto a mistura entre a arte e a leitura. Para ele “Por mais que seja

uma frase bíblica, a arte não está sozinha. Tem a leitura da arte, dessa pintura que o cara fez e tem a arte do conjunto”.

Figura 3 – Montagem feita a partir de imagens produzidas pelos sujeitos da pesquisa.



Outro exemplo da polissemia das imagens pode ser observada nas fotos a seguir, produzidas praticamente do mesmo lugar/ângulo. Na primeira imagem, a tela, embora aparentemente seja um obstáculo, não impede o registro do jardim. Na imagem seguinte, apesar de a grade continuar no mesmo lugar, o aluno, usando de uma astúcia, colocou a lente da máquina num dos buracos da tela, fazendo a foto das plantas sem as marcas dessa intervenção.

Ao capturar o jardim, Miguel parece mostrar que tela não é jardim. Trata-se de um jardim ao qual as crianças não têm acesso direto, elas apenas podem observá-lo do outro lado da tela. Localizado entre a parte administrativa e a biblioteca, tem acesso “restrito” para as crianças, que só podem contemplá-lo. O menino, ao transpor a tela, parece tentar entrar nesse “lugar”, transformando-o em “espaço”.

Ao utilizar o buraco da cerca/grade da quadra para colocar a máquina fotográfica, seu gesto parece assumir um movimento de driblar as barreiras que

impediam a captura da cena desejada. Ao mesmo tempo, como afirma Flusser interpretar as “(...) Decifrar fotografias implicaria, entre outras coisas, o deciframento das condições culturais dribladas” (FLUSSER, 2002, p.29).

Figura 4 - O mesmo lugar ou um outro espaço?



Nas falas dos sujeitos podemos distinguir motivações para a composição das fotos e, na medida em que eles comentavam as fotos de outros sujeitos da pesquisa, conhecer as diferentes interpretações que eles constroem sobre uma mesma imagem. Só isto impede que o pesquisador assuma o risco de interpretar de maneira livre as fotos feitas pelos sujeitos. Uma vez que o pesquisador contou com a participação dos sujeitos e está consciente do caráter processual, dinâmico e relacional do empreendimento de pesquisa, a interpretação das imagens produzidas pelos sujeitos deve necessariamente fazer parte do produto final, fornecendo um possível contraponto à sua interpretação.

Astúcias dos sujeitos

Nas duas pesquisas os sujeitos ao se implicarem na produção de imagens da pesquisa construíram táticas e buscaram um empoderamento em função mesmo de serem participantes de um projeto de pesquisa que deslocava o seu status comum de “simples” estudantes. No momento em que os alunos atuaram como “fotógrafos”, eles valeram-se de um tipo de “astúcia” e assumiram, mesmo que momentaneamente, o lugar dos sujeitos. Aproveitando-se dessa posição de poder, imprimiram seus modos específicos de agir na escola e de se apropriar do seu cotidiano.

No caso da pesquisa com as crianças, por exemplo, foram registrados usos inesperados dos espaços. As crianças, por exemplo, puderam experimentar romper com algumas regras, fosse porque estavam acompanhadas da pesquisadora ou, mais do que isso, por fazerem uso de uma autonomia a ser experimentada. Desta forma, transpuseram limites, como, por exemplo, o de ir a espaços não permitidos, como o “parquinho dos menores”; ou subir escadas não permitidas no dia a dia. O modo como produziram as imagens, permitiu perceber a questão da ambivalência presente na tensão entre o autorizado e o subvertido.

Figura 5 - Parquinho para brincar e registrar, mesmo que de longe.



No universo da produção fotográfica, o espaço do parquinho, caracterizado como espaço de troca e um convite ao movimento de corpos, recebeu uma atenção muito grande por parte de diferentes fotógrafos. Assim, aproveitaram a ocasião para reviver algumas práticas que já não mais faziam parte de sua rotina, devido a alguns interditos. Ao escolherem o parquinho como um aspecto desse cotidiano, as crianças não só o capturaram como se inseriram na cena de um espaço cujo uso não era mais autorizado para elas. Entretanto, naquele momento, por estarem investidas do poder de quem as acompanhava, a pesquisadora, abriu-se a possibilidade de ousarem e ultrapassarem as barreiras do dia a dia.

Para além da leitura feita naquela ocasião, recorreremos novamente a Certeau, que permite reforçar a compreensão das maneiras de fazer das crianças, quando afirma que muitas das práticas cotidianas são do tipo táticas,

constituindo-se em “vitórias do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’(...) pequenos sucessos, artes de dar golpe, astúcias de ‘caçadores’, mobilidades de mão-de-obra, simulações polimorfos (...)” (CERTEAU, 2004, p.47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa apresenta muitos desafios àqueles que estão dispostos a encará-lo como uma prática que se constitui na relação dinâmica com o outro. Nas palavras de Porto Alegre:

pensar os desafios da imagem nas ciências sociais, em particular na etnografia, é uma forma de refletir criticamente, entrar no debate de questões como subjetividade, reflexividade, relação sujeito/objeto, dialogismo, interdisciplinaridade, representação, estilos, gêneros e formas de linguagem, entre outras temáticas que ganham importância crescente à medida que o realismo etnográfico é posto em cheque e a presença política do cientista social, como interprete autorizado da realidade, ganha espaço no estudo das sociedades contemporâneas (PORTO ALEGRE, 1998, p.111).

O uso da imagem neste processo possibilita uma maior explicitação do caráter sempre negociado de todo empreendimento humano e da pesquisa em particular. Possibilitando aos sujeitos outras formas de expressão, elas enriquecem a sua reflexão sobre o seu lugar nas relações sociais e fornecem aos pesquisadores novas formas de acesso a esses saberes.

Nos dois estudos podemos perceber, a partir das fotos produzidas, que o cotidiano escolar, embora seja visto como repetitivo, rotineiro, ou mesmo o lugar onde nada de novo acontece, nunca é o mesmo. Cada foto, apesar de capturar o “mesmo” lugar, tinha algo que a tornava única, pois a motivação de cada sujeito das pesquisas era única ou, pelo menos, diversa. A produção imagética empoderou os sujeitos de múltiplas formas, permitindo-lhes, por exemplo, burlar as regras cotidianas sob pretexto da produção das imagens legitimadas pela sua inserção na pesquisa. Circulando por espaços outros as imagens produzidas tornaram visíveis processos e práticas que de outro modo poderiam não ser percebidas pelas pesquisas. Estas questões trazem à tona a necessidade de discussão do uso das imagens na pesquisa como algo mais do que um registro da autoridade do pesquisador no campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNICEL, Amarildo. Fotografia e inquietação: uma leitura vertical da imagem a partir da relação fotógrafo-fotografado. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 23., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Disponível em: <<http://intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003NP15carnicel.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 – as artes de fazer*. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002. 82 p.

FREITAS, Patrícia Oliveira de. *Publicidade em televisão para o “dia das crianças”*: questionando a ideologia da necessidade. Dissertação de Mestrado. Departamento de Economia Doméstica. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa/MG. 2001. 175p.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstrução através da fotografia. In: SAMIN, E (Org.) *O fotográfico*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 39-45.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Reflexões sobre a iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Míriam L. M. (Orgs.). *Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papitus, 1998. p. 75-112.

ROCHA, S.L.A. *Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de ensino médio*. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011

SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Míriam L. M.(Orgs.). *Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papirus, 1998. p.51-62.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, 223p.

- LXIX -

**DIFERENÇA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA
PERSPECTIVA DOS ESTUDOS SOCIAIS DA
INFÂNCIA SOBRE A BCNN**

Patrícia Maria Uchôa Simões – FUNDAJ (Brasil)

Jardiene Manuela dos Santos Silva – FUNDAJ/UFRPE (Brasil)

Riva Resnick – FUNDAJ/UFRPE (Brasil)

Milena Carla Monteiro de Fraga – FUNDAJ/UFRPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

As discussões em torno das temáticas diferença e diversidade ganham maior visibilidade a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI em decorrência das lutas identitárias, culturais, étnicas, raciais e das políticas afirmativas no Brasil e no mundo (LIMA, 2010)

Articulado às discussões sobre pluralidade cultural esse debate está pautado nos sentidos e significados atribuídos a esses conceitos e suas implicações para a formulação de políticas de igualdade social, considerando os diferentes contextos, interesses sociais, políticos e históricos.

O espaço educativo comprometido com a formação integral dos sujeitos permite ultrapassar a transmissão de conhecimentos e possibilita repensar suas ações frente à diversidade. Refletir a diferença no contexto da Educação Infantil contribui para o reconhecimento da criança enquanto ator social, singular, porta voz de si mesma e participante na construção de seus modos de vida, logo, um trabalho que contemple as diferenças existentes se torna primordial para a qualidade do ensino. A diferença, bem como, o ser diferente estão imersos num sentimento que construído por símbolos culturais

nos permite descobrir que nem tudo é o que sou e conseqüentemente nem todos são como eu (GUSMÃO, 2000).

As crianças são diferentes em seus aspectos físicos, de habilidades, conhecimento, temperamento, comportamento, ações e crenças religiosas, neste sentido, as situações de aprendizagem devem ser abordadas com vistas a incorporação de atitudes de aceitação e apreciação do outro e de suas particularidades (BRASIL, 1998).

Os novos estudos sociais da infância compreendem a criança enquanto sujeito de direitos, protagonista da sua existência no mundo social em que vive e a infância como uma categoria estrutural permanente que se estende além das crianças em determinada faixa etária, independentemente, pois, dos indivíduos que a compõem.

Sendo assim, a questão da diferença se coloca como inerente aos estudos da infância enquanto objeto sociológico, ou seja, como categoria explicativa da sociedade e não como um estado intermediário de maturação e de desenvolvimento humano. A infância é compreendida enquanto categoria social geracional, com um estatuto social diferenciado e não como um agrupamento de seres singulares através da qual emergem possibilidades e constrangimentos das estruturas sociais (SARMENTO, 2005).

Portanto, é sua condição histórica e social que permite a separação das crianças das outras gerações, marcando assim, a diferença que precisa ser considerada em suas especificidades, além de simplesmente visibilizada e reconhecida (ALANEN, 2010; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005).

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO

A necessidade de compreender a sociedade como constituída de identidades plurais baseadas nas diferenças de raça, gênero, classe social, entre outros marcadores identitários, quebra com paradigmas do projeto da modernidade e constrói os alicerces para o projeto multicultural no qual a diferença e a diversidade adquirem centralidade no debate social.

Nesse sentido, Candau (2008) analisa três perspectivas dentro do projeto multicultural: o multiculturalismo assimilacionista – que parte da afirmação da sociedade multicultural, mas não faz a crítica à matriz da sociedade, procurando assimilar os grupos marginalizados aos valores e conhecimentos da cultura hegemônica; o multiculturalismo diferencialista ou

monoculturalismo plural – que considera que, ao assimilar valores da cultura hegemônica, se nega e invisibiliza a diferença, propondo o reconhecimento da diferença para garantir a expressão das identidades; e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade – que faz uma crítica à abordagem anterior pela natureza *estática e essencialista* da formação das identidades culturais e propõe um multiculturalismo *aberto e interativo* que ao buscar as políticas de igualdade também considere as políticas de identidade.

No debate educacional, essa discussão vai ao encontro dos diferentes níveis e modalidades de ensino e do currículo que orienta as práticas e ações nesses contextos tendo grande importância, no sentido em que a escola, como instituição formadora, assume um papel na construção das identidades e na luta pelos direitos sociais.

DIFERENÇA, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o Referencial Curricular Nacional (BRASIL,1998), o reconhecimento e aceitação das diferenças no contexto da Educação Infantil devem estar presentes primeiramente nas ações dos adultos com quem as crianças convivem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil preconizam que o trabalho pedagógico realizado nas instituições que ofertam atendimento educacional a crianças de 0 a 5 anos devem assegurar a integridade física e simbólica da criança prevenindo-a de toda e qualquer forma de violência (BRASIL, 2010).

Sendo assim, a negação da diferença fere o direito da criança enquanto sujeito histórico que têm seu lugar no mundo e desconsidera suas especificidades. Considerando as questões apresentadas e que as práticas e ações nas instituições têm uma relação com a proposta curricular esse posicionamento referencia o desafio da educação no ato de estabelecer um processo de aprendizagem baseado na eliminação de práticas discriminatórias, exclusivistas e no reconhecimento das diferenças.

Na perspectiva de Paraíso (2010, p. 588):

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação

de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa.

Além dessas assertivas, o currículo é compreendido como território no qual incluem-se pessoas, tempos, espaços, disciplinas, campos, conteúdos, aprendizagens, horários, isto é, sua constituição envolve modos de vida (PARAÍSO, 2010). Para além de uma diferença entre aspectos externos, entre coisas ou entes, a autora traz uma reflexão concernente a diferença em termos de singularidades.

Na Educação Infantil, o currículo entre outros aspectos articula práticas, saberes, experiências e se configura a partir das vivências, conhecimentos e manifestações das crianças e das infâncias existentes neste cenário (BRASIL, 2010). A partir da reflexão da mudança paradigmática, os novos estudos sociais da infância propõem para a Educação Infantil a concepção de criança como protagonista e infância como construção social. A escola é considerada um espaço que permite à criança múltiplas experimentações e o exercício das diferentes formas de sociabilidade e subjetividade (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2011).

A educação na lógica da infância como experiência permite e aceita as singularidades das crianças sem hierarquias ou distinções vendo a escola enquanto espaço rico em suas possibilidades (ABRAMOWICZ, 2007). Nesse sentido, torna imprescindível o aproveitamento das possibilidades de acontecimentos no contexto escolar, e a incorporação das diferenças no discurso não como desvio, mas como o mote das práticas e das relações entre as crianças (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2011).

Considerando a criação do documento do Ministério da Educação que propõe uma base curricular comum para a educação básica nacional, o presente estudo teve como objetivo a análise das concepções de diferença e diversidade no documento proposto em sua segunda versão⁹², procurando identificar sentidos e significados que essas concepções assumem no texto e que, portanto, terá grande repercussão nas práticas pedagógicas em sala de aula.

⁹² <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizada uma análise do documento publicado pelo Ministério da Educação que apresenta a segunda versão proposta para a Base Curricular Nacional Comum (BRASIL, 2016) em relação às noções de diferença e diversidade.

Inicialmente, foram identificados todos os trechos que mencionavam as palavras: diferença e diversidade. A partir de então, foi realizada uma análise de conteúdo com base na perspectiva de Bardin (1997) e foi construído o eixo de análise.

Apresentação e análise dos resultados

Ao analisar o documento publicado pelo Ministério da Educação que apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) nos reportamos à seção da proposta referente à Educação Infantil a fim de observar o aparecimento dos termos: diferença e diversidade. A palavra diferença aparece 8 (oito) vezes no texto e a palavra diversidade apenas 4 (quatro) vezes.

Os significados da palavra diferença podem ser analisados em dois sentidos. O primeiro sentido está relacionado ao respeito e ao combate à discriminação referente tanto às questões de etnia, raça e gênero, como ao que se refere às crianças com deficiências e outras situações em que se fazem necessários cuidados diferenciados, como no trecho a seguir.

Assim, o foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas. Conforme já anunciado nas DCNEI, esse trabalho deve se pautar pela constante reflexão e intervenção, por parte do/a professor/a, no combate ao preconceito e as discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social. Por outro lado, a afirmação e o apoio as peculiaridades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superlotação, distúrbios orgânicos ou outros problemas de saúde que impliquem cuidados e educação diferenciados. (p.56)

Esse trecho enfatiza a importância do reconhecimento no caso das diferenças de etnia, raça e gênero que são categorias que envolvem a construção histórica e cultural da sociedade. Ao se referir às questões

relacionadas aos “problemas de saúde”, o tratamento vai além do reconhecimento mas aponta as “peculiaridades” e os “cuidados e educação diferenciados”.

Em outro trecho nesse primeiro sentido atribuído ao termo diferença, é acrescentada a dimensão da valorização dos processos identitários e a promoção da igualdade a partir do reconhecimento das diferenças. Nota-se a ênfase na criança como ser relacional e a importância das diferenças na constituição do próprio indivíduo.

Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, o contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, amplia o modo de a criança perceber a si e ao outro, levando-a a não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o reconhecimento e o respeito as diferenças que nos constituem como seres humanos. (p. 67).

O segundo sentido atribuído ao termo diferença é usado para se referir à faixa etária de 0 a 5 anos, em suas especificidades e alertando para a necessidade de cuidados na redação da base curricular para essa etapa do ensino pelo fato da recenticidade da história da Educação Infantil.

A proposição de um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças da Educação Infantil é algo novo, uma vez que, no Brasil, nunca houve uma base nacional para creches e pré-escolas. Em razão das especificidades e diferenças desses sujeitos, a redação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a EI na BNCC apresenta singularidades. (p.56).

Esse sentido é o mais frequente ao termo e utiliza a comparação das etapas do desenvolvimento, destacando a necessidade de tratar as especificidades da faixa etária de 0 a 5 anos.

Quando foi analisado o uso do termo diversidade, registrou-se que esse termo é utilizado com um significado próximo ao da palavra diferente, ou seja, aquilo que não é igual, sem uma conotação crítica do termo que localize a diferença como construção histórica e cultural de uma sociedade, como nos trechos a seguir.

as instituições precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade das contribuições familiares e das comunidades, suas crenças e manifestações culturais, fortalecendo formas de atendimento articuladas aos saberes e as especificidades de cada comunidade. (p.56).

Foi registrada também a preocupação com as implicações para as práticas pedagógicas, no sentido de transformar o reconhecimento das diversidades em ações que contemplem a construção histórica das diferenças.

As diversidades culturais, sociais, etárias, étnico-raciais, econômicas e políticas de suas famílias e comunidades, presentes em sua vida, precisam ser contempladas nos projetos educacionais. (p.58)

No entanto, não há a menção à desigualdade como elemento resultante e constituinte das diferenças, bem como não são citadas as suas origens históricas e culturais. Os termos diferença e diversidade são citados enquanto termos descritivos e não explicativos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa análise apontam para o reconhecimento das diferenças e diversidades na constituição do texto da base curricular, no entanto na versão do texto analisado essas noções são referidas de forma genérica e indiscriminada quanto aos significados que as constituem.

A presente análise aponta a necessidade de desconstrução dessas afirmativas que têm caráter difuso e sutil para a promoção de uma educação intercultural que questione o etnocentrismo de forma explícita e o caráter monocultural presente na escola, no currículo e nas políticas educacionais. Dessa forma, além do reconhecimento e da valorização das diferenças, a escola precisa tratar a cultura como conceito dinâmico que integra as raízes históricas e as novas configurações, em contínuo movimento.

Como conclusão, o estudo alerta para a necessidade da construção de uma compreensão positiva da diferença e da diversidade que não sirva de estratégia política para o apaziguamento das desigualdades, mas que reafirme as diferenças nas lutas identitárias na promoção da igualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. In: Reunião Anual da Anped, 30, 2007. *Anais Eletrônico*.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infâncias em Educação Infantil. *Pró-Posições*. UNICAMP, v. 20, n. 3(60), set./dez. 2009.
- ABRAMOWICZ, Anete; MICHEL, Vandrenboeck, *Educação Infantil e Diferença*. Papirus: Campinas-SP, 2013.
- ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ALANEN, L.. Teoria do bem-estar das crianças. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, Tema em destaque: estudos sociais sobre a infância. p. 689-691, set./dez. 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. MEC/SEB: Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, Apr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Julho de 2016.
- GUSMÃO, Neusa M. M. Desafios da Diversidade na Escola. *Revista Mediações*, Londrina, v.5, n.2, p.9-28, jul/dez, 2000.
- LIMA, Antonio José Tavares. *Cultura escolar e (des) encontro com a diversidade*. Psicopedagogia online. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1253>

PARAÍSO, Marlucey Alves. Diferença no Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*. v.40, n.141. São Paulo Dec. 2010.

QVORTRUP, J.A. A infância como categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, v.36, n°2, p. 631-643, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, v.26, n° 91, p. 361-378, 2005.

- LXX -

GÊNERO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Patrícia Maria Uchôa Simões – FUNDAJ (Brasil)

Elaine Suane Florêncio dos Santos- UFRPE/FUNDAJ/PPGECI
(Brasil)

Karla Cabral Barroca - UFRPE/FUNDAJ/PPGECI (Brasil)

Maria Tháís de Oliveira Batista - UFRPE/FUNDAJ/PPGECI (Brasil)

INTRODUÇÃO

Através das brincadeiras, nos diferentes contextos, família, escola e comunidade, normas, valores, regras e aprendizagens são apresentados às crianças sobre os papéis sociais do ser menino/menina ou homem/mulher.

O contexto da Educação Infantil constitui-se um campo de normatização da infância onde são impostos, muitas vezes, através de símbolos e códigos, os padrões sociais que cada sujeito deve seguir mediante um processo de diferenciação que leva a desvalorização de características plurais do ser menino e menina, e que são na maioria das vezes materializados pelas crianças.

De acordo com os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o espaço de Educação Infantil é visto como lugar de construção social, campo de experiência que nos leva a pensar nas problematizações que emergem das interações construídas entre as crianças e com os adultos. Dentre as questões problematizadoras que estão presentes, as relações de gênero têm repercutido em indagações que refletem nas discussões dos documentos oficiais, na prática educativa que perpassa a

relação professor e crianças e nos comportamentos compartilhados entre as crianças.

Compreendemos as relações de gênero enquanto produto cultural que é historicamente construído, e que, por isso, deve ser visto enquanto passível de mudanças ao longo do tempo, pelo qual defendemos a existência de uma educação não-sexista, mas que leve em consideração a pluralidade de elementos que compõem os processos de desenvolvimento e de socialização infantil, e que, portanto, precisam ser vivenciados pelas crianças no contexto da Educação Infantil.

Nessa conjuntura, buscamos analisar o documento da Base Nacional Curricular Comum com o intuito de identificar a discussão acerca de gênero e Educação Infantil, tendo em vista a relevância desse material para o direcionamento da educação em nosso país, bem como para a afirmação de novos espaços de discussões e trabalho sobre essa temática, para além de ser tratada como tema transversal, mas como parte das construções sociais e culturais humanas.

Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo possibilitar um debate emergente no campo do currículo acerca da infância e de gênero, que tem um papel estruturante no debate social e educacional. Utilizamos como aporte teórico os novos estudos sociais da infância, no que se refere à necessidade de visibilização das questões relacionadas à infância conceituada como construção social muito além de uma etapa biológica da existência humana, e os estudos pós-coloniais que afirmam as condições históricas, sociais e políticas de construção de alteridades que estão submetidas a um regime colonial de subalternidade.

AS DISCUSSÕES DE GÊNERO E INFÂNCIA NA CONJECTURA ATUAL

Falar em gênero é estar atento para a ideia de que seu conceito está ligado aos tipos de relações sociais que são estabelecidas entre homens e mulheres (CARVALHO, 1999). Segundo essa autora, uma série de ações desenvolvidas pelas mulheres ao longo da vida apresenta-se como um elemento de divisão social, na medida em que reproduz e contribui para a formação de personalidades distintas entre homens e mulheres, o que incide nos próprios processos de socialização na infância.

Em relação às distinções que levam a diferenciação entre homens e mulheres, nas palavras de Finco e Oliveira (2011) consideram que a construção bipolarizada do feminino e masculino se origina da sociedade androcêntrica em que vivemos.

Carvalho (1999) também se posiciona em relação aos estudos do desenvolvimento de homens e mulheres na nossa sociedade, afirmando que, desde muito tempo e, em parte, ainda hoje, estão atreladas as ideias de diferenciação e oposição, na medida em que as mulheres deveriam estar aptas para realizar atividades que remetessem ao cuidado e à maternagem, uma espécie de ideologia baseada na “ética do cuidado”, ou seja, o processo de desenvolvimento nas mulheres parte da ideia de responsabilidade pelos outros e, portanto, de “cuidado”. Para a autora, o conceito de gênero está atrelado de forma direta aos papéis que as mulheres desempenham na sociedade, na medida em que esses definem os espaços pelo qual é materializada uma série de práticas sociais que levam aos processos de diferenciação entre homens e mulheres, ou mesmo meninos e meninas no contexto da Educação Infantil. Trata-se aqui, da existência de um sistema de produção e reprodução, sexo-gênero, pelo qual a família e as demais instâncias sociais fazem parte (CARVALHO, 1999).

Essas expectativas fazem parte de uma espécie de generalização indevida do sentido que é descrito aos corpos masculinos e femininos. São as diferenças nos corpos de homens e mulheres que causam a bipolaridades nas personalidades masculinas e femininas. Tais ideias generalizadoras fizeram com que nas últimas décadas a ciência procurasse ressignificar o lugar da cultura mediante o processo de identificação do gênero sob uma perspectiva da natureza. Por meio de tais argumentos surgiram relevantes discussões de feministas no que concernem os conceitos de sexo e gênero (BUSS-SIMÃO, 2013; FINCO & OLIVEIRA, 2011; KISHIMOTO, 2008; LOURO, 1995; FARIA, 2006).

Segundo Louro (2014), no decorrer das décadas de 60 e 70, o conceito de gênero passa a contrariar os pressupostos do determinismo biológico, na medida em que se apresenta enquanto construção de identidades individuais a partir das relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres nos diferentes contextos. Nessa época, o pensamento feminista já considerava a categoria de gênero distinta da categoria sexo, na medida em que enquanto uma dizia respeito ao comportamento dos sujeitos, a outra descrevia o corpo e a biologia destes.

Dessa forma, quando pensamos na ideia da separação entre natureza e cultura, percebemos que as questões de gênero focalizam as diferenças que são culturalmente construídas entre os sexos, explicitando como se edificam as relações sociais entre homens e mulheres e mostrando que as diferenças biológicas não são capazes de explicitar esse processo.

Scott (1990) considera que o conceito de gênero indica que o corpo se transforma em motivo de investigação histórica e sociológica e que seu significado pode ser diferente de acordo com cada contexto. O conceito de gênero aqui assume lugar para justificar os processos através de uma construção social dos sentidos estabelecidos na determinação do caráter dos indivíduos e suas relações com os conceitos de masculinidade e feminilidade. É uma forma de representar um processo que visa explicar as diferentes características e atribuições que uma determinada cultura atribui e impõe ao ser masculino e feminino, considerando a construção social construída hierarquicamente com uma relação de poder entre os sexos.

Partilhando de ideias convergentes com as de Scott (1990), Louro (1995) afirma que é por meio dos processos culturais que podemos transformar a biologia em história. Segundo a autora, a inscrição do gênero é realizada nos diversos corpos, na medida em que o sujeito revelasse, assim, enquanto masculino ou feminino, ao ponto que isso é construído pelos padrões de uma determinada cultura. Assim, os corpos recebem um significado pela cultura e, ao mesmo tempo, é por ela modificado.

Desse modo, é durante a década de 90 com as contribuições do movimento feminista que o conceito de gênero se constrói de forma mais consolidada, na medida em que o movimento se volta para as construções teóricas da categoria, bem como detendo de maiores interesses e preocupações em relação às questões políticas e sociais que o envolviam (LOURO, 1995).

A categoria de gênero passa assim a ser compreendida como uma construção social, cultural e histórica – assim como a infância, como concebemos neste trabalho –, ao ponto que se encontra organizada mediante as diferenças sexuais e as relações de poder da nossa sociedade, pelas quais revelam uma série de conflitos e desigualdades nos diversos âmbitos. O gênero procura, assim, atribuir significado às relações de poder, apresentando-se enquanto é um elemento que se estabelece nas relações sociais e se baseia nas diferenças entre os sexos.

Louro (1995, 2014) também considera o gênero como uma categoria de análise e examina as contribuições das teorias levantadas pelo movimento

feminista em prol da causa, propondo uma reflexão plural que explique as representações sociais e fuja das explicações biológicas e culturais da desigualdade.

Por fim, gênero não significa, assim, o mesmo que sexo, pois, este se refere às características de uma identidade biológica, enquanto o gênero trata-se da construção do ser feminina ou masculino na sociedade, na medida em que as diferenças sexuais apresentam-se enquanto naturais e não passíveis de mudanças, enquanto ao gênero concerne estabelecer-se mediante um processo de variações que são ajustadas pela sociedade a partir do estabelecimento de normas e padrões culturais a serem seguidos, na medida em que este se apresenta – diferentemente da categoria de sexo – como elemento sujeito a mudança (LOURO, 1995, 2014; SCOTT, 1990).

Nessa conjuntura histórica dos movimentos de mulheres em lutar por espaços no âmbito social, o contexto histórico da criação de espaços de creches está ligado à conquistas que oportunizou ações dirigidas à criança pequena. Assim, as crianças foram ocupando seu espaço embora haja vista que deteve em sua maior parte condições assistencialistas, deixando as margens diversas problematizações sociais que as crianças compartilhavam no interior da Educação Infantil.

Nesse contexto, discussões que se voltavam para a configuração social da sociedade eram mantidas em invisibilidade, afastando as crianças de compreender situações sociais que elas vivenciam nos diferentes grupos que fazem parte. As reflexões acerca da infância e gênero ainda reduzidas estão relacionadas à escola e vem se consolidando no âmbito educacional, revelando o despreparo do sistema escolar e por parte dos professores a lidar com tais questões, constituindo outro ponto relevante nessa temática (PRETTO & LAGO, 2013).

A sociabilidade entre meninas e meninos quanto à brincadeira na Educação Infantil expõe as relações de gênero, e nessa direção à mediação dos professores repercutem por um lado, na naturalização de diferenças e relações de poder, e por outro lado, na condução educativa de resolução de conflitos. Na Educação Infantil o corpo tem destaque através dos movimentos, gestos e disciplinarização social e cultural que conduz cada criança, nesse processo elas compartilham o convívio e assim as diversas formas de pensar e interagir. Dessa forma, o direito a Educação Infantil de qualidade deve incluir as questões de gênero, é nesse sentido acrescentamos o trato dessa temática na formação continuada dos professores, tendo em vista a realidade social que as crianças

estão em contato cotidianamente e a prática educativa conduzida por elas, que por vezes tende a privar as crianças, quando suas ações são percebidas com estranhamento por não ser consideradas alinhadas aos parâmetros sociais.

Finco e Oliveira (2011) nos aponta a necessidade de compreendermos o real papel da educação nos processos de socialização de meninos e meninas, ao ponto de problematizar e questionar uma série de práticas educativas que levam a essa diferenciação, bem como para a disseminação de ações discriminatórias e não condizentes com a concepção da criança enquanto ator social e produtor de cultura através dos processos de ressignificação.

Segundo Louro (2014), é necessário que tenhamos consciência da relevância de questionarmos as práticas educativas que são materializadas no cotidiano da Educação Infantil e que nos remetem a uma ideia de naturalização dos processos de diferenciação entre meninos e meninas, no que concernem, principalmente, aos seus interesses e habilidades. Esse autor ainda reflete que é preciso questionar não apenas o que é ensinado nas instituições de ensino, mas sim, principalmente, o modo como é ensinado, na medida em que isso requer um olhar mais aberto para as diferentes dimensões que perpassam o cotidiano da Educação Infantil, o que demanda, conseqüentemente, uma análise crítica da organização do próprio currículo.

Portanto, a partir do estudo dos documentos oficiais, pautado especificamente no trabalho com a Base Nacional Curricular Comum procuraremos identificar os respaldos que este documento nos possibilita para os espaços de Educação Infantil, na busca por romper com os estereótipos de diferenças em práticas educativas entre meninas e meninos.

EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E GÊNERO: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

A Base Nacional Curricular Comum construída em sua segunda versão em apresenta na Educação Infantil direitos de aprendizagem e desenvolvimento embasada nos parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) procura:

“Consolidar as conquistas das Diretrizes, enfocando direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista a equidade entre as crianças brasileiras e a garantia de direito à cidadania”. (BNCC, p. 58).

Com essa perspectiva a BCNN reafirmar os direitos estabelecidos para as crianças nos espaços de Educação Infantil, ressaltando a concepção de educar e cuidar visando a integralidade da criança rompendo com a dissociabilidade do processo de aprendizagem, assim considera o rompimento de práticas que:

“Desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a”. (BCNN, p. 54).

A BCNN reafirma a brincadeira e a interação como fundamentos das construções na Educação Infantil, que permitem à criança construir a capacidade de conviver, de estar junto, de compartilhar, de lidar com os conflitos e as diferenças e semelhanças, de dialogar e participar. Nessa direção refletimos que é nesse partilhar que as crianças aprendem a produzir e reproduzir costumes, valores e modos de vida da sociedade, e assim os estereótipos sociais na configuração da relação entre meninas e meninos são configuradas, entre as crianças e entre as crianças com os adultos.

Desse modo, o documento curricular explicita que na Educação Infantil a criança precisa aprender a,

“Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico- racial, de gênero e de religião”(BNCC, p. 69).

Através da brincadeira e interação, do planejamento de práticas, saberes e conhecimentos compartilhados dos adultos para as crianças que implica nas experiências de vida cotidiana, no refletir sobre a prática e sobre os discursos que emergem entre as crianças por parte dos educadores. De modo que a criança seja o centro das atitudes de cuidar e educar, através de projetos que visem tratar “das diversidades culturais, sociais, etárias, étnico-raciais, econômicas e políticas de suas famílias e comunidades presentes em sua vida”, como expressa as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010) e é mencionado na BNCC (p. 59).

Embora a BNCC traga artigos de leis estabelecidos pelas diretrizes sobre a infância e a Educação Infantil ofertada as crianças no trato com a

interação, a brincadeira e o cuidado do corpo e da mente, foi perceptível a ausência da discussão que envolve a problemática de similitudes e diferenças no processo educativo entre meninas e meninos. A análise desse estudo apontou para a menção no documento das temáticas estudadas de forma apenas esquemática.

O texto não apresenta uma articulação entre essas temáticas e outros campos constitutivos da produção de identidades de gênero. Também não foi observado um posicionamento que indique a problematização do poder disciplinar sobre o controle da infância. Por fim, ressalta-se a importância de aprofundar as temáticas relacionadas à sexualidade e orientação sexual e ao gênero na Educação Infantil pela carência de estudos e pela necessidade de construção de novas perspectivas que deem visibilidade e reconhecimento à infância e a sua institucionalização no mundo contemporâneo, na busca por quebrar ações naturalizadas pelos educadores que afastam e diferenciam as crianças desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. *Cadernos de Pesquisa*, v.43 n.148 p.176-197, 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo, Xamã, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, nº 26, 2006.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida.; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J.C. (orgs.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da história*. Petrópolis: Vozes, p.172-182, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PRETTO, Zuleica. LAGO, Mara. Reflexões sobre infância e gênero, a partir de publicações em revistas feministas brasileira. *Revista Àrtemis*, vol. XV, nº 1, p. 56- 71, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul./dez/, 1990.

- LXXI -

ENCONTROS E DISPUTAS DISCIPLINARES NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO PEDRO II

Pedro Bernardes Pinheiro (Colégio Pedro II)

Ana Angelita Costa Neves da Rocha (Faculdade de Educação/ UFRJ)

O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO PEDRO II

É praticamente um consenso acadêmico ressaltar a importância histórica do Colégio Pedro II no âmbito da Educação brasileira. Como apontam muitos pesquisadores, dentre os quais destaco o trabalho de Rocha (2014) sobre a Geografia, desde o século XIX, a estrutura curricular do Colégio Pedro II serve como referência e influencia a origem de disciplinas escolares e a constituição de programas em outros estabelecimentos de ensino, públicos e privados. Embora a instituição mantenha certo prestígio no plano nacional, no contexto do século XXI, a relevância e o protagonismo do Colégio Pedro II devem ser relativizados.

Atualmente, o Colégio Pedro II tornou-se uma instituição vinculada à rede de institutos federais, embora preserve parte da sua autonomia político-administrativa e pedagógica. Sua estrutura administrativa é composta por diferentes departamentos pedagógicos, os quais geralmente são organizados em torno do ensino de uma ou mais disciplinas, excetuando o departamento responsável do primeiro segmento do ensino fundamental. Estes departamentos são instâncias dentro da estrutura organizacional do Colégio, semelhante a lógica departamental vigente nas universidades públicas. Nessas

instâncias, os docentes têm a incumbência de formular programas de ensino e decidir sobre a escolha de livros e outros materiais didáticos⁹³. A formulação de programas de ensino corresponde a especificidades que singularizam a produção curricular do Colégio Pedro II em comparação com outras redes do ensino público.

No ensino fundamental, a grade disciplinar do Colégio Pedro II conserva disciplinas tradicionais e obrigatórias tais como Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação Física. Este segmento, entretanto, apresenta uma base curricular mais diversificada, constituída por disciplinas relacionadas à educação artística (Educação Musical, Artes, Desenho), duas línguas estrangeiras obrigatórias (Inglês e Francês), Informática Educativa e Ciências Sociais. Esta última é uma exceção na composição curricular das escolas públicas brasileiras.

Ministrada pelos docentes do departamento de Sociologia e incorporada ao currículo a partir do sétimo ano do ensino fundamental, as Ciências Sociais compõe junto com as disciplinas Geografia e História, um conjunto de disciplinas voltadas ao estudo da sociedade, com uma carga horária semanal equivalente a oito tempos de aula ou cerca de seis horas semanais⁹⁴. Não obstante o peso pedagógico destas disciplinas, os programas curriculares são elaborados pelas comunidades disciplinares, institucionalizadas através dos departamentos pedagógicos. Como consequência, diversos temas abordados pela disciplina Ciências Sociais também estão incluídos no currículo pelas disciplinas Geografia e História.

Há uma série de convergências ou tangências, em particular, entre a Geografia e as Ciências Sociais, no que diz respeito à distribuição e organização dos conteúdos. É interessante questionarmos em que medida os currículos destas disciplinas apresentam aproximações e contatos, estabelecendo disputas disciplinares, se tomarmos por referência a contribuição de Ivor Goodson (1995; 1997). Em distintos trabalhos, esse autor se ocupou de analisar empiricamente a sociologia do currículo, consubstanciado pelas reflexões da tradição britânica da concepção de conhecimento escolar. Reconhecendo a

⁹³ A deliberação sobre um programa de ensino ou a escolha de um livro didático são geralmente feitas pelo Colegiado. O Colegiado é uma reunião geral formada por todos os professores de um Departamento e é realizado com periodicidade uma ou duas vezes por ano.

⁹⁴ No Colégio Pedro II, cada tempo de aula equivale a quarenta e cinco minutos.

amplitude dos trabalhos e a influência de Goodson nas pesquisas curriculares no Brasil, convém salientar que o autor condenou a visão da disciplina com extrato monolítico. Em outras palavras, Goodson procurou entender a dimensão do conflito no que diz respeito à estabilidade de uma disciplina na organização curricular, como abordaremos adiante.

Analisaremos tão somente os programas de Geografia e Ciências Sociais relativos ao sétimo ano do ensino fundamental, pois não seria possível compararmos os programas das três séries do ensino fundamental. Nesta série, introdutória às Ciências Sociais, o programa de Geografia contempla conceitos e temas pertinentes a Geografia Humana, o que possibilita interessantes comparações e reflexões.

OS PROGRAMAS DE GEOGRAFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS: DESCRIÇÃO COMPARATIVA DOS CONTEÚDOS DO SÉTIMO ANO

Os programas de ensino no Colégio Pedro II são divididos por três trimestres letivos. Esta divisão dos conteúdos por trimestres relaciona-se a estrutura do ano letivo. No entanto, para apresentá-los, não fixamos nossa comparação nos conteúdos relativos a cada um desses trimestres. Nos quadros a seguir, preferimos estabelecer comparações entre diferentes unidades de programa de Geografia e Ciências Sociais, de modo a explicitar nossas considerações e conclusões.

Quadro 1

Programas de Geografia e Ciências Sociais do 7º ano do Ensino Fundamental	
Programa de Geografia	Programa de Ciências Sociais
<p>1. Panorama do território brasileiro</p> <p>a) Localização, extensão territorial, e posição do Brasil na América e no mundo</p> <p>b) Diversidade territorial brasileira</p> <p>c) Dinâmicas naturais (relevo, hidrografia, clima e vegetação)</p> <p>d) Diversidade cultural</p>	<p>1 – Cultura e Sociedade: reconhecendo o cenário</p> <p>1.1 - O olhar científico sobre a realidade social:</p> <p>- O que são as Ciências Sociais?</p> <p>- Antropologia, sociologia e ciência política.</p> <p>1.2 - Indivíduo e Sociedade:</p> <p>- Socialização e interação social.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Processos sociais: cooperação, competição e conflito. - Grupos sociais, espaços de sociabilidade e papéis sociais. <p>1.3 – Cultura como construção social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de cultura. - Padrões culturais.
--	---

Fonte: BRASIL, 2011 e BRASIL, 2013. Organização dos autores.

Através da comparação entre dois itens relativos ao primeiro trimestre, é possível destacarmos uma importante diferenciação entre a estruturação dos currículos dessas disciplinas. A organização curricular de Geografia, pelo menos no que tange ao sétimo ano do ensino fundamental, está baseada em um enfoque sistemático ou temático⁹⁵, pautada na apresentação das características gerais e geográficas do território brasileiro. Por sua vez, a organização curricular de Ciências Sociais apresenta uma estrutura mais conceitual e científica, na medida em que são os conceitos (tais como “indivíduo”, “sociedade”, “socialização”, “interação social”, “processos sociais”) e categorias (tais como cooperação, competição e conflito) que organizam o currículo e legitimam a disciplina. Se o mesmo enfoque fosse adotado para Geografia o conceito de território seria mais importante e estruturante do que o recorte espacial delimitado (neste caso, o território do Brasil). O currículo de Geografia, em tese, apresenta uma valorização maior de conteúdos de caráter empírico, em comparação com os conteúdos descritos na disciplina Ciências Sociais.

A expressão “diversidade” surge relacionada à “diversidade territorial brasileira”, dentre os conteúdos programáticos do sétimo ano de Geografia. A

⁹⁵ Na análise realizada por Vilela (2014, p.41) a respeito do processo de reformulação curricular da disciplina de Geografia no Colégio Pedro II, a construção do programa do ensino fundamental apresentou tensões entre os professores em torno de uma abordagem com um enfoque sistemático ou regional. Como resultado deste processo, o programa da disciplina no sétimo ano, por exemplo, permaneceu predominantemente temático e sistemático, embora tenha sido criado um item específico para se apresentar determinadas questões regionais brasileiras, com o título “uma releitura do Brasil através das regiões”. A ideia original da criação deste item era que os professores procurassem “valorizar temas e questões próprias de cada região e não propriamente descrever as características delas” (VILELA, 2014, p. 41).

partir desta expressão se entrelaçam assuntos relativos à dinâmica natural e à compreensão das diferentes paisagens climatobotânicas, assim como a “diversidade cultural”. Paralelamente, o programa de Ciências Sociais apresenta o conceito de “cultura” como uma construção social, introduzindo ao aluno um olhar mais “científico” sobre a realidade social.

Quadro 2

Programas de Geografia e Ciências Sociais do 7º ano do Ensino Fundamental	
Programa de Geografia	Programa de Ciências Sociais
<p>2. Formação territorial do Brasil</p> <p>a) Brasil: descoberto ou construído?</p> <p>b) Conquista territorial e mobilidade das fronteiras</p> <p>a. A expansão da ocupação portuguesa e a resistência indígena</p> <p>3. A população brasileira</p> <p>1- Formação étnica e diversidade cultural</p> <p>2- Distribuição territorial da população</p> <p>3- Crescimento, estrutura da população</p> <p>4- Mobilidade populacional</p>	<p>2 – Diversidade Cultural em debate:</p> <p>2.1 – Contatos culturais: poder e diversidade em questão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade social / cultural. • Etnocentrismo. • Estereótipo. • Preconceito. <p>2.2 – O reconhecimento da diversidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estranhamento: a relação entre o exótico e o familiar. • Relativismo cultural. • Diversidade cultural.

Fonte: BRASIL, 2011 e BRASIL, 2013. Organização dos autores.

No programa da disciplina Ciências Sociais, o estudante é apresentado a conceitos como “estereótipo”, “preconceito”, “discriminação” e “diversidade”, o que de certo modo dialoga com a perspectiva mais “empírica” oferecida pela Geografia Escolar: na segunda unidade, temas como a “conquista territorial” portuguesa e a resistência indígena são desenvolvidos; na terceira unidade, sobre a população brasileira, destacam-se itens como “formação étnica e diversidade cultural” e “mobilidade populacional”. No

sétimo ano, esses itens sinalizam a algumas trilhas para o professor de Geografia abordar a questão negra e indígena no Brasil, além de tratar das migrações europeias, asiáticas e os novos fluxos migratórios para o Brasil. Tais assuntos interagem de modo muito vívido com os conteúdos explorados pelas Ciências Sociais como “a relação entre o exótico e o familiar” e o “relativismo cultural” (Quadro 2).

Outros tópicos no programa de Geografia também podem abrir possibilidades para debates sobre as manifestações de discriminação: no item “mobilidade populacional” se insere o tema dos preconceitos regionais; e pode-se discutir a segregação urbana ou a fragmentação socioespacial a partir do item “problemas da cidade brasileira”. O texto curricular não especifica quais são os conteúdos mais importantes para serem trabalhados pelo professor em cada um deles. Há, portanto, uma relativa liberdade para o docente desenvolver e aprofundar através de suas práticas em sala os assuntos que considerar mais pertinentes ou que a turma apresentar mais interesse. Em comparação, no programa de Ciências Sociais essa liberdade curricular é ainda maior, pois conforme demonstramos, são os conceitos que estruturam o programa.

A filiação mais “empírica” da Geografia, em contraposição, a preocupação mais “científica” das Ciências Sociais também se refletem no modo como os discursos sobre discriminação são abordados por essas disciplinas. No programa de Geografia não se determina sobre o que é compreendido como “preconceito” e “discriminação”, no sentido de que essas expressões não são enunciadas explicitamente em nenhum item. Em contraposição, o uso da expressão “diversidade” e suas diferentes adjetivações parecem sugerir a importância da disciplina na desconstrução de certos estereótipos (Quadro 2). A disciplina Ciências Sociais, por sua vez, possui um programa em que este conceito é central e estruturante, tal como os conceitos de “racismo” e “raça” na terceira unidade.

Quadro 3

Programas de Geografia e Ciências Sociais do 7º ano do Ensino Fundamental	
Programa de Geografia	Programa de Ciências Sociais
4. Relações cidade-campo no Brasil <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização da estrutura 	3 – Racismo e relações de poder: 3.1 – A noção de raça no cenário científico.

<p>fundiária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Industrialização e urbanização • Modernização do campo • Problemas das cidades brasileiras • Rede urbana • Movimentos sociais no campo e na cidade 	<ul style="list-style-type: none"> • A construção do termo raça e as origens do racismo • Racismo e dominação. <p>3.2 – Racismo no Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miscigenação e discriminação. • Desigualdade racial e mobilidade social. • Os debates atuais sobre racismo.
---	--

Fonte: BRASIL, 2011 e BRASIL, 2013. Organização dos autores.

Os conteúdos sobre o racismo na disciplina Ciências Sociais são demarcados a partir do recorte espacial Brasil (Quadro 3). Nesta direção, alguns assuntos incorporados pela disciplina Geografia como a “miscigenação” são retomados e o racismo, enquanto uma prática discriminatória e um aspecto estrutural e estruturante das desigualdades brasileiras, pode ser interpretado através da modernização da sociedade e do território brasileiro. Assim, neste último caso, a Geografia mobiliza uma série de conhecimentos (geográficos, econômicos, demográficos) que, hipoteticamente, auxiliam no ensino de Ciências Sociais.

De modo esquemático, apresentamos a seguir uma comparação entre os dois programas de ensino relativos ao sétimo ano do ensino fundamental (Quadro 4), no que diz respeito, em particular, aos discursos sobre discriminação e manifestações de preconceito, legitimados por estas disciplinas.

Quadro 4

Quadro comparativo	
Geografia	Ciências Sociais
Abordagem mais empírica, associada aos processos demográficos e socioespaciais da realidade brasileira.	Abordagem mais teórico-conceitual, pautada em conceitos básicos da Sociologia e da Antropologia
Ênfase discursiva na categoria “Diversidade”	Problematização da ideia de “Diversidade Cultural”

Possibilidade de problematização de práticas discriminatórias e manifestações de preconceito a partir de temas em itens específicos.	Problematização de práticas discriminatórias e manifestações de preconceito a partir de conceitos. Maior liberdade temática.
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

DISCIPLINAS ESCOLARES E SELEÇÃO CURRICULAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo *Beyond the subject monolith: traditions and subcultures*, Goodson (1997) denunciou a impossibilidade de entender que uma disciplina seja vista como dado isolado e estável e priorizou o que chama de “tradições disciplinares” para evidenciar a disputa de poder entre elas. Nossa leitura do autor neste e noutro artigo⁹⁶ revela que a sua abordagem sócio-histórica opera com uma perspectiva essencialista para explicar a disciplina escolar. Goodson não acentua as contradições na sua interpretação das disputas entre grupos e seus interesses para valorizar e fortalecer uma disciplina escolar. Considerando os debates contemporâneos nas pesquisas curriculares, especificamente aqueles que focam as teorizações do discurso, percebemos neles a centralidade das relações de poder (Macedo, 2006; Gabriel, 20013). Tais abordagens reconduzem o debate sobre o conflito para além de binarismos e reconhecem os paradoxos e ambivalências que atuam nos acordos e nas negociações que envolvem a defesa de uma disciplina (Gabriel e Ferreira, 2012).

Conforme a interpretação aqui em foco, a disciplina escolar teria reforçado a assimetria da experiência escolar, pois compreensões de mundo respondem a conflitos de interesses. Em nome de projetos disciplinares seriam aplicados mecanismos para controlar, validar e autorizar sentidos, ou melhor, modelos explicativos de mundo. Em torno da disciplina escolar, constituída por cadeias de equivalência, discursos seriam fixados (precarosamente) como conteúdos escolares, enquanto outros estariam temporariamente fora deste sistema. Concordamos com Lopes (2008)

⁹⁶ Aqui nos referimos ao *Curriculum contests: enviromental studies versus Geography*.

para quem a disciplina escolar seria uma “tecnologia de organização de conteúdos escolares”, não somente uma identidade essencial, um gênero puro. Para a autora, a disciplina escolar é uma forma exitosa de validar o conhecimento e é própria da cultura escolar para disseminar e gerar sentido. É através da seleção de sentidos, que estão atuando articulações discursivas, valorizando ou rejeitando interpretações de mundo.

A favor desta reflexão, Gabriel e Ferreira (2012) cunham a expressão “conhecimento disciplinarizado” para expressarem o potencial da interpretação sobre as fronteiras (políticas) de significação em torno da relação conhecimento e escola, como fica evidente no seguinte fragmento:

Entendemos, assim, que o sentido de conhecimento disciplinarizado que queremos fixar, ao assumir a função de um ponto nodal nos discursos diferenciais que disputam o sentido de Currículo escolar, pode produzir “novas” articulações hegemônicas, fazendo deslocar a fronteira entre o que é e o que não é escolar”. (2012, p.238)

Enquanto condição política, a disciplina escolar continuará sendo seletiva. No entanto, a luta em torno desta condição política poderia favorecer a pluralidade, em que o maior número de grupos possa estar no jogo político para manifestarem suas demandas (Gabriel, 2013), como aquelas sintetizadas na temática da discriminação.

À guisa de conclusões, cabe neste momento retomarmos a hipótese inicial desse texto que considera a originalidade da instituição em inserir a disciplina Ciências Sociais no segundo segmento das séries finais do ensino fundamental, e seu impacto na seleção curricular e no ensino de determinados conteúdos na disciplina Geografia, especialmente para o sétimo ano do ensino fundamental.

A estabilidade disciplinar depende em grande medida, na configuração da comunidade disciplinar, da dinâmica em torno da mudança ou conservação da seleção curricular. Em outras palavras, a tradição disciplinar da Geografia valida uma aspiração empírica dos problemas socioespaciais, a partir da sequência de aprendizagens de estudos temáticos e regionais, como se atesta no programa do Colégio Pedro II. Enquanto que a tradição disciplinar das Ciências Sociais, no mesmo ano de escolaridade, legitima uma leitura mais conceitual. Logo, poderíamos especular que as tradições disciplinares marcam a seleção

curricular, no que entendemos como conteúdos que versam a temática da discriminação, que em última instância representa um vetor da função política da escola.

No bojo desse argumento está nosso objetivo de inventariar e pontualmente discutir a natureza dos conteúdos sobre práticas discriminatórias, enquanto conhecimento escolar. A análise empírica nos oferece evidências de que as tangências entre disciplinas tendem a favorecer esses conteúdos, ainda que consideremos aqui como demanda política parcialmente atendida pelo currículo brasileiro. O que sinaliza a emergência desta temática como pauta da política curricular, seja na perspectiva da organização disciplinar, seja nos projetos de integração curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa de Ciências Sociais: Ensino Fundamental*. Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2013.

_____. *Proposta de Programa de Geografia: Ensino Fundamental*. Departamento de Geografia do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 46, p. 104-130, 2016.

_____. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico - metodológicas na análise de textos curriculares. *Revista FAEEBA*, v. 22, p. 54-67, 2013.

GABRIEL, C. T. & FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C. e ALVES, N. (orgs.) *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

GOODSON, Ivor F. Curriculum contests: enviromental studies versus geography. In: *The changing curriculum – studies in social construction*. LANG, Nova Iorque, 1997, pp. 113-138.

_____. Beyond the subject monolith: traditions and subcultures. In: *The changing curriculum – studies in social construction*. LANG, Nova Iorque, 1997, pp. 139-161.

_____. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ / Faperj, 2008. v. 1. 184p

MACEDO, Elizabeth Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006.

ROCHA, Genylton O. O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34, jan./jun. 2014.

VILELA, Carolina Lima. Finalidades Didáticas e Questões Curriculares: um olhar para o processo de reformulação curricular da disciplina geografia no Colégio Pedro II. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 35-44, jan./jun. 2014.

- LXXII -

**REFORMA EDUCATIVA E MUDANÇAS NO
CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO
ACRE: ANÁLISES PRELIMINARES**

Pelegrino Santos Verçosa - Universidade Federal do Acre/ UFAC

Geane Reis de Farias - Universidade Federal do Acre/ UFAC

Josenir de Araújo Calixto - Universidade Federal do Acre/ UFAC

Luciana Ferreira de Lira- Universidade Federal do Acre/ UFAC

Mizraiam Lima Chaves - Universidade Federal do Acre/ UFAC

Valdiza Ferreira Muniz - Universidade Federal do Acre/ UFAC

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a reforma do currículo do ensino médio no Estado do Acre, no contexto das reformas do Estado Brasileiro ocorridas a partir da segunda metade da década de 90 e com a reorganização administrativa do governo local, buscando identificar os impactos na organização dos projetos pedagógicos e do trabalho docente.

Para Pereira (1997) a Reforma do Estado no Brasil dos anos de 1990 era a principal tarefa dos governantes e da sociedade, exigindo comprometimento em várias áreas, com destaque para aspectos econômicos e políticos, que decretavam a redefinição do tamanho do Estado, sua função regulatória, entre outras. Nesse aspecto, o governo de FHC implementou a maioria das reformas, considerando as determinações do receituário reformistas, o que também chegou aos níveis subnacionais, atingindo os governos estaduais e municipais.

No caso da reforma educacional no Estado do Acre, foi um processo que segundo Damasceno (2010) aconteceu paralelamente à implantação de uma nova força política, o grupo político liderado pelo Partido dos Trabalhadores,

identificado como Frente Popular do Acre. Assim sendo, Jorge Viana, governou por dois mandatos (1999-2002 e 2003-2006), sucedido por Arnóbio Marques (2007-2010), depois Sebastião Viana (2011-2014 e 2015 a 2018).

Na perspectiva de Damasceno (2010), e Damasceno e Santos (2011) ao assumir o governo, a Frente Popular iniciou uma ampla reforma do aparelho estatal, que tinha por objetivo assegurar a viabilidade técnica do desenvolvimento sustentável, bem como garantir o funcionamento da máquina pública. Assim, foi definida uma estrutura com três grandes áreas: gestão, desenvolvimento humano e desenvolvimento econômico-sustentável.

Para Almeida Júnior (2006) a reforma educacional no Estado tinha como principais objetivos: aperfeiçoar o uso dos recursos disponíveis; qualificar os profissionais; priorizar o acesso e a permanência do aluno; garantir infraestrutura das escolas urbanas, rurais e indígenas; elaboração de um plano de carreira para os professores.

Segundo Damasceno; Santos (2011) através do planejamento estratégico da SEE/AC se criou quatro objetivos específicos: a) garantir a qualidade da educação básica; b) assegurar condições mínimas de funcionamento das escolas; c) modernizar a gestão educacional; e d) democratizar o acesso ao ensino público gratuito e a permanência na escola.

REFORMA EDUCATIVA E MUDANÇAS NO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE

A reforma educacional do governo do Acre teve como elemento principal o controle dos processos de gestão, a busca pela eficiência e a reforma administrativa, em que os planos de ação eram administrados rigorosamente por gerentes. Damasceno; Santos (2011) observam que a reforma educacional no Acre foi fortemente marcada por elementos de cunho economicista.

A SEE/AC iniciou a construção do Programa de Melhoria de Expansão do Ensino Médio (ACRE, 2000) no estado, pautada inicialmente por meio dos resultados oriundos de diagnóstico do Ensino Médio, com os piores índices de proficiência dos alunos a nível Brasil, apresentando uma taxa de abandono de 23,01%, reprovação de 3,9% e distorção idade-série de 66,7%. A partir do diagnóstico realizado e considerando as normativas publicadas pelo CNE/CEB e demais diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), a SEE/AC iniciou uma ampla reforma no currículo do Ensino Médio.

Um dos primeiros documentos tomados como referência foi a Resolução CNE/CEB nº 03/98 que traz as Diretrizes para o Ensino Médio. Ao mesmo tempo se constata que:

O currículo em vigência nas escolas de Ensino Médio do Acre ainda se baseia nos paradigmas da lei 5.692. Trata-se de um documento que estabelece uma grade curricular por disciplinas para as quais apresenta uma listagem de conteúdos. (ACRE, 2000, s/p)

Não só o currículo de Ensino Médio precisou ser reorganizado no estado, com base nos documentos publicados pelo CNE/CEB e MEC, outros elementos que fazem parte do sistema estadual de ensino, como: a política de formação de professores, a adequação de infraestrutura das escolas, a aquisição de recursos pedagógicos entre outros, necessitavam de alterações.

A Resolução CEB/CNE nº 03/98, Art. 2º define que as instituições de ensino se encarregariam de estabelecer sua organização curricular, a luz da LDB nº 9394/96. Dessa forma o sistema estadual do Acre buscou instituir suas diretrizes considerando que:

É preciso organizar o currículo que rompa com o tradicionalismo e assegure aos alunos uma sólida formação geral vinculada à identidade do povo acreano e ao seu projeto de desenvolvimento, que garanta uma boa base tecnológica capaz de desenvolver competências, habilidades compatíveis com as exigências e as transformações do mundo moderno e o desenvolvimento independente dessa terra. (ACRE, 2000 s/p)

O documento da SEE/AC evidencia a tentativa de cumprimento do que estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNs), que traz em seu texto base como deve ser o novo Ensino Médio.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000).

O novo perfil de currículo para o ensino médio, fundado em competências básicas, buscando a inserção dos jovens no mundo do trabalho, serviu de orientação para a reforma curricular. Considerando a Resolução CNE/CEB nº 03/98, Art. 7º, deve ser observada a Identidade, Diversidade e Autonomia, possibilitando aos sistemas de ensino e as escolas, fazer adequações com vistas às necessidades dos alunos e do meio social [...]. Na rede estadual o Programa de Reforma do Ensino Médio da SEE/AC, teve como objetivo *“subsidiar a escola na formulação do projeto político pedagógico de acordo com e a reforma do Ensino Médio”* (ACRE, 2000 s/p). O Art. 7º, Inciso V, estabelece que serão instituídos mecanismos e procedimentos de avaliação de processos e produtos, de divulgação dos resultados e de prestação de contas [...]. Para isso, a SEE/AC desenvolveu e implantou o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE), que será detalhado mais a frente.

No Art. 10 que trata da Base Nacional Comum, nos eixos: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias foi incorporado ao currículo do Ensino Médio no estado conforme trecho do documento Programa de Melhoria de Expansão do Ensino Médio (ACRE, 2000, s/p). O Art. 12 - Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

A respeito da Resolução CEB/CNE nº 04/10 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No Art. 9º se estabelece que escola de qualidade social adote como centralidade o estudante e a aprendizagem. O Inciso V traz como requisito a preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros. Nesse aspecto, a SEE/AC firmou parceria com Universidade Federal do Acre (UFAC) por meio do Programa Especial de Formação Inicial, *“dirigido para as licenciaturas das áreas mais carentes”* (ACRE, 2000, s/p)

O Art. 10 trata da exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola, no Inciso II se destaca a relevância de um projeto político pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, o que foi incentivado pela SEE/AC.

No Art. 13 o currículo é definido como *“o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”* (BRASIL,

2010. p. 4). Conforme descrito no Programa de Melhoria de Expansão do Ensino Médio *“a nova proposta curricular para o Ensino Médio assegura que os conteúdos sejam incorporados como conhecimentos, competências e habilidades por meio o processo de ensino-aprendizagem”* (ACRE, 2000).

No Art. 46 a avaliação no ambiente educacional apresenta três dimensões básicas: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de ensino, o que no Acre favoreceu a criação do SEAPE. No Art. 54 a organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, diz respeito a instâncias colegiadas e a gestão democrática. Com isso foi dado ênfase a instituição e fortalecimento de conselhos escolares e demais ações, baseadas na Lei de Gestão Democrática (ACRE. 1996).

Outro aspecto da legislação de educação posto na LDB nº 9394/96, em seu Art. 23, que aborda organização em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, entre outros. O sistema de ensino estadual resolveu implantar em caráter experimental, o modelo de semestralidade.

A proposta de semestralidade tem como principal objetivo diminuir os índices de repetência e abandono e elevar as taxas de promoção e proficiência. Estes objetivos seriam alcançados a partir do momento em que os professores possam manter um relacionamento mais próximo dos alunos, podendo assim verificar melhor o nível de aproveitamento dos alunos no trabalho realizado. (ACRE. 2000 s/p)

O modelo foi experimentado na Escola Estadual José Rodrigues Leite por um período de um ano, iniciando em 2000. Após o ano de experiência, o sistema foi expandido para as demais escolas da rede de ensino do estado do Acre. Ressalta-se que uma análise aprofundada dos resultados desse modelo merece uma pesquisa. Entretanto não é o objeto desse artigo.

As mudanças curriculares nas escolas de ensino médio da rede estadual ocorreram em um cenário de hegemonização das políticas de avaliação externa e de uma racionalidade performativa (BALL, 2001; PACHECO, 2011) com uma tendência de padronização das práticas pedagógicas e, a subordinação do financiamento das políticas educacionais condicionadas à adoção de uma agenda voltada para a melhoria da eficiência do sistema educacional e das escolas. A eficácia da educação seria balizada pela melhoria dos índices das

avaliações e posicionamentos em rankings locais, nacionais e internacionais. (OLIVEIRA, 2000).

O ensino médio sofre exposição de seus resultados, pois se espera que os alunos, ao concluí-lo tenham o domínio básico dos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos nesta etapa de formação, além de ser requisito para a entrada no ensino superior. Dessa forma, o posicionamento em rankings revelaria aos pais e a sociedade as escolas que tendem a preparar melhor os alunos para o alcance de uma vaga na universidade.

Neste sentido, os documentos curriculares do ensino médio foram instituídos, passando a influenciar o trabalho dos professores e gestores escolares, contradizendo as próprias orientações da secretaria que afirmava:

Para favorecer o sucesso das aprendizagens de seus alunos, é importante que acompanhe a evolução do processo, por meio de instrumentos que lhe respondam as perguntas centrais: “eles estão de fato aprendendo?”, “de que forma posso ajudá-los a avançar em seus conhecimentos?”. Essa avaliação contínua pressupõe uma análise da produção e do desempenho dos alunos, que ocorre progressiva e paralelamente ao trabalho cotidiano. (ACRE, 2010,23).

A criação do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) promove uma colisão entre a implementação dos documentos curriculares com sua intenção de favorecer o pleno desenvolvimento dos estudantes e a melhoria dos indicadores educacionais. Além das avaliações nacionais (ENEM, SAEB, PROVA BRASIL) e internacionais (PISA), as escolas estaduais teriam um sistema local de avaliação, que seria anual e que fortaleceria o processo de monitoramento das escolas e a efetividade das políticas educacionais.

Os documentos curriculares produzidos pela SEE/AC têm a tarefa de estabelecer os padrões de aprendizagem para todos os anos e componentes curriculares do ensino médio, oferecendo as escolas e professores, padrões para serem observados e assegurados nos planejamentos de ensino, e que seriam posteriormente avaliados pelo SEAPE.

A SEE/AC realizou investimento para a formação continuada de professores, coordenadores e gestores escolares, além de uma ação de acompanhamento pedagógico na escola, da escola e da produção de sequências didáticas produzidas por técnicos da SEE/AC e pelos professores.

Assim, percebe-se que a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos tem na qualificação dos profissionais da educação, um papel central para o alcance do sucesso da política educacional, porém com a introdução de novas formas de atuação em sala de aula, sem abrir espaços para o debate sobre o fazer pedagógico e as necessidades de mudança, a partir do olhar dos professores.

Nesse contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho. (OLIVEIRA, 2005, p.769).

A formação continuada que teve como principais pontos de pauta a inversão metodológica passando da transmissão de conceitos e conteúdos descontextualizados para um modelo de ensino baseado na problematização, explicação e sistematização dos objetos de estudo e no planejamento de atividades focadas em procedimentos de uso de conceitos em detrimento do rol de conteúdos a serem repassados de forma mecânica. Para que uma pauta com esta envergadura pudesse ganhar corpo no interior da escola seria fundamental o fortalecimento do trabalho coletivo, com a criação de espaços de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica.

Nota-se que no planejamento da secretaria não houve de modo explícito, uma política para a formação dos gestores escolares e dos coordenadores pedagógicos, para que assumissem a liderança das discussões sobre as mudanças a serem realizadas no Projeto Político Pedagógico, no sentido de incorporar os documentos curriculares ao fazer pedagógico cotidiano das instituições escolares. Isso se deve a prevalência do modo gerencialista de gestão escolar sobre um modo de organização que privilegie o direito de aprender de todos (MELO, 2010, p. 266).

CONCLUSÕES

O processo de reforma do currículo do ensino médio vem ao encontro de uma racionalidade administrativa da gestão do sistema e das escolas, com um viés de padronização das práticas docentes e da gestão escolar com a supremacia do pragmatismo dos resultados, em desfavor do processo de

formação dos estudantes, apesar do discurso inclusivo e democrático presente nos documentos oficiais.

Como consequência desta opção política há uma percepção de um baixo envolvimento dos docentes e escolas com as mudanças propostas pela secretaria de educação. A construção de um projeto de escola de qualidade passa necessariamente pelo fortalecimento do trabalho coletivo, ouvindo principalmente os principais interessados, que são os alunos, como forma de construção de práticas que dialoguem com as necessidades dos jovens e os desafios da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ACRE. Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN). *Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre (Proacre)*: Carta Consulta à Comissão de Financiamentos Externos (Coficex). Rio Branco, SEPLAN, 2007.

ALMEIDA JÚNIOR, A. M. de. *O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre*. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

BALL, Stephen J. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BAUER, Adriana. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Oliveira, Romualdo Portela. *Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate*. Educação e pesquisa, v.41, n° especial, p.1367-1382, dez. 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação*. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 15/07/2016

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 03/98. Presidente da Câmara de Educação Básica: Ulysses de Oliveira Panisset. 3 jun. 1998. Publicada no *D.O.U. de 5/8/98* - Seção I – p. 21.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Ministério da Educação MEC. 2000.

_____. *Programa Ensino Médio Inovador/Documento Orientador*. Ministério da Educação. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 04/10. Presidente da Câmara de Educação Básica: Francisco Aparecido Cordão. 13 jul. 2010. Resolução CNE/CEB 4/2010. Publicada D.O.U, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

DAMASCENO, E. A. *O trabalho docente no movimento de Reformas Educacionais no Estado do Acre*. 35f. Tese (Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MELO, L. de F. *Reformas Educacionais e Gestão Democrática no Estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola*. (Tese de doutorado), UFMG, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PACHECO, J. A. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

SANTOS, L. L. de. C. P.; DAMASCENO, E. A. A reforma educacional no Acre: um modelo híbrido. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 1, dez. 2011.

TIRAMONTI, G. O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. *Caderno de pesquisa*, n.100, p.79-91, mar.1997.

- LXXIII -

CORPO E MOVIMENTO EM UM CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roberta Duarte PAULA –UERJ (Brasil)

Denise de Souza DESTRO –PROPED/UERJ; FMG/ PJJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

As discussões curriculares acerca da Educação Infantil têm se intensificado na atualidade. Diferentes proposições são trazidas ao debate, tornando um campo fértil para diferentes significações. Especificamente, no que concerne ao Corpo e ao Movimento, diferentes autores (GARANHANI, 2005, 2006; SAYÃO, 2002; MOTTA, 2011) vem problematizando-os na Educação Infantil como possibilidades pedagógicas importantes para o desenvolvimento da criança. Entretanto algumas práticas educacionais não incorporam a vivência lúdica do corpo em movimento na Educação Infantil, restringindo-os a gestos padronizados pautados em reproduções corporais, sem o estímulo à expressividade da criança. Entendendo a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, possuidora de características próprias, vislumbra-se que os muitos saberes que podem ser vivenciados nessa fase podem perpassar às diferentes linguagens, incluindo aí, as corporais. Assim, objetivamos discutir a relação entre corpo e movimento em um currículo para a Educação Infantil, entendendo este como prática de Enunciação Cultural (LOPES E MACEDO, 2011). A metodologia utilizada baseia-se na interpretação de sentidos postos em circulação pelas Orientações Curriculares da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ, 2010) e uma revisão bibliográfica de autores que discutem corpo e movimento na Educação Infantil.

Organizamos esse trabalho apontando, inicialmente, questões referentes ao entendimento sobre currículo ao qual operamos. Em seguida, apresentamos algumas considerações sobre Corpo e Movimento e sua importância na Educação Infantil. Posteriormente, interpretamos os sentidos que circulam nas Orientações Curriculares da Educação Infantil (SME/RJ, 2010) do município do Rio de Janeiro/RJ destacando as potencialidades e bloqueios em relação a práticas pedagógicas pautadas no Corpo e Movimento.

CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO CULTURAL

O campo do currículo tem-se apresentado como fértil para inúmeras questões e sendo problematizado em diferentes áreas do conhecimento. Muitas das questões suscitadas endereçam-se a documentos escritos e, em outras, na transposição desses documentos no ambiente escolar. Essa divisão tende a significar a política curricular com momentos diferenciados, sendo que a vivência na escola estaria sujeitada à implementação de propostas curriculares orientadas por diferentes Secretarias de Educação.

Baseando-nos na concepção de Lopes e Macedo (2011) entendemos currículo como espaço de Enunciação Cultural, prática de significação e de disputa de sentidos. Essa disputa não se restringe apenas a documentos ‘oficiais’, ‘norteadores das práticas pedagógicas’ e, nem tampouco, está restrito às práticas curriculares. Práticas e propostas se interpenetram e produzem sentidos para o currículo. Lopes e Macedo (2011, p. 42) salientam que:

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente.

Essas leituras parciais que são oportunizadas pelos textos curriculares produzem diferentes sentidos, os quais permitem que os sujeitos os identifiquem a partir de seus múltiplos pertencimentos. Assim, mesmo aceitando o fato de existir mais de um repertório de sentidos, nem todos serão considerados válidos, propiciando diferentes disputas em torno daquilo que se quer entender como conhecimentos legítimos de serem vivenciados nas escolas.

Dessa forma, Lopes e Macedo (2011, p. 41) nos esclarecem que o currículo entendido como prática de significação “[...] constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”.

CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil o corpo e o movimento ganham (ou deveriam ganhar) centralidade por constituírem-se “[...] matriz básica em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação” (GARANHANI, 2005, p. 2017). No entanto, como afirma Frangella (2009), há uma preocupação central na Educação Infantil como um momento que se deve levar em consideração a especificidade da criança e não ser um espaço onde haja uma transposição pedagógica de forma a prepará-la para etapas posteriores do Ensino Fundamental. A autora nos esclarece que

Essa tem sido uma preocupação atual acerca do trabalho desenvolvido na Educação Infantil – a transferência de modelos do ensino fundamental, principalmente na ênfase à alfabetização e adequação das crianças a um modelo escolar. O entendimento do pedagógico aqui, se afasta ou precisa se afastar de uma compreensão didatizante e conteudista; mais que ensinar a criança, privilegia-se seu desenvolvimento como sujeito social que já é, superando a ideia do vir a ser (FRANGELLA, 2009, p. 10).

Essa possível antecipação de conteúdos, principalmente relacionados às questões da alfabetização, torna-se preocupante quanto às muitas práticas que se estabelecem nas instituições de Educação Infantil. Na busca pelo sucesso da aprendizagem e apoiada na dicotomia que se faz presente entre corpo e mente, onde o segundo é frequentemente posto em um lugar privilegiado em relação ao primeiro, as práticas na Educação Infantil acabam por cobrar das crianças “[...] uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia e sensibilidade, expressas em seus gestos e movimentos” (SAYÃO, 2002 p. 03).

Por entender a importância do corpo e do movimento na Educação Infantil, destacamos que os aspectos a eles relacionados vão além do físico-motor, abarcando também as potencialidades expressivas e criativas. Assim, de acordo com Uchôga e Prodócimo (2008, p. 222), “Pensar o corpo e movimento na educação infantil é considerar que esta é a maneira que a criança aprende e se relaciona com o mundo a sua volta, bem como o modo como se apropria e ressignifica a cultura na qual está inserida”. Dessa forma, percebemos as potencialidades do corpo e do movimento na Educação Infantil, uma vez que as crianças podem se expressar por meio deles, dando sentido às suas muitas percepções de mundo e de si mesmas. Nesse sentido, entendemos que, nessa etapa da escolarização, a movimentação corporal deva estar presente não somente como forma de potencializar a aprendizagem, como também, um momento onde a criança exercita o seu estar no mundo por meio de sua expressividade e criatividade.

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

As Orientações Curriculares da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ, 2012) buscam orientar as práticas dos agentes educacionais de Creches, Pré-Escolas e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) entendendo que o tempo e o espaço dessas instituições devem ser organizados com a finalidade de proporcionar de forma intencional a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. De acordo com as Orientações,

Os objetivos e habilidades contidos nesse documento ancoram-se na ideia de que o tempo e o espaço na Educação Infantil devem ser vividos e organizados considerando as demandas das crianças e suas práticas do dia-a-dia, além da crença de que cabe à Creche, Pré-Escola e EDI proporcionar de forma intencional oportunidades para aprendizagens e desenvolvimento da criança(SME/RJ, 2010, p.10).

O Brincar possui destaque nessas Orientações Curriculares, sendo apontado como o principal modo de expressão da infância. Por meio dele, a criança vivencia sua capacidade de iniciativa, além de criar, recriar e se apropriar da cultura. Nesse sentido, o Brincar e a Ludicidade são concebidos como valiosas possibilidades pedagógicas, podendo ser utilizados nas diferentes

dimensões como: “[...] a linguagem oral e escrita, linguagens artísticas, questões relativas à natureza e sociedade, conhecimentos matemáticos, corpo e movimento entre tantas outras” (SME/RJ, 2010, p. 18).

Na linguagem verbal (oral e escrita), por exemplo, o faz-de-conta assume importância uma vez que propicia à criança imaginar situações, expressar seus sentimentos e estimulação da oralidade. Já nos conhecimentos matemáticos são sugeridos “[...]diferentes tipos de jogos e brincadeiras próprios das infâncias (cantigas, dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, jogos de trilha, jogos de cartas etc.) [...] nos quais as noções matemáticas podem ser exploradas”(SME/RJ, 2010, p. 22-23). Percebemos aqui um direcionamento no tocante à utilização do Brincar com vistas à aprendizagem de diferentes saberes e não como algo inerente à criança o que pode bloquear as potencialidades expressivas e criativas. Sayão (2002) nos adverte que nos espaços escolares, o Brincar tem sido assumido, frequentemente, com uma função pedagógica específica, limitando as muitas possibilidades de expressão das crianças. A autora ainda salienta que “Jogos pedagógicos, exercícios viso-motores, testes de coordenação, são alguns dos antídotos pensados para acelerar as ‘aprendizagens’. Esquecem-se as crianças e coloca-se em evidência o conhecimento” (SAYÃO, 2002, p. 04).

Nas considerações específicas sobre o Corpo e Movimento, as Orientações Curriculares afirmam que “Pelo corpo e seus movimentos, as crianças atuam, dão significado ao ambiente em que vivem, interagem com as pessoas e objetos e são interpretados por seus parceiros, adultos e crianças” (SME/RJ, 2010, p. 25). Nesse sentido, a linguagem corporal assume um lugar de destaque no desenvolvimento infantil uma vez que permite às crianças se expressarem culturalmente. O documento sinaliza para que as Instituições de Educação Infantil ofereçam às crianças um ambiente físico e social que promova suas movimentações de forma segura e desafiadoras corporalmente para se ampliar “[...] sua capacidade física e motora” (SME/RJ, 2010, p. 26). Contudo, concordamos com Garanhani (2005, p. 2020) quando afirma a necessidade de se “[...] (re) pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional”.

As Orientações Curriculares apresentam sugestões de atividades que envolvem o desenvolvimento corporal das crianças de forma mais direcionada, principalmente na figura do (a) professor (a) e, em outros momentos, atividades

onde a liberdade de expressão e exploração corporal e espacial seja estimulada nas diferentes faixas etárias, de forma mais livre pelas crianças, sem a interferência efetiva do (a) professor (a).

Chamou-nos a atenção o tópico Rotinas Diárias, pois neste, mencionam-se dois momentos distintos: o Ativo e o Calmo. Em se tratando de Momentos Ativos têm-se atividades de cantar e dançar e outras que englobam as habilidades motoras amplas e os faz-de-contas. Já para os Momentos Calmos, preconizam-se atividades motoras finas, como desenhar, colorir, pintar, assistir a filmes, olhar livros e revistas, dentre outras, mantendo as crianças em espaços mais restritos.

Importante destacar também que as Orientações preconizam os Momentos Calmos como os primeiros a serem realizados pelas crianças no início das aulas enquanto que os Momentos Ativos devem ser realizados subsequentes ao primeiro. Em se tratando da Educação em tempo integral, justifica-se essa organização argumentando que as crianças “[...] depois de uma noite de sono, estão mais descansadas para ampliar sua capacidade de concentração e interesse em atividades que envolvem a resolução de problemas” (SME/RJ, 2010, p. 47) e no período da tarde, as atividades físicas e fora de sala de aula são incentivadas. Já no caso da Educação Infantil em tempo parcial, a mesma lógica deve ser levada em consideração, ou seja, atividades mais calmas no início da aula e ao final, as atividades mais ativas. Isso nos remete ao entendimento de que o corpo em movimento pode ‘prejudicar’ o desenvolvimento das atividades ditas ‘cognitivas’.

Ao mesmo tempo em que as orientações curriculares produzem sentidos em relação ao Corpo e Movimento, destacando o lúdico e a brincadeira como importantes para o desenvolvimento infantil, reforçam a dicotomia corpo-mente ao priorizarem atividades dita ‘intelectuais’ antes daquelas concebidas como ‘apenas corporais’. Kunz e Costa (2015) afirmam que quando à criança são impostas situações de ensino que envolve movimentos pré-determinados, ‘corretos’, ou ainda, quando são submetidas a atividades especificamente intelectuais, nega-se a vivência de experiências potencializadoras da criatividade humana, castrando-se a liberdade de expressão.

Concordamos com Oliveira e Oliveira (2013, p. 02) quando mencionam que,

[...] o espaço dado ao corpo e movimento, diz respeito não apenas ao ambiente físico, mas principalmente às

oportunidades oferecidas nas instituições de EI e destinadas aos usos do corpo como instrumento de comunicação, expressão, ação e exploração do mundo pela criança.

O documento ora estudado aponta possibilidades de o corpo e o movimento serem incorporados às rotinas da Educação Infantil. No entanto, reforçam, de certa maneira, o dualismo entre corpo e mente, priorizam atividades mais ‘calmas’ ditas ‘intelectuais’, deixando as atividades que necessitam de movimentação corporal para momentos posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Orientações Curriculares da Educação Infantil (SME/RJ, 2010) produzem sentidos em relação ao Corpo e Movimento, destacando-os como inerentes ao processo pedagógico, incorporando o Brincar como importante nessa etapa escolar. No entanto, exacerba, em muitos momentos, o caráter pedagógico das atividades, com vistas a aprendizagens específicas. Estimulam-se atividades orientadas/dirigidas pelos (as) professores (as) além daquelas nas quais haja a possibilidade de as crianças explorarem suas possibilidades corporais lúdicas, de forma livre, sem interferência docente. No entanto, esse brincar espontâneo, livre, é posto em segundo plano em detrimento às atividades com caráter pedagógico.

Desse modo, percebemos certa dualidade nas Orientações: de um lado sinalizam para a potencialidade expressiva e criativa da movimentação corporal lúdica da criança; de outro, propõem atividades ‘pedagógicas’ para as diferentes linguagens, restringindo a movimentação corporal, bloqueando as possibilidades do Corpo e o Movimento enquanto momentos de ressignificação cultural infantil. Esse fato é percebido, principalmente, quando pensadas as Rotinas Diárias, onde Corpo e o Movimento são secundarizados em detrimento às atividades intelectuais, reforçando a dicotomia entre mente e corpo, como se ambos existissem, independentemente, um do outro.

Os sentidos postos em circulação pelas Orientações Curriculares da Educação Infantil em relação ao Corpo e Movimento são controversos. Entretanto, esses sentidos são ressignificados tanto pelos (as) professores (as) que atuam nesse segmento escolar, produzindo outros sentidos, como também pelas próprias crianças que se expressam por meio da movimentação de seus corpos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRANGELLA, R. de C. P. Educação Infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação. *Revista TELAS*, v. 10, nº 20, 2009.
- GARANHANI, M. C. O corpo em movimento na Educação Infantil: uma linguagem da criança. In: VEDUCERE – III Congresso Nacional da Área de Educação, 2005, Paraná. Anais... Paraná, 2005.
- _____. A educação física na escolarização da pequena infância. *Pensar a Prática*, v. 5, 2006.
- KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: ‘brincar e Se - movimentar’. In: KUNZ, E. *Brincar e Se - Movimentar*: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí, Ed. Unijuí, 2015.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOTTA, F. M. N. De criança a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v.37, n.1, 2011.
- OLIVIERA, N. R. C. de; OLIVIERA, Z. R. de. Corpo e Movimento em práticas cotidianas na Educação Infantil. In: XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2013, Brasília. *Anais...* Brasília, 2013.
- UCHÔGA, L. A. R.; PRODÓCIMO, E. Corpo e Movimento na Educação Infantil. In: *Motriz*, Rio Claro, v.14, n.3, 2008.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares para a Educação Infantil*. Rio de Janeiro, 2010.
- SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: alguns desafios para a Educação Infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 4, n. 5, 2002.

- LXIV -

**DISPUTAS DE SENTIDO SOB O SIGNIFICANTE
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE
CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
BRASIL**

Rosely dos Santos Almeida (PPGEdu/UFMT)

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (PPGEdu/UFMT)

SITUANDO A DISCUSSÃO

As discussões sobre políticas de currículo para a educação infantil apresentadas neste texto apoiam-se na matriz pós-estrutural tal como pensada por Lopes e Macedo (2011), que entendem o currículo como produção discursiva, prática cultural de significação a partir da qual entram em disputa diferentes sentidos de educação. As concepções de currículo postas pela teoria educacional, dessa forma, constituem modos diversos de a inteligibilidade se apresentar como leitura plausível dos objetos no campo educativo. Essas concepções não são tomadas como formas mais avançadas de educar, realizar a prática educativa, o ensino ou de formar plenamente o sujeito, tampouco são compreendidas como um corpo de conhecimentos racionais a serem dominados para a consolidação de uma identidade livre de ambiguidades.

Os múltiplos discursos pedagógicos, pensados em diferentes momentos da produção curricular como *a verdade* para o que seja currículo, em nossa visão constituem estruturas de significação possíveis desde o entendimento do social como totalidade (LACLAU, 2011), estruturas de interpretação (DERRIDA, 1991) voltadas a ordenar o social conjeturado como em crise. A visão de totalidade credencia a diferentes concepções de currículo, educação, sujeito, conhecimento e cultura, a comparecerem na cena educativa

como idealizações, conceitos postos como o trabalho de uma comunidade de especialistas, cujo saber mais elevado permitiria sustentar a ideia de uma essência, de uma unidade, capaz de pôr em curso uma racionalidade reparadora do que se apresenta como falta, desordem no social/na educação.

Com este registro nos aproximamos de Mouffe (2003, p. 15) para pensarmos a política como um “conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do político”, essa dimensão inerradicável e perturbadora do social, que tem a ver com o modo como o ser de algo, no social, se institui, com o antagonismo que é inerente ao social (LACLAU, 2011). Entendemos que a “política consiste em domar a hostilidade e tentar neutralizar o antagonismo que existe nas relações humanas” (MOUFFE, 2003, p. 15). Com Stephen Ball, defendemos que os textos de uma política não são a totalidade da política. Embora sejam escritos na tentativa de representá-la, “Tais textos não são, necessariamente, internamente, coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Por termos apenas uma “versão” não oficial de uma base comum nacional, nossa discussão se faz na relação com sentidos em disputa pinçados deste texto (BRASIL, 2016), mas que também estão postos em documentos oficiais para outros níveis de educação, sentidos que, agora, disputam entre si a hegemonia do que seja educar na educação infantil.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: DISPUTAS DISCURSIVAS PARA SIGNIFICAR A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas atuais políticas de currículo a elaboração de uma base é interpretada como necessária (BRASIL, 2014) desde a Constituição Federal, passando-se pela LDBEN N. 9394/96 (BRASIL, 1996) até o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). É possível ler nos textos mais atuais que uma base não constitui a negativa de documentos oficiais anteriores, mas seu fortalecimento a partir de definições (supostas como) mais claras, numa aposta na transparência de sentidos, como se a leitura do texto político não se desse via interpretação, traição (DERRIDA, 2006). Além disso, o anseio por um currículo comum – que interpretamos como pulsão de controle – não se faz via consensos, como simplificarmente alguns argumentam. Há nos textos oficiais e no texto nominado BNCC (BRASIL, 2016) disputas de sentidos envolvendo concepções

de educação no ensino fundamental e no ensino médio, através do privilégio do significante *conhecimento* (LOPES; MACEDO, 2011).

Para Lopes e Macedo (2011), as discussões em torno do *conhecimento* produzem o currículo, muito além da questão epistemológica, como espaço-tempo de luta política em que representações são disputadas, construindo-se a significação do mundo. Para as autoras, na produção do campo, as disputas em torno do conhecimento têm oscilado “entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como igualmente válidos como conhecimento e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais” (p. 90-91). Na educação infantil, em textos oficiais mais recentes (BRASIL, 2009a; 2009b) essas disputas são encarnadas por termos como *saberes e experiências* e também pelo significante *conhecimento*. Na BNCC (BRASIL, 2016), tais termos vêm sendo inscritos sob o significante *campos de experiências*, num trabalho (infindável, pensamos) de tentar legitimar a educação infantil como um nível educativo cujo conteúdo teria *status* similar aos demais da educação básica. Defende-se que saberes, conhecimentos, vivências, experiências e atitudes, constituem-se em referências organizadoras da ação educativa (BRASIL, 2014), realçando-se que conhecimentos não formais e formais constituem a produção cultural de modo não hierarquizado e complementar. Nessa tentativa de não hierarquização recorre-se à noção de *saberes* como estruturante para esta educação:

O conhecimento, entendido como as compreensões produzidas pelo homem em diferentes contextos, espaços e tempos, sobre si mesmo e sobre as suas relações com as ciências, as normas, os padrões e as regulações sociais, ganham a possibilidade, quando elaborados na intencionalidade da educação escolar, de constituírem-se como saberes a serem apropriados pelos estudantes. (BRASIL, 2014).

A ideia de *saberes* em referência à educação escolar, guardando relações com a escolarização formal, demarca uma concepção diferenciada da ideia de *conhecimento* científico, embora muitos afirmem que é o conhecimento científico que pode “fornecer informações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”, tal como defende Young (2000, p. 1294). Ao se ter os saberes escolares como um limite para se pensar a especificidade da educação infantil, busca-se atenuar associações inevitáveis com a educação escolar posicionando a intencionalidade pedagógica como o que deverá garantir que

não sejam negados os conhecimentos não formais às crianças pequenas, enfatizando-se, aliás, “Esta multiplicidade de situações e fonte de enriquecimento das propostas curriculares e dos arranjos institucionais que viabilizam a realização do processo formativo, em sua integralidade.” (BRASIL, 2014, p.18-19), como sendo o que vai conduzir a uma formação da integralidade da criança.

Tal como ocorre nos textos oficiais do ensino fundamental e médio, a reiteração do termo *conhecimento* permite sua significação como algo que se processaria à margem do sujeito, uma objetividade, uma unidade avaliável-mensurável, o que não apenas descaracteriza a educação infantil como espaço-tempo não escolarizado, como lhe confere sentidos de educação como mercadoria. Os sentidos de mercadoria não são os únicos neste jogo político, mas, ponderemos, as discussões sobre a base no Brasil são apoiadas por agentes privados, que reivindicam um gerencialismo para a política que desejamos continuar estranhando.

De tal forma, na versão da BNCC (BRASIL, 2016) em foco orienta-se que as experiências e vivências na educação infantil devem ser formalizadas em cinco *campos de experiências*: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. De tal modo,

Para que os direitos sejam assegurados no cotidiano das instituições, é preciso propor arranjos curriculares que atendam a esses direitos, superando visões fragmentadas do conhecimento e procurando acolher as práticas sociais e culturais das crianças e das comunidades, as diferentes linguagens simbólicas que nelas estão presentes, além dos conhecimentos sistematizados pela cultura e pela ciência. (BRASIL, 2016, p. 61)

Num primeiro momento, os *campos de experiências* são sustentados como uma ruptura com a hierarquia do conhecimento formal de alto *status*, concebido pela tradição curricular crítica como fragmentado, alheio às necessidades educativas dos tempos atuais, às diferentes práticas ou linguagens que se dão em diferentes espaços-tempos nos quais os sujeitos vivem e que os constituem enquanto tal. Essa tentativa de significação busca moldar não apenas a ideia de *saberes*, mas a afirmação mesma de que *conhecimentos* altamente estruturados, de alto *status*, não devem ser negados, mas reconhecidos. Se diferenciam dos saberes escolares,

mas não podem ser negligenciados. Para uma base na educação infantil, portanto,

Reconhece-se a especificidade dos saberes escolares e, paralelamente, valoriza-se, em outras bases, as trocas e diálogos com os conhecimentos científicos. Trata-se, então, de valorizar a singularidade do conhecimento produzido nos espaços escolares e articulá-lo ao que é produzido nas universidades e Instituições de pesquisa. (BRASIL, 2014, p.118)

Por um lado, a demarcação entre diferentes formas de conhecimento tende a significar *cultura* como algo alheio à objetividade conferida à esfera da ciência, numa significação inscrita no embate entre saber e conhecimento, cultura e conhecimento. Tal binarismo, ao mesmo tempo em que oculta relações de poder (hierarquia), interesses e privilégios, tende a significar tudo o que não se circunscreve à adjetivação de *científico* como o que é de menor valor. Por outro lado, se essa diferenciação se empenha em assinalar a especificidade no trato do *conhecimento* na educação infantil, como um saber subjetivo, aberto, dinâmico, porque inapreensível, em relação aos demais níveis da educação, ela é frágil em termos de legitimação de uma base comum, quando se trata de representar “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2016) iguais para todas as crianças pequenas no Brasil (sejam elas bebês, crianças bem pequenas ou crianças pequenas). Daí a afirmar-se que a discussão em torno dos *campos de experiências* “guardam relações com as áreas de conhecimento que organizam as etapas posteriores de escolarização”, de modo a dar origem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada uma das três fases da Educação Infantil (BRASIL, 2016). Enquanto a recorrência às áreas de conhecimento evidencia isso que é o *nome* ‘áreas’ para a organização curricular disciplinar nas diferentes modalidades de currículo *escolar*, a compreensão de *campos de experiências* tende a reduzir *cultura* – como o espaço amplo da vivência das crianças e dos professores – a tudo o que o professor de educação infantil, em seu espaço e grupo de trabalho, seja capaz de organizar como experiência educativa. A discussão dos *campos de experiências* transforma a cultura, esta que é a dimensão perturbadora de todo processo educativo que lide com alguma ilusão de controle, naquilo que se julga poder controlar, a face visível (já nomeada) de uma ou outra significação que se adianta ao processo educativo, moldando-o a partir do já sabido, da previsibilidade, do padrão. Trabalha-se com a ideia de *patrimônio cultural* e *patrimônio científico*, reduzindo cultura a uma “necessária” formatação, visto que [...] aqui se indicam os objetivos de

aprendizagem reconhecidos como aqueles compromissos que as escolas e os/as professores/as devem assumir com as crianças. (BRASIL, 2016, p. 65).

O sentido de *cultura* (e, nesta via, o de experiência) como o que se processa na profusão de múltiplas práticas/sentidos, ao se apresentar como alguma coisa cuja amplitude e fugacidade não permite o estabelecimento de padrões para previsibilidade e controle, tem que ser rebaixado a alguma face suposta visível do processo educativo para que a política se institua como o conjunto de elementos lógicos, interpretados como coerentes porque ideais. Nessa simplificação, temos a descaracterização da educação infantil como espaço não escolarizado, tal como têm defendido muitos estudiosos do campo (MELLO 2007; ABROMOWICZ, 2003), que é produzida, apesar da nomenclatura *campos de experiências*, na recorrência a um saber considerado com *status* de conhecimento científico, uma hierarquia, que insiste em moldar uma relação de necessidade com áreas do *conhecimento escolar*. Assim, se interpõe uma base, uma unidade essencial a partir de ‘objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’, à alguma coisa nomeada como *experiência*, pois, “Os campos de experiências da Educação Infantil se traduzem, no Ensino Fundamental e Médio, em áreas de conhecimento.” (BRASIL, 2016, p. 44).

O privilégio do significante *campos de experiência* (BRASIL, 2016) perfaz um modo de edificar os sentidos de educar na educação infantil na menção à organização em *áreas de conhecimento*, apostando-se na ideia de que os conhecimentos transmitidos pela escola são os legítimos, o que pode ser analisado como uma estratégia de poder que visa não apenas legitimar um tipo de conhecimento, mas, sobretudo, legitimar um nível de educação a partir de outro, e não de sua especificidade. Remete-se à acepção hegemônica de currículo como um repertório de conhecimentos recortado de uma cultura mais elevada. Se esta significação encontra barreiras entre os estudiosos da educação infantil, ela imprime à política curricular a ilusão de que sempre há uma dimensão do currículo que (mesmo na educação infantil) pode ser apresentada, trabalhada e assimilada igualmente por todos e, por isso, pode ser avaliada igualmente e isso representaria uma educação de ‘boa’ qualidade. Não será de todo espantoso se, num futuro não muito distante, a base moldar processos avaliativos de desempenho das crianças pequenas. A ênfase na dimensão do comum é o que trai a ideia mesma de *experiência*, se a ela associamos (e nos parece desonesto não fazê-lo) a noção de *subjetividade* como o que se constitui pela *experiência*. Se pensamos a educação da criança pequena nessa via, falamos da produção de uma subjetividade possibilitada pela *experiência* interposta pela

singularidade. Podemos dizer que a singularidade é algo atinente à dimensão da experiência, ao que não pode ser repetido, reproduzido, tampouco tratado como comum, pois que se lança à “tradução”. Assim, “a experiência, [é] o que se traduz ou se experimenta”, pois “a experiência é tradução” (DERRIDA, 2006, p. 67).

Concluimos pontuando que *conhecimento* e *cultura*, termos privilegiados na relação com o significante *campos de experiências*, não possuem um significado em si, constituem-se como práticas sociais híbridas ao negociarem a significação da realidade. As significações hegemônicas de uma base não bloqueiam o diferir, mas, ao se darem via homogeneização da *experiência*, constroem os processos educativos à uma idealidade. Contrárias à produção de uma base comum, defendemos que pensar a diferença, como condição humana de significar a própria existência, se relacionar de forma menos determinista e autoritária, é abrir-se à possibilidade de estar com o outro (diferente) fora das relações de dominação, de um fantasioso buscar de uma idealidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças a Educação Infantil. *Pro-Posições*. V. 14, n. 3, set./dez. 2003.

BALL, S. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394 de 23 de dezembro de 1996*. Brasília (DF), 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB N° 20/2009*. Aprovado em 11/11/2009, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009*, 2009b.

_____. *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Brasília (DF), 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*. Brasília (DF), 2014.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/GT_Direitos%20a%20Aprendizagem_03jul2014.pdf. Acessado em julho de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. (Versão Preliminar), Jun/2016, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

DERRIDA, J.. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOUFFE, C.. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política e Sociedade*. n. 3, p. 11-26, Out., 2003.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MELLO, S. A.. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

YOUNG, M. *O currículo do futuro: da Nova Sociologia da Educação a uma teoria crítica do aprendizado*. São Paulo: Papirus. 2000. P.23 a 75

- LXXV -

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS E O ENSINO DA ESCRITA ALFABÉTICA: UM ENFOQUE ÀS MUDANÇAS PEDAGÓGICAS PRESENTES NA SALA DE AULA

Solange Alves de Oliveira-Mendes – UnB (Brasil)

INTRODUÇÃO

O Brasil vivenciou, no período de 1984 a 1990, a implantação dos ciclos básicos de alfabetização em alguns estados, a exemplo de São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Pernambuco, Goiás; segundo Mainardes (2001). A partir dos anos 90, a ideia de escolaridade em ciclos foi incorporada aos ideários pedagógicos e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), que instituiu a possibilidade de desdobramento do ensino fundamental em ciclos e o regime de progressão continuada.

Lüdke (2001) sublinha que os ciclos nos alerta para o fato de que é preciso considerar a evolução natural do aluno no que se refere à aprendizagem e, assim, assegurar seu sucesso na escola. De acordo com a autora, a divisão arbitrária em séries constitui-se num esforço para “racionalizar a organização escolar”. Entretanto, a flexibilidade curricular não pode ser confundida com a ausência de sequências didáticas claras, conteúdos estabelecidos em cada área de conhecimento e uma avaliação da aprendizagem pautada em critérios, conforme sinaliza Leal (2003).

Considerando a implantação dos ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino de Recife (PCR, 2001), nos propomos a analisar, especificamente, algumas das implicações dessa proposta na prática do

professor alfabetizador no que concerne às formas de agrupamentos adotadas no ensino do sistema de notação alfabética (doravante, SNA).

Num primeiro momento, abordaremos alguns dos pressupostos defendidos na proposta dos ciclos de aprendizagem e, em seguida, traremos à tona o debate acerca da alfabetização nesse contexto de mudanças.

CICLOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUA: UM ENFOQUE ÀS MUDANÇAS PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA ALFABÉTICA

Pressupostos teórico-metodológicos defendidos na proposta dos ciclos de aprendizagens

Conforme apontamos na introdução desse texto, os ciclos pressupõem uma ruptura com o sistema seriado, na medida em que muda o enfoque avaliativo, flexibiliza o currículo, provoca, oficialmente, mudanças nos encaminhamentos didáticos presentes na sala de aula. Entretanto, de acordo com Lüdke (2001)

Não se pode suprimir as séries e suspender a avaliação dos alunos, como às vezes tem sido interpretada a promoção automática, passando o aluno das mãos de um professor para as de outro, sem verificar como ele se encontra em relação aos domínios esperados para aquele período (p. 30)

A autora prossegue destacando que é preciso desmistificar o pressuposto de que trabalhar com os ciclos de aprendizagem implicaria ‘abandonar o aluno a seu ritmo’. Significaria, sim, promover um ensino adaptado à diversidade dos educandos (LÜDKE, 2001). Essa adequação não implica na perda de objetivo. É necessário e coerente articular o ensino às diferentes demandas de aprendizagem, todavia, assegurar as aprendizagens esperadas para cada etapa da escolarização, segundo defende Oliveira (2010).

Assumindo que não existem turmas homogêneas, Alavarse (2009) enfatiza a urgência em, ao considerar a proposta dos ciclos, superar, entre outras, as características da simultaneidade e uniformidade, presentes no sistema seriado de ensino. Nesse processo, o autor não enseja defender a exclusividade do ensino individualizado, mas a preocupação com cada aluno.

Segundo documento produzido em 2001 (PCR, 2001), a rede municipal de ensino de Recife fez a escolha pela substituição do ensino fundamental em

séries por sua estruturação em quatro ciclos, o primeiro com duração de três anos e os subsequentes com dois anos. Dessa forma, além de ampliar para nove anos de duração o ensino fundamental, aquela rede, diante do desafio a que todos os sistemas públicos de ensino estão submetidos, pretendia enfrentar o quadro alarmante que estava instalado na escola: a repetência. Com isso, a concepção oficial de alfabetização mudou, visto que o tempo de aprendizagem do aluno foi ampliado. O 1º ciclo, com duração de três anos, passou a ter a finalidade de garantir, sobretudo, a alfabetização do aprendiz. Posteriormente, enfocaremos a discussão acerca desse eixo de ensino presente no ciclo I.

Alfabetização: o sistema de notação alfabética em foco

A década de 1980, no Brasil, é marcada por algumas definições no campo da didática, desencadeado, dessa forma, mudanças no âmbito do ensino de língua portuguesa. Posturas didáticas passaram a ser questionadas e revistas. Dentre as contribuições nessa área, especificamente no que concerne ao processo de alfabetização, merece destaque o trabalho de Emília Ferreiro e de seus colaboradores quanto aos aspectos que fundamentam o processo de apropriação da língua escrita pela criança e, junto a esses, reiteramos, o papel da escola e do professor como mediadores dessa (re)construção.

Ferreiro (1985) realça que há duas formas distintas de tratamento da aquisição da escrita: por um lado, esse processo pode ser considerado como uma notação da linguagem oral ou, por outro, como um “código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (p. 10). No caso da codificação, tanto os elementos como as relações do sistema alfabético já estariam, supostamente, predeterminados para o aprendiz. Isto é, unidades como *letras* e *fonemas* já estariam disponíveis na mente do sujeito que, desde o princípio, seria capaz de compreendê-las como fazem os indivíduos já alfabetizados. Já no caso de considerar-se a escrita alfabética como um sistema notacional, “nem os elementos nem as relações entre eles estariam predeterminados para o sujeito que aprende” (FERREIRO, 1985, p. 10).

De acordo com Morais (2005, p. 31), o código é caracterizado pelo “uso de um conjunto de sinais que substituem os sinais de outro sistema notacional, no nosso caso, o alfabético”. Para fazer uso de um código, destaca o autor, é necessário que o sujeito já tenha compreendido como funciona o sistema notacional (sistema alfabético), cujos símbolos foram substituídos e memorize os novos símbolos substitutos. Ao considerarmos esse processo sendo realizado por quem está aprendendo a ler e a escrever pela primeira vez,

alerta Morais (2012), a tarefa primeira implica num complexo trabalho cognitivo na busca por internalizar as propriedades daquele sistema.

Ao realçarmos, no título da presente sistematização, a proposta dos ciclos, evidenciamos as possíveis *mudanças pedagógicas* presentes nas práticas, conforme enfatiza Chartier (2000). Segundo a autora, estas se referem às variações existentes na organização do trabalho pedagógico do professor: material pedagógico, avaliação, organização dos alunos em classe, entre outros aspectos.

Daí nos perguntamos: estariam as professoras acompanhadas variando as formas de agrupamentos em sala de aula, ao ensinarem o objeto de conhecimento: escrita alfabética? Vale lembrar que estamos num contexto de ciclos de aprendizagem, portanto, cabe indagar se esta forma de organização do ensino estava influenciando na organização e gestão da classe.

A seguir, nossas escolhas metodológicas.

METODOLOGIA

Acompanhamos a prática de nove professoras, dos três anos do 1º ciclo, de três instituições da Rede Municipal de Ensino de Recife. Realizamos, em cada turma, oito observações de jornadas de aula completas, totalizando 72 protocolos. Ao final do ano letivo, entrevistamos cada uma das docentes.

Nesse texto, priorizamos a análise do eixo relativo às formas de agrupamentos adotadas em sala de aula. Estariam as professoras variando as alternativas de interação?

As professoras cujas turmas acompanhamos cursaram o normal médio (antigo curso de magistério). Das nove mestras, quatro cursaram Pedagogia, uma estava no quarto período do curso de Pedagogia, duas tinham concluído o curso de Letras, uma o de Psicologia e, por fim, encontramos uma professora que não possuía graduação. Em relação ao tempo de atuação no magistério, apreendemos variações de seis a vinte e oito anos de exercício docente. Do conjunto das nove mestras, três cursaram pós-graduação lato sensu. O tempo de atuação com classes de alfabetização, especificamente, variou de quatro a vinte e oito anos.

Recorremos, para o tratamento de nossos dados, à Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 1977), a qual consiste numa metodologia de dados qualitativos. Tal como Bardin, compreendemos que a análise de conteúdo acopla não só a categorização e descrição, como a inferência e a interpretação dos dados.

ALGUNS RESULTADOS

Conforme pontuamos na introdução, interessou-nos apreender se, a partir da proposta dos ciclos de aprendizagem implantado na rede municipal de ensino de Recife, as professoras do ciclo I vinham variando as formas de agrupamentos ao explorarem, em sala de aula, o ensino do sistema de notação alfabética.

Para isso, consideramos, no conjunto das oito aulas acompanhadas em cada uma das nove turmas, se as atividades eram propostas individualmente, em pequenos grupos, se contava com a participação da turma, com parte restrita do grupo-classe ou, por fim, se eram realizadas exclusivamente pela professora.

A seguir, quadro que ilustra os dados alcançados.

Quadro 01: Atividades de língua e formas de agrupamento dos alunos: Sistema de Notação Alfabética, no 1º ciclo, nas nove turmas acompanhadas

		Individual		Grupo		Part. Todos		Part. Restrita		Mestra	
		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
Escola A	1º ano	8	0	0	8	2	6	7	1	0	8
	2º ano	8	0	0	8	0	8	3	5	3	5
	3º ano	8	0	0	8	1	7	7	1	2	6
Escola B	1º ano	6	2	2	6	3	5	5	3	3	5
	2º ano	2	6	0	8	0	8	2	6	2	6
	3º ano	5	3	0	8	3	5	1	7	0	8
Escola C	1º ano	8	0	0	8	4	4	6	2	0	8
	2º ano	6	2	0	8	2	6	6	2	0	8
	3º ano	5	3	0	8	0	8	6	2	1	7

Individual: atividade de escrita alfabética realizada pelo aluno; **Grupo:** escrita alfabética realizada em grupo; **Participação de todos:** escrita alfabética envolvendo todos os alunos; **Participação restrita:** atividade de escrita alfabética envolvendo uma pequena parcela do grupo-classe; **Mestra:** atividade de escrita alfabética realizada pela mestra; **S=** Sim; **N** = Não.

Como esperávamos, houve um aumento significativo de atividades voltadas ao sistema de notação alfabética realizadas *individualmente*, sobretudo no universo das turmas de primeiro ano. Embora reconheçamos ser essa a etapa em que se objetiva, essencialmente, a construção desse objeto de conhecimento, não entendemos o porquê de não se investir nos outros eixos de ensino de língua, expondo os aprendizes a um ensino sistemático de leitura, compreensão e produção textuais, já no primeiro ano do 1º ciclo, conforme defendem Soares (2003a;1998); Oliveira (2010). Retomando a escrita alfabética, acrescentamos, também, o fato de as professoras terem proposto sempre os mesmos aspectos desse sistema notacional, o que tornava o processo de aprendizagem repetitivo, enfadonho.

Surpreendeu-nos a escassez de momentos em que o ensino da notação alfabética permitisse aos alunos trabalhar em duplas ou grupos maiores. A única experiência em grupos ocorreu na turma do primeiro ano da escola B, em duas das oito aulas acompanhadas. Tratou-se de uma atividade em que os alunos precisavam escrever, com o auxílio do alfabeto móvel, algumas palavras ditadas pela professora. Na ocasião, separou-os por níveis de escrita, evitando a interação entre crianças com nível alfabético e aquelas cuja escrita estava pré-silábica. Esse tipo de organização e condução da atividade nos revela, necessariamente, um planejamento prévio e um cuidado com as interações entre os pares que mantinham aproximações quanto aos níveis de hipótese de escrita, naquele contexto.

Ressaltamos os números encontrados nos terceiros anos, etapa do ciclo em que, a nosso ver, o aluno já deveria ter consolidado esse conhecimento. Enfatizamos, entretanto, que as situações encontradas no terceiro ano da escola B não se assemelhavam às demais, haja vista a autonomia dos educandos, no desempenho das atividades que priorizavam os outros eixos de ensino de língua.

De acordo com os dados obtidos, as atividades de escrita alfabética contaram minimamente com a participação efetiva da turma como um todo, ao contrário, predominou a intervenção de uma pequena parcela dos alunos. No

primeiro caso, sobressaiu a turma da professora do primeiro ano da escola C. Na ocasião das observações, pudemos apreender o entusiasmo dos alunos daquela turma, que disputavam a participação na resolução das questões. Por esse motivo, verificamos esse tipo de intervenção em quatro das oito aulas.

Em se tratando da *participação restrita* dos educandos na resolução de tarefas que priorizavam o sistema de notação alfabética, destacaram-se, mais uma vez, os primeiros anos (7/5/6).⁹⁷ Curioso, embora compreensível, foi o investimento da professora do terceiro ano da escola A em que registramos, em sete das oito aulas, esse tipo de encaminhamento que envolvia apenas uma parcela da turma. Geralmente, esses momentos ocorriam na correção coletiva. Os alunos dessa professora apresentaram dificuldades na escrita alfabética, o que, certamente, influenciou em suas escolhas. O problema, entretanto, em nossa compreensão, eram as repetições, já que se priorizava, basicamente, as mesmas propriedades do sistema alfabético, conforme denuncia Morais (2012).

Em todos os anos-ciclo da escola C, houve coincidência quanto à frequência de investimento na escrita alfabética com *participação restrita* da turma. Além de um provável não-atendimento a todos os alunos que precisavam avançar em suas aprendizagens, esse dado nos revela a ausência de progressão no interior do ciclo, ao considerarmos esse objeto de conhecimento e de ensino.

Por fim, sublinhamos que, em alguns momentos, as professoras, movidas por uma ansiedade em garantir a resolução das questões, respondiam para os alunos. Nesse caso, estas pouco ajudavam seus alunos a avançarem na construção da base alfabética de escrita, além de consolidar uma concepção de que copiando, a aprendizagem estaria assegurada. Alguns dos aprendizes estavam tão habituados, que se negavam a realizar as atividades sozinhos, mesmo que fossem capazes de fazê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, nesse texto, apreender um pouco das implicações da proposta dos ciclos de aprendizagem na prática do professor alfabetizador. Especificamente, nos interessou verificar se aquela proposta vinha

⁹⁷ Primeiros anos das escolas A, B e C.

influenciando em diferentes formas de organização dos alunos em classe no que concerne ao aprendizado do sistema de notação alfabética. De acordo com dados explicitados, houve predominância de atividades realizadas individualmente ao compararmos com os diferentes agrupamentos. Mesmo nas situações em que envolviam o coletivo da classe, as interações alcançavam parte da turma e não o grupo como um todo. Esse automatismo na condução e resolução das atividades parecia camuflar algumas dificuldades de aprendizagem, o que desembocava numa perspectiva corretiva e não reflexiva das questões postas. Raros foram os momentos em que se criava um andaime para, nos pequenos grupos, por exemplo, chegar à reflexão esperada pelas mestras.

Esse estudo aponta para um abismo ainda presente entre as contribuições oficiais da proposta dos ciclos e o processo de didatização presente na sala de aula. Pensamos ser urgente o investimento na formação continuada desses professores, a fim de melhor problematizar os saberes que são acionados na ação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, O. M. A organização *do ensino fundamental em ciclos: algumas questões*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p.35-50, jan./abr. 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. *Recherche et formation*. Innovation et réseaux sociaux, n. 34. p. 41-56, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

LEAL, F. T. Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LÜDKE, M. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, S. A. *Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

_____. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

RECIFE (Prefeitura). Secretaria de Educação. *Ciclos de aprendizagem e a organização escolar*. Recife: SE/PCR, 2001.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2003a.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

O CURRÍCULO NA EJA: AS TÁTICAS DOS *PRATICANTES PENSANTES*⁹⁸ EM DIREÇÃO A JUSTIÇA COGNITIVA E SOCIAL

Valéria Campos Cavalcante – UFAL (Brasil)

Marinaide Lima de Queiroz Freitas – UFAL (Brasil)

Paulo Marinho – UFAL/CIIE (Brasil/Portugal)

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva analisar uma prática curricular vivenciada em uma das escolas públicas de Maceió, capital do Estado de Alagoas, que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco as táticas (CERTEAU, 2012) utilizadas por uma das professoras participante do Observatório Alagoano de Leitura na EJA⁹⁹, na busca de currículos democráticos, problematizando de que maneira essas construções curriculares tornam-se possibilidades emancipatórias com/nas/das salas de aula da modalidade, em foco, na construção da justiça social e conseqüentemente justiça cognitiva.

⁹⁸ Optamos por apresentar pares de termos juntos, de modo a dar clareza as ideias centrais deste texto sobre a indissociabilidade entre estes, outrora, pares de opostos ou apenas termos usados separadamente (OLIVEIRA, 2012). Os neologismos são, nesse sentido, assumidos como uma necessidade epistemológica e política do conteúdo do texto.

⁹⁹ Fez parte do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL/CEDUUFAL) e atuou como dispositivo de formação, especificamente, na formação inicial dos estudantes de Pedagogia e continuada de professores de escolas públicas de EJA, financiado pela CAPES edital nº38 de 2010.

Nessa perspectiva é importante compreender as rupturas nos currículos prescritos oficialmente que se impõem como normas, nas salas de aula.

Entendemos táticas como transgressões na criação dos currículos, ocorridas nos *espaçostempos* das escolas, tendo Certeau (2012) como fundamentação, quando afirma que elas são ações realizadas para enfrentar as circunstâncias, definida como a arte do fraco; as táticas formam a arte de quem tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em situações (CERTEAU, 2012, p. 46/47). É, portanto, o movimento dentro do campo de visão do inimigo (p. 100).

Ressalta, ainda o autor que o praticante tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 2012, p. 101).

Este relato acadêmico é um recorte de uma pesquisa, em desenvolvimento que faz parte do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD/CASADINHO, 2012/2016), financiada pelo CNPq, no campo do currículo com/na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Posicionando-nos ao lado da compreensão do cotidiano na perspectiva de Lefebvre (1991, p. 30) que o define como [...] o *lugar do conflito entre o racional e o irracional*, sendo, portanto, *o lugar em que se formulam os problemas concretos da produção em sentido amplo: a maneira como é produzida a existência social dos seres humanos*. É com esse olhar que estudamos o cotidiano das escolas da EJA, respeitando os *saberes/fazeres* relacionados aos currículos *praticados/pensados* nas escolas públicas no município de Maceió- Alagoas..

Para além das teorizações sobre cotidiano, este estudo, ainda, se inscreve na perspectiva formulada por Santos (2000), que percebe a emancipação social como possibilidade de criação de relações mais ecológicas entre diferentes conhecimentos, temporalidades, culturas, escalas e sistemas de produção (Santos, 2004). Dentro desse contexto consideramos as **táticas** pedagógicas utilizadas pelos *praticantes/pensantes* da EJA na construção de currículos mais emancipatórios. Ressaltamos, que as táticas, não estão somente dentro das escolas, mas se relacionam, porque estão encarnadas nos praticantes, com as inúmeras redes educativas às quais cada um pertence.

Nesse cenário, a sala de aula de EJA é vista como espaço que amplia os conhecimentos dos estudantes, lugar de diálogos, de permanentes inovações e acima de tudo de justiça cognitiva e consequentemente a justiça social, assinaladas por Santos, (2000,74,75) como:

Justiça cognitiva significa que as relações entre os conhecimentos são horizontalizadas e não hierárquicas, evidenciando um diálogo e um enredamento que não privilegiam necessariamente os conhecimentos formais, estabelecendo-se como uma relação mais ecológica, de complementaridade e interdependência entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos aprendidos com a vida cotidiana.

A justiça social existe se e quando os diferentes sujeitos sociais são valorizados e reconhecidos pelo que são e conhecem, exercendo seus direitos a fazer escolhas e permanecer vivendo dignamente.

Compreendendo, desta forma, que os cotidianos das escolas da EJA e os conhecimentos dos estudantes disputam espaço com as normas, regulamentos, decretos e outras legislações que modificam a estrutura escolar. Nesse sentido, consideramos importante, olharmos a sala de aula da EJA como *espaçostempos* de criações curriculares inéditas.

Neste recorte, analisamos uma aula na turma de pós-alfabetização, denominada terceira fase de EJA em uma das escolas integrantes do referido Observatório. Centraremos nosso olhar nas táticas efetivadas pelos *praticantespensantes*, sempre buscando observar as rupturas nos currículos prescritos.

As Táticas pedagógicas utilizadas pelos *praticantespensantes* da EJA – construindo currículos democráticos

Neste item, apresentamos um evento de aula de leitura na EJA e seus respectivos fragmentos, protagonizado pela professora Andréia da escola pública municipal que denominamos de Rubi¹⁰⁰. Enfatizamos que o professorado de EJA, vivenciam pressões no cotidiano das escolas, advindas de motivos, como por exemplo: falta de estrutura; viver inseguros/as com a possibilidade de fechamento das escolas; falta de políticas educacionais; entre outros *“pode-se dizer, a grosso modo, que, quanto mais pressões há (e pressões organizadas, codificadas), menos apropriação. Não é uma relação de inversão lógica, mas de conflito*

¹⁰⁰ As nomeações da escola e da professora são fictícias, mantendo o anonimato.

dialético. A apropriação capta as pressões, altera-as, transformando-as em obras”. (LEFEBVRE,1991, p. 97).

Nos fragmentos do evento de aula que se seguem, focalizaremos as táticas¹⁰¹ no cotidiano como meios encontrados pela professora que com os educandos, criaram currículos mais justos e emancipatórios.

Evento de Aula nº 3 Poema – Das Pedras de Cora Coralina

*Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.
Entre pedras que me esmagavam
Levantei a pedra rude
dos meus versos.
(Cora Coralina)*

Fonte: Internet – (www.paralerepensar.com.br/coracoralina.htm)

Após a apresentação do poema “*Das Pedras*”, a professora Andréia buscou estabelecer um paralelo entre as pedras do poema de Cora Coralina e

¹⁰¹ As táticas identificadas nos diálogos da sala de aula estão destacadas em **negrito**

as pedras da vida dos estudantes, provocando-os e chamando a atenção para o significado do referido termo e inicia o diálogo. Vejamos:

Fragmento¹⁰².

L.14. PA- Oi gente vocês viram aqui no texto, o poema fala de quê, (sv) de umas pedras que pedras são essas? digam aí; seu A, dona M, e aí? (sv);

L.15. E1- Essas pedras aí professora eu entendi que são as pedras da vida dela, da Cora Coralina;

L.12. E2- eu entendi que as pedras foi por causa do casamento dela;

L.13. PA – Será que **foi só o casamento?**

L.14. E3- **Eu acho que ela sofreu muito na vida por isso que ela diz que carregou muita pedra, ela diz assim que ajuntou as pedras, eu também carreguei muita pedra;**

Nos diálogos acima, constatamos que os estudantes estavam muito envolvidos com a temática discutida em sala, sentindo-se á vontade para coloca seus sentimentos, como por exemplo na L.14, quando E3 diz: [...] **ela[Cora Coaralina] diz assim que ajuntou as pedras, eu também carreguei muita pedra.** Fica explícito uma identidade da estudante com o Eu Lírico da poesia, deixando que submergisse suas memórias, sua cultura.

Analisando o contexto da aula de forma mais detalhada, destacamos que a escolha do poema foge do conhecimento clássico aproximando-se das histórias de vida dos estudantes. Nesse sentido, a professora e os estudantes estavam tecendo novos conhecimentos, entendidos em nossa compreensão como inéditos. Assim, os *praticantespensantes*, tanto a professora como os estudantes, utilizaram táticas (CERTEAU, 2012) e estavam mesmo sem intenção, recriando currículos de acordo com as possibilidades que cada situação oferece.

¹⁰² Na transcrição, utilizamos a lista de sinais, signos e abreviaturas com base em Koch (1992), que segue: 1.Sobreposição de vozes - (sv); 2. Entonação enfática - . Maiúscula; 3. 4.Professora – PA; 5.Estudantes - são identificados pela inicial maiúscula do nome, quando há diálogo; 6.Estudantes - quando tomam o turno são identificados pela letra E (maiúscula) mais a numeração de acordo com o turno ;

É que os conhecimentos são tecidos de forma dinâmica e múltipla, por isso não podem ser medidos, nem controlados, uma vez que seguem a força das experiências pessoais no entrecruzamento de valores, significações, pressões e histórias,

[...] para se compreender o que de fato acontece nos processos educacionais e que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar, como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais (OLIVEIRA, 2008).

No caminhar da nossa pesquisa, observando também outras aulas, temos percebido um hibridismo de saberes trazidos por estudantes e professores com aqueles saberes formalmente definidos como ‘conteúdo curricular’, havendo um reconhecimento de saberes dos estudantes.

Desta forma, neste evento de aula observamos que existiu uma lógica para a prática cotidiana da professora Andréia que ao ouvir do estudante L.12. E2- **eu entendi que as pedras foi por causa do casamento dela**, indaga: L.13. PA – **Será que foi só o casamento?**, convidando os estudantes a pensarem e avançarem no diálogo. Isso, no nosso entendimento é buscar táticas e resistências (CERTEAU, 2012).

Analisando o diálogo possibilitado nessa aula podemos confirmar que o conhecimento tecido superou o daltonismo cultural, tomando como referência o conhecimento trazido por meio das redes de conhecimentos dos estudantes. Uma prática que se configura contrária ao pensamento abissal, estando necessariamente vinculada ao novo paradigma pós-abissal que rejeita a ideia da intemporalidade das verdades absolutas. (SANTOS, 2004).

Visualiza-se, portanto, os modos específicos e singulares como a professora e os estudantes se apropriaram dos currículos oficiais que lhes são, aparentemente impostos, mas que os extrapolaram dando novos contornos, criando novas possibilidades de currículos inéditos, compreendendo currículo inédito como algo que se tece com os fatos singulares e com a beleza da realidade das vidas dos educandos.

É pertinente salientar que essa prática da professora estava permeada de opções táticas problematizadoras comprometidas com a mudança das

situações de exclusão em que vivem os estudantes da EJA. Essa construção coletiva/democrática caracteriza-se como uma forma de resistência dos *praticantespensantes* aos currículos engessados e pré-determinados, impostos pelas secretarias de Educação.

Demonstrou-se que, na realidade cotidiana da sala de aula da EJA, os *praticantespensantes*, professora e estudantes, fizeram uso de alternativas, para fugirem do padrão estabelecido. Nesse sentido, a sala de aula foi um espaço de exercício de autonomia dos sujeitos sociais, em um contexto em que a professora não tem controle sobre o currículo, que vai se desenhando de maneira democrática, como criação cotidiana, como também está posto no fragmento que se segue.

Fragmento 3.

L.23. E4 - Quando a senhora tava lendo eu fiquei aqui **pensando, parece com minha vida, por que eu também tive que ajuntar muitas pedras na vida.**

L.24. E5 - Eu também dona B, **pensei na minha vida eu também fiquei pensando quando eu ainda morava no interior, eu sofri muito, primeiro com meu pai depois com meu casamento.**

L.25. PA – Isso gente, veja só é da vida dela que a Cora tá falando né, mas ela também não ficou só no sofrimento não, ela consegui superar tudo não foi? Ela diz que quebrou as pedras.

L.26. E8 – é professora mais isso não **é fácil pra gente que é pobre né professora?**

Observando o fragmento acima, há que se ressaltar que o diálogo entre a professora e os estudantes, foi construído, mais uma vez com relacionando as identidades com o poema, de modo próprio as regras que lhes são dadas para consumo, como nas L.23. E4 - Quando a senhora tava lendo eu fiquei aqui **pensando, parece com minha vida, por que eu também tive que ajuntar muitas pedras na vida** e L.24. E5 - Eu também dona B, **pensei na minha vida eu também fiquei pensando quando eu ainda morava no interior, eu sofri muito, primeiro com meu pai depois com meu casamento.** Nesse momento e em tantos outros observados, em outras aulas, os *praticantespensantes*, utilizaram táticas subversivas para produzirem

conhecimento que favoreceram a Justiça cognitiva e consequentemente Justiça social. Como nos diz Oliveira (2008), a partir de Santos (1989, 2000, 2004),

Isso significa que, se desejamos trabalhar por reconhecer as experiências de emancipação social, precisamos associá-las à crítica e à possível formulação de novas premissas epistemológicas que incorporem a validade e a legitimidade diferentes saberes, práticas e modos de estar no mundo, superando a hierarquização [...] dominante entre uns e outros e viabilizando processos interativos entre os diferentes que não os tornem desiguais (OLIVEIRA, 2008, p. 68).

De maneira explícita, nessa aula, compreende-se que professora consegue romper com o pensamento atrelado a monocultura de saber que torna invisível aquele conhecimento que é considerado improdutivo, local, residual, inferior e ignorante, (SANTOS, 2002. P. 250). Nessa perspectiva, a sala de aula deixa de ser um espaço de opressão de alienação para se tornar um espaço de construção coletiva da resistência instituidora e organizadora de práticas curriculares comprometidas com a justiça cognitiva e consequentemente com a justiça social.

Nessa perspectiva o Currículo *pensadopracicado* nessa aula traz características libertadora, uma vez que não foi centrado em verdades absolutas e sim na horizontalidade em que todos os conhecimentos são reconhecidos e valorizados, não havendo portanto hierarquização de saberes.

Compreende-se, portanto, que durante toda a aula observada, houve uma superação da lógica monocultural, nessa concepção a sala de aula se configurou-se como lugar de emancipação, portanto, as relações entre os saberes escolares e os saberes dos estudantes não foram concebidas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivamos analisar uma prática curricular vivenciada em uma das escolas públicas de Maceió, que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco as táticas (CERTEAU, 2012) utilizadas por uma das professoras participante do Observatório Alagoano de Leitura na EJA, na busca de currículos democráticos, problematizando de que maneira essas construções curriculares tornam-se possibilidades emancipatórias

com/nas/das salas de aula da modalidade, em foco, na construção da justiça social e consequentemente justiça cognitiva.

Ao analisarmos prática pedagógica da professora Andréia observou-se que a mesma utilizou táticas/transgressões nos *espaçostempos* da sala, convidando os estudantes a pensarem e avançarem no diálogo, conseguindo extrapolar as propostas oficiais prescritas, conduzindo a construção do conhecimento de maneira que uma voz não se sobreponha a outra, de forma autoritária ou vertical, assim em nome da justiça cognitiva e dos direitos dos estudantes, permitiu-se a construção de um currículo *pensadopracicado*, criado cotidianamente com as redes de saberes trazidas pelos educandos.

Nesse contexto, a sala de aula configurou-se como lugar de emancipação, as relações entre os saberes escolares e os saberes dos estudantes não foram concebidas como dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados. Ficou explícito que os *praticantespensantes* da turma observada, provocados pela professora, no diálogo em sala de aula, identificaram o sentido de suas vidas com a contada por Cora Coralina, no poema *Das Pedras* e por meio de táticas extrapolaram o currículo oficial, no hibridismo dos seus saberes, dos da professora e aqueles constantes no referido poema, como apontamos nas análises realizadas e que superaram o daltonismo cultural.

Nesse contexto, a sala de aula tornou-se um espaço privilegiado de encontro com o diferente, democratizando os direitos dos estudantes, garantindo-lhes o direito a participação na construção do currículo no processo educativo. Isso porque foi vivenciado um processo emancipatório que se configurou contrário ao pensamento abissal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEFEBVRE, Henri. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo, Ática, 1991.

OLIVEIRA, Inês. Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&Alli, 2003.

_____. *O Currículo Como Criação Cotidiana*. Rio de Janeiro: DP&Alli, 2012.

_____. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DPA, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____ (Org.). *Co-nhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-82.

- LXXVII-

CURRÍCULO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Virginia Georg Schindhelm – UFF/SEFLU (Brasil)

Maria Luisa Furlin Bampi - FAFIMA – UFF (Brasil)

INTRODUÇÃO

A instituição de Educação Infantil caracteriza-se como educacional e coletiva, distinta da familiar e um lugar de cuidado e educação, na medida em que toma a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas e enfatiza a importância da formação do/a educador(a). No processo formativo o adulto deveria compreender que o conhecimento do mundo para a criança envolve o afeto, o prazer/desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as diversas formas de expressões artísticas e as diferentes linguagens.

Nesse sentido, a função pedagógica da educação para a infância refere-se a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia por meio de atividades que têm significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos.

Por outro lado, a família que procura uma creche ou pré-escola para educar uma criança, busca assegurar-se que lá ela será acolhida e protegida. Dessa forma, não há como pensar a Educação Infantil descolada da sociedade, da história e da cultura.

Sabemos também que as escolas não são apenas responsáveis por ensinar conteúdos científicos para as crianças, todavia são também agentes de

socialização e, neste espaço social, existe um duplo currículo: o explícito/formal e o oculto/informal.

Na escola infantil um currículo explícito/formal afirma a intencionalidade de trabalhar fundamentos, objetivos e metas que apontem caminhos com possibilidades de construir o trabalho educativo com as crianças (OSTETTO, 2000). Vale ressaltar, no entanto que, deve-se tomar como ponto de partida para desenvolver esse trabalho, a realidade e os conhecimentos infantis, ampliando-os por meio de atividades com significados concretos para a vida das crianças assegurando a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, torna-se indispensável a confiança nas possibilidades das crianças se desenvolverem e a valorização das suas manifestações (ABRAMOVAY, KRAMER 1987).

Um currículo oculto associa-se às mensagens de natureza afetiva, como atitudes e valores cujos efeitos tornam-se impossíveis de serem separados das mensagens de natureza cognitiva. Assim, associa-se às normas de comportamento social como também está sempre subjacente aos conhecimentos vinculados às experiências didáticas.

Frente a esses pressupostos, vimos há alguns anos realizando pesquisa para responder a uma dessas questões omissas ou menos tratadas na discussão curricular, especificamente as que dizem respeito à gênero e sexualidades na educação infantil. Emergentes do cotidiano se colocam em pauta e passam a ter vez e voz na cena, porque, até então, eram omitidas ou ficavam subliminares.

Esse trabalho discute sobre experiências de sexualidades na infância identificadas ao longo da pesquisa de doutoramento em duas creches públicas no Rio de Janeiro. Com frequência no cotidiano da educação infantil, as crianças perguntam e vivenciam situações sobre sexo, gênero e sexualidades deixando a equipe escolar sem saber o que fazer e/ou dizer, levando-os ao conflito com o seu desconhecimento, com a sua cultura, com os seus medos, mitos e tabus sobre sexualidades ao serem confrontados pelas crianças em sua curiosidade e lógica tão peculiares. E, frente a essa lógica, perspicácia e curiosidade infantil como pensar a discussão curricular quando questionamentos e experiências acontecem no espaço de creches e pré-escolas?

Há respostas que possam dar conta das angústias de educadore(a)s frente às questões de gênero e sexualidades? Quais propostas seriam apresentadas à/aos educadore(a)s infantis que possibilitem lidar com esses sentimentos com menos sofrimento e angústia? Há diferenças entre essas questões e outras também omissas no currículo, como as questões étnicas e as

deficiências de todas as modalidades (físicas, auditivas, mentais e intelectuais)? Ou essas questões também não são pertinentes ao currículo?

A pesquisa de doutoramento que deu origem a este trabalho entrelaçou dados da: (a) pesquisa qualitativa com observação participante; (b) coleta de informações, registro de observações livres e narrativas das crianças e da equipe pedagógica; (c) discussões e troca de conhecimentos na formação continuada dos educadores; e (d) relatos de experiências sobre questões de gênero e sexualidades no cotidiano.

Buscando responder às questões e objetivos propostos, este trabalho apresenta a educação infantil brasileira e o desafio ao lidar com as sexualidades para esta etapa da educação.

EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA E SEXUALIDADES

A infância, como uma etapa de desenvolvimento do ciclo vital humano, tem sido observada, pensada, concebida e oportunamente dirigida por diversos campos do saber, com finalidades e propósitos específicos. No entanto, o universo infantil é muito mais amplo que a imagem que comumente transmitem sobre ele. Existem muitas infâncias e compreender isso implica em supor uma normalidade das diferenças e também uma necessidade de escuta atenta para as diferentes infâncias que exibem sem pudor as dúvidas e emoções que mobilizam as crenças mais profundas do mundo adulto, por vezes, tão rigidamente estabelecido.

Nesse sentido, cabe evidenciar que, se existem várias infâncias, também existem diferentes maneiras de educá-las, entendê-las e tratá-las. Todavia, abordar sobre temas polêmicos como gênero e sexualidades na infância implica em fazer-se um esforço para fazer articulações com concepções de crianças que as entendem como sujeitos de uma infância homogênea, universal.

Em outubro desse ano de 2016 comemoraremos 28 anos de promulgação da Constituição Federal (1988) que representou um marco para a afirmação dos direitos das crianças. São vários direitos assegurados reconhecendo a criança como um sujeito social, o qual merece atenção especial da sociedade e do Estado. O principal artigo constitucional demarca a nova condição da infância brasileira e expressa de forma clara a defesa e os direitos das crianças (e adolescentes), bem como as obrigações do Estado e da sociedade para garanti-los.

A legislação e documentos oficiais atuais - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069 de 1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, N°. 9.394/96) - complementares à Constituição Federal quando reconhecem a Educação Infantil como um direito da criança e de sua família, reafirmam a ideia da criança como um sujeito de cultura que tem direito de se educar. A criança deixa de ser simples objeto de atenção e cuidado, um “organismo”, uma “semente” de gente, passando a ser vista como um sujeito que age e interage, participando ativamente de seu processo de desenvolvimento como também daqueles que com ela convivem (AQUINO, 2008).

Sendo assim, com o reconhecimento da criança como sujeito que se educa desde seu nascimento, a educação para a pequena infância passa a ser considerada como primeira etapa da educação básica, por lei específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei, promulgada oito anos após a Constituição Federal, trouxe novas determinações para a organização e o funcionamento das instituições de cuidado e educação destinadas às crianças de zero a seis anos. Ao adotar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, adota o fator etário como critério para definir o que caracteriza a creche e a pré-escola. Assim, a creche não representa mais o atendimento de caráter assistencial, mas o equipamento destinado às crianças de zero a três anos de idade, enquanto a pré-escola não propõe atendimento apenas às camadas médias ou instituição de preparo para escolarização obrigatória, todavia configura-se como o equipamento destinado às crianças de quatro a seis anos de idade.

Cabe ainda ressaltar, que o ECA considera crianças todas as pessoas compreendidas na faixa etária de até 12 anos de idade incompletos. Se, por um lado, a idade serve como um marcador contemporâneo para que possamos conhecer os sujeitos “da infância”, podemos também fazer algumas considerações sobre ela.

Contemporaneamente, ao conhecer os sujeitos “crianças” que desfrutam desse período vital denominado “infância” identificamos práticas, locais, cuidados, atenção e amparo que histórica, cultural e socialmente temos construído para as crianças vivenciarem suas infâncias. Paradoxalmente, nos deparamos com a conjuntura da sociedade brasileira, local em que a legislação de proteção e cuidados à infância vigora e concebe a idade apenas como um marcador social, dentre tantos outros que apontam infâncias brasileiras de “zero a doze anos de idade incompletos” vividas na pobreza, desigualdade,

escassez, precariedade, exclusão com modos muito distintos e variados de ser criança. Sendo assim, existem diversos marcadores que estão imbricados nas maneiras de se conceber o que é ser criança (GUIZZO, BECK, FELIPE, 2013).

Vale ressaltarmos, no entanto, que a materialização do que foi conquistado como direito para a Educação Infantil impõe o desafio da qualificação do atendimento e da educação para as crianças, na medida em que torna-se necessário oferecer aquilo que, antes de ser direito, é condição para uma existência plena: um cotidiano vivo, brincante, inteligente, aconchegante e, enfim, mais humano.

Diante dessas questões, destacamos a importância de pensarmos acerca de um currículo para a Educação Infantil que se configure como um conjunto de práticas, valores, expectativas e motivações que constituem as atividades a serem desenvolvidas no trabalho com as crianças.

Entretanto, acreditamos que as expressões das sexualidades que se revelam na infância não deveriam ficar fora desse currículo, na medida em que se configuram como dispositivos fundamentais aos processos de subjetivação e, por isso, essa dimensão humana adquire relevância na construção histórica das crianças.

A sexualidade humana responde por uma parte profunda da formação humana na medida em que envolve as histórias de vida e seus segredos, as emoções e sentimentos, expressos e experimentados por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades práticas, papéis e relacionamentos. A sexualidade está a serviço da vida, porque seus ganhos estão vinculados às bases fundamentais da felicidade humana como o exercício do prazer e do amor. Por essa razão, defendemos a concepção de sexualidades por tratar-se de construções subjetivas, com especificidades e com singularidades.

As concepções de sexualidades abrangem, ainda, formas culturalmente específicas de contatos corporais entre pessoas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, ligados ou não à reprodução, mas que também adquirem significados radicalmente distintos entre as culturas ou mesmo entre grupos populacionais de uma determinada cultura.

Nesse sentido, vimos estudando os conhecimentos e as experiências que delineiam os percursos de vida das crianças, constroem as suas formas de pensar, de sentir, de agir, de ser e de representar o mundo, enfim, definem as suas subjetividades. Comumente são aqueles que bailam, ficam no ar, uns se materializam, são verbalizados, porém, outros são calados, negados. Mesmo

assim, fluem da produção cultural da sociedade, num dado momento histórico, sob a forma de assertivas sobre aquilo que se deve ou não ensinar às crianças, e como deve ou não, ser conduzidos no processo educacional.

Dessa forma, mesmo que não prescritos ou pensados, integram um currículo escolar, que transborda as prescrições oficiais, como resultado de um amálgama de fatores econômicos, epistemológicos, sociais, culturais, religiosos e étnicos.

Podemos então refletir sobre esses conhecimentos que transitam no cotidiano de forma dissimulada e velada como currículo oculto, com face não declarada dessas práticas, pelos mais diversos motivos, incluindo as dificuldades já estabelecidas fora do espaço escolar para com as sexualidades vistas, ainda hoje, como tabus.

Vemos assim que o currículo oculto é uma faceta do processo de ensino e aprendizagem e apresenta-se como responsável pela configuração de significados e de valores que, tanto os adultos quanto as crianças não tem consciência quando estão mergulhados no cotidiano escolar. Dessa forma, esse currículo oculto conjuga os resultados de práticas explícitas no currículo em ação, que de forma subliminar constituem aprendizagens sociais relevantes. As sexualidades, por sua vez, não escapam à teia dessa rede de aprendizagens subreptícias que, em suas malhas, retém tantos aspectos importantes na produção de conhecimentos e de subjetividades porque aprende-se fundamentalmente num currículo oculto as atitudes, os comportamentos, os valores e as orientações oriundas de demandas sociais.

De acordo com Corsino (2006) uma Educação Infantil de qualidade inclui não apenas as políticas públicas para a infância, mas também as condições físicas dos equipamentos, os materiais educativos, a formação de profissionais, a organização do tempo e do espaço institucionais, as ampliações de experiências, de produção e apropriação de conhecimentos, os vínculos afetivos, o clima institucional e as inúmeras interações que a instituição favorece para crianças, adultos e comunidade. A autora ressalta ainda a importância dos processos interativos que ocorrem nas instituições de Educação Infantil – entre crianças e adultos, entre adultos e adultos, das crianças entre si, das crianças e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais e naturais etc. –, por serem determinantes na ampliação e promoção do desenvolvimento infantil.

Assim, a Educação Infantil disponibiliza para as crianças pequenas um cotidiano regulado por uma instituição educativa como um lugar de

socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades; neste cenário, partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos.

O currículo, por sua vez, como um artefato social, apresenta-se numa função seletiva e organizadora em virtude de determinadas prioridades, finalidades e dos sujeitos sociais inseridos neste cenário escolar para a infância.

Neste contexto, temos constatado ser bastante comum as crianças pequenas demonstrarem interesse e curiosidade em inúmeras e diferentes questões, dentre elas, também nas formas anatômicas e na fisiologia dos seus próprios genitais e das outras crianças.

É importante considerar a curiosidade infantil como uma forma de explorar e conhecer aquilo que é velado, não falado e nem ensinado. Esse impulso de conhecer torna-se um momento fértil para desenvolver o gosto pelo conhecimento, introduzi-los aos novos saberes, ensiná-los a ouvir histórias e apresentá-los às noções das ciências gerais, dentre elas aquela que esclarece sobre seu próprio corpo, suas funções, seus relacionamentos e suas sexualidades. A criança, na sua ingênua condição curiosa, por tudo se interessa e por tudo pergunta.

ARTICULAÇÕES CONCLUSIVAS

Nossa investigação inferiu que, comumente, as questões infantis acerca de sexualidades não conseguem ser respondidas porque preconceitos e tabus dificultam pais e educadore(a)s de lidarem adequadamente e naturalmente com essas curiosidades das crianças. Vale, no entanto, ressaltar que a curiosidade infantil, manifesta desde o início da vida, é a principal responsável pelo despertar da aprendizagem. Por meio dela as crianças podem compreender de onde e como vem ao mundo, começam a conhecer e a pensar, levantar hipóteses, unir ideias, construir teorias, estabelecer relações entre os conhecimentos e também estabelecer ligações dos vínculos afetivos com seus desejos de saber e de conhecer o Outro.

Nesse sentido, toda criança deveria ser vista como um ser sexual (biológico) e sexuado (em construção de masculinidades/feminilidades), cujas sexualidades configuram-se como forças dinâmica no desenvolvimento das personalidades e das subjetividades. Enxergar a criança dessa forma requer

conhecimentos científicos sobre a sexualidade infantil. A falta desse conhecimento torna-se responsável pelo grande número de dúvidas, conflitos e por uma orientação, geralmente, ambivalente para as crianças.

As reações ambivalentes dos adultos complicam o desenvolvimento sexual das crianças assim como atitude restritiva contribui para os sentimentos de ansiedade, vergonha e culpa das crianças em relação a sua sexualidade.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de educadore(a)s buscarem informações para seu aperfeiçoamento, de modo a adquirirem habilidades didáticas para trabalhar essa temática ainda radicada na omissão, de modo a reiterar a responsabilidade ética sobre a função social e educacional que assumiram no trabalho com a infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. KRAMER, Sonia. “*O rei está nu*”: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos Cedes n° 9. São Paulo: Cortez, 1987.

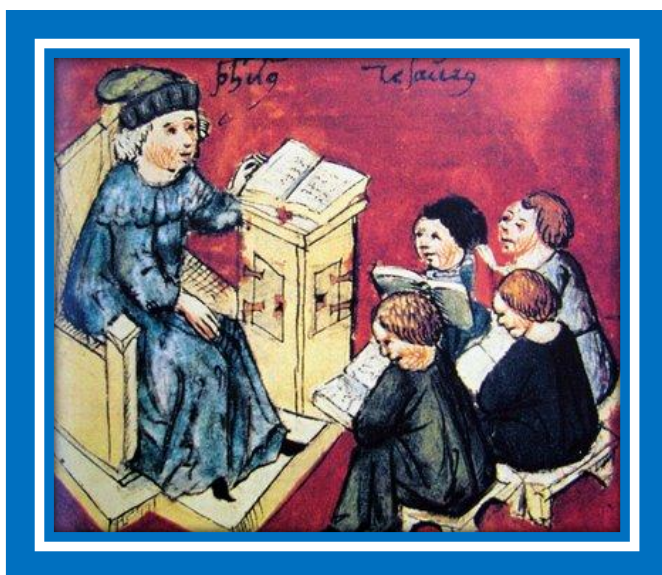
AQUINO, Ligia Maria Leão de. Ordenamento legal para Educação Infantil e desafio para os gestores municipais. In: VASCONCELLOS, Tânia de (org.). *Reflexões sobre Infância e Cultura*. Niterói: EdUFF, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar. BECK, Dinah Quesada. FELIPE, Jane (orgs.). *Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

CORSINO, Patricia. Proposta pedagógica. O cotidiano na educação infantil. In: MEC. Departamento de Produção e Capacitação em Educação a Distância. TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO. Boletim 23. Novembro de 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000 (Papirus Educação).

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO



- LXXIII -

AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: SISTEMATIZANDO O DEBATE

Adriana Bauer

RELAÇÕES AVALIAÇÃO E CURRÍCULO NA LITERATURA ACADÊMICA: DA AVALIAÇÃO COMO ETAPA DO CURRÍCULO À AVALIAÇÃO COMO DETERMINANTE DO CURRÍCULO

Reflexões sobre as relações entre avaliação e currículo são realizadas de forma mais sistemática, no campo da educação, a partir das contribuições de Ralph Tyler, conhecido por enfatizar a importância da definição dos objetivos educacionais no processo de desenvolvimento curricular. Baseado em sua experiência na construção de testes cognitivos, ele defendia que tais testes poderiam ser úteis para orientar o ensino, à medida que procurassem avaliar o alcance dos objetivos educacionais propostos. Sua contribuição está, assim, em ter definido com clareza a avaliação como uma das etapas do desenvolvimento do currículo. Tyler influenciou não somente o pensamento teórico sobre o currículo, mas também diversos modelos de avaliação curricular, bem como programas de avaliação externa e em larga escala, como o *National Assessment of Education Progress* (NAEP), proposto nos Estados Unidos desde 1969.

Ainda que sua abordagem tenha influenciado sobremaneira a discussão educacional e curricular em diversos países, diversas críticas lhe foram feitas.

Cronbach (1963), por exemplo, reafirma a relação entre o desenvolvimento das avaliações e o propósito de melhorar o currículo, defendida tanto por Tyler quanto por Rice. No entanto, ressalva que a avaliação baseada apenas em testes cognitivos nem sempre possibilita que os dados obtidos sejam utilizados para o desenvolvimento e a melhoria do currículo, devendo ser analisados outros aspectos, além do desenvolvimento cognitivo

dos educandos. Para o autor, o crescente interesse nos testes cognitivos e sua larga adoção nos modelos avaliativos, a ponto de se poder confundir avaliação e medida cognitiva, obscureceram as preocupações existentes originalmente quanto à melhoria curricular, ressaltando a importância da diversificação de instrumentos avaliativos, do caráter processual da avaliação e da busca de informações ou evidências para subsidiar o julgamento sobre os cursos ou programas educacionais.

As preocupações propaladas por Cronbach na década de 1960 são, ainda hoje, atuais. E, seus alertas sobre os limites do uso dos testes cognitivos nas avaliações, esquecidos. Com a expansão e consolidação de avaliações externas em larga escala em diversos países e nos diversos níveis da federação brasileira (federal, estadual e municipal), observa-se nova ênfase nos resultados de rendimento dos alunos em testes como foco de definição de processos curriculares, reavivando o debate já iniciado naquela época, em contexto internacional.

Diversos estudos têm buscado iluminar esse debate (Nigel et al, 2011; Sousa e Oliveira, 2007; Silva et al, 2013). Ora denunciando a existência de íntimas relações entre a proposição curricular e as avaliações externas, o que levaria a um reducionismo curricular, à falta de autonomia do trabalho docente e à padronização ou homogeneização do trabalho pedagógico, ora apontando a organização do trabalho a ser realizado, a influência no ensino de conteúdos geralmente esquecidos e ao estímulo à formação continuada, os trabalhos assumem posicionamento muito diferenciado.

Polêmicas são levantadas no que se refere aos aspectos positivos e negativos envolvidos nas relações que se estabelecem entre avaliação e currículo a partir da expansão e consolidação das iniciativas avaliativas em curso nos vários entes federados. Estariam as avaliações externas cerceando o papel do professor e sua autonomia para decidir o que e como trabalhar com os alunos? As matrizes de avaliação estariam definindo uma base curricular nacional comum para todas as escolas? Se sim, a seleção de conteúdos, competências e habilidades que estaria embasando as avaliações estaria adequada ao que se espera desenvolver em um aluno da Educação Básica? Ou o currículo, em seu entendimento mais amplo, estaria ficando limitado, prejudicando inclusive as concepções de currículo presentes na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação?

A próxima seção do artigo dedica-se a compreender as respostas dadas por trabalhos acadêmicos que tratam da temática de avaliação de sistemas educacionais, a essas questões.

O QUE DIZEM OS ESTUDOS ACADÊMICOS

O levantamento dos estudos utilizados nessa seção originou-se da pesquisa “Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1987-2011”¹⁰³, que contemplou trabalhos produzidos no disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes no período estabelecido, selecionados a partir de busca realizada no campo “assunto”, a partir de descritores pré-definidos¹⁰⁴.

A busca realizada na Base Capes foi do tipo denominado “por expressão exata”, sendo que não retornou resultados para alguns dos descritores de pesquisa. Os trabalhos que se repetiam foram desconsiderados e procedeu-se a um refinamento da pesquisa, a partir da leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos. Após essa triagem, foram obtidos 294 estudos que compuseram a base de dados organizada com o auxílio do software Access.

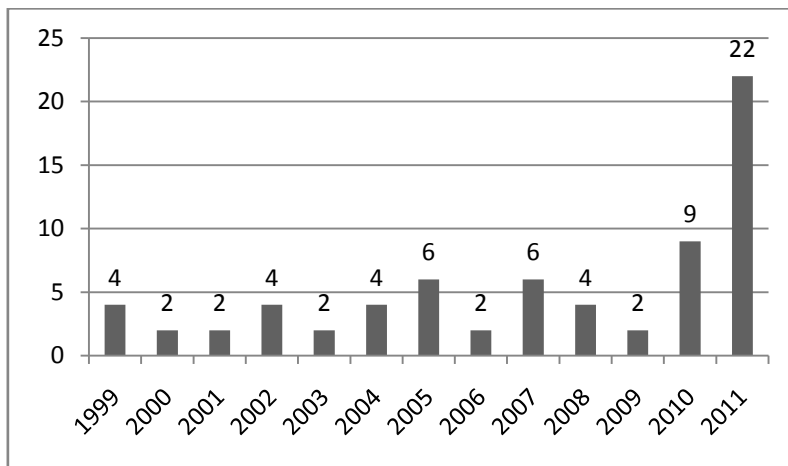
Para a produção do presente texto selecionou-se dessa base de dados os trabalhos nos quais constavam nos campos título, resumo e/ou palavras-chave os seguintes termos: currículo/curricular, proposta curricular, conteúdos, diretrizes curriculares, matrizes curriculares, habilidades e competências, práticas curriculares e práticas pedagógicas. Foram, assim, selecionados 69 trabalhos, sendo 9 doutorados, 53 mestrados acadêmicos e 7 mestrados

¹⁰³O levantamento inicial dos trabalhos utilizados nesse texto ocorreu no âmbito da pesquisa “Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1987-2011”, realizada entre 2012 e 2013 na Fundação Carlos Chagas, coordenada por Adriana Bauer. O recorte temporal da pesquisa buscou abranger todos os estudos produzidos na temática de avaliação de sistemas educacionais no Brasil desde a primeira iniciativa conhecida, o SAEP, até os estudos produzidos no ano do levantamento, 2012. No entanto, até a fase de conclusão do levantamento, em julho de 2012, a base CAPES só disponibilizava os trabalho finalizados até dezembro de 2011, não tendo sido possível, assim, contemplar as produções de 2012. Este estudo foi atualizado para incorporar os trabalhos mais atuais, para a produção do presente texto.

¹⁰⁴Para a definição desses descritores realizou-se, inicialmente, um levantamento de termos comumente utilizados em diversos artigos científicos sobre os sistemas de avaliação da educação, gerando uma listagem com as expressões mais utilizadas nos artigos pesquisados e os nomes dos sistemas estaduais de avaliação existentes identificados. Maiores informações podem ser obtidas em Bauer e Reis (2013).

profissionalizantes. Tais produções estão distribuídas ao longo dos anos de 1999 e 2011, conforme ilustra o Gráfico 1:

Gráfico 1: Distribuição temporal dos trabalhos



Fonte: Elaboração da autora a partir de levantamento de dados na Base Capes.

A análise dos dados organizados no gráfico permite perceber dois movimentos. O primeiro, que já havia sido destacado por Bauer e Reis (2013), refere-se a uma demora da academia para tratar da temática da avaliação de sistemas educacionais, que passou a ser objeto de análise apenas no final dos anos de 1990. Com a expansão dos estudos sobre as avaliações externas, percebe-se também uma crescente preocupação com as implicações das avaliações nos currículos e práticas pedagógicas. Se as discussões iniciais, realizadas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 tendiam a se debruçar sobre o desenho avaliativo, sobre as matrizes curriculares (o que havia sido escolhido para ser avaliado), as análises da segunda metade dos anos 2000 em diante passam a se preocupar mais com as influências dessas avaliações no currículo e no trabalho dos professores, como será visto posteriormente. Por hipótese, tal interesse pode estar relacionado ao fato das avaliações terem se tornado censitárias, na esteira, inclusive, da proposição da Prova Brasil, e diversas políticas passaram a se apoiar em seus resultados, gerando ações que incidem mais sobre o trabalho das escolas.

Em relação aos focos de análise, maioria dos trabalhos (21)¹⁰⁵ apresentou forte interesse na discussão das matrizes curriculares, dos seus processos constituintes, de seus princípios e da sua composição; e/ou na análise dos instrumentos avaliativos e sua adequação a essas matrizes ou, ainda, na relação entre os conteúdos presentes nessas matrizes e os documentos curriculares oficiais existentes e as práticas pedagógicas vigentes ou necessidades dos alunos. Neste grupo, são treze (13) os trabalhos que propõem análises psicométricas dos itens das diversas avaliações e sua adequação para mensurar as habilidades pretendidas ou delineadas nas propostas curriculares oficiais, propondo também análise de fatores associados à aprendizagem.

Outro grupo de dissertações, composto por 18 trabalhos, interessa-se claramente pela análise das implicações das avaliações externas no currículo, no trabalho e formação docentes, nas práticas pedagógicas e de ensino.

O objeto dos trabalhos é, majoritariamente, os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática. Apenas dois trabalhos tratam de outras disciplinas: História e Ciências.

A preocupação com a discussão da política de avaliação propriamente dita está presente em alguns dos trabalhos. Cabe ressaltar que a discussão sobre o currículo e as matrizes curriculares, bem como sobre habilidades, competências e conteúdos também perpassa por esses trabalhos. A pouca falta de intervenção de política educacional, a partir dos resultados obtidos, é objeto de preocupação de autores de trabalho nesse grupo.

Observam-se algumas lacunas nessa produção acadêmico-científica: poucos são os estudos que discutem as concepções de currículo, sua relação com a formação mais ampla do cidadão e relacionam essas discussões à proposição das matrizes curriculares. Em geral, os trabalhos não entram, também, na polêmica questão da definição de um núcleo curricular comum nacional, debate urgente, na opinião da autora, a ser realizado pelos interessados nas políticas curriculares e avaliativas. O enfrentamento dessas questões, muitas vezes levaria ao questionamento dos posicionamentos políticos que subjazem às escolhas realizadas em termos de definição de conteúdos ou habilidades.

¹⁰⁵Devido ao limite de caracteres do artigo, não são citados todos os 69 trabalhos consultados, sendo feitas referências a apenas alguns cujos resultados são considerados ilustrativos das relações que têm se estabelecido entre avaliação e currículo no âmbito das escolas e sistemas de ensino. Omitem-se, portanto, as referências.

De todo modo, alguns dos trabalhos contribuem para elucidar as questões levantadas anteriormente sobre a natureza das relações que se estabelecem entre avaliação externa e currículo escolar. Gonçalves (1999), por exemplo, aponta, a partir de um referencial foucaultiano, os mecanismos de padronização curricular e de disciplinarização do trabalho escolar que identificou na implantação do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná. Valente buscou compreender como os PCN's e as avaliações em larga escala, em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estavam sendo apreendidos pelos professores e pelas equipes pedagógicas das escolas. A partir da análise de depoimentos dos atores entrevistados, a autora observou incoerência entre suas realidades cotidianas e o discurso oficial, expresso na documentação curricular e nas matrizes de referência das avaliações, ressaltando, ainda, a dificuldade de entendimento das propostas oficiais, tanto dos PCN's quanto das matrizes de avaliação, e revelando um descompasso entre tais propostas e o cotidiano escolar, levando a que essas avaliações permanecessem na periferia do espaço escolar.

Referindo-se especialmente ao SAEB, a falta de preparo dos professores e das equipes pedagógicas e suas precárias condições de trabalho seriam fatores dificultadores da análise dos relatórios e impediriam discussões e análises mais aprofundadas e, portanto, um aprimoramento do trabalho pedagógico e dos currículos a partir desses dados.

Ainda sobre a influência do SAEB no currículo escolar, em sua tese de doutorado, Alicia Bonamino destaca elementos que contrariam as hipóteses e as expectativas de que o SAEB pudesse vir a ter uma influência decisiva no currículo da educação básica, pelo seu desenho amostral do sistema e o sigilo que garantia a não divulgação dos itens das provas. Segundo ela, “na sua forma atual, o SAEB não parece possuir o poder de influenciar o estilo cognitivo dos alunos e professores em cada disciplina escolar”. (2000, p. 247). Nota-se, contudo, que a partir do momento que o desenho se tornou censitário, com a Prova Brasil, a situação mudou e é amplamente debatida em diversos trabalhos.

Jacobsen (2010), por exemplo, ao comparar os conteúdos de Língua Portuguesa contemplados na Prova Brasil com os previstos no plano de trabalho docente em seis escolas paranaenses, três com alto desempenho e três com baixo desempenho no teste, constata que tanto em escolas com alto desempenho, quanto nas de baixo desempenho, há um trabalho sistemático voltado para o ensino dos conteúdos que compõe a matriz de referência. Ainda

assim, a autora considera que o trabalho intencional, visando a aquisição de um determinado conteúdo, é determinante do bom desempenho observado nas escolas investigadas. Vieira (2011) analisa a existência de uma padronização curricular a partir da implantação da Prova Brasil e identifica estratégias de formação para que os professores se apoderem dos conhecimentos cobrados na prova e possam preparar os alunos para o exame. Segundo ela, o que ocorre é uma simplificação dos saberes oferecidos aos alunos e um ataque à autonomia do professor. Já Santana (2011) também busca compreender as relações existentes entre as ações de formação de professores e os conteúdos cobrados nas avaliações. Mas, diferentemente de Vieira, a autora nota um aumento da preocupação com a formação docente, mas sem atribuir esse aumento às avaliações. Em sua pesquisa a autora não encontrou indício de preocupação dos gestores em adequar os programas de formação aos conteúdos da Prova Brasil.

Diversos são, ainda, os trabalhos que apontam indução curricular e direcionamento de práticas pedagógicas dos professores orientadas pelas avaliações estaduais (Rahal, 2010; Santos, 2010; Clemente, 2011; Costa, 2011; Ferrarotto, 2011)

Mas ainda que os trabalhos acima levantem críticas, pertinentes, às implicações dos sistemas de avaliação no currículo e nas práticas pedagógicas, há autores que assinalam aspectos positivos dessa relação. Oliveira (2002), por exemplo, ao buscar compreender o objetivo do Enem (se induzir a uma reformulação do Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio ou avaliar o trabalho realizado nessa etapa de ensino), conclui que o Exame cumpre esse duplo objetivo e vê como positiva a indução realizada pela avaliação, visto que defende a necessidade de renovação do ensino dessa disciplina nesta etapa do ensino. Lopes (2009) reporta a reflexão didática e reorganização do trabalho pedagógico direcionado à aquisição da língua materna, a partir do processo de análise dos resultados da Provinha Brasil observado em seu estudo.

Gonçalves (2004) também vê como positiva a influência do SAEPE sobre o trabalho dos professores de Matemática que passam a ensinar, de forma mais sistemática, os conteúdos de geometria. Para a autora, a falta de clareza da documentação curricular do estado de Pernambuco, aliada à dificuldade natural dos professores para trabalhar esse conteúdo, tem levado a que ele seja relegado a segundo plano. Com a avaliação de externa, os professores do município de Petrolina que foram investigados passaram a buscar trabalhar esse conteúdo.

Rodrigues (2011) e Borelli (2011) apontam que as avaliações externas estão relacionadas a alterações nas práticas docentes e nos conteúdos ensinados.

No entanto, ainda que vejam limites nessas relações, ressaltam as potencialidades da avaliação para a organização do trabalho educativo e para a garantia de acesso dos alunos a determinados conteúdos.

Em síntese, a análise dos mestrados e doutorados que compõem o corpus desse trabalho revelou que as pesquisas identificam que tem havido uma forte influência das avaliações externas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. Mas e os dirigentes municipais de educação? Seriam críticos a essa tendência de pautar os currículos escolares pelas diversas avaliações? Relações entre avaliação e currículo ensejadas pelas secretarias municipais de educação são discutidas na próxima seção.

RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: VISÕES DOS GESTORES MUNICIPAIS

Pesquisa realizada na Fundação Carlos Chagas, em parceria com o Inep, durante os anos de 2014 e 2015¹⁰⁶, buscou caracterizar iniciativas de avaliação educacional existentes nos municípios quanto aos seus princípios, pressupostos, abrangência e usos dos resultados para a formulação e implementação das políticas educacionais e para a gestão educacional¹⁰⁷. O mapeamento, cujos resultados são comentados nesse artigo, deu-se por meio da aplicação de *survey* a todos os municípios brasileiros, tendo sido obtidas respostas de 4.309 dirigentes municipais, dos 5.530 consultados.

Dentre os respondentes, 97% registraram sua adesão à Provinha Brasil e 90% afirmaram participar da Prova Brasil e da Avaliação Nacional da Avaliação. Além da participação nas avaliações federais, 67% dos municípios parecem aderir, também, às propostas de avaliação das redes estaduais existentes em seus estados. Finalmente, 37% dos respondentes atestam possuir iniciativas próprias de avaliação educacional, quer focada nos alunos, nos professores e gestores, ou na instituição como um todo, sendo que tais iniciativas incidem tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil.

As adesões às propostas de avaliação existentes nos diferentes níveis administrativos, segundo os dados evidenciam, é uma realidade na gestão dos

¹⁰⁶Os dados reportados neste trabalho estão disponíveis no banco de dados da pesquisa e no relatório técnico produzido, a serem disponibilizados no sítio da Fundação Carlos Chagas até o final do ano de 2016.

¹⁰⁷O detalhamento metodológico da pesquisa pode ser encontrado em Baueretal (2015).

diversos municípios. Cabe questionar, pois: como os gestores têm se apropriado dos resultados produzidos pelas diversas avaliações para a gestão curricular? Há indícios, nos depoimentos, de que as avaliações têm influenciado as proposições curriculares? Em que sentido?

Uma das questões do questionário utilizado no *survey* indagava quais são os usos feitos dos resultados obtidos, pelo município, nas diferentes avaliações. A questão fechada trazia 20 alternativas de usos, selecionados na análise da literatura acadêmica sobre avaliações externas, deixando uma alternativa para que fossem indicados outros usos, para além dos apontados. Os resultados obtidos permitiram classificar os usos mais frequentes em 5 tipos, a saber: implantar iniciativas que visam incidir no currículo e nas práticas pedagógicas; monitorar e avaliar a rede de ensino; apoiar a gestão de pessoal, implantar incentivos às escolas, alunos e/ou professores; divulgar resultados das avaliações para diferentes públicos. Para os fins deste trabalho, e considerando os limites de tamanho do presente texto, são comentados os usos relativos ao primeiro agrupamento, cujos resultados são reportados na Tabela 2.

Tabela 2 - Frequências observadas dos usos dos resultados das avaliações para implantar iniciativas que visam incidir sobre o currículo e as práticas pedagógica, conforme declaração dos municípios que responderam à pesquisa

Usos dos resultados das avaliações	n	%
Estimular as escolas a discutirem os resultados obtidos	3.793	88,0
Planejar a formação continuada dos profissionais da rede	3.623	84,1
Propor intervenções diferenciadas nas escolas	3.578	83,0
Reestruturar o currículo das escolas	3.134	72,7
Desenvolver material didático	2.760	64,1
Propor que as escolas produzam relatório explicativo dos resultados obtidos	2.026	47,0
Comprar material curricular estruturado e/ou apostilado	1.582	36,7

Fonte: Base de dados da pesquisa. Elaboração dos autores. 2015.

Nota-se, a partir dos dados, que 72,7% dos respondentes afirmam utilizar os dados para reestruturar o currículo das escolas, enquanto 64,1% declaram desenvolver material didático para apoiar o trabalho nelas realizado. O planejamento da formação continuada dos profissionais, visto por estudos

citados anteriormente como forma de orientar o trabalho dos docentes para o tratamento de determinados conteúdos, é ação declarada por 84,1% dos respondentes. Além disso, 36,7% dos municípios afirmam que têm comprado material curricular estruturado ou apostilado, para servir de apoio e direcionamento do trabalho docente, a partir dos resultados obtidos nas avaliações.

Aos municípios que afirmam possuir proposta própria de avaliação, questionou-se quais são os documentos que baseiam as matrizes curriculares de referência das avaliações locais. Observa-se a influência das avaliações externas existentes também na proposição das iniciativas locais de avaliação. Ou seja, segundo os depoimentos, os municípios têm utilizado as avaliações nacionais e/ou estaduais, com destaque para a Prova Brasil, para selecionar os conteúdos e habilidades que serão avaliados no âmbito local e, portanto, devem ter sido trabalhados nas escolas. As respostas abaixo também ilustram esse movimento.

“É fundamentada visando contemplar as habilidades e capacidades propostas pela Matriz Curricular do Estado de Minas Gerais e as particularidades da nossa região”.

“São avaliados os descritores pautados nas avaliações do governo federal a fim de detectar quais as competências e habilidades de nossos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, bem como para uma melhoria do IDEB”.

“A avaliação é realizada mantendo o mesmo padrão de qualidade da Prova Brasil - Nacional e SPAECE - Estadual, obedecendo aos descritores de Língua Portuguesa e Matemática”.

Além de se apoiarem em Matrizes de Referência das provas nacionais e estaduais como documentos de suporte à suas propostas próprias de avaliação, os respondentes declararam também considerar documentos educacionais oficiais, como Matrizes Curriculares municipais e estaduais e Parâmetros e/ou Diretrizes Curriculares Nacionais, com destaque para os documentos locais, para a proposição dos conteúdos a serem avaliados,

ÚLTIMAS PALAVRAS, À GUIA DE CONCLUSÃO

A análise dos depoimentos dos gestores educacionais, na pesquisa citada anteriormente, revela que seu discurso é altamente pautado pela

preocupação com a qualidade de ensino, com a melhoria das aprendizagens dos alunos e com a melhoria dos indicadores educacionais de seu município. Para isso, parece que vêm se apropriando dos resultados das avaliações para pautar o gerenciamento da educação e a proposição de políticas educacionais, inclusive relacionadas ao currículo. O recurso à formação de professores, com base nos resultados obtidos pelos alunos, e a uma maior sistematização do currículo, quer via especificação de uma proposta curricular própria, quer via divulgação e análise de matrizes avaliativas utilizadas nas provas, é comum e não parece ser visto como uma estratégia reducionista por esses gestores, como é vista por parte dos representantes do meio acadêmico. Nota-se que tanto acadêmicos, quanto gestores, em seus discursos, preocupam-se com a garantia dos direitos dos alunos, com a garantia do acesso ao conhecimento. Vislumbram, no entanto, formas muito diferentes para a consecução dessa garantia. Compreender melhor os condicionantes da ação dos gestores, quer das escolas, quer os dos níveis decisórios, impõem-se como um desafio à pesquisa educacional e como um requerimento ao diálogo entre esses dois grupos que, nos parece, é imprescindível para a compreensão da nossa atual realidade educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar M.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001367&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 jul 2016.
- BAUER, Adriana et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.
- BAUER, Adriana; REIS, Adriana Teixeira. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011. In: *REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36a., 2013, Goiânia - GO. Disponível em: http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalho_s_pdfs/gt05_3375_texto.pdf. Acesso em: 10 jun. 2014.
- BONAMINO, Alicia M. C. *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2000.

BORELLI, Suzete. *Práticas e rotinas de professoras do 3º ano do ensino fundamental e desempenho em matemática na Prova São Paulo: um estudo de caso*. São Paulo: Uniban, 2011.

BROOKE, N. P.; CUNHA, M. A.; FALEIROS, M. A. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: *Relatório Final*. GAME/ Fundação Victor Civita, agosto/2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>, Acesso em 27/12/2012.

CLEMENTE, Cesar. *Os desdobramentos do SARESP no processo curricular e na avaliação interna: uma análise do componente curricular de matemática*. Ribeirão Preto: CUML, 2011.

CRONBACH, L. Course Improvements Through Evaluation. *Teachers College Records*, New York: TCR, 1963. Disponível em: <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=2843>. Acesso em 01 maio 2013.

FERRAROTTO, Luana. *Promase: análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011.

GONÇALVES, Edna C. N. *O ensino da Geometria nas séries iniciais em Petrolina: do abandono à uma nova perspectiva*. Dissertação de mestrado. UFES, 2004.

GONÇALVES, Eliana. *Ensinar e controlar: poder e saber na avaliação do rendimento escolar* (Estado do Paraná). Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 1999.

JACOBSEN, Cristina C. *A Prova Brasil e o Conteúdo Escolar de Língua Portuguesa: Um Estudo com as Escolas Paranaenses*. Dissertação de Mestrado. UEM, 2010.

RAHAL, Soraya. *Políticas públicas e educação: o SARESP no cotidiano escolar*. São Paulo: UNICID, 2010.

RODRIGUES, Rodrigo F. *Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista*. São Paulo: PUCSP, 2011

SANTANA, Cristina F. P. A. *A política de formação continuada de professores e a sua relação com os tópicos da avaliação de desempenho*. UFGD, 2011.

SILVA, V. G., et al. *Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público*. Textos FCC, nº 38 - São Paulo: SEP/FCC, 2013.

SOUSA, S.M.Z.L.; OLIVEIRA R. P. Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados. *Relatório de Pesquisa apresentado à FAPESP*, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2007.

VIEIRA, Izabela da S. *O papel dos dispositivos de controle curricular: avaliando a Prova Brasil*. Dissertação de mestrado. Alagoas: UFAL, 2011.

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A TAL QUALIDADE DO ENSINO

Alexsandra Lima dos Santos – PPGECC- FEBF/UERJ (Brasil)¹⁰⁸

INTRODUÇÃO

A discussão de políticas de avaliação externa da Educação Básica é um tema recorrente no campo educacional. Uma discussão que diz respeito também a qualidade de ensino almejada, aos processos de responsabilização dos docentes e das instituições de ensino e ao currículo considerado como o mais adequado para dar conta das demandas sociais.

A partir da análise documental das políticas educacionais, assumidas neste trabalho como as orientações curriculares que norteiam quanto ao procedimento das metas a serem alcançadas, buscamos compreender de que forma a avaliação é usada como estratégia de legitimação de uma dada seleção de conhecimento e de regulação do trabalho docente de forma que sejam esses os conhecimentos trabalhados nas escolas. Interessa problematizar essa lógica que reduz a qualidade da educação ao ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos, produzindo metas e padrões de desempenho estandardizados cujo o único objetivo exequível é reforçar o poder de regulação do Estado através do estímulo à competitividade entre as escolas. Afirmação que se sustenta em estudos, como os de Bonamino e Souza (2012); Ball (2004) e Ravitch (2011) ao assumirem a avaliação enquanto instrumento legitimador do conhecimento e das práticas escolares, baseado numa cultura que mede resultados,

¹⁰⁸Bolsista CAPES. Apoio Faperj.

estabelecendo estratégias, fixando metas, incentivando uma cultura mercadológica na escola.

Assim, os aportes utilizados nesse estudo possibilitam compreender os processos de negociação das políticas e que escapam do controle, da previsibilidade que orienta os processos de formulação e implementação das políticas. É nessa perspectiva que são analisadas as estratégias de que os professores lançam mão quando chamados a atender diferentes demandas postas para a escola no que se refere ao currículo e à avaliação. Com Lopes (2005) penso essas práticas como discursos híbridos produzidos em meio a relações assimétricas de poder. Nesse texto apresento as formas como as contribuições de Ball tem me auxiliado na compreensão desses processos.

Dessa forma, tenho me dedicado a discutir o movimento avaliativo e a relação com a política curricular na Secretaria Municipal de Duque de Caxias/RJ- Brasil, problematizando as estratégias políticas relacionadas ao Plano Municipal de Educação (PME) que, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) articulam sentidos para a política educacional instituída que reforçam a lógica de que os resultados obtidos pelos alunos nos processos de avaliação externa podem ser tomados como indicadores de qualidade

FORMULAÇÃO E REFORMULAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA FRENTE AOS DISCURSOS INSTITUINTES.

O ciclo de políticas apresentado pelo inglês Stephen Ball (2002) traz como possibilidade compreender os processos de produção curricular nos diferentes contextos em que eles acontecem. A investigação dos diferentes contextos de produção curricular, seja no contexto de influência, seja no contexto da prática possibilita apreender os sentidos em disputa e como esses sentidos expressam a forma de conceber a educação, o ensino, o currículo e a avaliação.

Para a análise das políticas educacionais frente ao ciclo de políticas de Ball (2002), partimos das leituras dos trabalhos de pesquisa de Lopes (2004; 2005), Mainardes (2006) e Mainardes e Marcondes (2009), cujas reflexões me permitem compreender os processos de articulação das políticas educacionais, dentre elas as políticas curriculares, desde o estabelecimento dos fóruns de

discussão, até a escola, passando pelos processos de elaboração dos textos oficiais.

Na abordagem proposta são enfatizadas as disputas por sentidos articulados nos textos dado que os profissionais envolvidos no processo circulam nos diferentes contextos de produção curricular. Em todo o processo sentidos são negociados em relações que também envolvem micropoderes, daí a ênfase que, sem desconsiderar as relações assimétricas de poder, Ball (2002) confere aos processos micropolíticos.

Entender o ciclo de políticas fundamentado por Ball (2002) nos possibilita de forma analítica investigar os três contextos. O contexto de influência que exerce a função sobre as políticas educacionais a partir dos discursos e encontra-se fundamentado, alicerçado nos grupos de interesses que disputam para influenciar a definição das finalidades políticas de acordo com seus interesses. Esse contexto refere-se aos embates e disputas construídos nas diferentes arenas políticas, onde os discursos políticos são construídos e a política educacional tem início, a partir dos embates entre grupos que disputam e influenciam na definição das políticas para a educação.

É no contexto da influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes são desafiados por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. (MAINARDES, 2006, p. 51)

Os discursos articulados em defesa da política exercem influências, se legitimam e articulam sentidos que contribuem para a internalização de ideias nos diferentes contextos de produção curricular.

O segundo contexto é o contexto da produção do texto político. Trata-se do processo de formalização, de sistematização de textos curriculares. Textos que, segundo Ball (2002) passam a representar a política. Tais representações podem apresentar as mais variadas configurações, que vão desde os textos

políticos oficiais, até comentários formais ou informais, pronunciamentos, comunicados e declarações a respeito das políticas públicas. Portanto, cabe destacar que as políticas não se encerram na produção dos documentos oficiais, ou seja, no contexto da produção de texto político, uma vez que os mesmos ainda podem representar tantas outras possibilidades, de acordo com as leituras que serão realizadas, num dado tempo e contexto específicos.

No terceiro e último dos principais contextos, naquele destinado à prática, tanto os discursos produzidos no contexto de influência, como os textos elaborados no contexto da produção de texto são submetidos à leitura, interpretação e criação de novos sentidos. Segundo Mainardes (2006), é nesta arena que “(...) a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” (p. 53).

Ball destaca que esse processo de interpretação e reinterpretação das políticas não se limita ao espaço escolar, nem tão pouco se trata de uma exclusividade do contexto da prática. O autor chama a atenção para os demais contextos, pelos quais os discursos das reformas atravessam, uma vez que esses representam também arenas de disputa pela significação das políticas públicas.

Ao analisar políticas públicas no Brasil, pensando nos três contextos analisados por Ball (2002) percebemos que os textos políticos podem tomar várias formas. Barreto (2008) enfatiza que o ciclo de política permite captar as formas pelas quais as políticas emergem, evoluem e se extinguem, no decorrer do tempo e no espaço atendendo aos interesses de diferentes grupos e segmentos sociais, onde interesses são contemplados, por isto, consideramos ser importante problematizar as estratégias relacionadas ao currículo e a avaliação em larga escala reconhecendo a política oficial como uma máscara que esconde sob o seu reducionismo técnico uma infinidade de problemas invertendo aspectos metodológicos e apresentando uma dimensão de eficiência técnica transformando o docente em mero difusor das prescrições por ele implantada.

REFORMAS EDUCACIONAIS: UM PROTAGONISMO ENCABEÇADO PELA DESCONTINUIDADE

O processo de reestruturação econômica que o mundo passa a experimentar como uma tendência, a partir da segunda metade do século XX, como consequência do esgotamento de um modelo de produção capitalista e o surgimento de novas relações entre economia, política e sociedade, alterou

profundamente os processos de trabalho, determinando a exigência de novas competências requeridas da mão-de-obra e demandando mudanças no perfil de qualificação dos trabalhadores.

Essa breve contextualização explica o cenário de mudanças a partir do qual nos propomos pensar as políticas de intervenção nas escolas com destaque para as novas atribuições exigidas dos docentes e que acarretam em profundas alterações no cotidiano das escolas. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), se insere nessa perspectiva, estabelecendo compromisso que devem ser assumidos pelos estados-nação tendo em vista a inserção, em especial dos países periféricos no mundo globalizado. Propostas de reorganização curricular, pautada em novas formas de gestão, direção escolar, novas tarefas e novas responsabilidades dos docentes, e sistemas de avaliação centralizada são estratégias disseminadas pelos organismos de fomento internacional como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial, dando centralidade ao tema qualidade do ensino associado à avaliação, como compromisso de “boa governança educacional”, balizado por Coelho (2008), prontamente cabendo à avaliação monitorar a tal sonhada qualidade e a melhoria incluindo à avaliação como propulsora para a qualidade de ensino. Com Ball (2002) buscamos romper com as perspectivas de análises verticalizadas sobre esses processos para entender como essas diretrizes são ressignificadas localmente em diferentes locais do mundo.

Possibilita analisar as políticas educacionais a partir da ideia de “bricolagem”, desenvolvida por Ball (2001) quando enfatiza a negociação entre produção local e global que resulta em incessantes processos de tradução/ressignificação produzindo deslocamentos de sentidos.

A ênfase mercadológica presente nessas políticas favorece a proliferação de sentidos de avaliação como controle. Uma lógica em que o currículo passa a ser afirmado como instrumento capaz de garantir a qualidade da educação, por sua vez entendida como a eficácia do ensino de determinados conteúdos e competências e a avaliação como mecanismos de aferição da quantidade de conteúdos/competências efetivamente aprendidos. Uma lógica que desconsidera a complexidade presente na escola, mas que explica o lugar superdimensionado que a avaliação assume nas políticas educacionais.

O sistema avaliativo tem se fundamentado na ideia de igualdade formal em escalas, desempenhos numa lógica de exames que nos incita a pensar em um novo sentido para a avaliação (ESTEBAN, 2010). Assim, é possível pensar a avaliação dada hoje nas escolas que parte de uma perspectiva quantitativa, antagônica à ideia de inclusão das subjetividades.

RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA SME-DC

Em minha investigação assumo a Secretaria Municipal de Duque de Caxias (SME-DC) como contexto de produção de texto. Faço isso porque me interessa analisar como, em Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro são gestadas políticas e como elas articulam sentidos de avaliação e de currículo.

A SME-DC tem investido esforços em processos de reestruturação curricular que têm como parâmetro as metas determinadas pelas avaliações.

A Prova Caxias, assim denominada, trata-se de uma avaliação na qual o sistema de ensino de Duque de Caxias realiza como uma necessidade dos gestores atender as exigências locais. Aplicada pela primeira vez em 2011, no governo Zito, a Prova Caxias ao que parece ainda não se configura uma política pública, mas se apresenta como uma tentativa, ou melhor, uma iniciativa experimental, um projeto piloto que em parceria com o Projeto Conseguir vem sendo aplicada anualmente no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental visando atender as exigências locais, porém, não houve uma divulgação sobre o que realmente consiste essa iniciativa, nem sobre os resultados das provas aplicadas.

A Prova Brasil, uma exigência global as redes de ensino de Caxias são avaliações que se justificam como um instrumento promotor de qualidade da educação, que Caxias acaba adotando como uma política de responsabilização, a divulgação pública de alguns dos resultados, por meio de outdoors espalhados pela cidade, os nomes das escolas que obtiveram os IDEBs mais elevados. Em contrapartida, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Caxias – SEPE vem atuando contra essa forma de exposição que acaba em muitas vezes por responsabilizar a escola e/ou os professores a consertar as escolas defeituosas. Assim, enfatizamos que esse controle do ensino, através do currículo e da avaliação acaba por limitar a escola a transformar, ou não, adequadamente essas orientações oficiais prescritivas. (LOPES, 2004).

Enfim, precisamos nos empoderar de conhecimentos para se discutir currículo e avaliação a fim de refletir o como estas políticas vem reconfigurando

a escola com projetos preocupados e/ou voltados apenas aos indicadores que atestam o baixo índice de desempenho dos alunos idealizando um jovem. É preciso entender o currículo como negociação, fluxo que escapa uma única definição.

PARA FINALIZAR

Com o intuito ainda parcial de conclusões, consideremos que é preciso questionar a qualidade colocada pelos Planos instituídos. As avaliações nacionais padronizadas ou qualquer uma das metas impostas que acabam desvinculando o ensino da aprendizagem e transformando o professor em um mero difusor das competências esperadas, que serão aferidas e quantificadas diante das metas impostas pela lei. Concordo com Mainardes (2006) quando o autor afirma que é urgente pensar as políticas educacionais a partir das articulações de sentidos que elas favorecem o que não acontece de cima para abaixo, mas em uma rede de relações implicadas em relações de poder. E, acima de tudo assumindo a provisoriedade e contingencialidade dessas produções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, [online], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2015.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, vol. 15, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 24 Out. 2015.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado de bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 24 Out. 2015.

BARRETO, Edna. A. *Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana (1997/2004)*, Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal Fluminense, 2008, Tese (Doutorado em educação). Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/abreu.pdf

BONAMINO, Alicia. SOUZA, Sandra ZákiaLian de. *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr/jun, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de dezembro de 1988. 21.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de mar. 2005. Disponível em: http://ww.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em 21 Jul.2016.

_____. História da Prova Brasil e do Saeb. Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=9> Acesso em 18 Jul.2016>

COELHO, Maria Inês de Matos. *Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios*. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. Discursos sobre a avaliação da aprendizagem: indagações e potencialidades. In: PEREIRA, Maria Zuleide C. (Org.). *Diferenças nas políticas de currículo*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010. p. 305-319.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-118, maio / jun / jul / ago, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 18 Ago. 2014.

_____. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm>>. Acesso

em: 30 mar. 2008. MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. v. 27, n° 94, p. 47-69, Jan/Abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br>

MAINARDES, J. e MARCONDES, M.I.- *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SIGNIFICAÇÕES DE AVALIAÇÃO NO *GLOSSARY OF CURRICULUM TERMINOLOGY*

Ana Angelita da Rocha UFRJ

INTRODUÇÃO

A problemática deste ensaio é a reflexão dos sentidos de avaliação fixados no documento curricular de caráter Global. Sinalizaremos alguns percursos discursivos que coadunam as atribuições da avaliação aos princípios curriculares. Interessa-nos neste ensaio questionar o discurso curricular no *Glossary of Curriculum Terminology (UNESCO/International Bureau of Education)*, traduzido livremente como “Glossário da Terminologia Curricular” (2013). Por esta razão, abordaremos as expressões que versam sobre a relação currículo e avaliação em duas seções. Na primeira, “A definição de avaliação”, focaremos nas concepções prescritivas de avaliação, considerando as suas atribuições no nexos curricular. Na segunda, “A agenda curricular”, problematizaremos brevemente o impacto da avaliação na definição de currículo nacional, no mesmo documento.

Esse ensaio procurará discutir, brevemente, as agendas e intencionalidades em torno da avaliação e do currículo como políticas performativas. Tal significação dos atores envolvidos na negociação política permite a suspeita da vigência do comum como imperativo da política curricular. Em resumo, o que se depreende dessa ordem de ideias, é a força da afirmação do consenso na definição do currículo articulada às categorias de totalidade e de performance no contexto escolar.

A definição de avaliação

Iniciamos esta seção com a análise da apresentação do documento. De caráter global, seu texto introdutório refuta o que seria a principal crítica de sua natureza, ou seja, a sua ambição prescritiva. Há de se especular a escala e a natureza de um glossário global. Ainda que ele afirma de não pretender a estabilização universal da terminologia curricular, o fator que mobiliza a confecção do documento seria, justamente, as más interpretações geradas pela diversidade conceitual. Portanto, cabe reproduzir o seguinte fragmento:

Muitos dos termos curriculares relacionados são frequentemente usados intercambiavelmente, mesmo se referirem a diferentes conceitos e, dependendo do contexto, o mesmo termo pode ser subtendido de outras formas por distintos parceiros. Um exemplo disto é a diversidade de definições para o termo “currículo”, uma palavra que em muitos idiomas nem existe. (2013: 1).

Apesar da identidade global, uma rápida análise da equipe de execução e das entidades representadas no documento permite inferir o caráter seletivo impresso naquele projeto. Há, de fato, uma concentração de entidades, excluindo regiões, como América Latina, no processo decisório. Ademais, é válido questionar os limites do projeto de nomeação, isto é, de indicação de verbetes, processos atrelados às características (formativas e de representação) da equipe de execução, como é possível inferir na análise dos quadros abaixo.

Quadro I - Equipe de formulação do documento

Ms Imke Behr (Alemanha), Ms Rosette Defise (Canada), Ms Meron Ewketu (Ethiopia), Ms Lani Florian (USA), Ms Christine Forlin (Hong Kong, China), Ms Angela R. Katararo (United Republic of Tanzania), Curriculum Specialist, Tanzanian Institute of Education; Mr David Njeng'ere (Kenya), Senior Assistant Director, Kenya Institute of Curriculum Development; Ms Irene Psifidou (Greece), Ms Lynda Quamina-Aiyejina (Nigeria), Ms Lori Rabinovitch (Canada), Mr Philip Stabback (Australia).

Quadro II - Entidades representadas na formulação do documento

UNESCO Institute for Lifelong Learning; University of Quebec at Montreal, UNESCO Chair in Curriculum Development, University of Edinburgh; Hong Kong Institute of Education; European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP); Caribbean Educational Research Information Service (CERIS), University of the West Indies; Department of Education and Training, New South Wales (Australia).

Fonte: UNESCO, 2013.

O principal objetivo do documento, de acordo com seus formuladores, é promover a reflexão daqueles envolvidos nas iniciativas de desenvolvimento curricular. Interessante notar que o documento não vislumbra, neste momento, identificar quem seriam tais atores. Logo, uma chave de interpretação desta exploração inicial do documento é identificar os atores eleitos como sujeitos determinados na articulação discursiva entre os termos “avaliação” e “currículo”, nos verbetes do glossário¹⁰⁹. Interessante iniciarmos o exercício com a observação do nexos lexical do verbe “avaliação curricular”, por exemplo.:

O processo de medir e julgar a extensão pelos quais os planos de cursos, os programas, os exercícios e as oportunidades como são expressadas no currículo formal, realmente produzam resultados. Se executado eficientemente, este processo fomentará decisões de melhoria e progresso futuro do currículo (UNESCO: 2013, 10, tradução livre).

Aqui há uma estreita associação entre os significados de “oportunidade”, “resultados”, “melhoria”, “progresso”, “futuro”. O que pode indicar a incomensurabilidade da avaliação no desenvolvimento curricular. Com efeito, tal concepção é reiterada em outros verbetes, como o de avaliação e de validação das aprendizagens (respectivamente).

¹⁰⁹ Para fins de ilustração deste argumento, convém citar também as definições de “Curriculum development” (2013:10), “external assessment” (2013:15), por exemplo.

A ilustração acima indica que o sujeito determinado é o processo. Não há, novamente, a enumeração dos atores envolvidos no processo de avaliação. A definição dos verbetes se limita à concepção da objetividade do processo e da garantia da excelência. Com efeito, tal articulação discursiva reanima a racionalidade tyleriana, cujos princípios confirmam a inexorabilidade da avaliação em qualquer projeto curricular.

- Neste sentido da avaliação, percebemos propostas ou arquiteturas conceituais que reatualizam, por exemplo, o debate sobre “mudança de comportamento” como resultante do processo de ensino, uma reflexão característica e - no nosso ver - mais inclinada à concepção de currículo racional desenvolvido por Ralph Tyler (1981). Apenas para fins de ilustração, recortamos um trecho de “Princípios básicos de currículo e ensino” de Tyler em que:

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como os objetivos educacionais visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. (TYLER: 1981, 99)

A agenda curricular

A interpretação exploratória dos verbetes coincide com a confirmação da equivalência de currículo à metáfora do percurso. Logo, as construções acima permitem inferir a equivalência entre o nacional e o percurso na definição de currículo, para fins de formular acordos em torno do currículo. Esse argumento nos instiga novamente a conferir a definição do currículo nacional, proposta pelo Glossário.

Currículo Nacional – normalmente um documento ou uma série de documentos com metas comuns e prescritas, objetivos e propriedades e/ou conteúdos do sistema escolar. O que pode forjar padrões, a definição de objetivos e avaliação de conteúdos, disciplinas específicas ou áreas de conhecimento, oferecidos a diferentes níveis

da educação. O que talvez indique a extensão das escalas de decisões sobre o conteúdo do currículo, podendo ser tomadas no local ou no nível da escola. (UNESCO: 2013, p.44)^{110 111}

Vemos no verbete novamente a oportunidade de sinalizar a metonímia nacional e comum como tendência de políticas curriculares. Particularmente, no verbete acima o nacional é o território privilegiado para a decisão, o que permite rever a centralidade da entidade política e a eleição das instituições para o desenvolvimento curricular. Convém ainda sustentar a afirmativa retomando o argumento profundamente explorado por Ernesto Laclau e seus interlocutores, em que qualquer sistema significativo depende do exterior que o constitui. Em outras palavras, o mesmo Laclau atestou que qualquer que seja o ato de instituição, decisão ou identificação há ambição de “produzir os esquecimentos das origens” (2000, p.51). E continuou a argumentação de que o social (como qualquer identificação) é produto, tanto do bloqueio, quanto do apagar a contingência originária, revelando aí a loucura da decisão e (não menos fora da razão) a exclusão fundante de qualquer objetividade.

À luz da teoria laclauiana, seria viável dizer que a seleção curricular é a operação antagônica de um sistema que estabiliza os sentidos hegemônicos, ou seja, os que merecem ser ensinados. E essa operação antagônica promove a fronteira política que identifica o sentido passível de ser ensinado e tem, por exemplo, no item de uma prova institucional, ou na comunicação de um documento nomeado como comum, um potente texto curricular de repercussão em escala nacional. A escala (essencializada) torna-se um sujeito de decisão do documento.

Interessante notar que ao definir os exames centralizados, o verbete da UNESCO elege a relação imediata entre qualificação e a etapa final de

¹¹⁰ National curriculum A description – normally set out in a document or series of related documents – of the prescribed common goals, objectives and quality and/or content criteria of a national school system. This may take the form of standards (defined objectives and achievement criteria at given levels of education and in specific subjects or learning areas). It may also indicate the extent to which decisions on curriculum content can be made on the local or school level. (Adapted from: OECD 2004). (UNESCO: 2013: p. 44).

¹¹¹ O Documento (UNESCO, 2013) indica que este verbete foi adaptado do documento Handbook for internationally comparative education statistics: Concepts, standards, definitions and classifications, publicado em 2004, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

segmentos da Educação. Percebemos, então que há a naturalização dessa relação, para efeitos da execução da política avaliação, por exemplo. Com base na teoria política, entendemos aqui a interdição do fluxo de sentidos que opera a relação entre qualidade e educação como entidade natural. O que permeia a definição do exame como instrumento incontestável. Convém seguir explorando a segunda parte do verbete, especialmente esse tripé “qualidade”, “exame” e “escala”, para fins de resgatarmos possíveis interpretações para articularmos as nossas impressões da proposta nacional curricular protagonizada pelo MEC.

Exames centrais são considerados “padronizados” se as questões são desenhadas para garantir procedimentos administrativos e indicadores e são interpretações consistentes e comparáveis entre os estudantes (por exemplo, baseados em padrões de performance presentes no currículo). Muitos países têm modelos híbridos, onde as avaliações são centralmente desenvolvidas, mas localmente administradas. Nesse caso, os países tendem a adotar materiais guias e o equilíbrio para assegurar a confiabilidade dos indicadores locais. Exames padronizados tendem a focar em poucas disciplinas prioritárias e frequentemente algumas delas são compulsórias aos candidatos. Nos exames padronizados que produzem consequências individuais aos estudantes, mais frequentemente adota-se o formato de questões abertas e dissertativas. Itens de múltipla escolha também são frequentemente usados, especialmente para as disciplinas de linguagens. (Adaptado do OCDE, 2013). Refere-se também a “exames nacionais”, ou a exames públicos. Veja também: “Avaliação da aprendizagem” e “Avaliação em larga escala”. (UNESCO: 2013, p. 11, tradução livre).¹¹²

¹¹² **Central examinations are considered ‘standardized’ if they are designed to ensure that the questions, conditions for administering, marking procedures, and interpretations are consistent and comparable among learners (i.e. are based on some standards such as content and/or performance standards of the curriculum).** Many countries have hybrid forms where assessments are centrally developed but locally administrated and/or marked. In this case, countries tend to use guidance materials and moderation **to ensure the reliability of local marking.** Standardized examinations tend to focus on a few priority subjects and frequently some examination subjects are compulsory for all candidates. In standardized central examinations that have formal consequences for individual learners, the most

Com base nesse fragmento, é possível vislumbrar a centralidade da relação entre performance e classificação dos aprendizes, e caberia questionar se o seja nos demais verbetes do Glossário. A natureza classificatória dos exames centralizados é apresentada como função da administração da educação. Com efeito, tal concepção essencializada de avaliação é aderente à função reificadora da escala, ou seja, o nacional está a serviço de projeto de governo (administrativo) de classificação de indivíduos, que uma vez adotado implica no caráter compulsório da aplicação do exame. Para fins de problematizar a relação entre as interpretações ofertadas pelo Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO com a discussão em torno do documento da Base Nacional Comum Curricular, pelo Ministério da Educação, caberia refletirmos especificamente sobre o verbebo que define o Guia, Base, Matriz ou Diretriz Curricular.

Diretrizes curriculares - Um documento ou conjunto de documentos que geralmente fornecem a orientação para professores e instrutores sobre as abordagens e os procedimentos para um nível nacional de planejamento e implementação bem sucedida do currículo na escola. Diretrizes podem se concentrar em uma área específica de aprendizagem ou disciplina (por exemplo, saúde e higiene), ou em um particular nível educacional (por exemplo, as orientações curriculares para a educação infantil), ou em um grupo específico de alunos (por exemplo, os alunos com necessidades educativas especiais, ou minorias, ou imigrantes), ou em uma forma mais genérica do currículo (por exemplo, currículo, instrução e diretrizes de avaliação). Diretrizes curriculares podem fornecer ideias, sugestões e recomendações destinadas a ajudar os professores a tomarem decisões informadas, ou mais normativas e pormenorizadas que especifiquem o conteúdo, as atividades, as tarefas e os materiais a serem utilizados pelos professores. (UNESCO, 2013: 19, tradução livre)¹¹³.

frequently used assessment formats are opened written tasks. Multiple-choice items are also frequently used, especially in language subjects examinations. (Adapted from: OECD 2013). Also referred to as ‘national examinations’ or ‘public examinations’. See also: ‘Assessment of learning’, ‘Summative assessment’. (UNESCO: 2013, p.11, grifos nossos).

¹¹³ Curriculum guidelines A document or set of documents usually providing guidance for teachers and instructors on approaches and procedures for a successful planning

Assim como exames centralizados são localmente geridos e aplicados para a totalidade de uma população, o Guia abriga a ambição de ser um documento (ou conjunto de documentos) que comunique ideias e recomendações para suporte do trabalho docente. Em poucas palavras, o caráter instrutivo do “guia” vislumbra o sucesso da implementação da política curricular, “sendo mais detalhado”, prescritivo. Em resumo, o sentido de “comum” como metonímia do nacional está articulado ao discurso da instrução aos professores para a execução da política curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício (de caráter exploratório) deste ensaio procurou evidenciar a naturalização da associação entre a avaliação e o currículo, num documento global. Coube, nas linhas anteriores, ilustrar brevemente a função reificadora de currículo em um documento normativo como glossário, projetado como global para fins de execução de política pública. Caberia neste momento evidenciar a relevância do ato de refletir sobre os documentos globais, com tal especificidade. A definição dos verbetes, com a ambição da sobreposição da avaliação aos princípios curriculares, ilustra o painel contemporâneo da agenda curricular, em diferentes escalas. Em resumo, vale enaltecer que a orientação de um documento normativo não se reduz ao controle do significado das palavras, tampouco à comunicação das políticas curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A.J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. IN: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em:

and implementation of the curriculum at school, local or national level. Guidelines can focus on a specific learning area or subject (e.g. health education curriculum guidelines), a particular educational level (e.g. curriculum guidelines for preschool education), a specific group of learners (e.g. learners with special educational needs, minorities, immigrants) or more broadly on the curriculum (e.g. curriculum, instruction and assessment guidelines). Curriculum guidelines can provide ideas, suggestions and recommendations intended to help teachers to make informed decisions, or be more prescriptive and detailed specifying the content, activities, tasks, and materials to be used by teachers. (UNESCO:2013, 19).

fevereiro, 2013.

BALL, Stephen J . The policy processes and the processes of policy. In: Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London - New York: Routledge, 1992, p.6-23.

LACLAU, E. *Misticismo, retorica y política*. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2000.

UNESCO, INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. *Glossary of Curriculum Terminology*. Genebra, Suíça, 2013, 68p. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf> Acesso em: julho, 2015.

TYLER, R.W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Editora Globo, Porto Alegre, 1981.

- LXXXI-

A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES DA AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ: (DES)CONSTRUINDO CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Ana Patrícia Calheiros – SEMED (BRASIL)

Eliane Maria Teodoro - SEMED (BRASIL)

Paulo Marinho – UFAL/CIEE.UP (BRASIL/PORTUGAL)

INTRODUÇÃO

Ao refletir-se sobre educação e tudo o que a ela está relacionado, não se pode deixar de ressaltar a necessidade de um processo democrático, que predispõe o sujeito a ações mais conscientes e compromissadas com os direitos e deveres do coletivo.

Um desses processos é a Gestão Democrática garantida na Constituição Federal (1988) como princípio do ensino público e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (1996).

A esse respeito, Hora (2007, p. 53) destaca que a participação da “comunidade nas decisões mais simples da escola é tão importante quanto sua participação em decisões mais complexas que envolvem as políticas educacionais” ainda que estas sejam definidas apenas pelos órgãos administrativos centrais.

Assentes nestes desígnios, o presente trabalho objetiva caracterizar e analisar o processo de construção das Diretrizes da Avaliação da/para Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Maceió, que se concretizou durante os anos 2015 e 2016, coordenado pelo Setor de Avaliação Educacional

(SAVE) *com* as escolas e *com* os demais setores. Tem por base os apontamentos de uma experiência vivida, coletados por observação e registros das contribuições das unidades escolares, via formulário eletrônico desenvolvido pelo SAVE.

O artigo encontra-se estruturado em três seções principais: i) Colaboração e participação ativa dos agentes educativos – decretada ou construída?; ii) Percursos de participação e colaboração na construção das diretrizes da avaliação da/para aprendizagem; iii) Para futura avaliação na rede municipal de ensino de Maceió: (des)construindo conceitos e concepções.

COLABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS AGENTES EDUCATIVOS – DECRETADA OU CONSTRUÍDA?

Numa era da participação sem participantes num momento da história em que incessantemente reclama-se assentes nos valores da democracia, vem se constatando uma cultura da não participação, ou seja, uma cultura letárgica na participação. No entanto, a participação é fundamental para construir e desenvolver comunidades fundadas em culturas de participação que possam levar a uma construção de políticas reconhecidas e reconhecedoras da voz individual e coletiva, em que todos fazem parte do todo construído.

A participação de todos os agentes educativos locais apresenta-se como alicerce, talvez o principal, deste trabalho. Nesse sentido, é solicitado um enlace efetivo entre escola, comunidade e administração local para troca de sinergias que possam, cada vez mais, levar ao encontro de respostas mais eficazes às problemáticas vivenciadas. Um espírito de participação ativa que não se cria por decreto, mas que é uma condição de pessoas e de cidadãos, em que cada um participa, não apenas com sua presença física, mas que toma parte – “participar é pois, uma ação social que consiste em intervir ativamente nas decisões e ações” (SANTOS GUERRA, 2000, p. 10).

É pautada nesse pressuposto que a gestão da educação do município de Maceió assume nesse espaço um papel fundamental enquanto mediadora socio-educativa, propiciadora de condições de participação e interação dos agentes educativos e, nesse contexto, a escola deve alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional.

Como referencia Barroso (1996), a autonomia funda-se através de “dependências” e “interdependências” que se estabelecem entre os membros da organização e o meio envolvente, com objetivos comuns assumidos coletivamente. Nessa acepção, todos aqueles que se interligam com a escola são chamados a participar ativamente e democraticamente na construção e/ou reforço da autonomia que é necessária conquistar em cada espaço educativo. Esta conquista é uma autonomia “construída” e não “decretada” (*Ibidem*, 1996) em que cada escola deve ser palco de vivências democráticas, dando respostas às suas próprias necessidades, onde a autonomia constitui-se como essencial para a criação da identidade da escola e como a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico, levando a um maior envolvimento e compromisso de todos na construção e vivência de projetos educativos, assumidos e acreditados em culturas organizacionais escolares aprendentes (FULLAN e HARGREAVES, 2000).

É baseado nessas ideias que surgiu o movimento de trabalho no Setor de Avaliação Educacional da Secretaria Municipal da Educação de Maceió (SEMED) para a construção das Diretrizes da Avaliação da/para Aprendizagem, e também acreditando que só pela participação ativa de todos, poder-se-ão construir políticas educacionais que estimulem mudanças para a transformação das concepções e das práticas e, conseqüentemente, promovam o sucesso educativo. Movimento esse que se assumiu, desde logo, como dispositivo mediador e impulsionador em comprometer e envolver um grande número de agentes educativos.

PERCURSOS DE PARTICIPAÇÃO E COLABORAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES DA AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM

Em 2010, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, surgiu a necessidade de reorganizar o processo avaliativo dos estudantes da Rede. Para proporcionar organicidade ao processo, em 2011, foi instituída uma comissão composta por técnicos dos diversos setores e representantes das escolas municipais, que teve como atribuição elaborar Diretrizes Gerais para a Avaliação da Aprendizagem.

Em 2012, essa comissão organizou e aplicou questionário para professores e coordenadores pedagógicos buscando identificar as concepções e os instrumentos avaliativos utilizados na escola. Em seguida, realizou a análise desses dados coletados e gerou um panorama das práticas avaliativas

desenvolvidas. De maneira geral, os dados revelaram situações concretas vivenciadas nas escolas tais como: o desconhecimento por parte dos docentes da base conceitual contida no Projeto Político Pedagógico da escola, além de demonstrar que não havia uma preocupação com o acompanhamento do desenvolvimento individual do educando.

Nesse período, por entendimento da gestão da Secretaria de Educação, a avaliação da aprendizagem deixou de ser, naquele momento, uma ação prioritária devido a outras demandas prementes.

No final de 2014, as ações foram retomadas configurando-se em Grupo de Trabalho – GT, coordenado pelo SAVE, formado por representantes dos diversos setores, com o propósito de estudar, discutir e definir questões relacionadas à avaliação da aprendizagem na Rede.

Para os anos letivos de 2015 e 2016, atendendo às necessidades da Rede, o GT de avaliação elaborou orientações sobre o processo de avaliação da aprendizagem, materializados em portarias. Na sequência, o GT da Avaliação da Aprendizagem programou e realizou encontros semanais para discutir, elaborar e socializar as proposições a serem inseridas no documento base das Diretrizes da Avaliação, encaminhadas pelos diversos setores. Paralelo a essas ações, o Departamento de Educação Infantil, lançou no ano de 2015, as Orientações Curriculares para essa etapa na Rede Municipal de Maceió, assumindo a **avaliação como processo de investigação, observação e diálogo** para melhor acompanhamento e mediação dos processos de aprendizagem.

Nesse contexto, as orientações para a avaliação da aprendizagem na educação infantil foram integradas ao documento base das Diretrizes da Avaliação, que a partir do mês de setembro, passou a ser construído com a assessoria de um pesquisador da temática da Avaliação, orientando e subsidiando o GT com referenciais teóricos-epistemológicos complementares para elaboração do referido Documento.

Na intenção de romper com a forma hierarquizada das decisões (SANTOS GUERRA, 2000) – sede e escola – defendeu-se a efetivação da participação dos agentes educacionais na construção das Diretrizes da avaliação da aprendizagem. A partir desse processo foram realizados encontros e palestras envolvendo técnicos dos demais setores, coordenadores pedagógicos e diretores das unidades escolares, resultando na edição de mídias contendo textos científicos sobre o tema e palestra sobre a "Intencionalidade da Avaliação da/para Aprendizagem".

Esse material foi disponibilizado para as escolas como apoio para o desenvolvimento dos estudos e análise do documento base, constituindo-se ação de formação contínua na escola. Dando continuidade ao processo, o GT elaborou formulário eletrônico contendo toda a composição do documento para que os atores envolvidos no processo pudessem contribuir validando, registrando dúvidas ou sugerindo acréscimos e supressões aos itens que estruturam o documento.

Apresentamos na tabela a seguir os percentuais relacionados a alguns dos itens do documento base, coletados pelos formulários.

Tabela 1: Contribuições das Escolas

Itens do Documento Base	Validação%		Dúvidas%		Sugestões%			
					Acréscimos		Supressões	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Concepções e Princípios	84,1	15,9	5,8	94,2	5,8	94,2	1,4	98,6
Prática Avaliativa	78,3	21,7	20,3	79,7	15,9	84,1	8,7	91,3
Procedimentos e Instrumentos	66,7	33,3	24,6	75,4	21,7	78,3	24,6	75,4

Fonte: Formulário eletrônico - SAVE/SEMED - Macció/2016

Ao longo dos meses de janeiro a maio de 2016, aproximadamente 72% das 94 escolas que atuam com a etapa do ensino fundamental, responderam o instrumento. Desse encaminhamento, foi possível constatar, por meio de observação e dos registros, que a equipe escolar realizou leitura e análise da versão preliminar, discutindo coletivamente a práxis atual e as futuras propostas para o processo avaliativo.

Analisando a Tabela 1, observa-se que o item que trata da concepção de avaliação proposta no documento, formativo-emancipatória, apresenta um alto índice de validação (84,1%) retratando uma identificação da comunidade escolar em relação às diretrizes propostas. Já nos itens de prática avaliativa e procedimentos e instrumentos, evidencia-se um aumento considerável nas intervenções. Continuando a análise, é válido afirmar que o item que trata dos procedimentos e instrumentos é o ponto que mais inquieta os agentes educativos, pois foi o item com menor percentual de validação (66,7%). Esse

fato revela que são nos procedimentos e instrumentos que se materializa a prática avaliativa, esta sempre permeada pela intencionalidade do agente avaliador. Sobre isso, descreve Marinho (2013) que a intencionalidade e o compromisso que possamos desenvolver em todo o processo da avaliação da aprendizagem podem ser promotores ou inibidores da aprendizagem e do sucesso de todos.

Diante do trabalho desenvolvido nas unidades escolares, pode-se identificar o quanto a participação/envolvimento dos membros da comunidade escolar, qualifica e permite apropriação desses saberes. Conforme destaca a escola "A":

A leitura do documento nos proporcionou reflexões e debates sobre a prática avaliativa na escola, resultando em intervenções fundamentadas e qualificadas no documento. Este por sua vez, permitiu o entendimento de forma mais ampla, sobre a importância de dar ao estudante a condição de aprender (Registro via formulário).

Essa posição nos leva a inferir que, quando a escola e seus agentes se envolvem ativamente em compromissos e objetivos comuns, existem oportunidades de construção e desenvolvimento de culturas organizacionais escolares em que todos aprendem (FULLAN e HARGREAVES, 2000).

Após concluída a fase de escuta/discussão, foi realizada a devolutiva/validação dos itens que compõem o documento, por meio de encontros com representantes das unidades escolares, permitindo cristalizar as contribuições e retratar a eficácia do trabalho coletivo do qual foram partícipes na discussão de (des)construção dos conceitos e concepções de avaliação da aprendizagem que se assumem como pilar primordial para uma futura avaliação na Rede Municipal de Ensino de Maceió.

PARA FUTURA AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ: (DES)CONSTRUINDO CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Como foi apresentado na seção anterior, a construção das Diretrizes da avaliação da/para aprendizagem na Rede de Ensino Municipal teve um alcance positivo de participação e envolvimento de agentes educativos, assente num longo e profundo processo de debate, reflexão e análise sobre a complexidade da avaliação da aprendizagem.

Esse processo pressupõe a necessidade de repensar sobre conceitos, concepções e orientações da avaliação que pudessem levar a entendê-la como um dos componentes do processo ensino-aprendizagem. Nessa direção, constata-se que a lógica classificatória da avaliação está tão enraizada que torna-se necessário trabalhar algumas dessas ideias, sob pena de as novas perspectivas de ação ficarem anuladas por estas já instaladas. Isto é, a questão não seria nem só construir uma nova concepção, mas também desconstruir uma já existente (incluindo conceitos, ritos e valores).

Nessa perspectiva, entender a prática atual da avaliação implica em importantes transformações, seja na concepção, que se estende além do ambiente escolar para outras atividades de ordem social, ou na ação pedagógica (ARREDONDO & DIAGO, 2009, p. 29). Essa orientação conceitual prevê a adoção de um novo paradigma de formação e de avaliação que favoreça ao máximo o desenvolvimento das aprendizagens de cada um dos estudantes, abandonando assim o modelo de formação e de avaliação presente em um processo fechado em si mesmo, desenvolvendo uma educação potencializadora de insucesso educativo e, concomitantemente, de desigualdades sociais.

Classificar e certificar têm sido, ao longo da história, características marcantes das concepções de avaliação da aprendizagem. Essas concepções vêm atribuindo ao estudante a única responsabilidade pelos resultados obtidos. Não obstante, o processo de avaliação da aprendizagem vai muito além da sua função classificatória e certificadora, pois, a avaliação, enquanto parte integrante do currículo **deve** assumir o seu primordial pressuposto.

Nesse sentido, Marinho, Leite e Fernandes (2013) sustentam que o processo avaliativo deve assumir a aprendizagem de todos **como intencionalidade para a ação e na ação** no sentido de reconfigurar o “ciclo vicioso de testinite” que se vive e reproduz nas práticas cotidianas da avaliação. Com isso, é necessário redimensionar as ações pedagógicas a partir de um movimento de *feedback* entre professor e estudante, concebendo-o enquanto processo de autorregulação das aprendizagens.

Nessa perspectiva, as Diretrizes da Avaliação da/para Aprendizagem está embasada nas concepções Formativo-Emancipatória com vistas a uma prática avaliativa que proporcione a todos os estudantes os meios necessários à apropriação do conhecimento e sua utilização na prática social, com base na LDBEN 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010).

Compreendendo que a função da avaliação é promover a melhoria da aprendizagem e do funcionamento da escola, avaliar implica reflexão-ação a partir dos resultados do desempenho dos estudantes, com intervenções no currículo e na prática docente. Isso requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, da sala de aula e na formação de professores para efetivação do direito à escolarização, em que se assume o processo de Avaliação da e para Aprendizagem como centro nevrálgico na organização escolar.

Assente nesse pressuposto, a Rede adotou a concepção avaliativa **formativo-emancipatória** que defende uma intencionalidade comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes. Desta forma, é importante fortalecer o trabalho pedagógico como ação coletiva da escola, organizando sistematicamente a prática avaliativa, de modo a garantir o acompanhamento aos estudantes durante os processos de aprendizagem e ensino, comprometido com a promoção do sucesso educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento colaborativo e participativo dos vários agentes na construção das Diretrizes consignou-se na criação de dispositivos potencializadores de possíveis (des)construções de conceitos e concepções sobre a avaliação da aprendizagem. A comunidade escolar se apoderou da oportunidade e deu voz as suas intenções, contribuindo como protagonista competente e comprometida com as mudanças.

O contato direto com os agentes envolvidos privilegiou a compreensão e interpretação dos significados presentes nas subjetividades das ações dos indivíduos no seu contexto, estimulando para mudanças de paradigmas, de intenções e de práticas de avaliação.

Contudo, é importante salientar que o índice de validação dos itens destacados na tabela 1, embora considerado elevado, demonstra veladamente ainda uma **participação sem autonomia ou uma autonomia letárgica**. Esta constatação remeterá o SAVE e restante da equipe da SEMED para o aprofundamento presente e continuado com a escola sobre a vivência de uma **participação construída e não decretada**.

Nessa direção, surgiu a organização e planejamento de um processo de formação continuada na escola para o ano de 2017, com o objetivo de possibilitar uma maior apropriação coletiva e consciente de uma avaliação *da/para* aprendizagem por todos os agentes educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- _____. Resolução nº 4, 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, 14 de julho de 2010.
- BARROSO, J. *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In J. Barroso (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- HORA, Dinair Leal da. *Gestão educacional democrática*. Campinas, SP: Editora, Alínea, 2007.
- FULLAN, Michel e HARGREAVES, Andy. *A Escola como Organização Aprendizante – buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. 1994.
- MARINHO, Paulo, LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa. *A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite*. *Estudos em Avaliação Educacional*, 2013, 24.55: 304-334.
- SANTOS GUERRA, M. A. *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA. 2000.

A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM OIAPOQUE/AP E AS CONTRADIÇÕES NA AVALIAÇÃO DO ENEM

Anderson Monteiro Andrade (UNIFAP/PUC-SP)

Mary GonçalvesFonseca (UNIFAP/PUC-SP)

Max Silva do Espírito Santo (UNIFAP)

INTRODUÇÃO

Este estudo busca refletir políticas de currículo escolar da educação básica e a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM, na região de fronteira com a Guiana Francesa, município de Oiapoque – Amapá, local em que se adotou o ensino da língua portuguesa e língua francesa, como língua materna e estrangeira, respectivamente. Nossa discussão emerge a partir da ideia de que o currículo é lugar em que brotam questões sobre desigualdade, conhecimento e de identidade cultural, sendo, portanto, um território de disputas pelo fato de que, desde suas origens, tem caráter regulador.

As discussões aqui arroladas referem-se à educação básica do município de Oiapoque local em que a presença de uma diversidade étnica, com histórias, línguas e modos particulares de ver o mundo, transitam na fronteira entre realidades culturais distintas, o que favorece um estudo do currículo.

No tópico 1, apresentamos algumas informações sobre a oferta do ensino de língua estrangeira no ensino médio nas duas escolas públicas que atendem à demanda neste segmento da educação básica. Em seguida, no tópico 2, resenhamos algumas questões que se referem ao currículo. No tópico 3,

apresentamos algumas considerações sobre o ENEM (histórico, objetivos e o que este instrumento de avaliação estabelece sobre a avaliação em língua estrangeira). Por fim, no tópico 4, traçamos algumas conclusões observando algumas inconsistências que revelam certa exclusão em razão daquilo que é ofertado na educação básica em se tratando de ensino de língua estrangeira e aquilo que é “cobrado” na avaliação do ENEM.

A LÍNGUA FRANCESA E SEU ENSINO NO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE/AP

A comunidade francófona está, atualmente, em expansão. O status da língua francesa nos países varia ora como língua materna (França, Valônia, Quebec, Suíça romanda) ora como um estatuto de língua nacional ao lado de várias línguas autóctones (Senegal, Mali, Congo). A língua francesa está em todos os continentes, graças à francofonia, o continente africano conta 75% da população francófona mundial, em seguida, vem a Europa com 21% e a América com 4%.

No Brasil, o papel importante na difusão da língua francesa fica a cargo das Alianças Francesas, que existem, inclusive, em várias cidades do mundo.

A língua francesa é falada nos cinco continentes, estando presente nos sistemas educacionais de grande parte das regiões do mundo. No Amapá, existe uma particularidade, pois, a localização geográfica, propicia o contato direto com falantes nativos da Guiana Francesa, em virtude da inclusão de cidadãos brasileiros na Guiana Francesa, cuja demanda é significativa até os dias de hoje. (SEE-AP/plano curricular da educação básica do Amapá, p. 99)

No Amapá, não há Aliança Francesa, porém há um centro chamado Danielle Mitérand. Essa instituição tem papel fundamental para o status da língua francesa neste Estado. O fato de o Amapá fazer fronteira com a Guiana Francesa, apontado no Plano Curricular da Educação Básica do Amapá, pesou sobremaneira para a implantação desse centro com sede na capital, Macapá. Contudo, mais ao norte do estado, no município de Oiapoque, é onde se concentra maior parte dos francófonos amapaenses, pois, Oiapoque é o município fronteiro com Saint George, cidade guianense. Vale lembrar que o francês está inserido no currículo escolar da Educação Básica do Estado graças a um acordo celebrado em 1996:

No Amapá, devido à proximidade com a Guiana Francesa e as relações estreitas entre Brasil e França, valorizou-se cada vez mais o ensino do francês, onde no dia 28 de maio de 1996 ocorreu um Acordo Quadro Franco-Brasileiro assinado pelos Presidentes do Brasil, Fernando Henrique Cardoso e da França, Jacques Chirac[...] (SEE-AP/plano curricular da educação básica do Amapá, p. 100).

Graças a este acordo, hoje está inserido o ensino da língua portuguesa no currículo da educação da Guiana e o ensino da língua francesa no Amapá. As secretarias municipais também aderiram à língua francesa como língua estrangeira. A Secretaria Municipal de Educação de Oiapoque realizou, em 2011, concurso público para provimentos de vagas de professores de língua francesa e, na época, ofertou-se 6 vagas para profissionais que atuassem nessa área, sendo que 4 vagas seriam para contratação imediata. Esse processo se deu, graças ao movimento de municipalização do ensino. A partir disso, desde as primeiras séries até o último ano do ensino médio, a língua francesa tem seu lugar no currículo das escolas do Amapá, sobretudo em Oiapoque.

O extremo norte do Amapá também é bastante conhecido pelos milhares de indígenas que por lá vivem e têm a língua francesa, em sua grande maioria, como segunda língua. Lembremos, portanto, que o número de falantes desta língua nessa fronteira é imenso, impossível de não se perceber, pois basta andar pelo centro da cidade que facilmente é possível perceber alguém falando francês com muita fluência, assim como línguas indígenas.

Nas escolas, os professores que atuam na educação do município, seja nas escolas estaduais ou municipais, têm, em média, 5 alunos fluentes por turma, mesma média encontrada nas turmas do curso de Letras do campus Binacional que habilita licenciados em língua portuguesa e francesa.

Informação importante para este estudo é a de que é das escolas do ensino médio que saem os alunos que farão o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Vale lembrar que as línguas estrangeiras oferecidas pelo Exame são a inglesa e espanhola, o que causa um enorme prejuízo aos alunos indígenas e não-indígenas, da fronteira norte do país, uma vez que têm contato direto com a língua francesa e as línguas maternas. Mesmo sabendo que o ENEM não exige um conhecimento aprofundado das línguas, entendemos que esta ideia é contraditória, pois o Exame cobra o conhecimento "instrumental" das línguas. Porém, pensando-se em diminuir os prejuízos e tentando aumentar

as chances dos alunos de Oiapoque, hoje se tem além da língua francesa, a língua espanhola no currículo do ensino médio nas duas escolas que oferecem essa modalidade de ensino: Escola Estadual Joaquim Nabuco e Escola Estadual Joaquim Caetano. Mas, ainda assim, a discrepância é enorme, pois os alunos, além do contato que têm em casa, estudam o francês desde os primeiros anos do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, enquanto que o espanhol é visto apenas no terceiro ano do ensino médio.

Atualmente, são, em média, 300 alunos no ensino médio em Oiapoque. Porém, a cada ano, o número de inscritos para realizar o Exame cresce, pois há, além dos matriculados no ensino médio, candidatos que já concluíram o ensino médio e alunos indígenas que cursam ensino médio modular nas escolas das aldeias.

CURRÍCULO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O termo currículo tem em suas origens aspirações de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem. Segundo Hamilton (1992), o termo educacional “currículo” emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos e tem suas raízes assentadas nas reformas de escolarização pós-medieval, com ênfase ao controle burocrático e difusão de novos pressupostos sobre eficiência da escolarização e da sociedade. O currículo surge com contornos administrativos, de ordenação da organização social e disciplina.

Conforme Hamilton (idem), o termo currículo, como ordenador dos diferentes elementos de um curso, se estabelece como unidade educacional estruturante e sequencial, com um sentido maior de ordem, controle e disciplina do ensino e aprendizagem. Segundo Gimeno Sacristán (2013, p.16), “o termo currículo deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e curre)”. Na Roma antiga, significava carreira, e determinava a ordenação e a representação de seu percurso. E já em suas origens, tem caráter regulador: caráter regulador:

Com o sentido “percurso da vida profissional e a seus êxitos” e também os conteúdos deste percurso, a organização daquilo que o aluno deverá aprender e com que finalidades. Já em suas origens, o currículo significava lugar de controle dos conhecimentos e conteúdos propostos e impostos pela escola aos professores e alunos. [...] o currículo é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática

que desenvolve durante a escolaridade” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Compreender o significado do currículo implica na análise das dimensões que tomam, no presente, dilemas e situações de escolhas e práticas pedagógicas. Por isso, deve ser compreendido no contexto social e cultural em que vem ganhando forma e intencionalidades. Conforme Gimeno Sacristán (2013, p.9), “o currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo globalizado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas”. Implica em descortinar intencionalidades de controle no conjunto do sistema educacional e do contexto social e cultural em que foi forjado, sua trajetória e seus avanços.

Há que se levar em conta o conteúdo cultural que os sistemas educacionais intencionam difundir entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isto porque, a escola cria uma cultura que se materializa no currículo como: “expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.10).

A educação não deve ser um instrumento que sirva para romper laços socioculturais da comunidade de origem, ao contrário, deve considerar o contexto sociocultural. Neste sentido, o currículo explicita questões sobre os conhecimentos a serem ensinados aos estudantes. “A garantia de sucesso na educação se baseia no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ponto de partida para construção de novos conhecimentos”. (SANTOMÉ, p.69).

A obrigatoriedade das disciplinas de base nacional comum, que embora assegure a parte diversificada, não possibilita liberdade de escolhas de disciplinas que correspondam a s diversidades de línguas e culturas. A este respeito, as reformas ocorrem com novos contornos de ações neoliberais, adotadas pelo Estado brasileiro em suas políticas educacionais, e as avaliações com motivação econômica tem merecido prioridade.

As escolas são instituições marcadas pela interação entre pessoas, por sua intencionalidade e podem construir uma rede de significações com as tramas das particularidades culturais dos contextos em que as escolas estão inseridas. A escola, por assim dizer, é, num contexto multiétnico, um lócus de mediações, trânsitos entre fronteiras, de expressão de alteridades que não está desvinculada do contexto da vida social.

ENEM: HISTÓRICO, POLÍTICA DE AVALIAÇÃO, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em sua 1ª edição, em 1998, o ENEM contou com um número modesto de 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes. Na 4ª edição, em 2001, já alcançava a marca expressiva de 1,6 milhão de inscritos e de 1,2 milhão de participantes. A popularização definitiva do exame veio em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas em IES privadas à nota obtida.

Hodieranemente, o principal incentivo para que os concluintes e egressos do ensino médio façam o Exame é a possibilidade concreta de carimbar o passaporte de ingresso no ensino superior. Afinal, a nota obtida pode significar tanto uma bolsa integral ou parcial do ProUni quanto a conquista de uma vaga em algumas das mais prestigiadas instituições de ensino superior do país, entre elas as universidades públicas mais concorridas.

Insta esclarecer que, como instrumento educativo, o Enem precisa ser flexível para acompanhar mudanças. Afinal, a educação é, por natureza, dinâmica e deve ser continuamente interrogada criticamente e reinventada como projeto coletivo e prática social. Depois de decorridos 18 anos de sua criação, o ENEM ocupa um lugar de destaque na educação brasileira pela sua contribuição para a reorganização e reforma do currículo do ensino médio, democratização do acesso ao ensino superior e, em última instância, melhoria da qualidade da educação básica.

O exame é dividido em eixos de acordo com a área de conhecimento. Assim, a língua estrangeira está inserida no eixo linguagens, códigos e suas tecnologias. O candidato tem a opção de escolher, no momento de sua inscrição se deseja responder à prova de língua espanhola ou de língua inglesa. Estas são as duas línguas estrangeiras modernas que são objetos de avaliação no exame. O ENEM estabelece, em relação ao eixo linguagens, códigos e suas tecnologias, a seguinte competência e habilidades que o candidato deve ter para lograr êxito na prova de língua estrangeira:

Competência– Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H1 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H2 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H3 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H4 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

No tópico seguinte, apresentamos algumas reflexões sobre o que o exame estabelece como competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo candidato em dissonância ao contexto educacional/social/geográfico do município de Oiapoque.

A AVALIAÇÃO DO ENEM NA CONTRAMÃO DO CURRÍCULO

Observamos que o fato de o ENEM oferecer somente duas opções de escolha de língua estrangeira revela a invisibilidade dos sujeitos no campo linguístico e ausência de uma política curricular que considere as especificidades sociolinguísticas que favoreçam o diálogo com bases na tolerância e justiça social. Tais aspirações desafiam o fato de o currículo, seus sujeitos e suas práticas, a considerar a desigualdade como algo a ser compreendido como construção histórica, cultural e social de produção dos que são diferentes para a superação que exige comprometimento com uma educação crítica.

Em contextos multiculturais, onde as fronteiras identitárias se revelam, o currículo é lugar em que racionalidades, intencionalidades, saberes e práticas se encontram ou desencontram, compondo, por assim dizer, um cenário de conflitos, contradições e mediações, determinando uma cultura escolar que nunca é neutra. Esse encontro de saberes se dá no ambiente da escola da educação básica, onde a política cultural dá o tom da desigualdade.

Uma forma de se analisar esse desencontro é refletindo sobre o currículo, avaliações e intencionalidades. O que é priorizado? Quem escolhe os métodos e as práticas? O que representam as políticas linguísticas? Como se dão as interações sociais? Como são elaboradas as políticas públicas? Qual a participação dos sujeitos coletivos da escola? São algumas das questões, para

reflexão sobre currículo e suas representações, que tem em suas origens papel regulador e de controle.

Não é uma reflexão fácil e não acreditamos em respostas prontas ou em achados “finais”, mas, para nos debruçarmos sobre essa questão, recorreremos à abordagem da teoria crítica, com ênfase no currículo e representações culturais. Trata-se de um diálogo entrelaçado entre teoria e a prática, como sugere Gimeno Sacristán (2013, p.12), “ Se a teoria e a prática do currículo devem contemplar a diversidade cultural e a dos sujeitos, esta mesma teoria deve fazê-lo com base na pluralidade de pensamentos, [...]”. Os teóricos críticos dirigem suas atenções para o conhecimento escolar presente nas decisões e intencionalidades, na seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. E é o lugar para onde dirigimos nosso olhar.

Urge enfatizar que, conforme informado em tópicos anteriores, o ensino da língua espanhola a fim de preparar o aluno para o ENEM é insuficiente, pois sendo componente curricular apenas do terceiro ano do ensino médio é praticamente impossível de garantir que o candidato seja/esteja competente e habilitado em relação ao que preconiza o exame.

Outrossim, entendemos que o que deve haver, na verdade, é uma mudança no ENEM que deve incluir a língua francesa em seu exame, uma vez que, do contrário, está colocando em situação desigual os candidatos desta região geográfica em detrimento de outros que têm o inglês ou o espanhol como línguas estrangeiras estudadas anos a fio ao longo de sua formação básica.

Ademais, entendemos que o exame não contempla questões geográficas e sociais em contextos diversos em que se apresentam no país, pois é inegável o contato com o francês na região. Como no Brasil há o contato fronteiriço com comunidades hispânicas e, sendo assim, o espanhol é uma das línguas de escolha na avaliação, acreditamos que na mesma direção deve ser contemplada a língua francesa.

Destarte, acreditamos que não deve ser a escola que tem de tentar equacionar o problema ofertando a língua espanhola no último ano da formação básica, mas o ENEM que deve rever a sua política de avaliação e não desconsiderar a pluralidade étnica, social e cultural do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa currículo. In. _____. Saberes e Incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 09-37.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Teoria 7 Educação. Dossiê História da Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, p. 33-52, jul. 1992.

SANTOMÉ, Jurjo T. Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Tróia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEE-AP. Plano curricular da educação básica do Estado do Amapá, 2009.
<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/02/artigo-1-o-franc%C3%AAs-no-mundo-20-fev-13-1.pdf>.

AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

António Fernando Zucula-ACIPOL (Moçambique);
ProPEd /UERJ, Bolsista CAPES-PEC/PG (Brasil)

INTRODUÇÃO

A Educação é considerada um direito básico e instrumento fundamental para o desenvolvimento do capital humano, condição necessária para a redução da pobreza em Moçambique. É um processo dinâmico, através do qual a sociedade prepara as novas gerações para dar continuidade ao processo de desenvolvimento (PCSG, 2007).

Segundo Redney (1975), a educação é um fator crucial em qualquer tipo de sociedade para a preservação das vidas dos seus membros, na qual se destaca a escola como um espaço institucional de produção e de disseminação do conhecimento sistemático e historicamente produzido pela humanidade.

Moçambique é um Estado de Direito Democrático, que se libertou do jugo colonial em 25 de Junho de 1975 quando o Estado português decidiu reconhecer o direito à autodeterminação dos moçambicanos. Para que tal acontecesse, o povo moçambicano insurgir-se e organizou uma luta armada de libertação nacional antecedida pela criação, em 1962, da Frente de Libertação de Moçambique-FRELIMO¹¹⁴.

¹¹⁴ Movimento político armado que conduziu com sucesso a guerra até a independência.

A Independência Nacional permitiu que, ao nível de vários setores, o governo português fosse passando as responsabilidades à FRELIMO. Nesse processo, talvez a educação fosse o setor mais difícil na medida em que essa mudança implicava a nacionalização de todos os estabelecimentos de ensino, passando à responsabilidade do Estado a implementação da estrutura administrativa a nível Nacional, sem que para tal houvesse recursos humanos suficientes e qualificados. Não era somente a gestão das escolas, mas era também a formação de professores que garantissem o ensino de novos conteúdos, com novas atitudes, uma nova relação professor/aluno e com o nível de analfabetismo de cerca de 93% do total da população. Este índice de analfabetismo originado pelo sistema educacional colonial português que não tinha nenhum interesse em educar o povo africano, mas sim, modelar o homem servil, despersonalizado e alienado das realidades do seu povo; devia favorecer a formação de um homem tão estranho ao seu próprio povo que pudesse vir a ser, mais tarde, instrumento do poder colonial para a dominação dos seus irmãos; também estava confiada a formação de mão-de-obra barata (GÓMEZ, 1999).

Nesse contexto, o governo definiu estratégias para a expansão, promoção de alguns serviços sociais, entre eles a educação, passando o Estado a ser o único fornecedor de serviços no setor da educação e fazer da educação não apenas um direito, como também um imperativo para o desenvolvimento nacional com vista a alcançar a meta, até 2015, oferecer o ensino primário para todas as crianças em idade escolar como forma de erradicar o analfabetismo no país. O Estado assegura o direito à educação através da sua rede de instituições e tem como parceiros a sociedade civil e o sector privado, que participam ativamente na provisão de serviços de educação, sobretudo nos locais e nas áreas em que a presença do Estado se faz sentir com menos intensidade.

Não obstante, o esforço que se empreende para atingir as metas de expandir e oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças em idade escolar, não tem surtido muito efeito. Observa-se que, com o passar do tempo, os gastos do setor da educação aumentam, ao contrário dos recursos alocados que reduziram na mesma proporção, contribuindo deste modo, com a queda da qualidade dos serviços de educação e para que haja um impacto insignificante nas reformas introduzidas no setor educativo (EDUARDO, 2012, apud BONDE, 2016). Assim, no presente texto, procura-se problematizar e explorar os sentidos construídos sobre a qualidade da educação a partir dos objetivos das políticas públicas na contínua melhoria de qualidade educacional em

Moçambique. Neste sentido, busca-se responder à seguinte questão: Em que medida os objetivos das políticas públicas contribuem para a melhoria da qualidade educacional em Moçambique?

Para a elaboração deste texto foi utilizada uma pesquisa bibliográfica e a análise qualitativa secundária, o que possibilitou a redação de um texto que relacionasse a avaliação à qualidade da educação.

Avaliação, qualidade e políticas públicas em debate.

O debate sobre a “avaliação e qualidade” não é novo. Ainda que ocupe espaço marginal ou esteja ausente nas obras mais gerais do pensamento social mundial, em particular o moçambicano, pode-se constatar que esta temática tem sido objeto de discussão, estudos e análise por professores, pesquisadores, gestores e administradores escolares um pouco por todo o mundo.

No que concerne à avaliação, pode-se dizer que constitui tema central do sistema nacional de avaliação e tem sido considerada importante peça da modernidade escolar. A avaliação é um instrumento significativo que oferece subsídios para o planejamento, elaboração, reformulação e monitoramento de políticas públicas da educação de um determinado país, em particular Moçambique. Por outro, “as avaliações servem de meios para organizar o currículo e para o controle dos sujeitos, espaços e tempos escolares” (TURA; GARCIA, 2013).

Conforme Afonso (2009), nas últimas décadas os países capitalistas ocidentais têm implementado as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (accountability), que:

foram ganhando certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais (Op. cit.).

Esta tendência homogeneizadora, por sua própria natureza ideológica, tem legitimado as próprias ações avaliativas, aumentando a sua eficácia legitimadora de tal forma que fica “difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhe subjazem” (Op. cit.).

Em alguns países, as avaliações externas têm introduzido elementos capazes de direcionar as políticas públicas para a educação, provocando

também uma mudança de rumos na prática pedagógica. Conforme uma lógica produtivista acentuou-se a compreensão de que a qualidade da educação pode ser melhorada se as escolas forem levadas a comparar os resultados estatísticos entre si. Essa premissa de ranqueamento tem gerado interpretações enviesadas sobre a utilização dos índices, de quais conteúdos devem ser privilegiados, bem como feito surgir adequações artificiais para cumprir objetivos impostos pelo “estado avaliador” (OLIVEIRA, 2010) para os sistemas de ensino e as escolas.

Desta feita, no campo da educação e, especificamente, no campo de currículo Dias (2009) e Lopes (2010), têm sido realizado estudos que procuram compreender a ideia qualidade da educação como um significante vazio, a partir das contribuições da Teoria do Discurso desenvolvida por Ernesto Laclau. Para Lopes (2010), é possível se pensar em um significante vazio na medida em que esse significante é preenchido por inúmeros e variados sentidos, esvaziando-se de significados.

Para Bonde (2016), a questão da qualidade da educação tem sido objeto de abordagem, discussão e análise desde a antiguidade. Por isso, o seu significado deve ser devidamente contextualizado, tendo em conta os processos de desenvolvimento social, econômico, cultural, político, etc., não existindo um entendimento comum acerca do que é a qualidade de educação (DUARTE, *et al*, 2012, apud BONDE, 2016, p.18).

Segundo Hobsbawm (1995), o conceito de “qualidade” aplicado à educação em geral, e ao ensino em particular, é desde algum tempo uma preocupação mundial, que se transformou numa questão de debate a partir de 1940, quando surgiram oportunidades para a expansão da escolarização da população. Gusmão (2010) por sua vez, afirma que a crescente incidência da questão da qualidade nas discussões e políticas públicas educacionais é um fenômeno de escala mundial.

Juliatto (2005, p. 20), também defende a mesma posição afirmando que a preocupação com a qualidade da educação não é um assunto isolado de um único país. Ela existe como crescente desafio mundial. O assunto vem recebendo bem mais atenção em todos os sistemas educacionais, e se tornando tema frequente e objeto de recomendações dos organismos internacionais voltadas para a educação. Ainda segundo autor, a literatura sobre a qualidade do ensino geralmente abrange amplas dimensões, dentre elas os conteúdos e os métodos de ensino e a administração do sistema educacional.

A década de 1980 também é apontada por Adams (1993) como aquela do advento do “Consenso Internacional” em torno da necessidade de melhoria

da qualidade de educação. Para autor, a questão da qualidade vem em substituição à da igualdade de oportunidades, a pauta mais tradicional da agenda dos desafios educacionais.

Por sua vez, falar da qualidade é importante verificar que as políticas públicas da educação, quase sempre, referem-se à qualidade da educação. O termo qualidade, no entanto tem tomado forma e conteúdo diferentes, com passar do tempo acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade em geral e na educação em particular.

Demo (1994) define qualidade como dimensão de intensidade. Está ligada a questões como perfeição, profundidade e competência humana, no sentido de mobilizar a capacidade de agir, construir e de participar. Neste sentido afirma que:

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução mas, especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar. (DEMO, 1994. p. 20).

Ainda sob o ponto de vista conceitual, atribuído por especialistas em educação, o termo qualidade tem oscilado entre investimentos em recursos humanos e materiais, eficácia do processo, na medida em que se tem um resultado satisfatório com um custo mínimo, nos moldes empregados pelas teorias clássicas de administração.

Além do mais, a qualidade da educação pode ser percebida em termos de sistema de administração, *inputs* adequados, o envolvimento das comunidades e das famílias e um processo de ensino apropriado que deverão contribuir para um sistema onde a promoção acontece de maneira normal, os alunos aprendem e concluem sem reprovação, resultando em graduados melhor qualificados que retroalimentam o sistema.

Ainda, nos dias atuais, a qualidade pode ser mensurada por resultados escolares aferidos através das taxas de retenção e promoção, egressos dos cursos superiores, testes padronizados e comparações internacionais do rendimento escolar. Ademais, a qualidade pode ser mensurada partindo da ideia das escolas efetivas ou escolas de sucessos, pois, aquelas cujos alunos têm melhor desempenho acadêmico, e que se transformam continuamente para

acompanhar as mudanças do mundo tecnológico e científico, atualizando o seu currículo.

O sucesso escolar pode ser aliado a fatores tais como: liderança educacional, flexibilidade e autonomia, clima escolar, apoio da comunidade, processo ensino aprendizagem, avaliação do desempenho acadêmico, supervisão de professores, materiais e textos de apoio pedagógico e espaço adequado para aprendizagem do aluno.

A qualidade de ensino pressupõe, assim, um julgamento de mérito que se atribui tanto ao processo quanto aos produtos decorrentes das ações desenvolvidas, o que, de certa maneira, implica um juízo de valor. A qualidade de ensino tem que ser entendida como satisfazendo critérios bem definidos que expressam: (1) definição de critérios pedagógicos e sociais; (2) explicação de indicadores; (3) planificação e execução de estratégias de avaliação mais amplas para validação ou não da qualidade desejada.

A qualidade da educação depende, também, do país e mais ainda de quem financia e dirige as instituições. Estudos realizados por Oliveira e Araujo (2005) mostram que a política pública da educação adotada por alguns países subdesenvolvidos na expansão da rede escolar, ao longo dos últimos trinta anos, não tem acompanhado a demanda dos professores, ou seja, a demanda pela ampliação quantitativa das escolas não permitiu que houvesse uma reflexão mais profunda sobre a forma que deveria assumir o processo educativo visando a promoção de um ensino de qualidade.

Azevedo (2003, p. 38) definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas).

Portanto, as políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção dos edifícios, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular e gestão escolar.

Políticas de avaliação e currículo em Moçambique

A Política Nacional de Educação-PNE, adotada em 1995, estabeleceu em linhas gerais a estratégia da implementação da política nacional de educação, tendo sempre presente dois vetores designadamente a expansão do acesso e a melhoria da qualidade e relevância de ensino, segundo a Resolução nº 8/95 de 22 de agosto, sobre a Política Nacional de Educação. Aliás, esse é um dos grandes desafios das políticas e práticas do campo educacional: implementar uma educação que possibilite as pessoas ascender a uma cidadania plena de direitos e condições de dignidade social, sem homogeneizar ou pasteurizar suas singularidades. Neste contexto, a ligação entre avaliação e currículo, possibilita a criação de procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com “selos de qualidade” para que as “forças de livre mercado” possam operar em sua máxima abrangência. Se for para termos um mercado livre na educação, oferecendo ao consumidor um atraente leque de “opções, então o currículo e, sobretudo o sistema de avaliação como políticas atuarão, em essência, como uma “comissão de vigilância do Estado” para controlar os “excessos” do mercado”. Por outro lado, um currículo pode ser visto como um instrumento para prestação de contas, para ajudar-nos a estabelecer parâmetros a fim de que os pais possam avaliar as escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões pude constatar que as questões sobre o que é qualidade na educação podem caracterizar-se sob diversos aspectos, com destaque para os diversos indicadores que a avaliam, nomeadamente a qualidade da estrutura dos edifícios, aspectos organizacionais e humanos das escolas, além do aporte metodológico e didático que possibilita aos docentes oferecer um processo ensino-aprendizagem qualitativo. Outros indicadores estão ligados à formação de professores e ao desempenho e rendimento dos alunos, bem como à disponibilidade e ao uso de recursos financeiros e humanos qualificados, cabendo aos gestores e administradores educacionais efetuar o monitoramento e avaliação da qualidade.

Ainda constatou-se que as políticas públicas e estratégias centram-se em metas de desempenho, diminuição de número de alunos em estágios críticos de aprendizagem, alcance de medidas minimamente satisfatórias na avaliação

externa e regularização de fluxo escolar, diminuindo a evasão escolar, defasagem de idade/série, reprovação e abandono escolar.

As Políticas Públicas Educacionais são de extrema importância no que se relaciona a tornar o ensino moçambicano mais qualitativo, em todos os âmbitos, formando dessa forma verdadeiros cidadãos. Também, a ligação entre as políticas de avaliação e currículo possibilitam a criação de procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com “selos de qualidade” para que as “forças de livre mercado” possam operar em sua máxima abrangência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N.; COSTA, E. *A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento*. In: BARROSO, J.; AFONSO, N. (Orgs.), Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação (pp.155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.
- ARAUJO, C. H.; LUZIO, N. *Educação: Uma Aposta no Futuro*, Brasília: Editora OXFAM, Serie Mania da Educação, V.2, 2006.
- AZEVEDO, S. de. *Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação*. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais, Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BONDE, R. A. *Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique*, Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, 2016.
- DEMO, P. *Educação e qualidade*, 7ª ed. Campinas: Papirus, 1994. ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DIAS, R. E. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. 248 f. Tese (Dourado em Educação) – Rio de Janeiro: Faculdade de educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- GÓMEZ, M. B. *Educação moçambicana-história de um processo: 1962-1984*, Maputo: Livraria Universitária-Universidade Eduardo Mondlane. 1999.

GUSMÃO, J. B. B. de; *Qualidade de Educação no Brasil: Consensos e Diversidade de Significados*, USP, Faculdade de Educação, (Dissertação de Mestrado), São Paulo: 2010.

JULIATTO, C.I. *A Universidade Em Busca da Excelência: Um Estudo sobre a Qualidade de Educação*, Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2005.

LOPES, A. C. *A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?* Texto apresentado no âmbito do projeto Pensar a educação, pensar o Brasil, UFMG, 2010.

TURA, M. de L. R.; GARCIA, M. M. A. *Currículo, políticas e ação docente-organização*, Rio de Janeiro: EdUERJ. 2013.

OLIVEIRA, A. F. *Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática*. In: OLIVEIRA, Adão; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

PCESG. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral — Documento Orientador, Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*, MOÇAMBIQUE: MEC, 2007.

MOÇAMBIQUE. Resolução nº 8/95 de 22 de agosto, sobre a Política Nacional de Educação, 1995.

RODNEY, V. *Como a Europa subdesenvolveu a África*, Tradução de Edgar Valles, Lisboa: Seara Nova, 1975.

- LXXXIV -

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE PEDAGOGIA: EXPERIENCIANDO TRABALHO COM CADERNOS DE MEMÓRIAS DE AULAS

Celia Regina Teixeira - UFPB (Brasil)

INTRODUÇÃO

Nestas reflexões há uma breve discussão das concepções avaliativas enquanto elementos que favorecem conhecer e explicar algumas práticas pedagógicas, bem como seus vieses conceituais nos projetos curriculares e nos procedimentos avaliativos, amparado no princípio de que eles são elementos da didática enquanto mola propulsora que estimula a ação-reflexão inerente ao ofício docente. Estas questões perpassam as discussões, por entender que elas contribuem na emergência de construir práticas pedagógicas diferenciadas. Portanto discutir sobre a questão avaliativa envolve, também, discutir sobre os aspectos curriculares, pois o currículo, além de tratar de conteúdos, estilos de ensinar e aprender funciona como um dispositivo que nos ensina determinados modos de perceber, de significar e usar o espaço - um instrumento de espacialização e de temporalização.

Neste aspecto, o espaço de sala de aula também é extremamente expressivo, conforme defende Arroyo (2011). Isso por ser espaço de tensões, relações e demandas que englobam conteúdos e ações que acompanham o ofício docente. Questões como: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Para que aprender? E se o que se ensina se aprende? estão interligadas.

Nesta conjuntura, o currículo e a didática são elos entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o plano e a ação, entre o que é prescrito e o que é

dado. Exemplo disso ocorre quando discutimos sobre quais são os conteúdos programáticos e como são ensinados e utilizados para verificar se os educandos estão aprendendo. Nos pareceres de Oliveira e Pacheco (2008) todas as questões reflexivas devem conter em seu bojo um olhar atento sobre o que se recomenda e o que acontece nas salas de aula, pois esse olhar com certeza originará num processo de avaliação, principalmente por ser a avaliação uma das partes integrantes do currículo, na medida em que a ele se congrega uma das etapas do processo pedagógico.

Ao refletirmos sobre os conteúdos programáticos clássicos que fazem parte do currículo e do processo de escolarização nem sempre nós os questionamos, talvez isso aconteça pelo hábito de realizarmos nossas ações pedagógicas quase sempre iguais as aprendidas na observação, nas práticas construídas no espaço escolar ou vivenciadas como estudantes, principalmente quando ainda reproduzimos esquemas usados em nosso cotidiano escolar.

Desta forma, refletir sobre a finalidade da avaliação à luz das contribuições teóricas alinhavadas as ações práticas, considerando os caminhos e descaminhos, avanços e retrocessos percorridos pela avaliação e currículo no espaço educativo, verificamos que é uma necessidade emergente ter múltiplos olhares sobre os contextos reais e significativos, quando estamos considerando a ocorrência de aprendizagens significativas na escola.

Destacamos que a Escola é considerada como *lócus* de aprendizagem formal e informal, podendo acontecer em todos os níveis de ensino: infantil, fundamental, médio e superior. Neste aspecto, as práticas pedagógicas quanto ao acompanhamento do ensino e da aprendizagem trazem em seu bojo todo este histórico que foi se constituindo no *lócus* da sala de aula. Exemplo disso pode ser observado também em pesquisa realizada no ano de 2014, em um município da Paraíba, com professores do ensino fundamental (1º ao 5º anos), que quase todas as respostas dadas sobre como e quando avaliam seus alunos e se estão satisfeitos com a forma que avaliam seus alunos, repetem a tese de que há necessidade de romper com questões tradicionais da didática, com um olhar diferente para a metodologia de ensino e avaliação.

Nas colocações dos professores é trazido em suas falas que a escola precisa se reconfigurar, pois encontra dificuldade para ensinar e promover aprendizagens significativas aos educandos, bem como para selecionar aqueles que, apesar dela, tem condições de galgar os vários níveis de ensino. Com isso, aponta-se a emergência para a ressignificação de práticas pedagógicas avaliativas, uma vez que avaliar é dinamizar oportunidades de ação reflexiva,

num acompanhamento permanente das ações pedagógicas do professor, que incitará o alunado a novas questões a partir de suas respostas preliminares formuladas. Nesta vertente Luckesi contribui ao apontar que, “[...] a meta de todo ser humano, a nosso ver, é tornar-se sujeito – isto é, tomar posse de si mesmo –, a fim de ser capaz de confrontar-se com as facilidades e dificuldades da vida e do mundo, administrando-as para o seu bem-estar, assim como do outro e do meio ambiente. [...]. Então, um objetivo fundamental da prática educativa é propiciar condições para que cada educando se torne sujeito” (2011, p.20). Assim, a avaliação formativa destaca-se como alternativa para ressignificar o ato avaliativo, buscando a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos.

Isso decorre pois a avaliação formativa tem “[...] como finalidade fundamental a função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se detectar os pontos fracos da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem” (Jorba e Sanmartí, 2003, p. 123). Portanto refletir e discutir as práticas pedagógicas, no âmbito avaliativo, pressupõe que há múltiplos modelos. E nesse relato em especial, os pressupostos avaliativos estão inseridos no âmbito formativo, por nos remeter a constatação de que o processo de avaliação esteve presente na nossa vida em múltiplos contextos, pois “[...] podemos dizer que, no cotidiano, a presença da avaliação é permanente.” (OLIVEIRA; PACHECO, 2008, p. 119).

Desta forma, refletir que este processo ainda está presente de forma negativa com o objetivo único de verificação seguido de notas, ou seja, desconsiderar que muitas vezes essas notas são de um momento fotográfico único, que muito é falseado no diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, marca que outros caminhos se faziam a construir. Romper com os moldes classificatórios ainda segundo Luckesi (2011) favorece o avanço e o crescimento dos alunos na aquisição de saberes. O rompimento é emergente, pois insere o campo avaliativo no seu princípio pleno de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A escolha pela avaliação formativa nesta prática esta amparada no princípio de que ela se materializar nos contextos vividos pelos professores e alunos e ter como função, a regulação das aprendizagens. Principalmente por

ocorrer essa regulação, é necessário que ela trabalhe com procedimentos que estimulem a participação dos autores do processo, ou seja, alunos e professores. Para que isso ocorra é pertinente à escolha dos mais diversificados instrumentos avaliativos. Ressaltamos que mesmo com a diversidade de instrumentos avaliativos, é necessário esclarecer aos alunos quais os itens avaliados, antes de serem aplicados. Ao elaborar os instrumentos avaliativos, devem interagir, avaliando o que foi elaborado e fazendo observações para contribuir com a elaboração do aluno. Um instrumento importante e que não pode deixar de estar presente, em uma avaliação formativa, é a autoavaliação.

Desta forma, verificar a aprendizagem amparada no diagnóstico das dificuldades e facilidades de aprender dos alunos e do ensinar dos professores perpassam pela matéria avaliativa, pois dependendo da maneira como é ela praticada nas salas de aulas, tanto pode promover a educação, quanto pode promover a exclusão.

O processo avaliativo tem uma função de realimentação dos procedimentos de ensino e aprendizagem, à medida que fornece dados ao educador para planejar seu trabalho docente, e ao aluno de autoavaliar-se, ajudando-os a melhorar todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesta direção Ferreira defende que a “[...] avaliação é um procedimento útil e necessário para redirecionar qualquer prática, seja esta individual ou coletiva. No âmbito escolar, ela se apresenta como uma alternativa para tomada de decisões pedagógicas.” (2009, p. 23). Neste aspecto durante o ano de 2014/2015/2016, como prática avaliativa foi proposto aos alunos do 5º período do curso de Pedagogia os moldes avaliativos formativos, como princípio de que a partir de suas histórias de estudantes e os referenciais teóricos e práticos da área avaliativa, ofertados na disciplina Avaliação Educacional com ênfase na avaliação da aprendizagem, vivenciassem e articulassem as questões conceituais com as vivências práticas. Para isso como instrumento avaliativo foi implementado o registro de memórias. E ao propor os registros das memórias, justificou os elos teóricos práticos, pois ao refletir sobre o processo avaliativo graduandos e professores ultrapassam a perspectiva classificatória e punitiva, para a dimensão formativa.

Avaliação da aprendizagem — registros das memórias de aula

Com a proposta de um modelo diferenciado de conceber aprendizagem e ensino, propusemos aos graduandos do curso de Pedagogia a

implementação de um instrumento, denominado Registro de Memórias de aula, por entender que favorece a ação reflexiva no processo avaliativo e também, por ter em seu bojo o viés formativo na avaliação da aprendizagem dos estudantes da graduação. Os estudantes propuseram que um local próprio se fazia necessário para registrar seus pareceres. E com isso um caderno foi criado para registrar seus pareceres — Cadernos de Memórias de Aulas.

Neste contexto e com base nos resultados finais dessa prática tivemos alguns pareceres que foram retirados dos pareceres dos Cadernos de Memórias de aulas de alguns estudantes: Para (M.P. – Caderno de memórias, 2014), esse exemplo avaliativo contribui para “[...] *compreender que os resultados prévios serão de utilidades no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação pode se tornar aliada para rever e intervir numa aprendizagem significativa*”. Perceber que a avaliação formativa é grande aliada no processo educativo, permite ao professor entender o processo de construção de conhecimento dos seus alunos e também intervir, segundo nos relata (M.F.M.S. – Caderno de memórias, 2014), pois “[...] *quando o educador torna-se solidário, acaba observando a avaliação como um processo contínuo e que dá chance ao aluno de melhorar*”.

Nessa perspectiva, a avaliação é formativa, principalmente por trazer em seu bojo elementos de autonomia e emancipação, inserindo-os no processo educacional como um dos eixos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem. Coincidem com Sousa que defende que a “[...] avaliação não pode abarcar apenas os resultados do ensino, mas o ensino em toda a sua totalidade.” (2012, p. 126). Para (M.P. – Caderno de memórias, 2014), “*Foi possível observar que na avaliação formativa, tem incluída, dentro de sua concepção a avaliação diagnóstica. Isso ocorre quando são propostas atividades para os alunos e por meio da correção se diagnostica as dificuldades*”. Para (L.F.F. – Caderno de memórias, 2016) “*Essa avaliação nos obriga a nos comprometermos com nossa formação intelectual e acadêmica e pode ser transferida para sala de aulas da educação básica*”. E para (R.B.N.S – Caderno de memórias, 2016) “*Me senti muito realizada ao final do processo avaliativo, me cansei mais valeu a pena, ficou bem realizado o meu caderno, achava que não era capaz de fazer*”. Para colaborar com Sousa referente ao ensino em toda a sua totalidade (R. S. M. – Caderno de memórias, 2015), aponta que “*Com as leituras dos textos e a construção do caderno, eu me identifiquei com a avaliação e me incentivei em participar de grupos de estudos sobre avaliação e escrever sobre a avaliação da aprendizagem e a experiência com o portfólio no meu trabalho de conclusão de curso*”.

Desta maneira, com esses apontamentos, foi possível verificar as contribuições para que acontecesse compreensão sobre as bases conceituais de

avaliação da aprendizagem, pois através da reflexão feita no caderno de memórias, os estudantes melhor compreenderam como ocorre o seu processo avaliativo. E também compreenderam a necessidade de entender e buscar na prática pedagógica, diferentes formas de averiguar os novos saberes, compreendendo que é por meio da avaliação da aprendizagem que se implementa o processo de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do semestre letivo, essa prática pedagógica possibilitou observarmos como a escrita realizada no caderno de memórias propiciou aos graduandos maior entendimento sobre os textos debatidos nas aulas, determinando maiores conhecimentos, de toda a turma do curso de Pedagogia.

Em sua avaliação final, que foram perguntados os pareceres positivos e negativos do processo avaliativo, eles relataram que avaliar é bem mais do que a realização de prova no processo final e nota.

Avaliar para eles é utilizar instrumentos diversos, além da prova, pois essa diversidade possibilita a aprendizagem, portanto a avaliação cotidianamente com diversidade de instrumentais pressupõe conhecer e refletir sobre as dificuldades e intervir a partir do que se avaliou e resultou do processo. Neste processo avaliativo implementado podemos considerar que foi um exercício coletivo e individual, professor e graduandos ora enxergam esse processo individualmente com suas dificuldades e facilidades recorrendo às ferramentas para melhorar o que tem que ser melhorado, ora o professor revisita sua prática pedagógica para facilitar a construção de saberes que fazem sentidos aos graduandos.

Nesse sentido, nos curso de formação de professor é emergente maiores exercícios práticos teóricos acontecerem, uma vez que ao inserir os componentes da teoria e prática alinhavados e exercitados no cotidiano da sala de aula dos futuros professores em formação, maiores instrumentais serão incorporados.

Nos relatos dos graduandos ficou em destaque a emergência em romper com a questão de exclusão e classificação que permeia todo o sistema escolar, em que os alunos que não atingiram um determinado padrão de aprendizagem são classificados e hierarquizados com notas ou conceito, como alunos de insucesso/fracasso escolar. Destacaram também que o ato de avaliar da aprendizagem completará seu ciclo constitutivo a partir da tomada de de-

cisão das ações que serão implementadas, num contexto social e cultural amparado na realidade, visando à aprendizagem de maneira satisfatória. Sob esta ótica, apontam a necessidade de romper com a visão de avaliação como forma de controle do trabalho pedagógico para além dos exames em larga escala e dos excessos de provas. Somente assim, a avaliação na perspectiva formativa deve ter em seu cerne um processo abrangente do ser humano, implicando numa reflexão crítica sobre a prática, para descobrir os avanços, as resistências, as dificuldades dos educandos, acompanhando-os no seu processo de crescimento. Em situação de sala de aula, a avaliação espontânea e interativa ocorre o tempo todo. Todos avaliam e são avaliados constantemente e ajustam suas ideias a partir das observações que vão recebendo. Desta maneira, o processo avaliativo parte do pressuposto de que a aprendizagem se concebe em confronto com as dificuldades encontradas, em que o diagnóstico de sucessos e fracassos deve ser compreendido como um momento de análise. Essa análise deve compreender em que estágio de aprendizado está o educando, considerando as potencialidades individuais e coletivas e as condições de ensino que foram propostas.

Portanto, o caderno de memórias se tornou instrumento de investigação, que aguçou a curiosidade dos graduandos em saber mais sobre o tema avaliativo e as várias nuances que se encerram nesse campo conceitual, instigando-os a continuar pesquisando, refletindo e discutindo e com isso, articulando as nossas concepções para a prática.

Enquanto docente, ao final dessa prática, refletimos que a avaliação deve ser um ato de ação-reflexão-ação, pois desta maneira contribui para a construção das aprendizagens. No contexto escolar da educação básica, o professor, como mediador vai percebendo por meio da ação avaliativa, como ocorre o processo de aprendizagem, contribuindo para que seu aluno avance sempre no processo de aquisição dos saberes.

Mesmo com tantos obstáculos, o caminho das práticas se faz no caminhar, pois ainda é embrionário relatos de avaliação na perspectiva formativa, Villasboas (2004) constatou que o desenvolvimento da avaliação formativa, nas escolas brasileiras, ainda é incipiente, pois essa modalidade de avaliação está presente de maneira "informal", sem sistematização. Ela é realizada nos momentos em que o professor e aluno estabelecem uma interação, os alunos trabalham, a partir de propostas colocadas pelo professor, e este observa o desempenho dos alunos, concluindo sobre as aprendizagens construídas.

A avaliação formativa começa a ser construída com a prática dos professores, mas, ainda, sem uma reflexão sólida. Defendemos muito essa prática, principalmente se estiver amparada pela teoria e pelas especificidades da conjuntura pedagógica. Desta forma destacamos que as maneiras de avaliar podem ser muitas e variantes com múltiplas combinações, mas o que devemos valorizar é a intenção com que são realizadas e resultam em aprendizado efetivo dos alunos, bem como em seus processos de formação. Registramos aqui, que as lições extraídas são elementos importantes e que vivenciados durante a formação docente favorecem revisões e reflexões de práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAYA, Viviani; TEIXEIRA, Célia Regina. A sociedade contemporânea e a flexibilidade curricular das escolas plural e kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Escola, currículo e avaliação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série cultura, memória e currículo. v. 5).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JORBA, J. & SANMARTI, N. A função pedagógica da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Escola, currículo e avaliação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série cultura, memória e currículo. v. 5).

TEIXEIRA, Célia Regina. Currículo escolar. Um caso de dominação e reprodução cultural. Revista Dialogia, São Paulo: Universidade Nove de Julho, v. 4, 2005.

_____. Avaliação educacional: concepções e compromissos com aprendizagens significativas. In: TEIXEIRA, Célia Regina; FLORINDO, Regina Célia; TEIXEIRA, Rosiley; ANAYA, Viviani (orgs). Avaliação educacional: campo contestado. São Paulo: Max Limonad, 2012. (Coleção Teorias e Práticas Educativas – volume 1)

_____. Uma avaliação reflexiva na formação de professores de Pedagogia – memórias de aulas. In: TEIXEIRA, Célia Regina; MIRANDA, Joseval dos Reis (orgs). Avaliação das aprendizagens: experiências emancipatórias no ensino superior. São Paulo: Max Limonad, 2013. (Coleção Teorias e Práticas Educativas – volume 2)

_____. Avaliação educacional: campo em (re)construção. João Pessoa, Editora da UFPB, 2013.

VILLASBOAS, Benigna. M. (2004). Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico. São Paulo. Papyrus, 2004.

- LXXXV -

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: AS CONCEPÇÕES VEICULADAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Celia Regina Teixeira - UFPB (Brasil)

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa discute as concepções de avaliação educacional contidas nas produções discentes e docentes dos professores orientadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesta pesquisa, a temática foi à avaliação educacional contidas e veiculadas pelos sujeitos que compõem este campo temático – discentes do programa e docentes/orientadores das teses defendidas no referido programa. O objetivo, deste trabalho de pesquisa, foi documentar, organizar e compreender a concepção de *AValiação Educacional* veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no período de 1975 a 2000.

A PESQUISA

Como recurso metodológico foi utilizado, na pesquisa, os estudos do Estado da Arte ou Estado do Conhecimento da produção acadêmica, uma vez que eles possibilitam a organização dos dados. A amostra foi constituída pelas teses de doutoramento e dissertações de mestrado sobre avaliação educacional (1975-2000). Foram selecionados 22 trabalhos em que estão contempladas

concepções sobre avaliação educacional produzidos no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

A pesquisa utilizou os estudos tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, por se tratar de um instrumento que busca a compreensão do conhecimento sobre determinado tema, em determinado período de tempo, e, conseqüentemente, sua sistematização e análise. Apontando a relevância dos estudos mencionados, permite-se, neste estudo, afirmar, conforme Sá Barreto e Pahim Pinto (2001), André (2002), que o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento procura compreender o conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre determinado tema, num período temporal que, além de resgatar, condensa a produção acadêmica numa área de conhecimento específica.

Essas pesquisas, definidas como de caráter bibliográfico, procuram responder de que forma e em que condições têm sido produzidos esses conhecimentos nas teses de doutoramento e dissertações de mestrado, em publicações em periódicos e em comunicações em anais de congressos e seminários, resgatando concepções no meio de outras não indexadas, numa espécie de exumação cultural. Portanto, o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento caracteriza-se como um levantamento bibliográfico, sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica sobre determinado tema.

Corroborando essa assertiva, Sá Barreto (2001) justifica a relevância da organização dessas fontes, pois a evolução tecnológica hoje vivida demanda informações organizada sem bancos, favorecendo a sistematização regular de informações de maior abrangência, ampliação do universo contemplado e armazenamento de dados de forma resumida. O volume cada vez maior de informações sobre determinado conhecimento e a necessidade de divulgá-lo para a sociedade fazem da opção metodológica *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento*, para organizar os dados coletados, foi um dos incentivadores da pesquisa. Portanto a metodologia utilizada para coletar as informações nesta pesquisa caracteriza-se como *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento* enquanto levantamento das concepções sobre avaliação educacional produzidas nas teses de doutoramento e dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no período de 1981 a 2000. A data de 1981 é considerada relevante nesta pesquisa por inaugurar a primeira defesa na área da temática. Entretanto, pensar o universo no qual acontece esse conhecimento, as concepções de avaliação

educacional, os sujeitos envolvidos nesses estudos, suas variáveis, suas nuances também são pauta deste trabalho.

Após a realização da pesquisa bibliográfica referente à temática elegida, a etapa seguinte do trabalho foi a organização e sistematização dos dados. Os resumos selecionados foram aqueles disponibilizados pelo Programa em seu Caderno *Memórias*, comemorativo dos vinte anos do programa, e em sua página na Internet. Ao selecionar os resumos pertencentes à temática de avaliação educacional, ocorreram alguns entraves no percurso de construção da pesquisa. Ao fazer um resgate da memória de construção desta pesquisa, nos possibilita afirmar que a maior dificuldade encontrada para a seleção da amostra refere-se ao conteúdo dos resumos disponibilizados pelo site oficial do programa e pelo Caderno *Memórias*, em relação à forma como estão redigidos. Chamar a atenção, neste momento, para a redação dos resumos remete ao fato de que as pesquisas realizadas sobre *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento* principiam focadas nos conteúdos dos resumos disponibilizados sobre determinada temática. Entretanto, se eles não possuem todos os elementos elucidativos do estudo, constituem-se em elemento a ser revisitado pelos estudiosos e pesquisadores do programa. Quando em um ou mais resumos faltam dados, e se esses dados constituem aspectos significativos da construção de uma pesquisa, esses estudos sobre *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento* ficam bastante prejudicados.

Conforme aponta Severino (2002), nos dias atuais o tempo disponível das pessoas parece cada vez mais curto. Também são exigidos menores prazos de conclusão de curso dos programas amparados por órgãos institucionais de fomento à pesquisa. Com isso, quando são apontadas questões de otimização do tempo, questões técnicas que atrasam esse processo devem ser ultrapassadas. As diretrizes emanadas de órgãos de fomento à pesquisa, como a Capes, apontam maior rapidez, orientando os programas de mestrado e doutoramento a exigirem de seus discentes a conclusão dos cursos (mestrado, doutorado) em menor prazo. Neste aspecto, os resumos das teses de doutoramento e dissertações de mestrado, no contexto das pesquisas, se constituem no principal texto, inicialmente, lido por um possível leitor. Por isso, esses resumos devem ser escritos de maneira plenamente inteligível ao leitor, pois assim ele terá a dimensão correta do que ler. Verificar, na organização do campo amostral, que os resumos e, conseqüentemente, os *abstracts*, possuíam algumas lacunas referentes ao conteúdo do estudo, foi um

dos aspectos dificultadores, uma vez que, por serem constitutivos dos registros gerais de uma pesquisa, deixaram de atender às exigências científicas.

Para Severino (2002) quando o tema são os resumos há emergência em ter uma apresentação precisa do conteúdo, uma vez que ele tem por finalidade de informar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado. Ainda a respeito dos entraves, que teve de ser superado na segunda etapa da pesquisa, foi a construção do mapeamento – perfil da amostra das teses de doutoramento e dissertações de mestrado. A dificuldade, ao construir esse mapeamento, ocorreu porque alguns dados não constavam nos resumos, dificultando traçar o perfil da amostra, o que obrigou a leituras completas das teses de doutoramento e dissertações de mestrado para encontrar as informações.

A terceira etapa percorrida, após a seleção das teses de doutoramento e dissertações de mestrado, foi a leitura das dissertações de mestrado e teses de doutoramento –, que foram a fonte para a elaboração dos estudos analíticos realizados nesta pesquisa. A defesa da construção desses estudos é a visibilidade que eles oportunizam para a compreensão das concepções sobre avaliação educacional. Para elaborá-los seguiu-se como orientação os descritores, sendo elencados os aspectos gerais ou particulares de avaliação educacional de cada trabalho selecionado. Na organização e sistematização dos estudos analíticos propostos, foram considerados relevantes para a montagem dos quadros-resumo os itens: o nome do autor da tese de doutoramento ou da dissertação de mestrado; o ano de defesa; o tipo de estudo (tese de doutoramento ou dissertação de mestrado); o tema da pesquisa; sua área de abrangência; o orientador; os aspectos em destaque sobre a concepção de avaliação educacional; e as contribuições da pesquisa.

A leitura das teses de doutoramento e dissertações de mestrado e a análise dos dados apresentados nos trabalhos elaborados pelos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foram construídas a partir dessa produção e da interlocução com os teóricos/estudiosos que escrevem sobre avaliação educacional e discutem esse tema. O exame do material e, por conseguinte, a elaboração deste *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento* contemplou a compreensão da natureza dos estudos, visando retirar deles as concepções sobre avaliação educacional. A partir da identificação das concepções sobre avaliação educacional encontradas nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, o seu mapeamento, as suas convergências e divergências

epistemológicas sobre o tema avaliativo foram apontadas e discutidas ao longo do trabalho. Para essa identificação, tiveram como premissa os pressupostos, objetivos e funções da avaliação inicialmente apontados pelos estudos analisados, assim como o período em que a pesquisa foi realizada.

Entretanto, vale ressaltar que os estudos sobre o *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento* necessitam de um olhar sobre a questão do campo, abordada por Bourdieu. É possível apontar tal fato uma vez que neste trabalho se consideram as relações inerentes ao referencial teórico defendido pelos estudiosos, a orientação quanto às concepções teóricas que são dadas pelos professores orientadores do programa de pós-graduação e o quanto suas orientações direcionam os discentes também a selecionarem as teorias com que melhor se identificam.

É possível observar tal ocorrência quando são identificadas as concepções sobre avaliação dos discentes parecidas com as de seus orientadores. Por isso, considera-se que os estudos do tipo *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento* são pertinentes para a organização dos elementos (concepções de avaliação educacional), ressaltando que eles refletem os autores, os orientadores e os discentes do programa interagindo nesse campo educativo.

Outro dado está no fato de que as pesquisas sobre o *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento* estão sempre inconclusas, uma vez que não podem nem devem ter término, considerando-se o movimento ininterrupto da ciência, que vai se construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto, ora outro, em constante movimento. E, nesse interlúdio, os conceitos sofrem mutações, devido às intervenções decorrentes do próprio conceito de campo e, conseqüentemente, dos atores inseridos nele. Quanto à relevância das pesquisas sobre o *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento*, vale a pena ressaltar o caráter permanente dos bancos de dados, subproduto desse tipo de pesquisa, em que as fontes de informação acadêmicas (teses de doutoramento e dissertações de mestrado) necessitam manter-se sempre atualizadas para futuros pesquisadores.

Enfim, ao apontar as produções discentes – dissertações de mestrado e teses de doutoramento – e as produções científicas dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e atrelá-las a um conceito de campo científico pode-se concluir que, em sua maioria, os trabalhos analisados vieram emanados desse conceito. O quadro teórico conceitual, para explicar o proposto por Bourdieu sobre o conceito de campo, se funda entre o agente social e a sociedade. O campo é compreendido como um espaço social que reúne diferentes grupos de literatos,

romancistas e poetas, que mantêm relações entre si e também com o campo de poder. Acredita-se que o conceito de campo é um ingrediente que viabiliza a configuração de relações socialmente distribuídas. Portanto, enquanto sistemas de relações objetivas adquiridas por aqueles sujeitos sociais, especificamente os do campo científico, esse conceito, neste trabalho, muito concorre para clarificar o elo existente entre teóricos, orientadores e os orientandos. Ele aponta ainda que todo campo científico evidencia-se pela luta ao redor da autoridade científica, uma vez que se constitui em uma das instâncias legitimadoras do poder e distribuidoras do seu capital social.

O estudo utilizou o conceito de campo científico apresentado por Bourdieu para justificar que as concepções de avaliação educacional apontadas enquanto produção intelectual dos sujeitos sociais representam as visões de mundo construídas mediante a ação das classes sociais em seus campos de relações. Com isso, é justificável e visível, principalmente quanto ao conceito de campo que ajuda a vislumbrar as trajetórias dos agentes desse campo, enquanto espaço social de dominação, reprodução e controle.

Outro aspecto constatado por este estudo diz respeito ao volume de trabalhos que são defendidos no programa: na década de 80, temos somente seis (06) dissertações de mestrado; na década de 90, o volume de defesas contemplado é de onze (11) dissertações de mestrado e cinco (05) teses de doutoramento. Em síntese, o fortalecimento de campos teóricos conceituais, via estudiosos/docentes, pertencentes à quarta geração, sobre avaliação educacional, assim como os compreendidos nas décadas de 80 e 90, seria uma justificativa para o crescimento no volume de teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação. Essa geração de estudiosos – quarta geração – caracteriza-se fundamentalmente pela inserção do homem no processo avaliativo, na confiança de os alunos construir suas verdades respeitando as pessoas com diferenças de valores, assim como elegerem a negociação e a participação dos avaliadores no processo avaliativo. Os estudos teóricos de Saul (1985) e Sousa (1990) dentre outros desembocam no fortalecimento do campo teórico conceitual, por focarem suas reflexões no papel social da avaliação educacional enquanto determinante social que define a função da escola e sua prática educativa. Os estudos realizados por Saul (1985) e Sousa (1990), uma como orientadora e aluna, a outra como aluna, muito contribuíram para essas teorizações.

Nessa perspectiva, podemos ressaltar que algumas universidades despontaram como centros aglutinadores de estudiosos debruçados sobre a

ressignificação das bases conceituais sobre a temática avaliativa e também para uma revisão dos pressupostos avaliativos. Nesse universo, o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o trabalho defendido por Saul, voltado à avaliação educacional numa dimensão emancipatória, utilizando como campo amostral de pesquisa e estudo o programa de pós-graduação em que atua como docente é um desses construtos teóricos. Como orientadora, Ana Maria Saul está em destaque pelo volume de teses e dissertações orientadas. Por sua vez, a categorização do conceito de avaliação emancipatória, assim como suas categorias conceituais apontadas por Saul, indicou uma predominância nos trabalhos por ela orientados e de seus colegas orientadores. Em resumo, é forte a influência teórica conceitual dos trabalhos dos docentes/discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na temática avaliativa.

Vale a pena ressaltar, finalizando estas considerações, em forma de contribuição para futuros estudos, à necessidade de observar a importância dos resumos das dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Partindo do pressuposto de que os resumos dessas produções são o marco inicial de leitura dos pesquisadores na seleção de referenciais bibliográficos, eles devem apontar de forma sucinta, clara e precisados os dados da pesquisa, conforme cita Severino (2002). A falta de dados de alguns desses resumos se constituiu em um dos entraves para selecionar as produções discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo descritas e analisadas na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que, um significativo conjunto de produções nas áreas de avaliação educacional, abrangendo a avaliação da aprendizagem, de currículos, de programas e de sistemas, tanto quantitativa quanto qualitativamente, fizeram do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo uma referência em avaliação. Averiguou-se ainda que a trajetória das concepções sobre avaliação educacional partiu de uma visão de mensuração e encaminhou-se nitidamente para uma proposta emancipatória. Esse caminho marcou e marca presença no panorama nacional de avaliação, contribuindo significativamente para as tomadas de decisão que nortearam políticas públicas de avaliação no Brasil no período estudado.

A abrangência e diversidade da produção acadêmica trouxeram para a discussão da temática de avaliação um conjunto de vertentes que enriqueceram a concepção sobre avaliação educacional, mostrando sua complexidade e relevância para os estudos da área. Constatou-se ainda, uma trajetória das concepções de avaliação educacional que, partindo de uma visão de mensuração, encaminha-se para uma proposta emancipatória, constituindo um marco pioneiro dos estudos avaliativos brasileiros. Acredita-se, portanto, que o esforço empreendido nesta pesquisa, referente ao campo avaliativo se constituirá em contribuição para os estudiosos da área de avaliação educacional, principalmente, na compreensão do percurso da concepção avaliativa no panorama da investigação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz de. Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, nº 6).

SÁ BARRETO, Elba Siqueira de; PAHIM PINTO, Regina. Avaliação da educação básica (1990 – 1998) Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, nº 4).

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação. Tese de doutoramento em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1985.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, Clarilza Prado de. Estudo sobre o significado da avaliação do rendimento Escolar. Tese de doutoramento em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1990

- LXXXVI-

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PUBLICADAS EM DIFERENTES ESPAÇOS DISCURSIVOS: ESPECIFICIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Crislainy de Lira Gonçalves - UFPE/CAA (Brasil)

Lucinalva A. A. de Almeida - UFPE/CAA (Brasil)

Priscila M. V. S. Magalhães -UFPE/CAA (Brasil)

Geisa Natália da R. Silva - UFPE/CAA (Brasil)

Wanessa Maria da Silva UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, articulada ao currículo e ao ensino-aprendizagem, tem garantido espaço entre muitas pesquisas e produções publicadas nos últimos anos no Brasil. No entanto, a despeito da quantidade de estudos que estão sendo desenvolvidos na área, nota-se que comumente a avaliação é desenvolvida nas escolas na intenção de medir ou classificar a aprendizagem dos alunos, reproduzindo a ideia de que os “mais preparados” são aqueles que atendem aos objetivos postos pelo currículo, sendo, em muitos casos, excluídos do sistema escolar aqueles que não os atingem.

Assim, na intenção de compreender a função que as pesquisas acadêmicas atribuem às práticas avaliativas no cotidiano das salas de aula, buscamos desenvolver este estudo partindo da compreensão de que as práticas que os professores realizam ocupam um papel fundamental para que este cenário de exclusão fomentado pela avaliação deixe de ser uma realidade. Neste sentido, buscamos discutir sobre as especificidades das práticas avaliativas,

ênfatizando que estas incidem diretamente não apenas sobre o aluno, mas principalmente sobre o trabalho dos professores (FREITAS, 2009).

Para tanto, apresentamos neste texto um levantamento dos trabalhos que foram publicados no período de 2004 – 2014 no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); no Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN); no Banco de Teses e Dissertações da UFPE (BTD - UFPE); e na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), mais especificamente nos GT's de Didática (GT 4); de Formação de Professores (GT 8); e do Ensino Fundamental (GT 13).

Reunimos e analisamos os trabalhos que trataram sobre a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas dos professores. Isto porque, como já sinalizamos, compreendemos que a avaliação está direcionada a ambos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (MÉNDEZ, 2002), considerando que neste processo não há aquele que somente ensina ou somente aprende, mas os que aprendem e ensinam concomitantemente. Nesta perspectiva, percebemos que a avaliação assume funções e especificidades que pouco são percebidas ou desenvolvidas no âmbito escolar, resumindo-se, em alguns casos, a uma função classificatória e excludente.

Frente a isto, o objetivo deste trabalho consiste em identificar nas produções discursivas acadêmicas sentidos que apontem para as funções e especificidades da avaliação da aprendizagem. Assim, analisamos os trabalhos destes espaços de produção acadêmica à luz da Análise do Discurso na perspectiva de Orlandi (2010), o que nos possibilitou visualizar uma diversidade de sentidos e funções da avaliação da aprendizagem que foram observadas pelas pesquisas em diferentes contextos práticos e realidades escolares. Esta diversidade de sentidos nos permitiu enxergar que a avaliação pode assumir funções diversas, porém, estas funções não circunscrevem-se apenas ao âmbito da reprodução das práticas ou classificação e exclusão dos alunos, elas estão imersas em diversas especificidades que reforçam a ideia de que a avaliação não é um ato isolado na prática dos professores, mas, um processo que está intimamente relacionado ao currículo-ensino-aprendizagem.

Devido a esta compreensão é que coadunamos com a ideia de que avaliar para excluir está aquém do que de fato seriam as funções da avaliação. Neste sentido, nos questionamos: Quais sentidos e funções da avaliação da aprendizagem estão postas nas publicações acadêmicas, e quais os avanços e desafios apresentados?

ESTUDOS PUBLICADOS EM DIFERENTES ESPAÇOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA: ESPECIFICIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Partindo do que as pesquisas realizadas nos diferentes espaços discursivos acadêmicos nos apresentaram, entendemos, assim como Chaves (ANPEd, 2004, p. 5), que “ao invés de diagnosticar a ocorrência ou não da aprendizagem e suas razões, visando o replanejamento do trabalho pedagógico, a avaliação assume aspectos contraditórios e incoerentes com o seu papel”. Por isso, nos apoiamos no questionamento apresentado anteriormente, para analisarmos qual o papel da avaliação, quais funções a prática cotidiana possui no trabalho do professor e na vida dos alunos. Quais as suas funções segundo as produções acadêmicas?

Os trabalhos que analisamos apontam para o fato de que “a avaliação é um processo que aplicamos em qualquer prática da vida, de maneira consciente ou inconsciente” (BERTOLO; EPENN, 2009, p. 12), visto que ao aplicarmos juízos de valor às coisas ou pessoas, ao escolhermos determinada roupa ou comida e não outra, estamos em um processo de avaliação, no qual definimos critérios específicos que justificam nossas escolhas e nos impulsionam a decidir por umas coisas e outras não.

No entanto, ainda se tratando desta avaliação a qual estamos envolvidos a todo instante, Guilherme (ENDIPE, 2002) nos chama atenção para o fato de que além do sentido simples de avaliar no cotidiano humano, a avaliação na escola é um retorno necessário para o prosseguimento das ações educativas, e, assim sendo, na escola o ato de avaliar deveria ser mais elaborado e diferente do sentido amplo do cotidiano, isto porque no âmbito educativo,

[...] o ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, reveste-se de muito significado e importância, pois é o meio através do qual se evidenciam o progresso do aluno, as mudanças de comportamento e ainda indicam falhas no ensino-aprendizagem para o devido encaminhamento, seja relativo a pessoas, programas ou instituição (BERTOLO; OLIVEIRA, EPENN, 2009, p. 12).

Nestas palavras, os autores destacam funções primordiais da avaliação, relacionadas ao progresso de programas e instituições, mas, principalmente do aluno, promovendo a obtenção de informações sobre o mesmo. Destarte,

Cunha (ANPEd, 2004), coaduna com esta ideia e a complementa, alegando que “a avaliação é um instrumento de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem que tem a função, entre outras, de ajudar, motivar e retroalimentar a aprendizagem do aluno e a prática pedagógica do professor (p. 4).

Considerando a relevância de tais afirmações, ressaltamos que para que estas se efetivem, faz-se necessário que o ato de avaliar seja “planejado e baseado em dados reais, no sentido de possibilitar ao professor a tomada de decisões corretas, pois se trata da vida de seres humanos” (GUILHERME, ENDIPE, 2002, p. 4). Isto evidencia que a função da avaliação alcança seu ponto fulcral ao proporcionar ao professor a tomada de decisão com base nas informações que lhe foram antes proporcionadas pela avaliação, alertando-se ainda para o fato de que assim como qualquer outra dimensão da prática docente, a avaliação precisa se pautar através de um planejamento específico e intencional.

Considerando que a avaliação e a tomada de decisão que ela permite ao professor tomar, diz respeito não apenas ao desempenho cognitivo de forma isolada, mas “se trata da vida de seres humanos”, entendemos que esta “deve ser contínua e abranger todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, respeitando suas características e diferenças individuais” (CUNHA, ANPED, 2004, p. 4). É nesta perspectiva que “a avaliação assume um compromisso fundamental com o avanço, com a formação dos sujeitos (alunos e professores), com um conhecimento significativo, com a superação das dificuldades” (LUIS, EPENN, 2009, p. 6). Neste sentido, os trabalhos que analisamos reforçam a ideia de que a avaliação engloba dimensões múltiplas e complexas, que contribuem para a formação de ambos os sujeitos nela envolvidos, ou seja, alunos e professores.

Fazendo alusão a isto, Villar e Aguiar (ENDIPE, 2010, p. 4) ainda apontam que “a avaliação apresenta-se como um processo sistemático e cooperativo”, sendo os professores e alunos sujeitos deste processo. Nesta linha de raciocínio, os autores, ao tratarem dos professores, argumentam que a avaliação “contribui tanto para que o professor reflita sobre seu saber-fazer docente, quanto para que o aluno compreenda seu processo de aprendizagem”. Deste modo, a avaliação consiste para o trabalho dos professores em um “movimento de reflexão que os coloca sempre diante do desafio de redimensionar sua atuação, os planejamentos, e as estratégias de ensino” (PEIXOTO, ENDIPE, 2010, p. 33).

Para que a avaliação de fato assuma mais esta função, faz-se necessário reconhecer que esta “não deve ser utilizada pelos professores apenas para diagnosticar a aprendizagem dos alunos, mas também para diagnosticar aspectos das práticas pedagógicas” (SOARES, EPENN, 2011, p. 9). Neste sentido, entendemos que as práticas pedagógicas abrangem sentidos que estão muito além da prática docente na qual a prática avaliativa se insere (SOUZA, 2006). Ou seja, a prática pedagógica, sendo uma dimensão mais ampla, diz respeito ao projeto social que se deseja atingir, quer seja na implementação das políticas ou nas regras que são instituídas pela escola, ou que até se convencionaram socialmente como sendo “ideais” no que diz respeito a avaliação da aprendizagem.

Assim, à medida em que o professor compreende que a avaliação possui a função de diagnosticar o desenvolvimento do aluno e de seu próprio trabalho, torna-se mais fácil compreender quais as ideias e objetivos que têm norteado sua prática. Isto porque, o professor passa a ter em mente que sua prática não consiste em um elemento neutro, mas formulado por intenções e objetivos que estão relacionados ao perfil de sujeito que a escola deseja formar.

Deste modo, os pressupostos da prática pedagógica que norteiam a prática docente e conseqüentemente, a prática avaliativa dos professores, estão arraigados a fenômenos e objetivos que pretendem “valorar ou emitir juízo e também que tem como referenciais os valores da sociedade, grupo social e contexto histórico em que se realiza” (AROSA; AROSA, ENDIPE, 2010, p. 16). Esta visão de mundo e perfil de sujeitos a serem formados pela escola são fomentados e subsidiados principalmente pelas políticas de avaliação, visto que estas “encerram um caráter hegemônico de interesses, projetos e ideais de homem e sociedade” (IDEM, p. 6), sendo estas políticas compostas por uma disputa de interesses e influências (BALL, 2011) que transitam entre os âmbitos social, político, histórico, econômico, etc.

Neste sentido, entendemos que na estrutura educacional vigente, à avaliação também se atribui a função de atender a uma estrutura ampla direcionada a um projeto de sociedade que direciona as práticas dos professores e a aprendizagem dos alunos, delineando a formação e atuação social dos alunos enquanto sujeitos e dos professores enquanto profissionais. Frente a isto, afirmamos ser de fundamental importância que no cotidiano se reestruturem práticas alternativas, ou seja, práticas que sejam forjadas pelos agentes que atuam no contexto “micro” da sala de aula e que possibilitem

maneiras de burlar (CERTEAU, 2012) o cotidiano que é posto através do uso de diferentes táticas no que diz respeito à avaliação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando a importância da avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento do aluno, estando a mesma em articulação com o ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2011), propomos no início deste trabalho identificar nas produções discursivas acadêmicas sentidos que apontem para as funções e especificidades da avaliação da aprendizagem. Nos firmamos neste objetivo pautadas em alguns questionamentos: Quais funções da avaliação da aprendizagem estão postas nas publicações acadêmicas, e quais os avanços e desafios apresentados?

Frente a estas indagações, pudemos perceber nas produções analisadas que a temática da avaliação vem se apresentando conceitualmente através de desafios que residem não apenas nas tensões relacionadas à sua definição conceitual enquanto objeto de estudo, o que nos remete ao campo teórico, mas sobretudo, às tensões que estão postas na definição conceitual da avaliação enquanto prática curricular e cotidiana. Assim, neste movimento entre campo conceitual teórico-prático, pudemos perceber que a avaliação assume sentidos que se inscrevem nas discussões teóricas atuais, mas que também guardam uma relação interdiscursiva que rememora nas práticas lapsos de exclusão e classificação dos alunos. Neste sentido, embora em alguns momentos os trabalhos tenham apresentado que a escola atribui à avaliação um sentido de classificação, percebemos também avanços no campo conceitual teórico-prático, o que aponta para mudanças nas práticas e conseqüentemente nas funções atribuídas à avaliação da aprendizagem.

Para tanto, sinalizamos que estas mudanças não são sinônimo de ruptura, mas, de um processo, que está em movimento, o que explica a não extinção de práticas classificativas durante a avaliação. Assim, entre estes avanços, pudemos perceber nas produções acadêmicas que as funções atribuídas à avaliação estão fundamentadas na compreensão de que a mesma consiste em um processo contínuo, que envolve a coleta de informações sobre o aluno, mas, também sobre a prática do professor, sendo a avaliação uma via de mão dupla, na qual transitam dificuldades e avanços dos alunos e professores.

Um outro sentido por nós destacado diz respeito ao fato de que a avaliação não se encerra na informação, ela parte para o âmbito da reflexão e tomada de decisões, o que envolve não apenas a tomada de consciência por parte do professor, mas uma maior autonomia sobre os processos de ensino-aprendizagem que ele desenvolve em sua sala de aula.

Entre estes e outros sentidos apresentados ao longo de nosso Levantamento, pudemos também perceber os desafios que acompanham tais sentidos e especificidades da avaliação. Dentre estes desafios, destacamos os contextos de influência que estão presentes não apenas em um nível macro, como por exemplo, nas políticas educacionais, curriculares e de avaliação, mas também os contextos e desafios que se apresentam no nível micro, ou seja, nas escolas. Entre estas influências, destacamos os sentidos e funções que as instituições de ensino, gestores, coordenadores e os próprios professores e seus pares atribuem à avaliação. Neste sentido, salientamos que para considerar as especificidades da avaliação da aprendizagem e a função que a mesma exerce no cotidiano da sala de aula, faz-se necessário considerar não apenas o professor e sua prática, mas o contexto de influências que os envolve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROSA, D. V. S.; AROSA, A. C. Avaliação da aprendizagem em sistemas de ensino deserrado. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: UFMG. p. 15 – 26.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BERTOLO, S. J. N. Reflexões sobre práticas avaliativas de professores universitários. In: EPENN, 19 ed., 2009. Anais do XIV EPENN. Paraíba: UFPB.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: 27ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu: UFMG.

CUNHA, E. R. Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da escola cabana de Belém. In: 27ª Reunião Anual ANPED. Anais. Caxambu: UFMG, 2004.

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M. P.; KETELE, J-M. Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo. Porto: Porto Editora, 2011.

FREITAS, L. C. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GUILHERME, C. C. F. Impacto do ciclo básico nas concepções, práticas e dificuldades dos professores no processo de avaliação do rendimento escolar. In: ENDIPE, 11ed., 2002. Anais do XI ENDIPE. Goiânia: UFGO.

LUIS, S. B. A avaliação como processo comunicativo: desenvolvendo o aluno e o professor. In: EPENN, 19 ed., 2009. Anais do XIV EPENN. João Pessoa: UFPB.

MÉNDEZ, Á. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PEIXOTO, V. G. (Re) construção da política de ciclos na rede municipal de educação de Niterói-RJ: mediação de uma nova lógica de avaliação da aprendizagem. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: UFMG.

SOARES, D. C. B. S. Avaliação da aprendizagem: um enfoque a partir de uma perspectiva de justiça. In: EPENN, 20 ed., 2011. Anais do XX EPENN. Manaus: UFAM.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2006.

VILLAR, A. P. R.; AGUIAR, M. C. C. A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: UFMG.

- LXXXVII-

O CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I NO COLÓQUIO LUSO- BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES

Daniela Schiabel-UNIFAL-MG (Brasil)

Ana Caroline de Brito Tomaz-UNIFAL-MG (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva mapear a produção acadêmica referente à temática de avaliação de todas as edições do Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares e analisar os trabalhos que abordam a avaliação no Ensino Fundamental I. Devido à importância deste evento para a construção do conhecimento no campo do Currículo.

Há de se enfatizar que este evento tem tomado proporções consideráveis em suas realizações que, a cada dois anos suas edições tem se mostrado mais expressivas, tanto apresentação de trabalhos, como em número de participantes.

No V Colóquio sobre Questões Curriculares, realizado em Portugal, na Universidade do Minho, em fevereiro de 2002, investigadores/colaboradores portugueses e brasileiros do campo do Currículo concebem o Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, objetivando favorecer trocas recíprocas focadas na temática do currículo, bem como, ser um espaço de intercâmbio de pesquisas no campo.

O motivo da parceria entre os dois países no que tange ao campo curricular, além de revisitar os laços históricos traçados entre Brasil / Portugal, visam fomentar novas formas de conceber o campo do currículo buscando objetivos comuns que contribuam aos países do eixo luso-brasileiro e afins.

Ao longo do tempo os Colóquios realizaram-se em torno de diferentes temas que nortearam os trabalhos acadêmicos apresentados. As diferentes temáticas se constituíram dispositivos problematizadores do campo do Currículo que colaboraram para o processo construção e socialização do conhecimento.

Esses eventos produziram um acervo bibliográfico para divulgação dos trabalhos aprovados em diferentes eixos temáticos, constituídos de acordo com a organização de cada edição do Colóquio. Este material foi tomado como objeto de análise, no desenvolvimento deste trabalho investigativo/exploratório, visando destacar os trabalhos apresentados nas diversas edições do colóquio, no que se refere à temática avaliação.

Moreira (2002), ao realizar um estudo desta natureza, salienta a necessidade de uma análise mais profunda nesse conjunto de textos, buscando melhor compreensão dos caminhos, tendências, processos de produção, conquistas, lacunas, bem como as possíveis influências na determinação de políticas e de práticas.

De maneira semelhante, este estudo insere-se nessa tarefa, uma vez que não encontramos nenhum material que tenha se proposto a analisar a produção do Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares.

Neste sentido, esta pesquisa se justifica na necessidade de uma análise sobre a produção acadêmica da temática específica (avaliação), no campo do currículo que é socializada, em particular no referido Colóquio, considerando que grande parte destes trabalhos não atinge outros meios de publicização. Além de considerar a importância deste evento para a construção do conhecimento no campo do Currículo, as produções sobre a avaliação se destacam, configurando-se em um eixo temático que perpassa todas as edições do evento.

AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: AÇÕES DE UM MESMO PROCESSO

O currículo escolar é composto por diversas etapas, vai desde o currículo prescrito e sancionado pelos órgãos legislativos até o currículo em ação, que é vivenciado dia a dia, por professores e alunos no cotidiano das instituições escolares. Sendo assim o processo de avaliação encontra-se situado no desenvolvimento curricular, constituindo uma parte inerentemente fundamental, visto que por meio da avaliação podemos observar a evolução da aprendizagem dos alunos, do trabalho do professor e da própria escola.

Segundo Abramowicz (2006), o currículo é concebido como construtor de identidades na medida em que junto com o conteúdo das disciplinas escolares, com o conhecimento e os saberes que ele vincula, se adquirem valores, crenças, percepções que orienta o comportamento e estruturam personalidades. Dessa forma, o currículo se constitui na construção de um processo permanente de práticas, dentre estas prática encontra-se a avaliação.

Segundo Souza (2009), a finalidade da avaliação até 1961 era de classificar os alunos mediante seu nível de desempenho em provas e exames. Se antes o foco era a avaliação da aprendizagem, hoje já se vê propostas de avaliações voltadas para o desempenho do docente, das instituições e cursos, avaliações educacionais, entre outras.

A avaliação deve ser entendida como uma produção de sentidos, provenientes dos sistemas e das instituições, ou seja, tendo finalidades bem claras de maneira que essa avaliação gere uma formação de cidadãos, um aprofundamento dos valores democráticos da vida social e de elevação espiritual da sociedade.

A concepção de avaliação é polissêmica, ou seja, são carregadas de diferentes significados, sentidos e valores. Trata-se de uma prática social que deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como aspectos da cognição, da autonomia moral, da visão social e pública.

Dentre essas concepções encontra-se a avaliação tradicional que está centrada unicamente nos resultados obtidos pelo aluno, nesta perspectiva

a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos. (ZABALA, 1998, p. 195)

Nesta perspectiva, a avaliação limita-se a valorizar apenas o que foi ensinado, e como os alunos se apropriaram deste conhecimento. Dessa forma selecionam-se aqueles alunos que conseguiram alcançar o êxito em determinado conteúdos, daqueles alunos que “supostamente” não conseguiram alcançar nenhum êxito, ou ainda, não alcançaram o êxito adequado.

Já a concepção de avaliação formativa é compreendida como um processo integrado no ensino e na aprendizagem, que ocorre durante a realização das tarefas, avalia-se todo o processo de aprendizagem, a evolução do

aluno e não apenas o resultado final (FERREIRA, 2007). Deste modo, encontra-se uma nova perspectiva de avaliar os alunos, diferente da concepção de avaliação tradicional.

Sendo assim a avaliação pode ser concebida como um processo e não um fim, ou seja, ela é um procedimento que, por um lado possibilita a detecção das dificuldades dos alunos e por outro lado, permite que o educador utilize de estratégias e atividades mais adequadas ao percurso individual de cada aluno.

Assim como na educação, a avaliação deve ter como direcionamento central à formação do cidadão e nortear sua função social, tratando-se de uma reflexão, sem conclusões permanentes. Pois a avaliação é um processo pelo qual busca-se explicações, produzir-se significados, não restringindo-se a ferramentas estáticas e nem a um instrumento de controle. É processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente (SOBRINHO, 2008).

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo mapeou e analisou a produção acadêmica referente à temática de avaliação do Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, nas sete edições do evento, por meio do desenvolvimento de um estudo com dimensões quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Por um lado, a abordagem quantitativa da pesquisa está ancorada nas medidas e cálculos mensuráveis que utiliza, “procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas.” (CHIZZOTTI, 2001, p. 52).

Por outro, a abordagem qualitativa de pesquisa privilegia a compreensão do objeto de estudo, uma vez que a mesma supõe a partilha das experiências, das percepções, das significações, dos conflitos, das contradições, das estruturações que os diferentes sujeitos constroem em torno das suas ações que estão vinculadas, diretamente, com o objeto que está sendo pesquisado (CHIZZOTTI, 2001).

Desta forma a caracterização da temática avaliação na produção acadêmica foi atingida a partir da abordagem quantitativa. Em contra partida, a análise de tais produções, a partir de categorizações a serem definidas no decorrer do processo, foi atingida a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa.

A investigação que assume como objeto de análise a produção científica é, normalmente, identificada como pesquisa bibliográfica, por ser um tipo específico de pesquisa documental, cuja principal característica se deve ao fato de estar estruturada em um material deliberado por uma determinada comunidade acadêmica, ou seja, já pressupõe uma determinada qualidade do conteúdo disponibilizado. (GIL, 2010).

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 1999, p. 66)

Segundo Triviños (1987) a análise documental é um dos tipos de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre a legislação educacional, processos e condições escolares, planos de estudo, requerimentos de ingresso, livros-texto, entre outros.

O estudo aqui proposto se caracteriza como uma pesquisa de cunho bibliográfico, uma vez que se propõe analisar as produções da temática avaliação do campo do currículo publicizadas no material disponível nas edições do Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares.

Considerando o grande volume de trabalhos acadêmicos apresentados nas edições do Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, sobretudo pela diversidade crescente de eixos temáticos, foi necessário estabelecer um recorte referente à avaliação para delimitar a análise.

A construção de dados e informações para este estudo foi desenvolvida a partir das seguintes etapas específicas:

Na **primeira etapa**, localização das fontes para a pesquisa que compreende na recolha dos materiais (anais, CDs, online) publicados nas edições do colóquio.

Na **segunda etapa**, identificação dos trabalhos apresentados nas diferentes edições do Colóquio, a partir do procedimento de busca temática pelo título do trabalho que comporte os descritores: avaliação, bem como identificar se estes se referem à educação básica e posteriormente ao Ensino Fundamental I.

Na **terceira etapa**, realizar-se-á a leitura integral dos textos selecionados (apenas os que se refere à avaliação no seguimento do Ensino Fundamental I) e identificando qual a concepção de avaliação esses trabalhos abordam, bem como esse processo tem se efetivado no Ensino Fundamental I, sendo este um momento de transição para os alunos no que se refere à avaliação.

CONSTRUINDO UM SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I, MEDIANTE AO MATERIAL DO COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES

No que se refere ao mapeamento realizado a partir da produção do Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, com a temática da avaliação, inferiu-se que de um total de 150 trabalhos intitulados com a palavra avaliação (este levantamento perpassou todos os eixos de todos os anos), deste total 65 são referentes à avaliação na Educação Básica, e deste a penas 25, são referentes à avaliação no ensino Fundamental I, e 7 abordam o Ensino Fundamental I e II.

Observa-se assim, que são poucos os trabalhos que se destinam a estudar a avaliação no Ensino Fundamental I, onde deveria se concentrar a maior parte destes trabalhos, tendo em vista que é nesta instância de escolarização o primeiro momento que se dá o processo de avaliação do aluno de forma mensurável.

A temática referente à avaliação abordou os mais diferentes níveis da educação, desde a Educação Infantil até o ensino Superior e a Pós graduação, trazendo consigo diferentes concepções de avaliação, bem como trabalhos que se propõem a analisar as avaliações externas, seus impactos na aprendizagem de alunos e da própria instituição escolar, trabalhos que buscam avaliar o processo de avaliação na perspectiva dos professores, dentre outros aspectos.

A partir da análise dos vinte e cinco trabalhos referentes à avaliação no ensino Fundamental I, observamos a importância de se criar dispositivos capazes de buscar nas relações sociais os conhecimentos negados, os processos pelos quais as crianças perpassam em cada fase da vida, bem como manifestações dos alunos que muitas vezes não são percebidas pela escola e que são de suma importância no desenvolvimento cognitivo. Todas estas questões são inerentes ao processo de avaliação.

Desse modo a avaliação é entendida como um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem (ZABALA, 1998), se delineando como uma prática de investigação, colocando alunos e professores no papel de aprendizes.

Alguns trabalhos evidenciaram questões relacionadas às avaliações externas, como são concebidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo estas avaliações embasadas unicamente em perguntas de resposta única, limitando significativamente a possibilidade de serem considerados os processos de construção cognitiva dos alunos. Os trabalhos buscam ainda, observar qual o impacto das avaliações externas no interior da instituição escolar e, sobretudo na prática de professores e alunos.

Os trabalhos referentes às avaliações externas (SAEB) apresentam um sistema pautado pelo discurso democrático, porém não assumem um compromisso com a transformação social que beneficie a maioria da população, ou seja, o contexto político e econômico fica e segundo plano, por consequência, a responsabilidade pelo insucesso escolar é remetida a própria unidade escolar.

Sendo assim, acreditamos que o (SAEB) não contribui para a superação de práticas avaliativas excludentes e classificatórias, pois o mesmo classifica o desempenho dos alunos nas diferentes regiões do país de acordo com os conhecimentos que eles consideram importantes de serem mensurados, não leva em consideração o contexto sócio-histórico-econômico-cultural ao qual a instituição e os alunos estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, a maioria dos trabalhos analisados enfatiza o exercício de uma reflexão mais crítica sobre a prática pedagógica, que incita o diálogo e o questionamento permanente, de forma a colaborar para o desenvolvimento de uma avaliação que seja direcionada à construção e negociação de critérios utilizados na mesma.

É nesse processo formativo de avaliação que o uso dos pareceres descritivos de avaliação se torna coerente, como também, nesse espaço, eles assumem a função de apresentar os resultados de avaliação dos alunos para interpretar suas aprendizagens, porém a avaliação de maneira geral ainda é uma forma de controle social, mas ela pode se tornar mais solidária e justa, buscando sempre a qualidade do ensino.

Os trabalhos analisados trouxeram uma visão geral das avaliações em larga escala, enfatizando algumas questões importantes de serem levadas em consideração, uma vez que estas podem interferir na qualidade da educação escolar. Um dos fatores consiste no formato padronizado de alguns testes que não contemplam todo o currículo da escola, não sendo plenamente apropriados para medir o conhecimento dos alunos e avaliar a qualidade das escolas e a de seus profissionais.

Sendo assim, o currículo também sofre as influências dessa forma de avaliação, uma vez que há uma pressão exercida para obter uma boa pontuação nos testes de desempenho, acarretando situações conflituosas, pois a instituição direciona seus esforços para um bom desempenho nestas avaliações externas.

É correto que as ações avaliativas possibilitaram acesso às informações antes indisponíveis, contudo é preciso melhor qualificar essas informações para que se viabilize a construção de práticas pedagógicas emancipatórias.

Conclui-se desta forma que a maior parte dos trabalhos realizados no âmbito da Avaliação no Ensino Fundamental I, ressalta a importância de uma pedagogia diferenciada, de um ensino singular e plural que acontece concomitantemente. Que faça uso de uma avaliação mais formativa, buscando sempre a interpretação dos significados de uma prática avaliativa mais ética, mais política e menos seletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, M. *Perspectivas de Abordagem do Currículo no novo milênio*. In: ALBUQUERQUE, T. S.; ABRAMOWICZ, M.; CARVALHO, M.H.C. *Currículo e Avaliação: uma articulação necessária*. Recife: Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, A. F. B. *O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 81-101, nov/2002.

TRIVIÑOS, Augusto, Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

- SOUZA, Sandra M. Zákia. *Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 1, p. 1-18, 2009. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf> Acesso em: 10 Jul. 2016.
- DIAS, Sobrinho José. *Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação*. Avaliação (Campinas), v. 13, p. 193-207, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>>. Acesso em: 10 Jul. 2016
- FERREIRA, Carlos Alberto. *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Portugal:Porto Editora, 2007.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- LXXXVIII -

O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Dayse Marinho Martins UFMA (Brasil)

INTRODUÇÃO

No âmbito da formação em políticas públicas, analisar a elaboração das políticas caracteriza um processo basilar na constituição de uma postura crítica diante do contexto sócio histórico. O gestor público, sujeito constituinte da sociedade capitalista, tem suas ações entremeadas pelos princípios deste modo de produção, cabendo-lhe manter um posicionamento crítico mediante tais aspectos (FARIAS, 2004).

Nesse sentido, a contemporaneidade suscita a compreensão dos processos políticos em voga, principalmente no que se refere à configuração do estado. A referida tarefa requer um olhar atento que considere as relações entre as formas estatais, a constituição social e os princípios do sistema econômico. (SILVA, 2000).

Assim, um dos processos políticos relevantes da contemporaneidade a ser discutido, se refere ao processo de formulação das políticas educacionais enfocadas sob discursos fundados em princípios como descentralização, equidade e cidadania. Portanto, este artigo realiza ponderações acerca da formulação do sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil atentando para a relação entre suas propostas e a constituição política atual. Nessa perspectiva, busca conceber o processo de formulação das políticas educacionais no Brasil contemporâneo a partir de sua inserção no quadro de uma formação socioeconômica que denota vinculações entre capital e estado.

O ESTADO AVALIADOR E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

O século XX traz em sua constituição, complexas alterações em nível mundial nas esferas culturais, políticas e econômicas que influenciaram a organização da sociedade. Com base nesse cenário, surgem as reformas implementadas nos aparelhos do Estado, e assim, no sistema educacional. Desse modo, agentes internacionais tiveram papel significativo no processo político de formulação das reformas educacionais brasileiras. Tal como afirma RUA (s.d., p.04) devem ser considerados “atores” de grande importância no processo das políticas públicas:

[...] agentes financeiros como o FMI, o Banco Mundial, etc., cuja importância é óbvia no que diz respeito a questões econômicas. Podem ser organizações ou governos de países com os quais se mantêm relações de troca importantes e que podem afetar não apenas a economia, mas também a política interna do país.

A partir da década de 1990, o governo brasileiro realizou reformas educacionais visando à descentralização do sistema de ensino, repassando do âmbito federal para esferas locais de poder, a oferta da Educação Básica. Além disso, definiu o controle sobre as ações a partir de mecanismos de avaliação dos resultados. Tal aspecto denota mudança no padrão de regulação dos serviços educacionais considerando alterações no papel do Estado brasileiro, agora pautado na redução de sua perspectiva enquanto executor, fortalecendo sua postura de regulador e avaliador. (SPOSATI, 2002).

Nesse sentido, Afonso (2009), caracteriza como o Estado brasileiro atual como Avaliador, com a utilização de modelos de gestão privada, fundamentados na lógica do mercado. Os ajustes enfocam os resultados em detrimento do processo, visando à diminuição das despesas públicas, utilizando mecanismos de controle e de responsabilização, tais como as avaliações educacionais.

No Brasil, as reformas na Educação Básica enfocam a implantação de exames nacionais dos níveis de ensino. Tal sistema avaliativo enfoca a qualidade do ensino ofertado e os níveis de aprendizagem obtidos pelos alunos a partir das diretrizes curriculares estabelecidas. Nesse sentido, Bonamino refere (2002, p. 143), “a monitoração centralizada da educação básica, com vistas a subsidiar políticas voltadas para a equidade, qualidade e eficácia do sistema escolar”.

Diante dessa conjuntura, ocorre na década de 1990, a criação de um sistema nacional de avaliação, para regulamentar e monitorar a qualidade da educação. Conforme Brandalise (2010) tal política avaliativa centrou-se nos resultados em detrimento dos processos educacionais.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A conjuntura educacional no Brasil contemporâneo evidencia o papel desempenhado pelo processo de avaliação do sistema de ensino na conformação do currículo com base em preceitos da legislação nacional. A esse respeito, a Constituição Federal preconiza no artigo 206 “a garantia de padrão de qualidade” no ensino oferecido no sistema público (BRASIL, 2013). Tal afirmação corrobora a necessidade de medidas avaliativas que definam o nível do ensino ofertado.

Afirmava-se assim, o caráter instrumental da avaliação para o controle e fiscalização centralizada da educação básica. Além da definição de um padrão mínimo de qualidade de ensino e de oportunidades educacionais, são propostas, a avaliação como instrumento de gestão da educação na esfera de sistemas de ensino; a introdução da avaliação de rendimento escolar pela União, em escala nacional. Foi acentuada a avaliação de resultados e a regulação avaliativa fora da unidade escolar, ou seja, em larga escala institucionalizada nos anos seguintes (FREITAS, 2007, p.79).

Os instrumentos de avaliação da Educação Básica objetivam a garantia de eficiência e eficácia nos resultados da rede pública de ensino. A partir da relação entre medida, avaliação e informação, o sistema avaliativo possibilita a regulação estatal dos sistemas educacionais. Apesar da descentralização propalada no contexto da globalização, a escolarização no Brasil se pauta numa estrutura centralizada. Nessa conjuntura, atuam as normas legais e um sistema de avaliação em larga escala, externo à unidade escolar. O respaldo de tais instrumentos é pautado em censos, resultados de desempenho escolar e metas (PILETTI, 2010).

A sociedade brasileira tem acompanhado nos últimos anos, discursos que defendem a aplicação de testes educacionais unificados nacionalmente como objetivo de aferir o desempenho dos alunos nos diferentes graus de

ensino ministrados nas escolas brasileiras. Entretanto, a determinação de critérios de avaliação revela a posição, as crenças e a visão de mundo de quem a propõe. Os exames nacionais em vigor enfatizam a medição do desempenho escolar por meio de testes padronizados, o que os vincula a uma concepção objetivista de avaliação (LIBÂNEO, 2006, p. 205).

Nesse movimento, destaca-se no Brasil, o Governo de Fernando Henrique Cardoso. A referida gestão instituiu um sistema de avaliação da educação nacional pela aplicação de exames que criassem um mapa com o desempenho das escolas. A partir de então, passaram a vigorar na educação escolar brasileira, avaliações nacionais nos três graus de ensino: o SAEB no Ensino Fundamental, o ENEM no Ensino Médio e o ENADE no Ensino Superior (GHIRALDELLI JR, 2009).

A relação entre a implantação do sistema de avaliações externas no Brasil e o Plano Decenal de Educação para Todos ilustra a intervenção dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais brasileiras. Tal aspecto contextualiza as considerações de Rua (s.d., p.02) de que “parte da atividade política dos governos se destina à tentativa de satisfazer as demandas que lhes são dirigidas pelos atores sociais ou formuladas pelos agentes do sistema político”. Neste caso, o sistema nacional de avaliação enfoca uma “demanda recorrente que expressa um problema não resolvido ou mal resolvido, voltando a aparecer no debate político e na agenda governamental” (RUA, s.d., p.03).

Diante do processo de globalização da economia, do foco nas relações de mercado e da competitividade no mundo do trabalho, as medidas governamentais propostas nos documentos oficiais buscam, portanto, adequar o processo de educação formal a essa conjuntura. “Os documentos produzidos para implantação das políticas expressam intenções, concepções, categorias e modelos que orientam a política educativa, são produtos e produtores de política” (OZGA, 2000, p. 53).

Assim, a Lei nº 9.131/95 atribuiu ao Ministério da Educação (MEC), a elaboração e execução da política nacional de avaliação. A oficialização da medida se tornou definitiva com a LDB 9394/96. Conforme Piletti (2010, p. 190), “a lei deu poderes ao MEC para coletar, analisar e disseminar informações e avaliar nacionalmente o rendimento escolar objetivando a melhoria da qualidade de ensino”.

O SAEB abrangeu a avaliação de escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio, enfocando as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Combinava os resultados obtidos pelos alunos com dados de questionários aplicados a membros da comunidade escolar. O exame ocorria a partir do processo de amostragem e com isso, restringiu as possibilidades de representação da diversidade educacional do país. Diante disso, o MEC articulou alterações no SAEB, ao caracterizá-lo a partir de dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB compartilha da mesma configuração do SAEB: um processo facultativo, por amostragem. As informações levantadas atuam como subsídio para a formulação de políticas para a qualidade, equidade e eficiência da educação.

Os testes são aplicados a uma amostra nacional de escolas e alunos, mediante recorte composto por alunos do quinto e do nono anos do ensino regular da zona urbana e rural, assim como do terceiro ano do ensino médio regular das escolas localizadas na zona urbana (PILETTI, 2010, p. 192).

Por sua vez, a ANRESC, também denominada Prova Brasil é um exame obrigatório e universal. Bianual, detalhado e extenso, fornece informações sobre as unidades escolares, ressaltando o resultado global de desempenho. Os dados do exame embasam as diretrizes do cálculo para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ao qual são incorporadas taxas de aprovação de todas as séries e a proficiência média em leitura e resolução de problemas dos alunos da última série de cada uma das etapas avaliadas.

A Prova Brasil aplica provas de matemática e língua portuguesa e questionários que investiguem as condições intra e extraescolares incidentes sobre o processo de ensino aprendizagem. Esta avaliação é aplicada somente em escolas públicas, urbanas e rurais que possuam pelo menos vinte alunos matriculados na quarta e oitava série (PILETTI, 2010, p. 192).

Mais recentemente, surge a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), censitária para escolas públicas e destinada a alunos do 3º ano do

Ensino Fundamental. O objetivo do referido exame é visualizar o nível de alfabetização dos alunos nas séries iniciais do Fundamental.

Paralelamente a essas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as redes estaduais e municipais têm implantado suas próprias avaliações externas. No Maranhão, destaca-se o Avalia Maranhão, realizado a partir de 2015 na perspectiva de avaliar o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino (MARANHÃO, 2015).

Em 1998, o MEC institui pela Portaria nº 438, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Organizado pelo INEP, o exame objetiva a comparação do desempenho dos estudantes. Em 2009, ocorreu sua regulamentação como mecanismo de acesso ao Ensino Superior. O exame passou a compor o Sistema de Seleção Unificada (SISU) que define o ingresso nas universidades públicas substituindo o modelo do vestibular. Além disso, tornou-se condição para a concessão de bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) que garante acesso em instituições privadas de ensino superior (ALVES, 2013).

A nota do ENEM oferece uma referência cujo desempenho serve: a) para escolhas futuras em relação ao universo de trabalho e continuidade dos estudos; b) como modalidade alternativa aos processos de seleção do universo de trabalho; como modalidade alternativa aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à educação superior; para ascender a programas governamentais como o PROUNI; e) como exame supletivo para os maiores de 18 anos, permitindo a certificação de conclusão do ensino médio; f) como avaliação de desempenho das escolas de ensino médio; (PILETTI, 2010, p. 194).

O exame caracteriza medida avaliativa externa e enfoca resultados provenientes de provas padronizadas. Nesse modelo, constam itens, baseados em matrizes de avaliação acerca de habilidades e competências do Ensino Médio.

Também chamada de avaliação em larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma

medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas (ALVES, 2013, p. 34).

Segundo Cassiani (2013, p. 35), “os documentos destacam o caráter interdisciplinar e contextualizado das questões do exame, propostas por meio de situações-problema nas quais é preciso decidir, dentre cinco enunciados”. Enfocando a interdisciplinaridade, as questões do exame se articulam aos conteúdos do Ensino Médio centrando-se na resolução de problemas.

Mesmo apregoando inovações, o exame pode desencadear efeitos que geram críticas tais como: a manutenção do critério meritocrático.

O ENEM tem se destacado pela vertente do *ranking*. As escolas brasileiras têm sido classificadas como instituições “boas” e “ruins” de acordo com as notas de seus estudantes. Isso gera uma competição entre escolas, professores e estudantes, caracterizando o ENEM como exame com perfil avaliativo regulador (CASSIANI, 2013, p. 170).

Ocorreu, ainda, o retrocesso nos modelos alternativos de acesso ao ensino superior com base em avaliações progressiva durante o percurso do Ensino Médio de modo gradual e sistemático num processo contínuo de estudo (ALVES, 2013). Embora preconize uma postura problematizante, o sistema nacional de avaliação tem influenciado o direcionamento do currículo no sentido da preparação de alunos para realização dos exames. Associado a essa problemática, há o estímulo à continuidade de uma tradição academicista que ressalta a passagem de um nível de ensino a outro, diante da necessária formação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não se limita à escolarização, apesar da escola representar o *locus* privilegiado de institucionalização do pensar. De acordo com PARO (2000), a escola deve mediar a apropriação histórica e cultural a que tem direito o cidadão, favorecendo uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. Fundamentado nesse pressuposto, Wittmann (2004, p. 21) acrescenta que “a escola só faz sentido se contribuir para a formação das pessoas”.

Ampliando a visão de avaliação para além do monitoramento do sistema, SAUL (2000) refere no âmbito das políticas educacionais uma perspectiva de avaliação emancipatória que visualize dois objetivos: estar comprometida com o futuro, com o que pretende transformar, a partir da revisão do real; além de apostar no valor emancipador para os agentes que integram um programa educacional.

A avaliação é um instrumento significativo para o planejamento das políticas de educação. Mas, é necessário o envolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar; conhecimento da finalidade e objetivos dos programas e projetos avaliativos; e oportunizar o acesso das informações a todos, com isso possivelmente será possível o manejo e utilização dos resultados. No entanto, não basta somente a realização de exames, na perspectiva de uma avaliação externa; mudanças significativas apenas podem ocorrer se os sujeitos envolvidos nos processos educativos participarem efetivamente das reflexões sobre a oferta educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A.J. Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, Júlia Falivene. Avaliação educacional: da teoria à prática. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación. Washington, DC: Banco Mundial, 1996.

BONAMINO, A. et al. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisas. n. 108. nov,1999.

BRANDALISE, M.A.T. Auto avaliação das escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 38. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CABRAL NETO, A. et al. (org.). Política Pública de Educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulinas, 2006.

CASSIANI, Suzani et al (org.). Olhares para o ENEM na educação científica e tecnológica. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

FARIAS, Flávio Bezerra de. Filosofia política da América: a ideologia do novo século americano. São Paulo: Cortez, 2004.

FREITAS, Dirce Nei T. de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

GHIRALDELLI JR, Paulo. História da educação brasileira.4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2006.

MARANHÃO. Orientações para o ano letivo de 2015. São Luís: SEEDUC, 2015.

OZGA, Jenny. Investigação sobre políticas educacionais. Porto, Porto Editora: 2000.

PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILETTI, Nelson. Educação Básica: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos, s.n.t. (mimeo).

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. O padrão de proteção social e a reforma das políticas sociais no Brasil. Revista de Políticas Públicas, v.4, n 1/2. São Luís, 2000

SPOSATI, Aldaiza. Regulação social tardia: características das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio. VII Congresso internacional del CLAD, Lisboa, 2002.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. Salvador. Revista AATR, 2002.

WITTMANN, Lauro Carlos. Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade. Brasília: MEC/SEB, 2004.

- LXXXIX -

DO ELOGIO À RECLAMAÇÃO: PRÁTICAS CURRICULARES AVALIATIVAS OCULTAS EM UMA SALA DE AULA HETEROGÊNEA

Gisele Gomes de Almeida- UFPE (Brasil)
Hellen Christina Justino Barros- UFPE (Brasil)
Polyana do Nascimento Dias- UFPE (Brasil)

COMECE, VOCÊ CONSEGUE!

Quem não gosta de receber elogio ou aprecia ser chamado atenção? Dentro e fora da escola recebemos elogios e reclamações, mas até que ponto essas expressões avaliativas prejudicam ou favorecem as aprendizagens decorrentes das experiências escolares? Ao avaliar positiva ou negativamente os estudantes os professores consideram a heterogeneidade dos alunos?

Tratar de currículo nas escolas propõe uma reflexão sobre dimensões que envolvem conteúdos, planos pedagógicos, avaliação, etc. Engana-se quem pensa que o currículo se resume a textos prescritos e documentos oficiais, pois o currículo se efetiva a níveis formal, real e o oculto.

Sendo o currículo construído nas experiências escolares, principalmente na prática diária, nem sempre se efetivará exatamente como orientam os documentos oficiais. Mesmo tendo a compreensão que o currículo não é decisão de cada um, as subjetividades de professores e alunos fazem parte das práticas curriculares, podendo ser expressas implicitamente. Assim, elogios ou reclamações exagerados fazem parte das práticas curriculares avaliativas ocultas, que podem revelar muito sobre as experiências escolares.

O presente estudo objetivou analisar o desenvolvimento das práticas curriculares avaliativas ocultas em uma sala de aula, considerando a

heterogeneidade da turma. Primeiramente, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, seguido do apoio teórico e discussões sobre os resultados. Na análise apresentamos a prática curricular avaliativa à luz da teoria, seguida de algumas considerações.

METODOLOGIA

A abordagem utilizada na pesquisa foi qualitativa, por permitir uma maior aproximação entre o fenômeno e o pesquisador. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem procura significados, ou seja, os investigadores devem estar atentos às perspectivas dos participantes da pesquisa. Para satisfazer os objetivos da pesquisa foram realizadas seis (06) observações de aulas, seguidas de entrevistas semiestruturadas e questionário com dois atores importantes do processo: a docente da turma e a coordenadora pedagógica da escola.

As indagações das entrevistas e do questionário estavam relacionadas com os seguintes aspectos: caracterização da turma e da escola; dinâmica avaliativa da escola; práticas curriculares; desempenho dos estudantes. As entrevistas foram descritas para permitir uma melhor análise.

Nessa investigação da área de Educação, o campo de estudo foi a Escola Municipal Isaac Pereira da Silva, localizada no bairro de Areias, na cidade do Recife-PE. A instituição oferece a comunidade o ensino nas modalidades de Educação infantil (EI), Ensino Fundamental séries iniciais (EF-1º ao 5º ano) e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

A turma observada foi o 1º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã, composta por 25 estudantes no total, sendo 13 meninas e 12 meninos, com faixa etária de 06 a 08 anos. A docente da turma observada também foi sujeito da entrevista e do questionário, a profissional possui graduação em Pedagogia, Pós-graduação em Psicologia da Educação e Mestrado em Educação. A educadora atua na instituição a 14 anos, destes atua 10 anos como alfabetizadora assumindo turmas de 1º ano, se dedica a escola investigada há 06 anos. A coordenadora da instituição, sujeito da entrevista, possui formação a nível de Pós-graduação em Gestor Educacional e atua como coordenadora a 02 anos.

NÃO SABE? PARE!

Práticas avaliativas ocultas: o que isto tem a ver com o currículo?

A definição de currículo pode nos revelar a perspectiva teórica por trás, pois segundo Silva (2000) “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”. Então, o que entendemos por currículo?

O currículo escolar pode assumir várias definições dependendo da concepção teórica que o norteia. Assim, a função que o currículo assume e a preocupação com este se modificam a depender da concepção dos sujeitos. No currículo escolar existe uma preocupação presente em diversas discussões sobre a necessidade de distinguir o que foi aprendido e o que não foi aprendido pelo estudante. Nessa perspectiva, a avaliação assume importante papel no âmbito curricular.

A escola utiliza a avaliação como importante ferramenta para julgar o desempenho dos alunos. No entanto, existem concepções avaliativas prejudiciais ao processo educativo, como a ideia de “avaliar para classificar”. Essa ideia de atrelar avaliação à classificação está ligada a uma concepção tradicional de avaliação. No entanto, este tipo de avaliação é largamente utilizado no contexto escolar atual e geralmente está associado a perpetuação das hierarquias de excelência.

Através de padrões de excelência, os alunos são classificados e comparados, estigmas são construídos e perpetuados por professores e estudantes. Surge a distinção entre os “melhores” e os “piores” da turma. Essa prática é evidenciada quando a escola rotula seus alunos, seja explícita, por meio das notas, ou implícita, através de uma premiação, elogio ou reclamação.

Devemos atentar para este tipo de prática avaliativa oculta, pois mesmo sem ter caráter deliberado ou intencional, reflete no processo educativo. O simples ato de elogiar ou reclamar cria hierarquias de excelência, e pode causar diversos impactos negativos no desempenho e desenvolvimento escolar e social dos estudantes.

Assim, a avaliação acontece nas escolas não apenas a nível formal, mas também a nível oculto do currículo. O currículo oculto é um termo usado para denominar as influências que afetam tanto o processo de aprendizagem dos estudantes quanto o ensino/trabalho dos professores. O currículo oculto representa o que os estudantes aprenderam no cotidiano escolar, através das várias práticas, atitudes, comportamentos, falas, elogios, gestos, que se

legitimam no meio social e escolar. Segundo Moreira e Candau (2007) o currículo oculto pode estar presente em muitos aspectos escolares, inclusive nas falas dos professores. Esse nível curricular é denominado de oculto porque não está explícito e não aparece no planejamento do professor, por isso é tão importante conhecermos.

Mas, afinal, o que é heterogeneidade?

Assim, como o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social, as práticas pedagógicas dos professores também não são. As práticas pedagógicas são complexas, pois envolvem diferentes concepções seja de currículo, de educação, de aprendizagem ou/e de avaliação. No entanto, as concepções que estão em torno das práticas pedagógicas revelam posicionamentos de valor. É normal que aconteça assim, pois, segundo Jesus (2008), como qualquer trabalho pedagógico busca se fundamentar em pressupostos de natureza filosófica, tanto a escola quanto os professores tornam suas visões de mundo perceptíveis, através do seu posicionamento e da sua postura mais tradicionais ou libertadoras no desenvolvimento do currículo, e conseqüentemente nas práticas pedagógicas.

Cada vez mais, considera-se que, há uma necessidade de mudar a prática pedagógica em relação à diversidade humana. Por isso, Lima (2007) ressalta que “como a diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda, óbvia, por um currículo que atenda a todo tipo de diversidade”. É necessário compreender que o currículo para a formação humana deve ser orientado para incluir a todos e dar acesso aos bens culturais e ao conhecimento, a fim de estar a serviço da heterogeneidade, na sala de aula e na instituição escolar. Assim, é necessária a compreensão que a heterogeneidade está presente no cotidiano da escola, e não é uma questão distante. Embora haja dificuldades em lidar com a diversidade nas práticas educativas, é preciso que aconteça uma mudança, pois segundo Esteban (2000) “a heterogeneidade é a tônica e a riqueza do processo”.

As práticas de avaliação também devem mudar, pois a avaliação escolar, não somente condiciona o que, quando e como ensinar, como também permite atender as necessidades e interesses gerados pela diversidade em sala de aula. Isso requer uma mudança nos valores e julgamentos dos professores, tendo em vista que a avaliação deveria servir para orientar percursos e não os determinar. Se a avaliação é motivo de aborrecimento para professores,

ferramenta de controle ou motivo de angústia para os estudantes o processo precisa ser repensado.

Quando a avaliação envolve práticas avaliativas ocultas se torna mais complexo mensurar os impactos causados no estudante, pois além de não serem planejadas, aparecem carregadas de valorização ou desvalorização de esforços, seja através da utilização de termos como “Muito bem!” ou “Pare, você não sabe”, nas atitudes, nos gestos, na exaltação do que “sabe”, na exclusão do que “não sabe”, desconsiderando a diversidade da sala de aula.

SABE? DIGA QUAIS OS RESULTADOS!

No estudo atentamos para os efeitos das Práticas Curriculares avaliativas na escola e na sala de aula que não estão escritos em currículos formais, mas que influenciam muito no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Os currículos ocultos nos revelam além de mensagens subliminares, atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar.

No momento das observações foi perceptível a presença do currículo oculto, pois a fala, o gesto e a atitude da docente nos revelaram mensagens implícitas. Num destes momentos, é explicitado a valorização pelo acerto e a rotulação de alguns estudantes como os “primeiros” da turma; em contrapartida percebemos a desvalorização do erro e classificação dos estudantes como os “últimos” da turma. Tais estigmas são reforçados nas seguintes falas da docente: *“Você não sabe, deixe quem sabe, falar”, “Você falta muito, por isso não sabe. Fique quieto!”*.

Nesta sala de aula a ideia de avaliação é explicitamente atrelada à classificação, pois visa rotular e criar padrões de excelência. Aos que sabem, voz e vez, aos que não sabem cabe a resignação. Essa ideia de excelência contrapõe vencedores e vencidos e reforça as desigualdades sociais (ALMEIDA, 2011).

Os padrões de excelência provocam entraves no desempenho tantos daqueles considerados “bons” estudantes quanto dos considerados “ruins”. Assim, acreditamos que os entraves das práticas curriculares avaliativas ocultas da docente em relação à heterogeneidade da turma podem afetar diversos aspectos dos alunos, como comportamentais, sociais, emocionais, psicológicos, etc.

Um dos estudantes tido pela docente como “o pior da turma” parecia desmotivado e não conseguia realizar as atividades requeridas em sala de aula,

as atividades de classe e de casa eram relegadas, o estudante julgava não ser capaz de realizá-las, desta forma não fazia as tarefas propostas. Estivemos atentas a esta criança durante as aulas observadas, este sempre desmotivado e contido se negou a realizar a avaliação escrita de português, alegou ser incapaz de responder as questões propostas. A professora de antemão solicitou que uma das pesquisadoras o auxiliasse, após ajudar o estudante a ler os enunciados ele realizou a prova. Essa situação sugere que os estudantes rotulados como “ruins” ou “últimos” podem se sentir com baixa autoestima, desmotivados, desvalorizados, incapazes, dificultando assim, o processo de aprendizagem.

Em consonância com o exposto anteriormente percebemos que quando a docente realizava questionamentos sobre o conteúdo para a turma algumas crianças simplesmente não tentavam responder e pediam para o aluno considerado “o melhor” responder: *“Pergunta a João, ele sabe!”*.

Os estudantes classificados como “bons” ou “primeiros” da turma podem se sentir pressionados a acertar, tanto pelo professor quanto pelos colegas de sala, gerando uma pressão sobre estes para acertar sempre e estimulando um ambiente competitivo. Numa das atividades realizadas, os alunos tentavam a todo custo avisar para docente que “o melhor” estudante havia errado a atividade, dizendo: *“Tia, João fez errado, viu?”*.

O estudante rotulado de “o melhor” valorizava os saberes que possuía incentivado pela professora. Podemos notar isso quando ele diz: *“Professora, eu sei... a senhora ensinou na outra aula, sim! Eu já fiz!”*, antes mesmo da leitura do enunciado.

Vale ressaltar que em muitos momentos, a professora tentava dar voz “aos que não sabiam”, mas ao invés de utilizar as práticas avaliativas como uma possibilidade de trabalhar a heterogeneidade, acabava insuflando mais ainda a classificação e a rotulação dos alunos e alunas em padrões de excelência. Fato presenciado no terceiro dia de observação, na qual ela pedia para apenas “os que não sabiam” respondessem aos questionamentos, e “os que sabiam” se calassem, para dar vez aos outros alunos. Acostumados a não participar alguns estudantes se calaram, depois de insistir muito a professora reclamou: *“O final do ano está chegando, e eu não digo nada. Se vocês prestassem atenção, aprenderiam a ler como os outros coleguinhas”*.

As práticas avaliativas curriculares ocultas se faziam presentes verbalmente através de elogios e reclamações, na escolha dos estudantes para realização de algumas tarefas em sala, na seleção das bancas que ocupariam na

sala, atitudes e gestos. Ao ter contato com as provas e atividades dos estudantes da turma, observamos que também se faziam presentes em elogios descritos.

Na análise das entrevistas e questionário pudemos confrontar o discurso com a prática. No caso da coordenadora da escola, muitas controvérsias foram observadas, pois quando indagada sobre a avaliação processual afirmou “*é muito interessante, porque tem alunos que se expressam melhor oralmente, então essa é a oportunidade do aluno melhorar seu desenvolvimento na sala de aula*”. No entanto, durante a pesquisa percebemos que somente tinham voz os “que sabiam”.

No que se refere a docente da turma tivemos falas que confirmaram e negaram a prática observada, revelando suas perspectivas sobre avaliar o diverso. Mas a fala de maior impacto foi quando a docente indagada sobre avaliação dos alunos com dificuldades, disse “*É muito complicado, pois na minha sala eu tenho os quatro níveis. O aluno que aprende tudo, o que aprende pouco, o aluno que aprende algumas coisas (o mediano), e os que nem dar para saber se aprende. Então é difícil, pois como avaliar os que você já sabe que não sabem de nada. Por isso, que avaliação (prova) tem que ser diferente para os níveis*”. Nessa fala, a docente afirma que existem alunos que aprendem tudo e outros que não aprendem nada.

Partindo dessas implicações, Moreira e Candau (2007) acreditam que o papel do educador é fundamental no processo curricular. Para eles, o educador é uma parte importante na construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Por isso, ao analisar as práticas avaliativas ocultas pôde-se perceber que essas práticas envolvem desde a seleção de alunos para a realização de uma atividade, o lugar do aluno na sala, a organização do espaço, o elogio, a reclamação. Essas práticas avaliativas dificultam a interação dos estudantes e impacta na autoconfiança destes. Tais práticas podem se tornar um entrave no desempenho escolar dos estudantes e trazem prejuízos emocionais irreparáveis.

PARABÉNS! FALTA POUCO!

Etimologicamente, a palavra currículo significa “o ato de correr, percurso” (do verbo latino *currere* = correr). Abordando o currículo na área de educação é imprescindível compreender que este percurso envolve diferentes aspectos. Esses aspectos podem ser planejados previamente para serem vivenciados, podem se constituir e legitimar nas vivências e/ou podem não

serem planejados, mas vivenciados de maneira implícita. Assim, discutir currículo nos proporciona uma reflexão sobre todo percurso pedagógico.

Conscientes que o currículo pode abranger desde a sua formulação prescritiva até as práticas do cotidiano da sala de aula, faz necessário chamar atenção para outro nível de atuação do currículo, o oculto. O currículo oculto traz reflexões sobre as práticas que acontecem dentro das escolas e nas salas de aula. Os ensinamentos transmitidos através desse nível de currículo podem trazer uma forte influência na dinâmica escolar e principalmente na vida dos alunos. A avaliação é uma das práticas pedagógicas muito presente nas escolas, e dá uma grande responsabilidade ao docente, pois não acontece somente no nível formal ou real, mas acontece também no currículo oculto.

Através da realização da pesquisa, percebemos o quanto as práticas curriculares avaliativas ocultas podem se tornar um entrave no desenvolvimento dos alunos. Essas práticas ficam ocultas em um elogio, um gesto, uma reclamação, podendo não ser identificadas pelo próprio docente, mas acabam sendo internalizadas pelos alunos. Desde o elogio até a reclamação, pode causar nos alunos pressão psicológica, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, entre outras consequências.

Compreendemos que o docente consciente sobre a influência dessas práticas, pode refletir sobre o percurso pedagógico que irá percorrer com seus alunos durante o processo educativo, sabendo que o desempenho escolar dos seus alunos não somente depende do currículo formal, mas especialmente do currículo vivido.

Além disso, por meio da temática da pesquisa percebemos que para tudo tem seu tempo determinado, que há momentos de elogiar e de reclamar. Mas, devemos refletir e compreender que por trás do nosso elogio ou reclamação existe uma mensagem implícita transmitida aos nossos estudantes que pode causar possibilidades e/ou entraves no desempenho escolar e na vida dessas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Gisele Gomes de. Sentidos compartilhados sobre o Colégio de Aplicação da UFPE: um estudo com pais e estudantes/Gisele Gomes de Almeida- Recife: O autor, 2014. 285f.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: __ Investigação Qualitativa em educação. Uma introdução á teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto1994. P. 47-51.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e Educação: Conceito e Questões No Contexto Educacional. EDUCERE. Anais eletrônicos... PUC: São Paulo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo/Nilma Lino Gomes.– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

LIMA, Elvira Souza. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano/Elvira Souza Lima. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura/Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2000.

- XC -

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS MATERIALIZADOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA: PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E CURRÍCULO

Glauca Maria dos Santos Cordeiro- UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Ao decorrer da pesquisa percebemos que aprender é um processo dinâmico tendo em vista os diferentes ritmos que cada aluno possui, evidenciando suas particularidades e as formas também diferenciadas na aquisição do conhecimento. Neste sentido, segundo Méndez (2002) a avaliação está diretamente ligada ao conhecimento, às formas de apreensão e compreensão do mesmo. Isso significa pensar que muitas vezes a aprendizagem acontece a partir do rompimento das estruturas padronizadas no espaço escolar, que se limitam a transmissão de respostas prontas aos alunos, restringindo o saber por não ser entendido como uma constante construção.

Nesta direção, observamos que há uma permanente preocupação no espaço escolar com o cumprimento da estrutura burocrática estabelecida no currículo para os requisitos avaliativos. Como exemplo, temos as notas atribuídas ao desempenho esperado dos alunos, e que por vezes não são vistas pela ótica dos possíveis avanços didático-metodológicos do fazer docente, servem, ao contrário disto, para medir a capacidade dos alunos, e como nos aponta Perrenoud (1999) às competências a eles necessárias, justificadas por uma lógica binária de sucesso-fracasso.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem nos revela a complexidade do âmbito educacional configurando uma das formas de avaliação, e ao mesmo tempo a dinâmica epistemológica que a forma e dá sentido. Destacamos a

relevância de se estudar os processos de avaliação no espaço escolar, e como estão se materializando no fazer docente através dos instrumentos avaliativos elegidos.

Todo instrumento avaliativo possui sua importância e intencionalidade em seu uso, contudo ressaltamos que a escolha desses instrumentos precisa ser coerente e condizente com as necessidades e particularidades dos alunos e do próprio contexto escolar. Nesta linha, destacamos a contribuição de Méndez (2002) quando diz que “todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: ou se faz usos díspares, com fins e intenções diversos, ou então é aplicado com pouca variabilidade de instrumentos” (p. 13).

As abordagens e especificidades dos sujeitos e objetos da avaliação revelam tanto as perspectivas mais tradicionais da avaliação, como também perspectivas que apontam novos horizontes a partir do processo de construção/reconstrução do conhecimento. A avaliação da aprendizagem torna-se à responsável direta pela troca e produção de conhecimentos, nas relações de ensino-aprendizagem entre o professor e o aluno.

Diante do exposto, essa pesquisa traduz à seguinte questão problema: Como se dá o uso dos instrumentos avaliativos no cotidiano da sala de aula? Em busca de atender a essa pergunta de pesquisa, elencamos como objetivo geral: Compreender como se dá o uso dos instrumentos avaliativos no cotidiano da sala de aula. E como objetivos específicos: a) conhecer a concepção de avaliação da aprendizagem dos docentes, b) identificar os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes.

Trazemos como referências nas discussões evidenciadas, autores como Freitas (2009); Melchior (1994); Méndez (2002); e Perrenoud (1999). Para tanto, organizamos nosso texto num primeiro momento apontando os procedimentos teórico-metodológicos que subsidiaram nossa pesquisa. Depois apresentamos alguns resultados oriundos da pesquisa, na seção intitulada Instrumentos Avaliativos: o que nos dizem os dados do campo empírico. E por fim, trazemos algumas considerações, compreendendo que assim como o conhecimento esta pesquisa não é estanque.

METODOLIGIA

Nossa proposta investigativa reside em lançar um olhar para a avaliação da aprendizagem percebida dentro do fenômeno educativo, que por sua vez reflete a dinâmica e a complexidade nele existente. Por isso acreditamos que

através de uma abordagem qualitativa da realidade observada, nos é possível obter interpretações sobre o objeto investigado e realizarmos algumas inferências (MINAYO, 2000).

Nesta lógica, para o desenvolvimento desta pesquisa elencamos como campo empírico uma escola pública municipal, localizada no Agreste Pernambucano na cidade de Belo Jardim. Nossa escolha foi baseada no destaque social que a referida escola possui no âmbito escolar da cidade, tendo em vista um amplo quantitativo de alunos alocados nos turnos da manhã e tarde, tanto no Ensino Infantil como no Fundamental. Os sujeitos de nosso estudo são três professores atuantes nesta escola no Ensino Fundamental I. Para análise identificamos estes professores como P1, P2 e P3 a fim de manter suas identidades preservadas.

A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas, que conforme Minayo (2009) se diferenciam de acordo com a sua estruturação. Neste sentido tendo em vista a necessidade de uma maior aproximação com os sujeitos da nossa pesquisa, bem como de suas concepções acerca da temática da avaliação da aprendizagem, optamos por utilizar entrevistas semi-estruturadas.

Como procedimento de análise dos dados, elegemos a ótica da análise do discurso que trabalha Orlandi (2010), por compreendermos que nos discursos dos sujeitos é apresentado explicitamente e implicitamente o movimento entre o falado e o silenciado em cada enunciado sobre o objeto de pesquisa. E, através deste viés de análise, entendemos que o diálogo proposto evidencia o “dito” no âmbito da palavra; contudo há também a presença do “não dito” que nos desafiamos a interpretar.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: O QUE NOS DIZEM OS DADOS DO CAMPO EMPÍRICO?

Nesta seção apresentamos alguns dados que emergiram do campo empírico em diálogo com o aporte teórico, que norteia os estudos sobre os instrumentos avaliativos; referindo-se à importância que os instrumentos assumem na prática avaliativa dos professores caracterizando a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a concepção de avaliação de cada professor tornou-se o início do diálogo que estabelecemos com eles. “Uma questão chave que os professores devem fazer-se ao falar sobre avaliação, como de tantos outros aspectos que a educação abrange, é sobre a sua própria concepção ou visão do conhecimento” (MÉNDEZ, 2002, p. 40).

A perspectiva como cada professor concebe a avaliação fica evidenciada em sua prática docente e, por conseguinte, na prática avaliativa que desenvolve. Quando indagados sobre o significado do termo avaliação P3 afirma ser “o momento de ver se o aluno está ou não aprendendo”, ou seja, aponta uma concepção de avaliação como momento de verificação da aprendizagem do aluno. Já no discurso de P2 destacamos o termo medir, empregado pelo mesmo em sua resposta “é o instrumento que se mede o aprendizado do aluno”.

Desta forma, ao considerarmos a existência de diferentes concepções referentes à avaliação da aprendizagem, entendemos que há também diversos instrumentos avaliativos com finalidades distintas a depender de seu uso pelos professores em sala de aula; “o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faça dele” (MÉNDEZ, 2002).

Acerca dos instrumentos avaliativos, o primeiro destaque que fazemos é sobre a unanimidade dos discursos de nossos sujeitos em suas respostas na utilização de provas ou testes escritos. O próprio conceito de avaliação por vezes é confundido e limitado às provas. O processo avaliativo como um todo, não se restringe às provas, pois estas são um dos vários instrumentos existentes para sua efetivação. Interessante observar como esse significante é forte em seus discursos, pois o primeiro instrumento apontado por todos os professores observados foi justamente provas ou testes.

Para Melchior (1994) os testes “são instrumentos elaborados pelo professor com um objetivo específico e destinados a um determinado grupo, em dada circunstância” (p. 99). Isso significa dizer que não apenas os testes mais todo instrumento avaliativo deve ser adaptado às necessidades dos alunos, tendo em vista as circunstâncias que os cercam, e passando pelo crivo dos objetivos a que se pretende atender. Méndez (2002) corrobora com essa perspectiva ao dizer que “não podemos perder de vista que os exames, qualquer que seja a forma que adotem, devem estar a serviço da aprendizagem, do ensino e do currículo, e antes é claro, do sujeito que aprende” (p. 36).

Ao apontar as vantagens e desvantagens do uso das provas para a avaliação de seus alunos, P3 afirma “me mostram de fato o que o aluno aprendeu, os conteúdos que conseguiram fixar”. Já P2 diz que “a vantagem de fazer provas com os alunos é porque avalia um bloco de conteúdos, porém não em todos os aspectos, pois não dá para contemplar tudo”. E P1 nos responde “a prova é vantajosa no sentido de focar uma habilidade específica dos alunos (a escrita)”.

Percebemos que os três professores destacam ser a prova um mecanismo importante para o desenvolvimento de suas práticas avaliativas, como um instrumento que permite observar o desempenho de cada aluno. Contudo entendemos que este instrumento não deve ser visto como o único que possibilita esse acompanhamento da aprendizagem dos alunos, porque assim como P3 apontou em seu discurso foca apenas a habilidade escrita. Por isso o uso de instrumentos diversos se faz necessário justificando o desenvolvimento das diferentes necessidades de cada aluno no processo de construção do conhecimento.

Outro instrumento que se faz presente na prática destes professores indicado por eles, são os trabalhos tanto individuais como em grupos. Para P1 os trabalhos “proporcionam maior participação da turma, desenvolve a interação entre os próprios alunos. Porém observo que esse instrumento gera a dispersão de alguns alunos, aqui me refiro aos trabalhos em grupos”.

Neste sentido, segundo Méndez (2002) “a chave do entendimento reside na qualidade das tarefas de aprendizagem, mediatizadas pela qualidade das relações e das interações que ocorrem em sala de aula” (p. 33). Por isso observarmos que o desenvolvimento qualitativo das relações entre os sujeitos que formam a sala de aula, propicia de fato aprendizagens significativas aos sujeitos. A importância desta interação entre os alunos refere-se ao atendimento de uma das finalidades da prática educativa: a formação humana/social que acontece nas relações que estes desenvolvem com seus pares, professores e todos que compõem o espaço escolar.

Outro destaque que podemos fazer de acordo com as respostas das entrevistas realizadas é que os três professores afirmam avaliar seus alunos de forma contínua, relacionando a aprendizagem como processual. Para isto, recorrem ao uso do instrumento da observação. Para Melchior (1994) “através da observação, o professor tem a possibilidade de melhor conhecer seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seu desempenho nas diversas atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem” (p.76).

Concluimos que os instrumentos adotados pelos professores em sala de aula nos permitem entender que não há um instrumento melhor que outro, assim como não há um único instrumento capaz de atender a todas as necessidades dos alunos. O que vemos são diferentes instrumentos que ganham importantes significados no processo de ensino-aprendizagem, quando são aliados ao desenvolvimento das variadas habilidades de cada aluno. Não há um instrumento ideal, nem tão pouco uma fórmula pronta para o exercício da

prática avaliativa. Isto dependerá do processo de escolha dos instrumentos avaliativos feito pelos professores, e da forma como utilizam os mesmos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Atentar à uma prática docente reflexiva que forma e forma-se no cotidiano, significa encarar o desafio proposto nas palavras de Freitas (2009) quando diz que “ser um profissional comprometido, significa agir, concreta e cotidianamente, em pequenos espaços como o da sala de aula, pela melhoria do aprendizado dos estudantes” (p. 21). É pensar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, e como mediar intervir para a aquisição do conhecimento, buscando e propondo possibilidades, compreendendo que ensinar também é aprender pois o conhecimento é uma constância.

Sendo assim, caminhar com o aluno, questioná-lo e com ele formular os saberes, realiza-se por meio de uma avaliação consciente e conscientizadora dos sujeitos que dela fazem parte, desenvolvendo as habilidades dos alunos e lapidando a prática docente. Concluímos que não existem modelos de avaliação, que possam servir para todas as instituições escolares. Cada sala de aula, cada professor, cada aluno, norteará formas específicas de avaliação e diferentes instrumentos avaliativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, Luís Carlos de. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação pedagógica: função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimento*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- XCI -

AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Joana Sousa¹¹⁵- Universidade do Minho (Portugal)

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional em Portugal está regulada desde 1986 pela Lei de Bases do Sistema Educativo¹¹⁶ (LBSE). Porém, apenas em de 2005/06 foi iniciado o 1º ciclo de Avaliação Externa de Escolas (AEE) em Portugal, com a aprovação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro. A responsabilidade em colocar em prática e conduzir o processo de AEE foi entregue pelo Ministério da Educação à Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Nos termos da Lei n.º 31/2002, foi exigida às instituições educativas uma nova conceção de avaliação das suas práticas, enfatizando a importância da avaliação das escolas enquanto organizações educativas (SILVESTRE, SARAGOÇA, FIALHO, 2016), associando a AEE a conceitos, tais como: melhoria, responsabilização e autoavaliação. Com o início do 1º ciclo de AEE em Portugal (2006-2011), a obrigatoriedade da Autoavaliação (AA) tornou-se uma realidade¹¹⁷ que se encontra em expansão (SAMPAIO, FIGUEIREDO, LEITE, FERNANDES, 2016).

A interação entre os diferentes tipos de avaliação educacional parece ainda não ter os efeitos desejáveis nos Agrupamentos de Escolas em Portugal

¹¹⁵ Bolseira de investigação científica em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT - SFRH/BD/93389/2013)

¹¹⁶Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

¹¹⁷ Cf. Lei n.º 31/2002, de 21 de dezembro, artigo 6º

(GOMES, 2014), embora haja uma melhoria significativa, do 1º para o 2º ciclo de AEE, sobre a importância que a AA e a Avaliação Interna (AI) têm nas escolas do 1º para o 2º ciclo de AEE (PACHECO, 2016; MOREIRA, RODRIGUES, 2016). Apesar de haver um caminho a percorrer na avaliação da educação no contexto português, as expectativas relativamente à avaliação em educação aumentaram nos últimos dez anos na Europa, sendo que a AA se tornou a face mais visível da institucionalização da AEE (EUROPEAN COMMISSION / EACEA / EURYDICE, 2015).

Na esteira da perspetiva internacional (PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO, 2001; EURYDICE, 2004; EUROPEAN COMMISSION /EACEA/EURYDICE, 2015) e nacional (PACHECO, 2014, 2015; BARREIRA, BIDARRA, VAZ-REBELO, 2016) propomos analisar o conceito de AI e AA, numa lógica de relação com a AEE, para compreender os seus propósitos e a necessidade da consistência e coerência da avaliação no sistema educativo português.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Segundo Tyler (1978, p. 99), a avaliação educacional pode ser definida como “um processo mediante o qual se determina o grau em que as mudanças de comportamento estão a ocorrer”. Esta é uma visão clássica da avaliação, como tendo um fim em si mesmo, valorizando o produto, invalidando a possibilidade de realizar juízos de valor no processo e de contribuir para a melhoria contínua. Por definição, a avaliação deve levar a uma conclusão, usualmente sobre o mérito, esforço e/ou significância e definir uma classificação. Porém a avaliação não deve ser apenas um processo de determinação de factos sobre um objeto, neste caso, a instituição educativa (SCRIVEN, 2003). Deve, sim, “somar as análises fragmentárias [de processos e resultados] para constituir um «puzzle»” (SOBRINHO, 2000, p.103), de modo a “avaliar o valor dos objetos educacionais na base da recolha sistemática de informação com vista à tomada de decisão consciente e à aprendizagem”(SCHEERENS, 2002, pp. 37-39). É por isso “um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos” (ALAIZ, GÓIS, GONÇALVES, 2003, p. 9).

Em suma, a avaliação educacional consiste na recolha e análise de informação de qualidade que permitirá a formulação de juízos de valor

referentes a múltiplos aspetos da vida escolar para a discussão, adoção e implementação de medidas que possibilitem a melhoria da escola (STUFFLEBEAM, SHINKFIELD, 2007), permitindo “um tipo de conhecimento que relaciona a perceção com a ação.”(SCRIVEN, 2003, p.28).

Avaliação Educacional em Portugal

A avaliação educacional em Portugal tem como contexto legal e normativo a LBSE, que no seu artigo 49º refere que “o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”. É na LBSE que a avaliação em educação é entendida como uma avaliação holística (SILVESTRE, SARAGOÇA, FIALHO, 2016).

A tónica na AI, como sendo necessária para o acompanhamento e para a avaliação do funcionamento da instituição educativa, é exposta no Decreto-Lei n.º115-A/98, definindo que a **apreciação dos "resultados do processo de avaliação interna da escola"** (alínea i do n.º 1 do art.º 10.º) serão **produzidos** com base nas “informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa” (n.º 2 do art.º 10.º).

Mais recentemente a Lei n.º31/2002, que define a avaliação do sistema educativo não superior em Portugal, refere-se à AA como base da avaliação “a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa” (art. 5.º), lembrando que o “processo de avaliação deve ter em consideração parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico” (n.º1 do art.º 8.º). A AEE foi, então, cada vez mais assumida como um mecanismo de regulação das escolas em Portugal (SILVESTRE, SARAGOÇA, FIALHO, 2016).

AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

A AEE, define-se pela existência de elementos externos à instituição educativa que participam no processo de avaliação da própria instituição, conjuntamente com os elementos internos. De acordo com Scheerens (2002, pp. 37-39) “ocorre quando os avaliadores são externos à unidade que está a ser avaliada”. Para Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p.16) a AEE acontece quando

“o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada”.

Na perspectiva do Conselho Nacional de Educação (CNE), organismo independente do Ministério da Educação Português, que tem como missão emitir pareceres e recomendações sobre o contexto educativo em Portugal¹¹⁸, a AEE tem dois grandes propósitos: a melhoria e a gestão do sistema educativo (CNE, 2011). Já a OCDE (2013), revela uma perspectiva da AEE focada na melhoria, no desempenho, na qualidade e na *accountability*, com base no feedback, nas recomendações para a melhoria e na publicação dos resultados.

Embora em Portugal, não existisse tradição em avaliação de escolas antes dos anos 90, por influência internacional, na década de 90 surgiram os primeiros projetos e programas que potenciaram a implementação da AEE e da AA nas instituições educativas, procurando consolidar a avaliação. (FIALHO, 2009). O interesse pela AI em Portugal surgiu com o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), inspirado por estudos internacionais (Fialho, 2009), sendo que o mais recente investimento surgiu com a Lei n.º31/2002, de 21 de dezembro.

A AEE, regulada pela Lei n.º 31/2002, foi implementada desde 2006 pela IGEC, que a assumiu “como um contributo para o desenvolvimento das escolas” (IGE, 2011, p. 51), competindo ao CNE a sua avaliação. Para a IGEC, a AEE pretende constituir-se como um identificador de boas práticas organizativas, procedimentais e pedagógicas das instituições educativas para criar de forma duradoura e sistemática uma cultura de autoavaliação e melhoria, através de níveis de eficiência e eficácia que permitam a contextualização e interpretação dos resultados com vista à qualidade, credibilização e sucesso do sistema educativo.

Em Portugal, a AEE já conta com dois ciclos. O 1º ciclo, iniciado em 2006 e terminado em 2011, incidiu em 5 domínios de avaliação: resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento. O 2º ciclo, iniciado no ano letivo de 2011/2012, incidiu em 3 domínios de avaliação: resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão. Cada um destes domínios é fundamentado por campos de análise e referentes previamente definidos pela IGEC. Como resultado da AEE surge uma classificação que,

¹¹⁸Cf. <http://www.cnedu.pt/pt/apresentacao/missao>

presentemente, inclui os níveis de excelente, muito bom, bom, suficiente e insuficiente (RODRIGUES, QUEIRÓS, SOUSA, COSTA, 2014). Analisando o atual quadro de referência da AEE, identificamos a AA e a melhoria, como campos de análise do domínio da liderança e gestão, podendo dizer que em Portugal a AA é neste momento alimentada pela AEE, pela obrigatoriedade que nela se apresenta.

A AEE produziu efeitos relacionais e organizacionais (BARREIRA, BIDARRA, VAZ-REBELO, 2016), com mais visibilidade na institucionalização da AI e AA (BARREIRA, BIDARRA, VAZ-REBELO, 2016; SOUSA, COSTA, MARQUES, PACHECO, 2016), tal como se verifica no restante enquadramento internacional (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015).

Autoavaliação das Escolas

O Quadro de referência da AEE (IGEC, 2015), identifica como referentes do domínio da Liderança e gestão, a coerência entre a AA e a ação para a melhoria, a integração dos resultados da avaliação externa nos planos de melhoria, o envolvimento e participação da comunidade nas práticas de autoavaliação, a sistematização e amplitude da autoavaliação e o impacto que a autoavaliação tem no planeamento, organização e práticas profissionais.

A Lei n.º 31/2002 define no seu artigo 6º, os termos em que assenta a AA, sublinhando-se a importância da concretização do projeto educativo, das atividades que promovam um clima escolar positivo, do funcionamento organizacional, do sucesso escolar e da cultura de colaboração. Pretende-se, assim uma caracterização do ensino, das aprendizagens e dos resultados dos alunos, através do incentivo às práticas de AA, tornando-se a AEE como um contributo para o conhecimento público das instituições escolares.

Tal como refere Pacheco (2010, p. 7) “a responsabilidade da escola na avaliação externa tende a aumentar quando a autoavaliação se torna numa prática institucional e serve de suporte à própria avaliação externa, e não, como acontece na realidade portuguesa, a uma prática avaliativa de conformidade”, pois “a autoavaliação é um órgão vital das escolas de qualidade e que procuram a melhoria” (MACBEATH *et al*, 2005, p. 20).

A AA trata-se de um empoderamento institucional (COSME E TRINDADE, 2010) em que “as escolas fazem a si mesmas, por si e para si” (SWAFFIELD, p. 71), num processo que “é conduzido e realizado

exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola” (ALAIZ, GÓIS, GONÇALVES, 2003, p. 16). Surge como promotora de mudanças construídas sobre as capacidades das escolas, de um modo sustentado e focado, desempenhando um papel promotor da melhoria contínua (BOLÍVAR, 2014). Através da AA pretende-se que a escola seja capaz de tornar-se um objeto aprendente que se autoavalia de forma sistemática, gerando instrumentos que potenciem o seu desenvolvimento organizacional (CLÍMACO, 2005; BOLÍVAR, 2014). Para que a AA aconteça é necessário que os atores que avaliam a instituição educativa sejam os mesmos a colocá-la em prática, debatendo os seus resultados e as suas potencialidades com elementos externos e internos, levando àquilo a que o *Office for Standards in Education* denomina de AA inteligente (OFSTED, 2004, p. 5). Uma AA que identifica exatamente os pontos fracos, as necessidades pertinentes e como proceder perante o contexto em que se insere, sendo os seus principais agentes os próprios atores educativos (SCHEERENS, 2002). A importância do envolvimento dos atores no processo de AA irá evitar a dispersão e a falta de identificação com a necessidade da AA (CORREIA, FIALHO, SÁ, 2015), para que não permaneça como ritual burocrático (CORREIA, FIALHO, SÁ, 2015) e se torne apenas num processo de gerenciamento da imagem pública (BALL, 2001), levando à *evaluation-free evaluation* (SCRIVEN, 2003).

Em suma a AA é um processo partilhado e negociado que envolve os vários atores da comunidade escolar e do meio envolvente, numa perspectiva ecológica da organização escolar e sendo um órgão vital das escolas de qualidade e que procuram a melhoria. A investigação tem vindo a demonstrar que existe uma associação intrínseca e de causalidade entre a AEE e a AA (SOUSA, COSTA, MARQUES, PACHECO, no prelo), pois

“a autoavaliação pode servir de ponto de partida para a avaliação externa, enquanto que esta pode favorecer a melhoria da qualidade da autoavaliação pelos efeitos de aprendizagem que produz, nomeadamente ao nível da construção de indicadores e de instrumentos de recolha de informação” (MACBEATH *et al*, 2005, p. 14).

NOTA FINAL

A AA permitirá a existência de pontes entre o olhar interno e externo de uma instituição educativa, que de uma forma equilibrada, sistemática e coerente, tornará possível: i) impulsionar o processo de melhoria da escola; ii) promover

a reflexão coletiva e partilhada; iii) desenvolver profissionalmente docentes e não docentes; iv) responsabilizar socialmente os seus intervenientes e a organização; v) conduzir à elaboração e à operacionalização de planos de melhoria. Ou seja, pelo seu carácter de legitimação, a AA levará à uma prática avaliativa de corresponsabilização, de mudança de práticas e de emancipação, indo ao encontro dos objetivos da AEE. Porém, para que a avaliação seja encaminhada neste sentido é necessário lembrar que

“a autoavaliação de uma escola é certamente um processo de aprendizagem que, quando reunidas determinadas condições, pode ser também uma excelente oportunidade para a produção de saberes e conhecimentos que ajudem a desenvolver práticas profissionais e humanas mais avançadas e consequentes em termos educacionais” (AFONSO, 2015, p. 228).

E por isso, queremos deixar neste texto o mote para a reflexão da necessidade em usar a avaliação educacional, seja ela de carácter interno, externo ou de ambos, com vista a reestruturar recursos e implementar processos baseados na inovação (FULLAN, 1991), de modo a que esta interação entre os diferentes tipos de avaliação tenham efeitos positivos, mantendo a tendência de melhoria significativa da importância que a AE e a AI tem nas escolas do 1º para o 2º ciclo de AEE em Portugal (PACHECO, 2016; MOREIRA, RODRIGUES, 2016).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, J. Do desequilíbrio do pilar da autoavaliação no modelo de avaliação externa: apontamentos. IN: FARIA, E., PERDIGÃO, R. (Org.). *Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 221-229.
- ALAIZ, V., GÓIS, E., GONÇALVES, C. *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa, 2003.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(2), p. 99-116, 2001.
- BARREIRA, C., BIDARRA, M., VAZ-REBELO, M. (Org.). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto: Porto Editora, 2016.

BOLÍVAR, A. La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa* - Autoavaliação das escolas, 14, p. 9-40, 2014.

CORREIA, A., FIALHO, I., SÁ, V. A autoavaliação de escolas: tensões e sentidos da ação. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. Extr. (10), p. 101-105, 2015.

COSME, A., TRINDADE, R. Avaliar as escolas: para quê e porquê? Autoavaliação das escolas e processos de auto-monitorização. *Revista Elo*, 17., p. 33-41, 2010.

EUROPEAN COMMISSION, EACEA, EURYDICE. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. Luxembourg, 2015. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178EN.pdf

EURYDICE. *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Bruxelas: Eurydice European Unit, 2004. Disponível em http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Evaluation_schools_EN.pdf

FIALHO, I. A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), p. 99-116, 2009.

GOMES, S. *Autoavaliação em Escolas do Alentejo. Constrangimentos e oportunidades. Tese de Doutoramento*. Portugal: Universidade de Évora, 2014. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/15920>
IGEC. Avaliação Externa das Escolas, 2008. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=

IGEC. *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas*, 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2015_2016/AEE_15_16_\(1\)_Quadro_de_Refer%C3%Aancia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2015_2016/AEE_15_16_(1)_Quadro_de_Refer%C3%Aancia.pdf)

MACBEATH, J., MICHAEL S., DENIS M., LARS J. *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa, 2005.

MOREIRA, J., RODRIGUES, P. A perspectiva dos Diretores de Agrupamento acerca do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: um estudo por questionário. IN: C. BARREIRA, M. BIDARRA, M., VAZ-REBELO (Org.). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto: Porto Editora, 2016, p. 85-128.

MOURAZ, A., FERNANDES, P., LEITE, C. Influências da avaliação externa das escolas no desenvolvimento de uma cultura de auto avaliação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional - Autoavaliação das escolas*, 14, p. 67-97, 2014.

OECD. School Evaluation: From complacency to quality. IN: *Synergies for better learning: An international perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing, p.383-484, 2013.

OFSTED. *A new relationship with schools*, 2004. Disponível em <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1290-2005PDF-EN-01.pdf>

PACHECO, J. Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos. Conferência no Seminário “*Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*”, Braga: Universidade do Minho, 2010.

PACHECO, J. Contraditórios do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas. IN: C. BARREIRA, M. BIDARRA, M., VAZ-REBELO (Org.). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto: Porto Editora, 2016, p. 69-81.

PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho. IN: *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, Bruxelas: Parlamento Europeu e Conselho, 2001. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/legal->

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º115-A/98. *Aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Lisboa, Assembleia da República, 1998.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa, Assembleia da República, 1986.

PORTUGAL. Lei n.º31/2002, de 20 de dezembro. *Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior*. Lisboa, Assembleia da República, 2002.

ROCHA, A. A autoavaliação nas escolas portuguesas. Diagnóstico com base nos resultados da avaliação externa. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, 6 (12), p.

116-128, jan-jun 2013. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Artigos_PDF/Rocha_Autoavaliacao_Cadernos_Pedagogia.pdf

RODRIGUES, E., QUEIRÓS, H., SOUSA, J., COSTA, N. Avaliação Externa de Escolas: do referencial aos estudos empíricos. IN: PACHECO, J. (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual*. Porto: Porto Editora, p.89-118, 2014.

SAMPAIO, M., FIGUEIREDO, C., LEITE, C., FERNANDES, P. Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: Convergências e tendências de ação. IN:C. BARREIRA, M. BIDARRA, M., VAZ-REBELO (Org.). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto: Porto Editora, 2016, p. 38-53.

SCHEERENS, J. School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation. IN: NEVO, D. (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective*. Oxford: Elsevier Science, p. 35-73, 2002.

SCRIVEN, M. Evaluation Theory and Metatheory. IN:Kellaghan, T., Stufflebeam, D., Wingate, L.,*International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: KluwerAcademic Publishers, p.15-30, 2003.

SILVESTRE, M., SARAGOÇA, J., FIALHO, I. Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. IN:C. BARREIRA, M. BIDARRA, M., VAZ-REBELO (Org.). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto: Porto Editora, 2016, p. 12-35.

SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, J. *Impacto de um dispositivo de avaliação externa na avaliação da qualidade em creche. Um estudo sobre as perspectiva de desenvolvimento profissional nos educadores de infância. Dissertação de mestrado*. Portugal: Universidade do Minho, 2013. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/28917>

SOUSA, J., COSTA, N., MARQUES, M., PACHECO, J. *Avaliação Externa de Escolas. Um meta-estudo*, no prelo.

SWAFFIELD, S., MACBEATH, J. School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journa lof Education*, 35 (2), p. 239-252, 2005.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.

- XCII -**CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: ALGUMAS
IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS
ACERCA DAS PRÁTICAS CURRICULARES NO
CONTEXTO ESCOLAR**

Joelma Miriam de Oliveira – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Em nosso contexto educacional cada vez mais é exigido uma postura dos níveis de ensino, para que preparem os sujeitos para lidar com as questões técnicas e burocráticas. Cobrando resultados eficazes para atingir as metas propostas por meio das políticas de governo, mensurando a competência e a “qualidade” educacional e por sua vez o nível de aprendizagem dos estudantes.

Mediante este cenário, as avaliações externas geralmente focam especificamente nos conteúdos de língua portuguesa e matemática. Logo, os conteúdos das demais disciplinas são deixados de lado pelos professores, para que assim, aqueles conteúdos abordados nas avaliações externas sejam mais trabalhados, visando o domínio dos mesmos pelos estudantes. O que acaba provocando um estreitamento no currículo escolar.

Então, os conteúdos de língua portuguesa e matemática ocupam um lugar especial no planejamento das aulas, pois constantemente é cobrado dos professores que os alunos dominem os conteúdos dessas disciplinas. Pois, os resultados das avaliações externas em sua maioria são utilizados para responsabilizar os professores pelo sucesso ou pelo fracasso das escolas nas quais as notas dos alunos não foram satisfatórias.

Portanto, esse fato faz com que os professores direcionem sua metodologia de ensino para o treinamento dos alunos visando o domínio dos

conteúdos que predominam nas avaliações externas. Então, a avaliação que deveria servir como um diagnóstico para orientar e levar os professores a refletir acerca de sua prática, acaba promovendo uma disputa entre as escolas e principalmente entre os professores. Corroborando com Freitas (2009, p.9), “o processo de avaliação não é um jogo inevitável de cartas marcadas. É muito mais um campo de forças aberto a contradições que necessitam ser enfrentadas”.

Então, este trabalho tem como objetivo: compreender como as avaliações externas influenciam as práticas curriculares no contexto escolar. Por isso, vamos descrever e analisar algumas situações vivenciadas no contexto escolar de uma escola localizada em território campesino no município de Riacho das Almas – PE.

AValiação EXTERNA: IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Todos os anos, no início das aulas é comum os professores realizarem uma avaliação com seus alunos, para conhecer o nível de aprendizagem de sua turma. Para que assim, os professores possam organizar o seu trabalho visando atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes. No entanto, essas avaliações diagnósticas estão voltadas para analisar o nível do conhecimento dos alunos nas áreas de português e matemática. Tendo em vista, que os conteúdos curriculares dessas disciplinas predominam nas avaliações externas. Para Méndez (2002):

A avaliação está estreitamente ligada à natureza do conhecimento; uma vez esta seja esclarecida, a avaliação deve ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica que lhe dê consistência e credibilidade práticas, mantendo a coesão entre a concepção e as realidades concretas (p.29).

Logo, não podemos separar a avaliação do conhecimento. Entretanto, a avaliação não deve ser utilizada como um simples instrumento que serve para mensurar o conhecimento. Geralmente os professores recebem um modelo de avaliação que a Secretaria de Educação disponibiliza, os alunos são submetidos a esta avaliação, e o resultado desta norteia o trabalho do professor na sala de aula, objetivando bons resultados nas avaliações externas. Não são consideradas as condições de trabalho, o contexto da escola e as especificidades dos alunos. No final das contas, o que interessa são os números, os resultados obtidos nas

avaliações externas. Assim o currículo escolar é constituído para atender aos objetivos almejados por meio das avaliações externas. Então, “o currículo estruturado em torno de objetivos de conduta oferece uma visão instrumental do conhecimento” (MÉNDEZ, 2002, P.31).

Portanto, os professores diante desse cenário, acabam treinando seus alunos e lhes transmitindo os conteúdos que devem ser dominados, tendo em vista que, os alunos têm a responsabilidade de dominar estes conteúdos, do contrário eles também são culpabilizados pelo resultado negativo nas avaliações externas. Assim os alunos têm o conhecimento medido com base nos resultados dessas avaliações, como também, nas avaliações da aprendizagem realizadas no dia a dia da sala de aula, que serve para atribuir uma nota aos estudantes.

Como resultado dessas práticas o currículo que “é também uma questão de identidade” (SILVA, 1999, p.16), acaba sofrendo um estreitamento para atender aos interesses estabelecidos pelo sistema, por meio das avaliações externas. E questões de maior importância, como o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, muitas vezes não são trabalhadas, como também, as demais disciplinas tais como: história, geografia, arte e ciências, entre outras são trabalhadas superficialmente.

Logo no início no ano letivo, nas primeiras reuniões pedagógicas é notável a preocupação por parte dos coordenadores pedagógicos, acerca dos conteúdos abordados nas avaliações externas. Por isso, os coordenadores pedagógicos cobram dos professores um planejamento que atenda especialmente os conteúdos de português e matemática que são abordados nas avaliações externas. Como a Provinha Brasil que visa avaliar as habilidades dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que está voltada para os estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental e do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), que tem entre seus objetivos avaliar o nível do domínio dos estudantes sobre determinadas habilidades.

No entanto a cobrança por parte dos coordenadores pedagógicos não se limita apenas ao planejamento dos professores, muitas vezes são disponibilizados materiais com atividades prontas, para se trabalhar as habilidades presentes nas avaliações externas. Esse fato limita o trabalho do professor, como também, retira sua autonomia na condução de suas aulas. Assim, surge uma distorção do sentido da avaliação que passa a ser vista como

a vilã do contexto escolar, pois seus resultados podem constranger tanto os alunos como os professores.

Portanto, dependendo da concepção que se tenha do ato de avaliar, os resultados dessas avaliações podem ser vistos de maneira diferente, levando os professores a refletirem acerca de sua prática. Buscando metodologias outras, que poderão contribuir para a aprendizagem dos alunos. Assim

Para que a avaliação cumpra a função de uma reflexão conjunta com o professor, a aprender a se autoanalisar e a buscar novos caminhos para o prosseguimento do processo de construção do conhecimento, são necessários recursos técnicos adequados aos objetivos que se pretende alcançar (MELCHIOR, 1994, p.75).

Então “o professor deve utilizar os resultados das atividades do aluno para observar o processo de construção do conhecimento” (MELCHIOR, 1994, p.79). Podendo refletir acerca da eficácia de sua metodologia de ensino, como também, possíveis mudanças que venham contribuir com a aprendizagem do aluno, o qual deve ser, de fato, o protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, para que isso seja possível o professor deve ter autonomia e ser o autor de sua metodologia de ensino, para que ele possa encontrar um meio de atender as exigências das avaliações externas, como também as demais habilidades que competem à escola desenvolver nos estudantes.

CONCLUSÃO

Nosso contexto educacional apresenta uma política curricular voltada para os interesses políticos. Diante desse cenário, os professores, principalmente os dos anos iniciais da educação básica, encontram-se numa situação que subordina suas práticas aos interesses políticos que dominam o sistema educacional de nosso país.

Então, os professores passam por treinamentos para saber o que devem pôr em prática em suas salas de aulas. Estes são treinados para treinar seus alunos para que no momento das avaliações externas a escola possa adquirir uma boa pontuação. Assim, se estabelece um cenário de competição entre as escolas e os próprios professores. Desse modo, a prática do professor se baseia nos conteúdos que atendem as avaliações externas, o que provoca o estreitamento do currículo.

Logo, através desse modelo adotado pelo nosso sistema de ensino a prática do professor perde sua essência, pois este passa a atender a uma demanda de projetos externos que são implementados nas escolas. E como o currículo escolar se materializa por meio de uma relação de poder e conhecimento. Nem todos os sujeitos que participam da comunidade escolar são considerados no processo de construção do currículo, que acaba por vezes excluindo os interesses da população não detentora de poder.

A diversidade não é considerada e todos os professores são submetidos ao processo de treinamento de sua prática, para atender aos interesses de uma classe detentora de poder que cada vez mais, torna precária a formação dos professores e suas práticas. Práticas estas, que não encontram espaço para reflexão e que se encontra desarticulada da teoria. Assim, os professores se adequam ao sistema educacional, treinando seus alunos e à medida que não atingem os resultados esperados são culpabilizados pelo fracasso do aluno e da escola. Então, os resultados são expostos, constringendo os professores que também culpam os alunos. Diante desse cenário a competitividade se estabelece e cada professor busca uma maneira eficaz de treinar seus alunos para atender às demandas externas à escola. Logo a avaliação acaba sendo apenas um instrumento de mensuração do nível de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, Luis Carlos de, [et. Al.]. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*, 2ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MELCHIOR, Maria Celina, *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1994.

MENDEZ, Álvarez J. M, *Avaliar para conhecer, examinar para excluir/ trad. Magda Schwartzhaupt Chaves*. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

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

- XCIII -**IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DE AVALIAÇÃO NACIONAL NA GESTÃO
ESCOLAR: O QUE FAZER COM OS RESULTADOS?**

Josefa Roberta Roque dos Santos – UFPE (Brasil)

Katharine Ninive Pinto da Silva – UFPE (Brasil)

Agência financiadora: FACEPE

INTRODUÇÃO

Na década de 1990 os governos começaram a produzir novas políticas governamentais de controle dos investimentos nas políticas sociais. Neste cenário foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se consolidou por meio das avaliações externas e tem como um de seus objetivos avaliar a Educação Básica brasileira. Atualmente o SAEB é composto por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/ PROVA BRASIL) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). No intuito de sistematizar os resultados obtidos por meio das avaliações externas foi criado em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem por objetivo reunir em um único indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

Oliveira (2000) afirma que o aumento das políticas de avaliação externa como vemos atualmente está ancorado em um movimento mais amplo de reformas educativas. Sendo assim podemos observar também que os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, já trazem uma

determinada concepção de avaliação, no que se refere ao ensino, aprendizagem e a escola. (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Pensamos as avaliações externas como processos de avaliação que são criados fora da instituição de ensino (escola). De acordo com a proposta governamental, estas avaliações surgem com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no Brasil traçando um panorama do desempenho das escolas brasileiras (BRASIL, 2002). A partir dessa perspectiva defende-se que através da avaliação externa é mais fácil enxergar as dificuldades e fracassos das escolas, podendo dessa forma sanar os problemas e melhorar a educação, pois os dados produzidos e as informações obtidas com as avaliações podem subsidiar a elaboração de políticas e ações educacionais pelos vários níveis da gestão da educação desde o governo federal até a gestão das escolas (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Levando em conta que essas avaliações têm um caráter de diagnóstico e de acompanhamento do trabalho que vem sendo realizado nas escolas, as mesmas acabam por ser consideradas como formas de regulação do trabalho docente. Partindo desse pressuposto fica a cargo da gestão escolar mediar e resolver conflitos que venham a surgir a partir dessas avaliações. Acreditamos que para além da responsabilização dos profissionais das escolas e as demais críticas geradas acerca dessas avaliações, o que se percebe hoje, é que enfatizasse os resultados em detrimento do processo, portanto para além das críticas, as avaliações estão presentes e a escola como um todo é avaliada, dessa forma, nos remetemos a gestão escolar, considerando que todos os processos educativos perpassam por a gestão dentro da escola.

De acordo com Libâneo (2004), integram a gestão escolar as funções de direção e coordenação. Sendo que a direção é composta por um dirigente e principal responsável pela escola, que tem a visão do conjunto, articula e integra os vários setores; e a coordenação é composta pelo coordenador que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino.

Partindo do que foi pontuado acreditamos que se faça necessário no contexto atual uma investigação acerca dessas políticas educacionais de avaliação e as implicações dos resultados das mesmas na gestão das escolas, procurando compreender está relação entre as políticas educacionais de avaliação, seus resultados e a gestão das escolas públicas. Apontando para o uso dos resultados dessas avaliações como subsídios para elaboração de propostas dentro da própria instituição de ensino (escola), no intuito de melhorar a

qualidade do ensino ofertado na mesma, ou seja, utilizando os resultados de maneira diagnóstica e dando continuidade ao trabalho a partir deles.

Sendo assim elencamos como problema de pesquisa: De que forma equipes gestoras de escolas públicas do município de Garanhuns utilizam os resultados produzidos pelo SAEB para elaboração de propostas de intervenções em prol da melhoria do processo de ensino?

OBJETIVO GERAL:

- Analisar como equipes gestoras de escolas públicas do município de Garanhuns utilizam os resultados produzidos pelo SAEB para elaboração de propostas de intervenções em prol da melhoria do processo de ensino.

-

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-
- ✓ Identificar as políticas nacionais de avaliação e sua relação com a gestão escolar.
- ✓ Identificar as intervenções realizadas por as equipes gestoras a partir dos resultados das avaliações externa no intuito de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas de Garanhuns.
- ✓ Analisar no contexto de diferentes escolas públicas de Garanhuns as ações da gestão escolar em torno dos resultados do SAEB.
- ✓

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a efetivação dessa pesquisa será o tipo de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico (André, 1995), buscando a interpretação da realidade, levando em consideração o contexto e as inter-relações dos sujeitos. Segundo a autora, a pesquisa de cunho etnográfico tem um foco na descrição da cultura, como práticas, valores, significados entre outros. Destaca ainda que uma das características desse tipo de pesquisa é a interação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, e é de suma importância na realização dessa pesquisa que essa interação ocorra para que haja a maior clareza possível dos dados que estão sendo obtidos.

O trabalho de pesquisa será realizado com um grupo de equipes gestoras de escolas públicas do município de Garanhuns-PE, as mesmas terão pleno

conhecimento do que se pretende com a realização dessa pesquisa. Para efetivação dessa pesquisa serão selecionadas seis escolas do município de Garanhuns, sendo que os resultados do IDEB das mesmas devem variar entre os mais favoráveis e os menos favoráveis do município, será considerando também para a escolha a localização das escolas, infraestrutura, quadro de funcionários e tempo de atuação das equipes gestoras, pois compreendemos que exista a necessidade da contextualização dos resultados, dessa forma os mesmos não podem ser o único aspecto a se considerar na escolha dos colaboradores desta pesquisa.

Buscando atender aos objetivos propostos teremos como instrumentos de coleta de dados o levantamento documental e análise documental, para ficarmos cientes das contribuições da literatura já existente acerca da temática, questionário sócio-político, para compreendermos alguns aspectos do contexto social em que estão inseridos nossos colaboradores, tanto os membros das equipes gestoras, como os estudantes de cada escola. Utilizaremos também a entrevista semiestruturada, elaborando um roteiro orientador, no entanto, flexível (LAKATOS; MARCONI, 2003). Tendo em vista que a mesma possibilita a interação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, assim como deixa possibilidades de fazermos as intervenções necessárias durante as suas realizações. Por meio delas buscaremos identificar se existem ações em torno dos resultados das avaliações externas realizadas por as equipes gestoras e quais ações seriam?

Além dos instrumentos citados acima utilizaremos a observação, pois a mesma é um elemento fundamental para a pesquisa, na observação os fatos são percebidos diretamente, dessa forma usaremos uma observação direta que possibilita um olhar direcionado para o tema da pesquisa, segundo Lüdke e André (2012), a observação direta permite que o observador compreenda a visão de mundo do sujeito, entendendo assim os significados que eles atribuem à realidade que os cercam e as suas ações. Dessa forma buscaremos observar as ações realizadas pelas equipes gestoras em torno dos resultados das avaliações externas.

Como procedimentos metodológicos na primeira etapa será realizada o levantamento e análise documental, no segundo momento a seleção de escolas e equipes gestoras obedecendo aos critérios mencionados acima, na terceira etapa serão aplicados os questionários socioeconômicos, com o objetivo de compreender a realidade socioeconômica do público atendido pela escola, e as condições de trabalho da equipe gestora, na quarta etapa serão realizadas as

entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras, no intuito de identificar as ações realizadas tendo como base os resultados do SAEB, na quinta etapa serão realizadas as observações das escolas e das intervenções realizadas pelo gestores no intuito de melhorar a qualidade da educação de sua escola e no sexto momento serão realizadas as análises de todos os dados obtidos.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

No início dos anos 1990 criou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB é constituído atualmente por três vertentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), exame de larga escala aplicado em uma amostra das escolas, e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), conhecido como Prova Brasil, que foi introduzida em 2005 e é aplicado a todos os estudantes e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (Souza, Lopes, 2010, apud Assis, Amaral, 2013). A ANEB e a ANRESC/PROVA BRASIL são realizadas bianualmente.

A implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007 possibilitou que se faça uma combinação entre os resultados das avaliações externas com as taxas de aprovação por escola. Tendo por objetivo reunir em um único indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O IDEB trás as avaliações externas a possibilidade de resultados sintéticos, de fácil compreensão e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

De acordo com Silva (2012), essas avaliações, entre outras, fazem parte das políticas de avaliação do Estado brasileiro sobre o sistema educacional, e caracterizam-se por induzir: a) controle das instituições e dos sujeitos da educação; b) processos de homogeneização dos currículos e as práticas pedagógicas; c) centralização política na elaboração das políticas de avaliação.

Soares e Alves (2013), chamam a atenção para a importância da contextualização dos resultados desses exames de larga escala, afirmando que é preciso considerar as seguintes categorias: alunos, recursos, professores, projeto pedagógico, organização do ensino, gestão, resultados e custos. Mas essa contextualização não tem ocorrido na divulgação dos resultados, o que aconteceu apenas foi que com a introdução da Prova Brasil, difundiu-se o uso de escalas para a medida da proficiência dos alunos em leitura e matemática.

Podemos perceber a recorrência de discussões sobre a aplicação e aferição dos resultados das avaliações externas nas escolas, a maioria dessas discussões defende a aplicação das avaliações externas, porém deixam claro que essa forma de avaliação como vem sendo aplicada no Brasil necessita de muitas melhorias.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E GESTÃO ESCOLAR: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

A nova fase do neoliberalismo busca atuar no âmbito da Educação através de novas formas de privatização criadas para superar a crise do modelo anterior. Nesse sentido, o Brasil vem assumindo políticas centradas no controle dos resultados e no controle dos processos (FREITAS, 2012). Essa política neoliberal consolidou as avaliações externas como elemento regulador dos processos de ensino, aprendizagem, professores, gestão e secretarias de educação.

De acordo com Ronca (2013), foram introduzidos pela avaliação os conceitos de responsabilização e mobilização social, a partir do decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Os dados do censo e os resultados dos testes passaram a ser usados na construção de indicadores que pudessem aferir a qualidade da educação básica. Com a atual forma de avaliação, os professores e gestores podem identificar habilidades e dificuldades dos estudantes nas áreas da leitura e matemática. Mas, de acordo com Freitas (2012), pode haver também um processo de estreitamento curricular, deixando de contemplar outras disciplinas do currículo escolar.

Em situações recorrentes os gestores não têm informações, a partir do IDEB, sobre as razões de tais resultados por determinada escola sobre o desempenho dos alunos pobres, negros, pardos ou índios, além disso, na maioria das escolas é deixado de lado o currículo da educação básica por causa da supervalorização de leitura e matemática, sendo assim os resultados do IDEB não podem se transformar em um *ranking* de escolas e sistemas, pois essas comparações quando ocorrem não podem ser consideradas reais.

No que se insere na gestão escolar acredito que ela funciona de dentro para fora, ou seja, nas atitudes e culturas, em que professores se sentem responsabilizados e, simultaneamente, comprometidos ou pessoalmente envolvidos com a organização. Sendo assim a gestão atua num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e utilização da melhor forma

o orçamento (COELHO, 2008). Considerando que a educação abrange além de assuntos educativos, outros aspectos por isso está diretamente relacionada com as políticas públicas, sendo que, os gestores escolares são os principais atores neste processo.

A gestão escolar visa à tomada de decisões, inspeção, direção, orientação e supervisão da escola como um todo. “Gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1996, p. 120).

Nesse contexto concordo com as afirmações de Egan (1994) quando ele chama atenção para o fato que precisamos refletir sobre a gestão e as políticas públicas considerando que: a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor - a 'vida na sala de aula' e o mundo da imaginação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido pode-se dizer que a gestão escolar é responsável pelo planejamento e organização do trabalho escolar, monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais, gestão de resultados educacionais, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão do clima e cultura escolar, gestão do cotidiano escolar, bem como, a gestão das políticas educacionais (LUCK, 2009).

Considerando essa disseminação das avaliações externas nas escolas e a divulgação dos resultados de forma crescente nas mídias, assim como a importância de uma gestão escolar comprometida que possa introduzir da melhor maneira essas políticas educacionais de avaliação nas escolas. Acreditamos que perceber como essa relação vem se dando, quais as atitudes e compromissos dos gestores em relação a essa temática possibilitara traçar um panorama mais detalhado de forma que poderemos compreender a fundo a relação escola/ avaliação externa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ASSIS, Lúcia Maria; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação por um sistema nacional. Brasília: *revista retratos da escola*, 2013.

BRASIL, portal avaliação. *Avaliação externa*. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa>>. Acesso em 26 dez. 2013. Se o mês for maio escrever todo.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

_____. *Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>> Acesso em 27 de dezembro de 2013.

EGAN, K. Tools for enhancing imagination in teaching. In: GRIMMETT, P. P.; NUEFELD, J. (Ed.). *Teacher development and the struggle for authenticity*. New York: Teachers College Press, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

_____. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Heloísa Lück. Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar*. RBP AE - v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2014. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/50013/31322>. Acesso em junho de 2015.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-94, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Xavier; SOUZA, Gláucia Mirian Oliveira e GOMES, Raimunda Olímpia Aguiar. *Política de avaliação externas de desempenho: o papel do gestor escolar em foco*. Encontro de pesquisa educacional do norte e nordeste, 2013.

RONCA Antonio Carlos Caruso. A avaliação da educação básica seus limites e possibilidades. *Revista retratos da escola*. Brasília: retratos da escola, 2013.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SOARES, José Francisco; Alves, Maria Teresa Gonzaga. Escolas de ensino fundamental contextualização dos resultados. Brasília: revista retratos da escola, 2013.

TUTTMAN, Malvina Tania. Avaliação educacional o verdadeiro compromisso. Brasília: revista retratos da escola, 2013.

- XCIV -**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
DESCOMPASSO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

Maria Emília Gonzaga de Souza – FE/UnB

Martha Elisa Santos – UnB

Gabriel Santos Pereira – UnB

INTRODUÇÃO

Avaliação para as aprendizagens é ainda um tema pouco discutido nos cursos de formação de docentes. Os alunos das licenciaturas afirmam que é um aspecto esquecido em seus cursos e que a maneira como são avaliados reproduz práticas de professores desde a Educação Básica. Por que isso acontece, se a avaliação é parte integrante do fazer pedagógico do professor? Será que essa falta de espaço no currículo dos cursos de formação docente reflete na prática das escolas de Educação Básica e até mesmo na Educação Superior? Foi pensando nesses questionamentos que os alunos da disciplina de Avaliação escolar foram às escolas para verificar como a avaliação acontece e que concepções norteiam a prática nas escolas.

Muitos textos lidos e estudados na disciplina contribuíram para se perceber pontos significativos referentes à Avaliação. Um ponto significativo é que a avaliação deixa de ser “das aprendizagens” e passa a ser “para as aprendizagens”, assim, o foco deixa de ser o resultado e passa a ser o processo. Infelizmente, isso está na teoria, pois na prática, a concepção equivocada do que é avaliação, muitas vezes, resulta em controle, classificação e, até punição. É o que podemos constatar com esta pesquisa, com dados coletados em escolas do Distrito Federal, públicas e privadas e tomando-se como base para as análises as Diretrizes de Avaliação Educacional – DAE, triênio 2014/2016, o

documento Currículo em movimento da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (2014) e outros autores que também acreditam nessa concepção de avaliação para o crescimento e desenvolvimento da aprendizagem.

Os instrumentos avaliativos usados pelas Instituições Escolares, muitas vezes, (veremos nos dados), não obedecem a singularidade de cada indivíduo e nem mesmo os objetivos estabelecidos pelas Diretrizes- DAE (2014), que defende o uso da Avaliação Formativa.

A disciplina tinha como proposta uma ida à escola de Educação Básica com o objetivo de conhecer o desenvolvimento da avaliação nesse espaço e ao planejar a atividade coletivamente algumas questões foram levantadas pelos alunos:

1. Como é o processo de avaliação?
2. A avaliação é planejada pelo grupo de professores ou já é pré-estabelecida pela instituição?
3. A gestão escolar envolve-se com o processo avaliativo?
4. Quais são os instrumentos de avaliação?
5. Existe algum tipo de avaliação para os professores? Se sim, quem avalia?
6. Qual o procedimento que a escola utiliza para aqueles alunos que não alcançam a média estabelecida?
7. Qual a participação do aluno no processo avaliativo?
8. Existe uma prova interdisciplinar? Como ela acontece?

Ao iniciar as análises um ponto ficou evidente, que seria o seu “pano de fundo”, existe correlação entre a concepção dos professores/gestores entrevistados e a teoria estudada sobre avaliação formativa? Com isso, estabeleceram-se os objetivos da pesquisa, que foram verificar e analisar o desenvolvimento da avaliação em escolas de Educação Básica; seu planejamento e relação com o currículo e diretrizes propostas pela SEE/DF; a concepção de avaliação dos respondentes e a correlação entre esses dados e teoria estudada na disciplina.

Nascimento da pesquisa

A iniciativa de escrever sobre como a avaliação acontece nas Instituições de Educação Básica, surgiu no decorrer dos estudos da disciplina de Avaliação Escolar. A turma era composta por 35 alunos, e um dos aspectos enriquecedores é a diversidade de licenciaturas e todos desejosos em saber como avaliar. Na primeira aula foi questionado o que era avaliação e quem gostava de ser avaliado. As respostas foram negativas, ninguém gostava de ser avaliado, e foram surgindo relatos de traumas vividos durante trajetória escolar. Com esses relatos fomos percebendo os tipos de avaliação que são usados, ou deveriam ser, e a turma cada vez mais interessada em saber o que é realmente avaliação e como ela deve acontecer na prática.

Os textos estudados e as discussões em sala foram elucidando o que é avaliar e as várias formas de executar essa tarefa. Mas as experiências vividas pela maioria dos alunos demonstravam que o constante era a tradicional maneira de se avaliar, com instrumentos repetitivos, como provas e exames, talvez por causa da falta de formação ou de interesse e motivação por parte dos professores. Por isso, a pesquisa de campo, veio para verificar se essas práticas continuam nas escolas e confrontar os resultados com a teoria estudada.

Realização da pesquisa

A pesquisa é de abordagem qualitativa, que segundo Gonsalves (2011), tem o ambiente natural e o pesquisador seu instrumento fundamental. Configura-se como estudo de caso e exploratória. Estudo de caso porque se ocupou em compreender e interpretar o fenômeno, levando em consideração o significado que os outros dão às suas práticas. E, ainda, segundo a mesma autora, é um estudo empírico, que analisa um fenômeno dentro do seu contexto de realidade, utilizando de várias fontes de evidência. É também exploratória, porque tenta esclarecer e se aproximar da avaliação nas escolas, porém é um início de pesquisa, que incita aprofundamentos futuros.

Todos os 35 alunos da turma, foram para escolas, como podia ser em grupo, foram visitadas 28 escolas sendo 75% públicas e 25% particulares, com 64 questionários respondidos com as questões acima mencionadas, os sujeitos respondentes gestores, professores e alunos.

Para esse texto foram selecionadas seis questões para análise, e foram agrupadas por temas, as questões 1 e 4; as questões 2, 3 e 7 e a questão 6. As

questões 5 e 8 não foram analisadas para esse texto, somente em sala com os alunos.

Avaliação: ainda um campo minado

As questões 1 e 4 versam sobre o desenvolvimento da avaliação em escolas de Educação Básica e a concepção de avaliação que norteia a prática. Foi perguntado a gestores, professores e alunos: “Como é o processo de avaliação na escola? E quais são os instrumentos de avaliação utilizados?”

Com as respostas obtidas percebe-se um equívoco em relação ao conceito de avaliação. Isso acontece não somente com esses respondentes, pois de acordo com Luckesi (2005), avaliar é geralmente confundido com examinar. O que existe, hoje, nas práticas escolares são exames, pois se leva em consideração somente o resultado final, a nota do aluno, seu desempenho final. Sendo assim, não interessa como o aluno atingiu a resposta, seu desenvolvimento ou o que ele sabe antes ou depois da prova. É uma forma de classificar, de definir quem é aprovado ou reprovado. Na maioria das vezes é uma forma autoritária e coercitiva usada por professores e também pela escola para obter certos resultados. Ainda segundo o autor, em uma entrevista ao Colégio Uirapuru, em Sorocaba, São Paulo: *“Os exames escolares têm servido na maior parte das vezes para disciplinar externa e aversivamente os educandos. Têm sido utilizados largamente como um recurso de controle disciplinar impositivo sobre os alunos.”* (2005, p. 2)

Nas respostas de 28 dos respondentes entre professores e gestores, podemos perceber esse equívoco em relação à avaliação. Em suas respostas a avaliação é definida como instrumentos e não como o processo ou metodologia, citam provas, testes e “pontos acadêmicos” que são separados como “parte formativa”, que seria assiduidade, comportamento, uso do uniforme (na fala dos professores/gestores) como exemplificado na resposta a seguir: *“A avaliação acontece de forma contínua e é dividida em duas partes: parte formativa (avaliando o caderno e o comportamento do aluno) e a forma acadêmica (conteúdo em si).* A proposta da Avaliação Formativa não suprime alguns instrumentos, todos têm sua função, mas a maneira de usá-los que é o diferencial: a metodologia e o seu desenvolvimento, e o que se faz com os resultados. Os instrumentos avaliativos devem servir para adequar conteúdos, metodologias e garantir a aprendizagem do aluno, por isso é fundamental o *feedback* visando a consciência do que foi e o que ainda precisa ser aprendido. De acordo o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), documento orientador do currículo da Secretaria do

Estado de Educação do Distrito Federal, a função formativa de toda avaliação não depende do instrumento ou procedimento utilizado, o que conta é a intenção de incluir e de auxiliar os alunos no aprendizado, não pode servir para punição, exposição ou humilhação. E sim, ter como objetivo a conscientização e o estímulo para que os profissionais da educação tenham o olhar na aprendizagem do aluno. Ainda, segundo Roldão (2015, p. 580) a avaliação não pode ser desvinculada do currículo, isto é, do ensino e da aprendizagem, pois ela é objeto promotor da qualidade da aprendizagem, é um “dispositivo transformador, pelo efeito da reflexão que implica, da prática pedagógica na sua globalidade.”

Na questão 4, quando perguntado: “Quais são os instrumentos de avaliação utilizados?” Vários instrumentos foram citados, tais como: simulado, caderno, exercícios, redação, avaliação interdisciplinar, portfólio, apresentação oral, prova em dupla, trabalho em grupo entre outros, no entanto, o mais mencionado é a prova, que foi confirmado pelos alunos. Por mais que cada professor/gestor cite vários instrumentos de avaliação, pode-se inferir que esses não têm a perspectiva formativa. O intuito ainda é de classificar, excluir, de controlar os alunos, pois ao cruzar as respostas, quando perguntados sobre qual procedimento adotado com os alunos que não alcançam a média, respondem que aplicam outra prova, não há um retorno e nem reflexões com os alunos para que esses retomem o que não aprenderam. Alguns alunos que responderam a essa questão disseram que fazem as provas e recebem o resultado na reunião bimestral, não há nenhuma devolutiva durante o bimestre, é o resultado por ele só.

Dos 42 professores/gestores entrevistados 8 citaram o comportamento, assiduidade e uso de uniforme como ponto avaliativo, faz parte da nota final do aluno. Demonstrando assim controle, obrigatoriedade, comportamento para ganhar ponto. E acima de tudo, é a avaliação informal presente, implicitamente, mesmo que esse conceito não tenha sido mencionado por nenhum dos respondentes e também por ser tão pouco discutido nos estudos sobre avaliação, é notório como ela é utilizada de forma pontual e muitas vezes determina a progressão dos alunos.

A análise dos resultados das avaliações deve resultar em reelaboração ou confirmação do processo. O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal ressalta que: “[...] Mudam-se os tempos e espaços escolares, as abordagens e os enfoques que devem sempre estar a serviço das aprendizagens de todos (as) e para todos (as) em articulação com os projetos

político-pedagógicos.” (BRASÍLIA, p. 19, 2016). Ainda, propõe que Instituições e educadores reflitam com os alunos e consigo mesmas as perguntas: Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que e como avaliar? Porém, o cenário que nos deparamos é diferente, as escolas muitas vezes estão focadas em preparar os alunos para o vestibular, concursos, exames em larga escala, e com isso, uma cobrança de notas, classificações, ao contrário da proposta de avaliação formativa. Os professores e Instituições estão preocupados com os resultados e não com o objetivo principal, a aprendizagem.

As questões 2, 3 e 7, buscam saber sobre o planejamento da avaliação, quem participa, se os gestores e alunos participam ativamente do planejamento ou do processo, a saber: “A avaliação é planejada pelo grupo de professores ou já é pré-estabelecida pela instituição?”, “A gestão escolar envolve-se com o processo avaliativo?” e “Qual a participação do aluno no processo avaliativo?”.

A maioria dos respondentes afirma que a elaboração do processo avaliativo, e nesse caso, como já foi dito, somente a elaboração dos instrumentos, as decisões em relação a tudo que a envolve é feita somente pelos professores, como podemos verificar por algumas respostas, “A Semana de Provas era a metodologia trabalhada na gestão anterior e continuou nessa gestão atual.”, “Feita pelo professor.”, “À cargo do professor.”

A avaliação ainda é instrumento de poder, quem elabora decide o que será avaliado, quando, como e qual será o instrumento. Como é ressaltado no Currículo da SEE/DF “A avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico complexa, necessária e diz respeito a questões tênues como o exercício do poder e a adoção de práticas que podem ser inclusivas ou de exclusão.” (2014, p.71). O aluno, mais que qualquer outro sujeito do processo é deixado de lado, é considerado imaturo e sem possibilidade de opinar, como podemos verificar em algumas respostas, “*Não existe participação do aluno no processo seletivo porque por serem crianças menores, elas não tem muita ideia do que seja avaliação, né?*”, “*O aluno é exposto a avaliações.*” Esse é um aspecto que nem mesmo os autores discutem, o aluno como é dito por um dos professores é exposto a avaliações e isso está naturalizado, “não precisa participar”. Sua participação é passiva, “sofrer” a avaliação, no sentido literal da palavra.

Apesar dos pontos negativos que percebemos no decorrer da pesquisa, entre eles, a dissociação com o currículo, de ser ainda um instrumento de coerção e da falta de participação democrática dos interessados, alguns aspectos são esperançosos, alguns professores e gestores, afirmam que a avaliação é

processual, dinâmica e que existe um diálogo como os alunos no sentido de rever, reelaborar e de retomar o que ainda não foi aprendido.

Na questão 6, foi perguntado: “Qual o procedimento que a escola utiliza para aqueles alunos que não alcançam a média estabelecida? ”. Na educação infantil, os estudantes não precisam alcançar média, mas o que se percebe, pelas respostas, é que existe o “padrão” de estudante que as instituições desejam, e para aquele que não corresponde, são tomadas providências. Se um aluno não se comporta, não faz tarefas, não aprende como esperado, ou qualquer outro aspecto que foge do desejado, os pais são chamados na escola para tomar as providências necessárias, muitas vezes, até com indicação de acompanhamento psicológico, por causa da inadequação. A avaliação informal torna-se muito presente nessa fase da Educação Básica. E segundo documento do MEC para Educação Infantil (2015), a avaliação precisa ser concreta, com objetivos explícitos, com observações e investigação sistemáticas e submetida às práticas do contexto educativo, sem juízos subjetivos.

É previsto na LDB a recuperação de estudos, entretanto, é um desafio propor uma recuperação contínua de forma pedagógica e processual dentro da concepção de avaliação formativa. Os mecanismos de recuperação utilizados pelas escolas estão mais voltados para o alcance de notas, independente do aprendizado, a exemplo disso, temos o mais utilizado que é a prova de recuperação, e em último caso, o conselho de classe, que por sua vez acontece sem a presença do aluno e dos pais, retirando a responsabilidade de todos os envolvidos. A progressão continuada, entendida muitas vezes como progressão automática, “passar o aluno automaticamente” é confirmada por algumas respostas: “*Na verdade a escola não desenvolve nenhum projeto, fica muito livre para o professor desenvolver ou não, mas o professor sabe que ele tem que passar[...]*”

“A escola em si não estabelece nenhum procedimento de recuperação, além do que é feito no final de cada semestre[...]”

E um aluno afirma: “*Que eu me lembre só as provas de recuperação no final do ano.*”

Em outro documento do MEC- Indagações sobre currículo (2007, p.37), no que se refere ao Conselho de Classe, ressalta “O espaço do conselho de classe poderia estar destinado a traçar estratégias para as intervenções pedagógicas com os estudantes, com os grupos. [...] as formas e procedimentos de avaliação dos professores, construção coletiva de ações que levariam a uma maior qualidade do trabalho pedagógico, [...]”

Traçar estratégias em conjunto envolvendo toda a comunidade escolar tornando-se um espaço e tempo de aprendizagens e para que o aluno progrida aprendendo.

A avaliação *ainda* é um campo minado, *ainda*, pois pode deixar de ser. A avaliação tem que possibilitar a retomada para se saber o que *ainda* não se sabe, praticar o que *ainda* não se pratica.

Finalizando...

Avaliação é processo, e tem como objetivo principal atingir a aprendizagem e subsidiar o percurso, diagnosticar, revelar o que foi alcançado e o que ainda precisa ser aprendido. Vimos nessa pesquisa que ainda hoje ocorrem muitos equívocos em relação a sua concepção e principalmente a sua prática. Onde está a origem desse equívoco e por que ainda nas escolas a avaliação está a serviço da classificação, da reprovação e exclusão? Nas discussões em sala, na disciplina Avaliação escolar, com futuros professores, percebeu-se que existe uma falha nos cursos de formação docente. Nos vários cursos a avaliação é desconhecida e praticada equivocadamente por professores que repetem o que vivenciaram na educação básica que muitas vezes foi irrefletido e pouco planejado. Um círculo vicioso, que precisa ser quebrado para que a avaliação tome seu verdadeiro lugar na vida escolar dos alunos, deixe de ser o monstro e passe a ser a fada madrinha da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre currículo*, 2007

BRASÍLIA, Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em movimento da Educação Básica*, 2014

_____. *Contribuições para a Política Nacional: avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. -- Curitiba: Imprensa/UFPR, 2015

_____. *Diretrizes de Avaliação Educacional triênio 2014-2016*

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre: Iniciação à Pesquisa Científica*. Aliena, Campinas, São Paulo, 2011.

LUCKESI, Cipriano. Website: www.luckesi.com.br, 2005

ROLDÃO, Maria do Céu. *Avaliação da aprendizagem em sala de aula: conceitos, percepções e propostas*. Rev. Estudos sobre Avaliação Educacional. São Paulo, V.26, n.63. Set./Dez. 2015

- XCV -

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM MATEMÁTICA NA ESCOLA BÁSICA

Maria Isabel Ramalho Ortigão – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

A avaliação tem despertado, cada vez mais, o interesse de educadores. Em matemática, esse interesse parece resultar, acima de tudo, devido à produção de um grande número de novas ideias e propostas sobre o ensino e a aprendizagem. Não há, contudo, um consenso amplamente aceito sobre como se deve avaliar em matemática, de modo geral, porque os sistemas educacionais estão organizados com base em culturas de avaliação diferentes. Para Fernandes (2009, p. 29),

Uns desenvolveram uma cultura assentada na concepção de que o propósito primordial da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superar suas dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças podem aprender. Outros se baseiam mais na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar, aceitando que há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens. Há ainda outros que tentam compatibilizar as duas visões, as duas culturas, reconhecendo a necessidade de articular as funções da avaliação.

Apesar das discordâncias, é possível perceber na literatura específica algumas concordâncias. A primeira delas refere-se ao reconhecimento de que toda avaliação prescinde a emissão de um julgamento de valor sobre alguém ou alguma coisa, segundo critérios previamente estabelecidos. Portanto, não há neutralidade no ato de avaliar! Parece haver concordância também acerca de um descontentamento em relação a práticas que ignoram o papel primordial que a avaliação pode ter no apoio às aprendizagens. Neste sentido, pesquisas recentes têm evidenciado, de modo recorrente, que é possível melhorar a aprendizagem dos estudantes por meio da melhoria dos processos avaliativos. Há ainda os que defendem que mudanças na avaliação devem ocorrer, em especial, devido às ideias desenvolvidas no campo do currículo. É consensual que os currículos de hoje nos lançam desafios que vão muito além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros. São muitíssimos mais exigentes do que há décadas atrás, quer na diversidade e na profundidade de conhecimentos exigidos, quer na complexidade das tarefas propostas aos alunos, quer na preocupação explícita com a integração, a relação e a mobilização de conhecimentos e aprendizagens que, tanto quanto possível, devem ser desenvolvidas em contextos com real significado para os estudantes.

O objetivo deste texto é o de apresentar os resultados parciais de uma pesquisa que objetiva compreender os procedimentos usados por professores para, formalmente, avaliar os estudantes, atribuindo-lhes notas ou conceitos. Tem como base empírica uma investigação sobre práticas avaliativas de escolas públicas e particulares do município do Rio de Janeiro, conduzida por meio da aplicação de um questionário e de observação em salas de aula. O estudo, de natureza qualitativa e quantitativa, faz uso de diversos procedimentos de coleta e de análise de dados, tais como, aplicação de questionários estruturados a professores e a estudantes, observações de sala de aula, entrevistas semiestruturadas a professores. São apresentados aqui os resultados da primeira fase da pesquisa, que envolveu a aplicação de um questionário a 168 professores das escolas participantes (seleção amostral). A análise das respostas dos professores foi realizada utilizando-se a teoria da resposta ao item (TRI) não paramétrica. O modelo de medição apoiado nas respostas aos itens sobre práticas avaliativas definiu duas escalas, com boas propriedades estatísticas.

AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA

A literatura educacional há tempos vem apontando que os processos avaliativos conduzidos nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais são fortemente dependentes das concepções que se tem da aprendizagem. Fernandes (2009) alerta que há cerca de cem anos os testes ou exames já apresentavam características semelhantes às que ainda hoje são encontradas, tais como, perguntas centradas na memorização de rotinas ou para que os alunos estabeleçam correspondência entre afirmações. Para ele, “essas características não faziam mais do que corresponder ao que então se considerava importante aprender e ao que se pensava serem as formas como os alunos aprendiam” (Fernandes, 2009, p. 31).

Nas últimas décadas houve um significativo desenvolvimento das teorias de aprendizagem. Hoje sabemos que os alunos constroem conhecimento criando suas próprias interpretações, seus modos de organizar a informação e suas abordagens para resolver problemas. Portanto, a avaliação precisa abranger processos complexos de pensamento, contribuir para motivar os estudantes resolverem problemas, valorizar os processos de comunicação para que eles explicitem os procedimentos usados. É nesse sentido que tem se afirmado a necessidade de se repensar a avaliação em direção a ações que recorram a tarefas mais abertas e variadas, diversifiquem as estratégias e os instrumentos avaliativos, analisem de forma sistemática a produção dos alunos e seu processo de desenvolvimento.

Outro aspecto a ser considerado quando discutimos mudanças nos procedimentos de avaliação relaciona-se ao desenvolvimento das teorias do currículo. Lopes e Macedo (2011) evidenciam o processo de construção e de significação que a ideia de currículo foi ganhando ao longo do tempo. Para as autoras, o desenvolvimento do campo foi repleto de lutas e embates políticos e ideológicos, tornando-se “uma luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser a sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (p. 253).

Precisamos ainda considerar o processo de democratização dos sistemas educacionais. No Brasil, por exemplo, tal processo, iniciado em meados dos anos 1960, culminou com a quase totalidade das crianças e jovens na faixa entre 7 e 14 anos matriculados na escola (UNESCO, 2010). Certamente, mais do que estarem na escola essas crianças e jovens precisam aprender e passar de ano e de acordo com Fernandes (2009, p. 40),

As formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo para superar, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem suas limitações e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los.

O autor afirma ainda que a avaliação, quando convenientemente planejada, tem um impacto relevante nos sistemas educacionais, em especial, por orientar os estudantes acerca dos saberes, das capacidades e das atitudes que eles têm de desenvolver, promover o desenvolvimento dos processos de análise, síntese e reflexão crítica, dentre outros aspectos (Fernandes, 2009, p. 41). Na sequência, apresento a pesquisa referenciada no texto.

A PESQUISA

A presente pesquisa busca conhecer os processos avaliativos em matemática em uma perspectiva mais geral e ampliada das salas de aulas de escolas públicas e particulares, situadas na cidade do Rio de Janeiro. Especificamente, busca-se conhecer: (i) que instrumentos são utilizados para avaliar, formalmente, os estudantes; (ii) de que modo a avaliação é utilizada para auxiliar os processos de ensino-aprendizagem; e, (iii) em que medida, procedimentos avaliativos se relacionam com os diferentes perfis socioeconômicos dos estudantes das escolas.

Para responder a essas perguntas, o estudo faz uso de dois questionários semiestruturados aplicados a alunos e professores em uma amostra de 50 escolas municipais e particulares situadas na cidade do Rio de Janeiro. Esses instrumentos foram construídos com base em um quadro de referência conceitual e no pressuposto da existência de escalas ou conceitos latentes, de acordo com recomendações teórico-metodológicas de Earl Babbie (2005). A pesquisa envolve 168 professores de Matemática e 2298 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Adicionalmente, observações de aulas, anotações em um diário de campo e entrevistas com os professores estão sendo conduzidas, seguindo as recomendações teórico-metodológicas da etnografia (Clifford, 2011; Geertz, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao responder o questionário, o professor poderia indicar que instrumento costuma usar para avaliar seus alunos, escolhendo a alternativa que considerasse mais adequada. A análise exploratória de suas respostas é apresentada na tabela a seguir.

Tabela 1: Distribuição percentual das respostas dos professores à pergunta sobre procedimentos utilizados para avaliar formalmente os estudantes

Instrumentos avaliativos	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Provas ou testes	70,2	27,2	2,6	-
Provas de múltipla-escolha	5,4	11,7	54,1	28,8
Autoavaliação	20,5	26,8	37,9	15,2
Tarefas de casa	64,9	29,7	4,5	0,9
Trabalhos de grupo	28,3	49,6	20,4	1,8
Trabalhos de pesquisa	16,8	29,9	42,1	11,2
Participação dos alunos	78,8	19,5	0,9	0,9
Relatórios ou portfolio	4,8	9,6	38,5	47,1
Atividades práticas	63,7	27,4	8,8	-
Outro. Qual?	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que o uso de provas ou testes como instrumentos avaliativos em matemática é indicado pela totalidade dos professores que responderam o questionário (praticamente 100% deles afirma fazer uso frequente ou quase-frequente desse tipo de instrumento). A participação dos estudantes também é fortemente considerada no processo de avaliação formal realizada em matemática. Já o uso de provas do tipo múltipla-escolha, tradicionalmente utilizadas nas avaliações em larga escala, aparece com uma frequência pouco significativa (menos de 20% afirmam usar tal procedimento).

Após as primeiras análises estatísticas, as respostas dos professores foram utilizadas de modo exploratório para verificar a obtenção das escalas. Nesse sentido, foram usadas técnicas da teoria da resposta ao item não paramétrica (Molenaar, 1997 e Sijstma e Molenaar, 2002), as quais possibilitam examinar a escalonabilidade do conjunto de itens, por meio do coeficiente H de Løvinger. Este coeficiente indica como os itens escolhidos para operacionalizar uma dada escala estão correlacionados com o universo total de itens que poderiam ter sido escolhidos para a mesma escala (escala perfeita, determinística, de Guttman).

De modo geral, escalas são dispositivos formulados com o intuito da redução de dados, uma vez que várias respostas de um respondente podem ser reduzidas em um único valor, que expresse uma medida para o conceito latente pretendido. As escalas permitem ordenar os respondentes em função dos conceitos latentes que orientaram a sua proposição.

Cabe ressaltar que, quando usamos escalas, as respostas estão pré-determinadas e o respondente é solicitado a se posicionar, instituindo, dessa forma, uma situação que se diferencia de outras nas quais, por exemplo, o professor pode falar sobre como avalia seus alunos e como compreende a avaliação. Por conta disso, abre-se mão de conclusões pontuais, centradas no indivíduo, porque “não são oferecidas oportunidades para trabalhar com os particulares, com os detalhes, com as nuances que de fato caracterizam cada um dos indivíduos e sua opinião” (Sztajn, 2000, p.226). O uso de escalas viabiliza uma fotografia panorâmica em um dado espaço e tempo, tendo como foco o que escolhemos investigar. Nesse sentido, os resultados apresentados permitem entender os professores enquanto grupo, e não enquanto indivíduos. Mais ainda, enquanto grupo que precisou se posicionar nas alternativas de respostas apresentadas no instrumento para enunciados bastante específicos.

A análise estatística possibilitou a obtenção de duas escalas. A Tabela a seguir informa os resultados das análises, apresentado a popularidade de cada item e a escalonabilidade de cada escala. Cabe observar que dois itens foram excluídos da análise – uso de testes ou provas e uso de testes múltipla escolha, pois apresentaram $H < 0,3$. Uma escala pode ser considerada de alta confiabilidade de H for maior do que 0,7 e de média confiabilidade se H estiver entre 0,6 e 0,7. Escalas com H abaixo de 0,6 são consideradas de baixa confiabilidade

Tabela 1: Resultados por escala – médias e coeficientes

Avaliação	Média	H do item
Avaliação avançada (Confiabilidade = 0,63; Escalonabilidade = 0,66)		
Elaboração de relatórios ou portfolio	1.1.1 3,18	0,38
Trabalhos de pesquisa	1.1.2 2,34	0,42
Trabalhos de grupo	1.1.3 1,98	0,41
Observação do desempenho do aluno em atividades práticas	1.1.4 1,47	0,32
Avaliação participativa (Confiabilidade = 0,61; Escalonabilidade = 0,60)		
Autoavaliação	2,45	0,37
Tarefas de casa	1,36	0,33
Participação dos alunos em atividades práticas	1,28	0,46

Fonte: Elaboração própria.

Obs. Nesta pesquisa foram realizadas análises com as duas medidas – Escalonabilidade (H) e Alpha de Cronbach. Observou-se que ambas apresentavam valores bastante próximos.

Pode-se observar, na primeira escala, que a estratégia informada como a mais frequentemente utilizada pelos professores para avaliar os alunos é a que envolve a elaboração de relatórios ou portfólios. A menos frequente é a participação dos alunos em atividades práticas. Já na outra escala, constata-se que a autoavaliação é o procedimento mais popular entre os docentes da amostra.

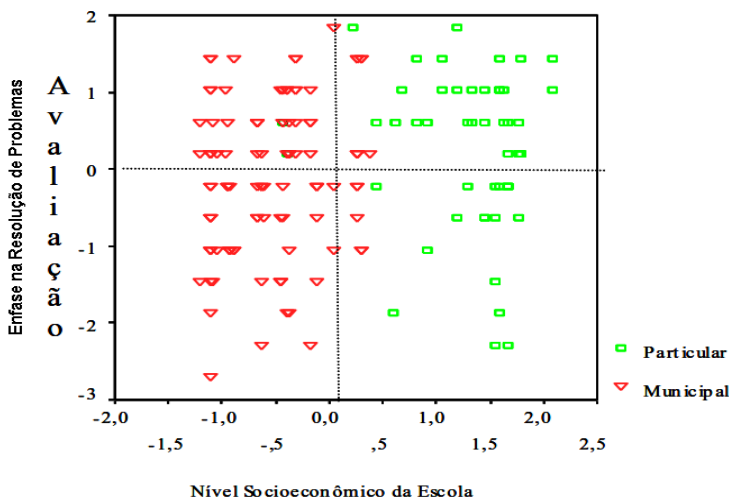
Estudos recentes têm colocado a avaliação na centralidade da discussão sobre fracasso escolar e permanência no sistema educacional, além de chamarem a atenção da sociedade para os efeitos perversos do processo avaliativo. Desde a década de 1980 pesquisas educacionais buscam identificar no dia-a-dia da escola elementos que possam trabalhar a favor de uma escola democrática, de inclusão e não de exclusão. Com esse intuito, autores têm debruçado em analisar as expectativas dos docentes que fundamentam os rituais

e as práticas de avaliação que adotam, bem como as tensões e contradições neles presentes, na tentativa de levantar quais aspectos são importantes para uma reflexão crítica e a transformação da realidade escolar Fernandes (2009, 2011).

O resultado empírico obtido na análise dos itens associados a procedimentos de avaliação não permite saber, de fato, como são as práticas avaliativas. No entanto, é possível concluir que pelo menos no nível do discurso, esses professores informam que avaliam seus alunos utilizando-se de procedimentos que vão além do uso de provas e testes. Provavelmente, eles sabem que a matemática, assim como os demais saberes escolarizados, não pode ser aprendida sem a participação efetiva do estudante.

Na continuidade do estudo exploratório, interessou-nos relacionar as escalas obtidas com o perfil socioeconômico médio dos estudantes da escola. Dada a limitação de páginas do texto, apresentamos a seguir a distribuição apenas em relação à escala que denominamos avaliação avançada, que envolve o uso de procedimentos que envolvem a elaboração de relatórios ou portfólios, trabalhos de pesquisa, trabalho em grupo e observação do estudante em atividades práticas.

Gráfico 1: Distribuição dos professores segundo tipo de avaliação e nível socioeconômico médio dos alunos da escola, por rede.



Fonte: Elaboração própria

OBS. As retas pontilhadas indicam a média para cada uma das escalas

O gráfico acima evidencia que procedimentos avaliativos considerados avançados distribuem de modo equânime em relação ao perfil socioeconômico médio dos estudantes da escola, em especial se consideramos apenas as escolas públicas. Se considerarmos apenas as respostas dos docentes que atuam em escolas particulares, podemos perceber uma certa concentração da presença desse tipo de avaliação mais acentuada em escolas que atendem estudantes mais abastados. Certamente, tais resultados precisam ser analisados com cautela e necessitam ser analisados em articulação com as observações de sala de aula e as entrevistas aos professores, que ainda se encontram em andamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação em andamento que busca conhecer como vem ocorrendo a avaliação nas aulas de matemática de escolas públicas e particulares situadas na cidade do Rio de Janeiro. O desenho da pesquisa foi pensado de modo a articular abordagens macro e micro da sala de aula. As considerações realizadas a partir da literatura específica e dos resultados de pesquisas sobre práticas avaliativas em matemática serviram de base para a construção dos instrumentos de coleta de dados. O próximo passo será o de buscar compreender de que forma essas práticas são realizadas e conduzidas e em que medida se articulam com os processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CLIFFORD, J. A. *A experiência etnográfica*. Antropologia e Literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M. P.; DE KETELE, J.M. (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (Coleção Educação e Formação). Porto/Portugal: Porto Editora, pp. 131-142, 2011.

FERNANDES, D. *Avaliar para Aprender*. Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p. Disponível em

<http://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/geertz_clifford-

_a_interpretac3a7c3a3o_das_culturas.pdf. Acesso em 10/08/2011>. Acesso em: 10 out. 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Editora Cortez/FAPERJ, 2011.

MOLENAAR, I.W. Nonparametric models for polytomous responses. In: LINDEN, W. J. van der ; HAMBLETON, R. K. (Orgs.) *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer, 1997, p. 369-380.

SIJTSMA, K.; MOLENAAR, I. R. *User's manual, MSP5 for Windows*. Groningen: ProGamma, 2002.

SZTAJN, P. Sem óculos ou mau humor: somos professores de matemática. IN: CANDAU, V.M. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 221-237.

UNESCO. *Llegar a los marginados: informe de seguimiento de la EPT [Educación para Todos] en el mundo*. 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

- XCVI-**REFERENCIAIS CURRICULARES E AVALIAÇÃO
EM MATEMÁTICA: ANÁLISE DE TRÊS
DOCUMENTOS OFICIAIS**

Maria Joseane Santos Teixeira- UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Desde o século XX, o mundo passou a viver mais intensamente o fenômeno da globalização, houve uma propagação mais eficiente das ideias neoliberais das sociedades capitalistas, o que impactou os sistemas educacionais dos países em desenvolvimento com mudanças significativas. Diante dessa “nova ordem mundial”, o Brasil, aprovou a Nova LDB de nº 9394, em 1996 e, em 1998, publicou a versão definitiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dando início à produção de outros importantes documentos, no âmbito educacional.

No presente artigo, será apresentada uma análise de três importantes documentos curriculares de referência para os professores de Matemática das redes de ensino de Pernambuco, no que diz respeito às orientações a prática avaliativa, quais sejam: os *Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN) de Matemática para o Ensino Fundamental- 3º e 4º Ciclos* (MEC/SEF, 1998); a *Base Curricular Comum para Redes Públicas de Ensino de Pernambuco- Matemática* (SEC/PE, 2008) e os *Parâmetros Curriculares de Matemática para a Educação Básica do Estado de Pernambuco* (PEB-SEC/PE, 2012).

**PCNS DE MATEMÁTICA E OS REGISTROS DOCUMENTAIS DO
BAIXO DESEMPENHO DOS ALUNOS EM MATEMÁTICA**

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática* para o Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos) trazem, inicialmente, um sucinto panorama dos

movimentos de reconstrução dos currículos de Matemática no Brasil e a caracterização deste componente do currículo na referida etapa de ensino. Em seguida, tratam dos aspectos sociais, cognitivos e afetivos que dizem respeito ao processo de ensino e de aprendizagem de Matemática para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como os objetivos de aprendizagem; os blocos de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; a proposta de avaliação em Matemática e os critérios de avaliação, colocados como indicadores das expectativas de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos.

Todo marco documental oferece códigos e valores que subjazem em seu delineamento teórico. Sendo assim, logo no quarto parágrafo de sua apresentação, os PCN de Matemática legitimam e reforçam as ideias sobre o ensino da Matemática e suas práticas avaliativas na educação básica, ao longo dos anos: “a Matemática se configura como um forte filtro social na seleção dos alunos que vão concluir, ou não, o ensino fundamental”. Mesmo sendo apontada como instrumento de seletividade e exclusão, em trechos consideráveis do documento, mais adiante, a Matemática é também apresentada pelos PCN como de inegável importância para a formação cidadã, como instrumento para leitura do mundo e para o desenvolvimento da capacidade de solução de problemas científicos e tecnológicos (1998, p.15).

Os problemas de ordem didático-pedagógica elencados nos PCN configuram um quadro bastante crítico da situação do ensino de Matemática: defasagem na formação de professores do Ensino Fundamental, falhas na interpretação de concepções pedagógicas; da ideia de contexto, restringindo-o à realidade de vida dos alunos; não entendimento do que seja resolução de problemas, colocando-a apenas como mera atividade de aplicação do estudo de dado conteúdo; falta de foco nos conteúdos curriculares voltados para a aprendizagem de ideias fundamentais para a vida, para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento; saberes linearizados, hierarquizados e apresentados isoladamente; ensino apoiado em livro didático, cujas propostas ganham status de currículo.

Há, no documento, a retratação de uma forma de violência simbólica sofrida pelos alunos negligenciados em seu “capital cultural”, numa situação em que seus professores impõem conteúdos matemáticos sem sentido para a formação cidadã, desconsiderando suas aprendizagens prévias como base de sustentação das aprendizagens escolares da matemática (MEC/SEF, 1998, p. 23).

Esses registros são argumentos para a interpretação do que vem a ser o problema histórico do fracasso escolar promovido no ensino da Matemática:

Os obstáculos apontados explicam em grande parte o desempenho insatisfatório dos alunos revelado pelas elevadas taxas de retenção em Matemática, o que a faz atuar como filtro social no Ensino Fundamental, selecionando os que terão oportunidade ou não de concluir esse segmento de ensino. (MEC/SEF, 1998, p. 23).

Mesmo apresentando o pensamento influenciado pelas tendências neoliberais na educação, que reforçam de forma discreta a ideia sobre seu papel de reestruturadora da sociedade, os PCN promovem um repensar do currículo praticado e do papel do ensino da Matemática para a formação do cidadão:

Um currículo de matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, evitando o processo de submissão no confronto com outras culturas; de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente. (MEC/SEF, 1998, p. 23)

Em relação à didática, há orientações nos PCN que apontam para mudanças desejáveis nas concepções dos elementos fundamentais no ensino da Matemática: o saber matemático é concebido como flexível, maleável, inter-relacional (conceitos e modos de representação), permeável aos problemas de vários campos científicos; promotor de inovações e de superação de obstáculos simples e complexos e de barreiras epistemológicas ; o *professor* é apresentado como conhecedor (profundo) de conceitos e procedimentos da área, dos possíveis obstáculos epistemológicos para a transposição dos saberes matemáticos; mediador entre o aluno e o saber matemático; organizador das situações de ensino e de aprendizagem; facilitador, incentivador e avaliador de aprendizagens e o *aluno* é visto como agente de construção do conhecimento e protagonista na própria aprendizagem (MEC/SEF, 1998, p. 26-38).

PCN de Matemática e a avaliação

Numa leitura mais inferencial da proposta de avaliação analisada nos PCN para o Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos), percebe-se um nítido esforço para uma mudança de visão e de paradigma em relação ao ensino da Matemática e da prática avaliativa em Matemática, o que pode ser comprovado a partir das premissas coletadas: “é preciso repensar certas ideias que predominam sobre o significado da avaliação em Matemática”, como podemos conferir: (a) contemplar a matemática como uma construção de significados; (b) fomentar um conhecimento flexível com várias possibilidades de aplicações; (c) valorizar o progresso do aluno, sendo este seu próprio referencial de análise; (d) considerar o erro como inevitável, caminho para buscar o acerto e indicativo para o professor de mudanças no planejamento para a intervenção adequada (MEC/SEF, 1998, p. 55).

Nos PCN, os critérios de avaliação são pensados, levando em consideração o grau de complexidade dos objetos avaliados e usando afirmações de modo que estes traduzam o tipo de aprendizagem desejada para uma dada situação vivenciada em sala de aula.

O documento deixa claro o valor dos critérios de avaliação, uma vez que, “os objetivos visados nem sempre se realizam plenamente para todos os alunos”. Fica evidente também que os critérios de avaliação precisam ser flexíveis e indicar claramente as expectativas de aprendizagem em relação às competências almeçadas e passíveis de construção pelos alunos, sem desconsiderar as características de cada aluno, de cada turma, assim como o processo se dá. (MEC/SEF, 1998, p. 56).

Há uma preocupação em relação ao desempenho dos alunos revelada através da orientação ao uso de diferentes instrumentos de avaliação, esperando que estes consigam expressar: competências na resolução de problemas; utilização da linguagem Matemática para a comunicação adequada de ideias; análise de problemas matemáticos e uso do raciocínio e integração de todos os aspectos citados no próprio repertório de saberes matemáticos. É explicitada a sugestão para que as “formas de avaliação”, numa dimensão processual e diagnóstica, possibilitem explicações, justificativas e argumentações orais, como oportunidade para o apanhado de “aspectos de raciocínio que muitas vezes não ficam evidentes nas avaliações escritas” (MEC/SEF, 1998, p. 55).

Apesar de sua última edição ter mais de dez anos, os PCN trazem uma proposta inovadora e norteadora, não somente para as situações de ensino e de

aprendizagem, mas para a formação dos docentes, para a elaboração de outros documentos de referência e de materiais didáticos.

BASE CURRICULAR COMUM PARA AS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE PERNAMBUCO

Na condição de documento norteador dos processos político-pedagógicos, no universo das escolas das redes de ensino de Pernambuco, a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco apresenta uma estrutura robusta e acrescenta valores de inegável importância às finalidades educativas prezadas pela LDBEN N° 9394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1998).

O objetivo do documento, em relação aos sistemas de ensino é bastante claro e visa a contribuir e orientar na formação e atuação dos docentes da Educação Básica, com ênfase nos eixos comuns entre as redes de ensino, assegurando a diversidade das expressões culturais, na abordagem dos conhecimentos socialmente partilhados, na formação para o “uso social da linguagem e dos saberes matemáticos”, no âmbito local e universal. Propõe-se também subsidiar a avaliação do desempenho dos alunos, referenciada pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE) e incentivar a maior participação da escola nos processos de transformação social.

A BCC é fruto de um processo complexo em sua diversidade e dimensão, que envolveu gestores das redes municipais e estadual, da coordenação do projeto, das comissões de elaboradores, compostas por assessores de universidades e por professores especialistas das redes públicas de ensino.

Os pressupostos da BCC baseiam-se na democratização dos direitos estendidos a todos os cidadãos, que precisam de condições justas de acesso à escola de qualidade, em que se manifesta a responsabilidade de promoção da aprendizagem do aluno, vista como um processo em que cada um precisa ser respeitado em seu tempo e modo de aprender. No documento, a escola se configura como um espaço para a vivência solidária, para o vínculo social e para a cidadania.

Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC/PE) e a Avaliação em Matemática

Em relação à avaliação em Matemática, especificamente, a BCC/PE de Matemática engaja-se no combate à fragmentação da aprendizagem e de sua avaliação, em um sistema de valoração que atende a uma escala que varia da não aprendizagem, equivalente a zero, à aprendizagem ótima, equivalente a dez. Em todo o documento há menosprezo à concepção de avaliação como medida e atribuição de notas, que demanda do sistema escolar vigente.

A proposta de avaliação na BCC/PE de Matemática prestigia as competências, facilitando a visualização das aprendizagens significativas e a detecção dos obstáculos ao aprendizado, ou seja, a avaliação consiste em um momento em que, diante de uma situação didática, os alunos mobilizam seus saberes, vistos e valorizados pelo professor como expressão das reais aquisições, em seu caráter provisório, visto que são dinâmicas.

Assim como nos demais documentos de referência, a visão de avaliação da aprendizagem matemática na BCC considera a problemática da construção de sentido na prática avaliativa, a observação e o contrato didático como contextos para este fim, o que, em termos de orientações converge para as principais tendências em Educação Matemática.

PARÂMETROS CURRICULARES DE MATEMÁTICA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO (PEB/PE)

Os Parâmetros Curriculares de Matemática (PEB-PE) baseiam-se nos documentos norteadores que os antecederam, tais como a *Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco* (2008); as *Diretrizes Curriculares* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* entre outros referenciais. Todavia, representou em sua estruturação subsídios importantes para a organização da Base Nacional Curricular Comum, em construção em nosso país.

O documento aborda *O Estatuto da Matemática e seu Papel na Educação Básica* e trata de forma concisa sobre a importância da Matemática para a formação humana em todos os âmbitos da sociedade, incluindo a escola, sem o apelo explícito motivado pela política mercadológica de cunho neoliberal. Trata ainda das características do conhecimento matemático, de suas formas simbólicas e da concepção de Matemática como “fonte de modelos para os fenômenos nas mais variadas áreas” (BCC-PE, p.19). A partir das tendências

atuais em Educação Matemática, discute de modo exemplar e discreto os conceitos de contrato didático, contrato pedagógico e transposição didática. Deixa patente que o ensino de Matemática adequado é aquele que contempla o reconhecimento e a valorização dos saberes matemáticos e das práticas matemáticas de uma comunidade, sem desconsiderar as práticas e os saberes universais da Matemática.

Há, no documento uma defesa em prol da promoção de competências por meio da construção dos saberes, do estabelecimento das expectativas de aprendizagem e do combate à aprendizagem automática dos conteúdos matemáticos.

Parâmetros Curriculares de Matemática para a Educação Básica do Estado de Pernambuco e a Avaliação em Matemática

Nos Parâmetros Curriculares de Matemática (PEB-PE), que encontramos a visão de ensino de Matemática a partir de uma significativa reflexão sobre as possibilidades de uma prática em que possam ser contempladas a Resolução de Problemas; a Modelagem Matemática; a História da Matemática; Jogos e Projetos como aspectos metodológicos para o processo educativo.

Na etapa destinada à avaliação da aprendizagem em Matemática, antes de trazer o entendimento de avaliação neste componente curricular, o documento faz, primeiramente, um apanhado dos problemas que vêm prejudicando a prática avaliativa na escola: (1) a “concepção fragmentada da aprendizagem em Matemática”; (2) a transformação de sua avaliação em um “sistema binário” entre o *zero*, que representa a não aprendizagem e *um* a apropriação de certo conhecimento matemático; (3) o prestígio do ensino por objetivos, fruto da “fragmentação das noções matemáticas em pequenos objetos de conhecimento”, dificultando a visualização dos problemas importantes na avaliação em Matemática; (4) a interpretação da avaliação pelos administradores da escola como indicadores da falência no processo educativo e de parâmetro para o julgamento do desempenho docente; (5) a rejeição dos resultados da avaliação escolar pelos professores se avaliar a aprendizagem fosse algo alheio ao processo educativo.

O ato de avaliar a aprendizagem é visto, no documento, como uma organização de situações que possibilitam a coleta de dados sobre as aquisições dos alunos, de modo que, após análise, sejam passíveis de revelar informações

sobre o ‘valor’ destas aquisições e declara desprezo às ideias de avaliação como medida.

A perspectiva da avaliação da aprendizagem matemática pensada nestes Parâmetros leva em consideração a “problemática da construção do sentido”, desprezando a “problemática do exame”. Nestes termos, são apontadas *duas dimensões* como imprescindíveis para dar conta da proposta: a observação e o contrato didático.

A *observação*, anterior e posterior a qualquer decisão relacionada à avaliação da aprendizagem é uma atividade complexa que envolve um trabalho amplo e complexo. Para que aconteça da melhor forma, faz-se necessário um *contrato didático* flexível que dependerá do tipo de conhecimento matemático observável e do sentido que se infere a partir dele.

CONSIDERANDO A NECESSIDADE DO DEBATE

As ideias presentes nos documentos oficiais de referência apresentam avanços em relação às proposições didático-pedagógicas para o ensino de Matemática na Educação Básica, sobretudo no campo da avaliação da aprendizagem. Todavia, esta tende a repercutir os propósitos visados pela escola, pelo sistema educacional e pela sociedade em relação aos cidadãos e às categorias de classes (FREITAS et al, 2013, p. 17).

A despeito da realidade contraditória ocultada nas vivências do interior da escola, nos três documentos analisados, as propostas de avaliação em Matemática defendem o caráter processual, formativo e inclusivo, o que *ainda* não garante qualidade e igualdade de resultados, tendo em vista os altos índices de reprovação no Ensino Fundamental e a baixa proficiência em Matemática, foco de pesquisas diversas. É sobre esta problemática, que situamos o nosso olhar, fomentando um debate acerca de uma situação evidenciada não somente no Brasil, mas em realidades educacionais de outros lugares do mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Base curricular comum para redes públicas de ensino de Pernambuco: Matemática. SEC/PE, 2008. Disponível em <
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/bccmat.pdf> >
Acesso em 20 Out. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRUZ, F.M.L. *Avaliação e a Democratização da Educação Escolar: processos de aprendizagens emancipatórias*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 3, n. 2, junho de 2008. <http://www.pucsp.br/ecurriculum> > Acesso em 27 de jul. 2016.

FREITAS et al. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PARÂMETROS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO: *Matemática*. Recife: SEC/PE, 2012.

Disponível em: <

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/matematica_ef_em.pdf > Acesso em 20 Jul. 2013.

TEIXEIRA, Maria Joseane Santos. *Representações Sociais de Avaliação em Matemática por alunos com Baixo Desempenho*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. UFPE: Recife, 2014.

- XCVII-

AValiação Generalizada, Tecnologias Digitais e Mercado Educacional em Tempos de Políticas Globalizadas

Marília Segabinazzi – UDESC/UFSC (Brasil)

Viviane Grimm – UDESC/UFSC (Brasil)

INTRODUÇÃO

A centralidade atribuída aos usos das tecnologias digitais (TD) no campo educacional tem sido apontada como elemento definidor dos atuais discursos *do* ensino e *sobre* o ensino (BARRETO, 2004). Passamos de programas que inicialmente tinham como objetivo a difusão de informática nas escolas ao desejo de democratização do acesso à internet, da difusão dos laboratórios de informática à distribuição de computadores portáteis e laptops, cujos objetivos, mais atuais, têm se centrado, principalmente, na apropriação das TIC como forma de melhorar o rendimento da aprendizagem dos estudantes, ampliar sua literacia digital, promover a inclusão digital de alunos e professores, “modernizar” as escolas, bem como diminuir a diferença geracional entre estudantes e docentes.

No entanto, a relação entre a melhoria do rendimento escolar dos estudantes medido por avaliações nacionais e internacionais, o uso de computadores e o aparelhamento da infraestrutura tecnológica das escolas, têm sido questionada por alguns pesquisadores (Dwyer et. al., 2007; JARA E CLAROLA, 2012), o que tem refletido no questionamento das próprias políticas de inserção de tecnologias e o massivo investimento financeiro destinado a este fim.

Nessa pesquisa, partimos do pressuposto que as avaliações de larga escala, realizadas em diversos países, fazem parte de uma agenda globalmente estruturada (DALE, 2004), influenciada, sobretudo, por instituições transnacionais, como a OCDE. Consideramos que a ênfase na avaliação como prestação de contas e responsabilização, legitimada por meio de publicização e ranqueamento de resultados, tem contribuindo para intensificar a sensação de crise na educação brasileira. Nesse contexto, a inserção de TD na escola é apresentada como resposta para solucionar o problema e, ao mesmo tempo, a crise é utilizada como justificativa para proposição de novas políticas de inserção de tecnologia.

No texto a seguir abordamos, inicialmente, algumas problematizações sobre as avaliações realizadas em larga escala e as políticas de aparelhamento tecnológico das escolas. Na sequência, ao expor os objetivos das avaliações de larga escala que compõem o Sistema de Avaliação da educação Básica - SAEB e integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e, por outro lado das políticas de inserção de TD na escola, visamos apontar algumas relações entre o discurso daquelas, enquanto criadoras de demandas para a Educação Básica, e destas como oferta de solução a tais demandas, fazendo do espaço escolar um mercado profícuo para a venda de soluções educacionais.

AVALIAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E POLÍTICAS GLOBALIZADAS

Por toda parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica, se atinja o *soi-disant* “progresso social”... O salvacionismo pedagógico continua vivo e forte. Nesse jogo, o que parece ter mudado onde mais estão sendo colocadas as fichas da esperança: nem tanto no planejamento e nem tanto na execução, mas sobretudo na avaliação (VEIGA NETO, 2013, p. 166).

Avaliações de larga escala realizadas no Brasil assemelham-se a propostas realizadas em outros países, apontando para uma agenda globalmente estruturada (DALE, 2004). Popkewitz (2013), ao examinar a política de avaliação do PISA, organizado pela OCDE, observa que a premissa fundamental para as comparações não está no fato de mensurar a contribuição dos sistemas de ensino, mas sim de mensurar a competitividade

das nações de acordo com as novas exigências globais. Para o autor, os números não são apenas números, eles constituem fatos e fazem parte dos “[...]princípios que dão ordem àquilo que as crianças devem saber, como este saber é disponibilizado, e as questões de inclusão e exclusão incorporadas em tais práticas” (POPKEWITZ, 2013, p. 90).

No Brasil, Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações de avaliações da educação em larga escala, que tem apresentado diferentes consequências para o currículo escolar: a primeira geração de avaliações tem caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada e sem consequências para as escolas ou para o currículo; as avaliações de segunda geração apresentam devolução dos resultados para as escolas, além da divulgação pública, sem ainda estabelecer consequências materiais; as avaliações de terceira geração são ancoradas em políticas de responsabilização que incidem em sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas.

Nessa última fase, observa-se a ênfase na etapa de avaliação, que acaba por orientar as demais etapas, criando a falsa esperança que da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação. Afonso (2012, p. 472) observa que a frequente referência à implantação de formas de “accountability” transformou-se numa “panacéia”, como se a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização fossem “[...] capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os déficits e problemas de qualidade da educação pública”.

Eficácia e qualidade passam, portanto, a serem palavras de ordem para que o Estado possa fazer “mais com menos”. A necessidade é de que os sistemas esforcem-se para uma gestão racional dos sistemas escolares e, para tanto, devem lançar mão de dispositivos complementares, como definição de objetivos e metas claros, que possibilitem a coleta de informações, a comparação internacional dos dados, as avaliações e sistemas de controle de mudança. A eficácia administrativa passa a ser erigida como norma suprema, até o ponto em que a ação pedagógica propriamente dita, é considerada como passível de avaliação enquanto uma produção de valor agregado (BALL, 2013 e 2014; LAVAL, 2012; BAUER e GATTI, 2013).

De forma específica, um tipo de avaliação do sistema educacional brasileiro é o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que tem como objetivo:

avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. (INEP, 2016)

Este sistema é composto por três avaliações de larga escala: A Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional dos Anos Iniciais – ANA. Essas três avaliações de abrangência e periodicidade variadas, têm em comum, o objetivo descrito nas legislações que lhes ordena que trata de avaliar a qualidade, equidade e eficiência da Educação Básica” (INEP, 2016).

O conjunto de dados que representam fluxo escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono) e média de desempenho nas avaliações (Prova Brasil e SAEB), formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que objetiva, dentre outros aspectos:

ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos (INEP, 2016).

Desses mecanismos de avaliação da Educação Básica destacam-se dois discursos: a crença na melhoria daquilo que é compreendido pelo Estado como qualidade da educação, a partir da aferição de resultados; e o apego aos dados obtidos nesses sistemas como elemento de direcionamento de políticas públicas e estratégias para a melhoria do que ficou estabelecido como qualidade da educação, inclusive referenciando o estabelecimento de uma meta atrelada à comparação da qualidade dos países desenvolvidos.

A partir dos resultados do SAEB, Oliveira (2011, p. 122) observa que tem sido proposto um conjunto de programas e políticas específicas para educação, tais como, o Programa Nacional do Livro Didático (1985), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (1997), o Programa de Formação de Professores em Exercício (1999) e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004).

Nesse trabalho destacamos os programas governamentais de inserção de TD no âmbito escolar, apresentadas como caminho para promover a melhoria da qualidade da educação e do rendimento dos estudantes. Tal assertiva evidencia-se em uma breve análise dos objetivos de programas voltados a inserção de TD nas escolas públicas.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, abrange um conjunto de ações relacionadas ao uso pedagógico de TD na rede pública de educação básica, inserção de recursos digitais e capacitação para os educadores, na busca por:

- I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
- V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2007);

Vinculado ao ProInfo Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, instituído no Brasil pela Lei no 12.249/2010 também merece destaque. Tal programa busca promover a inclusão digital e o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores nas escolas brasileiras mediante a aquisição de computadores portáteis (BRASIL, 2010)

A Resolução nº 17, de 10 junho de 2010, do MEC, estabeleceu os objetivos que deveriam nortear a aquisição dos laptops pelos entes federativos e que esta na base da lei acima. No que se refere aos aspectos pedagógicos e relacionados à qualidade podemos destacar os seguintes:

[...] necessidade de melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, por meio da universalização do uso de tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no sistema público

de ensino, que permitam a utilização e o acesso individual dos alunos a conteúdos e instrumentais digitais de qualidade para uso pedagógico, de forma autônoma e colaborativa, aumentando com isso a permanência e o crescimento dos alunos da educação básica nos sistemas federal, estadual e municipal, [...] o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA é visto como ação que se insere nas demais políticas de governo [...], cujo recurso tecnológico se apresenta como meio para o alcance de novas práticas pedagógicas, do enriquecimento do processo de aprendizagem, da ampliação das condições de formação do professor, do apoio à capacidade de gestão da escola e mudanças na gestão de espaços e tempos escolares [...] (MEC, 2010).

Mesmo diante das dúvidas que se tem com relação a efetiva influência das TD na aprendizagem, um dos documentos governamentais elaborados sobre a experiência do UCA ancora-se nos seguintes pressupostos:

[...] crê-se que as tecnologias digitais podem potencializar os resultados da educação escolar ao melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. [...] A popularização do uso do laptop entre as crianças por meio do UCA trará, a médio e longo prazo, impacto não apenas no nível de qualidade do ensino, mas também na economia, no setor produtivo, na saúde e na prestação de serviços públicos. Irá acelerar o processo de inserção do Brasil na Sociedade do Conhecimento, que já caminha em ritmo acelerado (BRASIL, 2008).

Os discursos sobre TD abordados nos dois programas são apresentados de modo positivado, supostamente como capazes de resolver diversos problemas da educação escolar, dentre eles a qualidade e o desempenho dos estudantes. Cabe observar, conforme Barreto (2012, p. 53), que os discursos sobre TD nas políticas educacionais têm sido utilizados tanto para explicação do fracasso escolar como também justificativa para o “[...] fornecimento de kits tecnológicos acompanhados de algum tipo de variação em torno das instruções de uso”, reduzindo professores e alunos a “usuários/consumidores”.

“QUALIDADE”: POLÍTICAS QUE A MEDEM, PROGRAMAS QUE A PROMETEM

A palavra em destaque é qualidade! Numa breve análise dos objetivos do SAEB, que implica no IDEB, que, por sua vez, atrela-se a comparações internacionais, percebe-se que o grande intuito é auferir as condições de qualidade do sistema educacional brasileiro. Por outro lado, políticas que inserem TD na escola, intentam, dentre outras coisas, serem promotoras de tal qualidade.

Ball (2014, 2013) observa que as relações entre o Estado e o mercado de soluções educativas tem contribuído para a mudança da natureza do próprio Estado, ocorrendo uma relação interativa entre a mudança da política, as oportunidades de políticas criadas pelo Estado e as soluções políticas que são vendidas pelo setor privado para o Estado, gerando novos negócios a partir de reformas indicadas e da venda dos respectivos produtos para as demandas geradas por tais reformas.

O exposto acima é tipificado pela relação entre as propostas de avaliação em larga escala e os programas decorrentes dos resultados de tais avaliações, sobretudo, tendo-se em vista programas que inserem artefatos na escola, uma vez que implicam em aquisição, suporte e manutenção, gerando um gasto público.

Diante dessa trama, fica explícita a necessidade de estudos que relacionem diretamente os indicadores dessas avaliações com o aparato tecnológico das escolas proporcionado por tais programas. Além disso, investigar o discurso da qualidade e suas implicações, uma vez que tem sido usado, dentre outros objetivos, para advogar em prol de um mercado educacional privado, a partir da demanda pública.

Neil Selwyn (2013, p. 116) observa a importância de estudos levantarem questões sobre “[...] como as tecnologias digitais estão moldando as conexões entre sistemas de educação e os interesses de Estado, economia, indústria e outras partes interessadas”. Isto significa considerar a escola globalmente no seio de uma economia de mercado, em que as políticas educacionais são atravessadas pelos interesses de diferentes agentes e instituições nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Revista Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012, p. 471-484.

BALL, S.J. Novos estados, nova governança e nova política educacional. In: APILLE, M.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. *Sociologia da Educação: análise Internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1181-1201.

_____. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 1, jan./abr. 2012, p. 41-58.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, abr./jun. 2012, p. 373-388.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica. *Um Computador por Aluno: a experiência brasileira*. Brasília: Câmara dos Deputados – Coordenação de Publicações, 2008.

_____. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo*. Publicado no DOU 13/12/2007, Seção 1, p. 3.

_____. Lei no 12.249/2010, de 10 de junho de 2010. *Cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE*. Publicado no DOU 14/06/2010, Seção 1, p. 1.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 423-460.

DWYER, T. et al. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007, p. 1303-1328.

INEP. Site INEP. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 01/07/2016.

JARA, I.; CLAROLA, M. Política de TIC para escuelas en Chile (red enlaces): evaluación de habilidades digitales. *Revista Campus Virtuales*, v. 1, n. 1, out. 2012, p. 79-91.

LAVAL, C. A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo e o ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2012.

MEC. Resolução/FNDE/CD nº 17 de 10 de junho de 2010. *Estabelece normas e diretrizes para que os municípios, estados e o distrito federal se habilitem ao Programa um Computador por Aluno – PROUCA*. Disponível em: www.fnde.gov.br/arquivos/category/100resolucoes?download=468110062010

OLIVEIRA, A. P. de M. A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011, 276f.

POPKEWITZ, T. PISA – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In. FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

SELWYN, Neil. As “novas” conectividades da educação digital. In. APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (org.). *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.

VEIGA-NETO, A. (2013). Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In. FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

- XCVIII-

A (RE)PRODUÇÃO DA DESIGUALDADE DE CONHECIMENTO EM QUATRO ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Naira da Costa Muylaert Lima - PUC-Rio (Brasil)

Wellington Silva - PUC-Rio (Brasil)

INTRODUÇÃO

Cotidianamente, os professores e outros agentes escolares são confrontados por um questionamento ético relacionado ao princípio de justiça que norteará a ação pedagógica. De uma maneira geral, Crahay (2002) aponta a existência de duas compreensões de justiça na escola:

1) **Justiça meritocrática:** na escola, assim como na sociedade, os alunos são recompensados de acordo com seus próprios méritos, no qual é legítimo dar notas maiores para alunos que demonstram ter um desempenho melhor, assim como também é legítimo oferecer oportunidades de aprendizagem mais desafiadoras para os que aprendem mais rápido.

2) **Justiça corretiva:** a escola deve promover a igualdade máxima entre os alunos, garantindo que todos dominem as competências desejadas. Para isso, deve-se evitar aumentar as desigualdades de origem socioeconômica que se observam entre os alunos, oferecendo a todas as crianças um mesmo ensino e, em seguida, uma atenção suplementar aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (CRAHAY, 2002).

Por um lado, pode-se argumentar que é dever da escola dar uma “compensação” aos menos favorecidos por causa da desigualdade proveniente

da origem social, onde caberia à escola exercer uma ação de amplitude inversa: dar mais atenção pedagógica aos alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, pode-se julgar legítimo estabelecer uma proporcionalidade direta entre a ação pedagógica e os talentos ou méritos individuais (CRAHAY, 2002).

Essa discussão sobre justiça na educação é abordada por Crahay à luz de três perspectivas: igualdade de oportunidades, de tratamento e de conhecimento. As duas primeiras são bastante referenciadas pela literatura sociológica educacional ao passo que a igualdade de conhecimento surge como uma nova perspectiva que faz avançar a discussão acerca desse tema e é essa perspectiva que fundamentou teoricamente o presente estudo.

IGUALDADE DE CONHECIMENTO

As potencialidades de aprendizagem de um indivíduo não são fixadas no nascimento. Pelo contrário, elas são fruto da sua história de vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos pelo meio social. Por isso, é legítimo reclamar pelo direito à igualdade de oportunidades, à igualdade de tratamento e também à igualdade de conhecimentos – fundamentada na ideia de que todos os estudantes, a despeito de suas origens sociais e talentos individuais, têm direito a adquirir os conhecimentos de base – aqueles considerados universais e fundamentais para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Para isso, a aferição da aprendizagem de uma competência deve se dar pela relação entre o tempo consagrado à aprendizagem e o tempo que o aprendiz necessita para dominar tal competência. Ou seja, deve-se dedicar um tempo suplementar de aprendizagem àqueles que não conseguiram consolidar os conhecimentos de base.

Duas são as críticas feitas a essa perspectiva. A primeira diz respeito ao efeito *Robin Hood*, que denuncia que tal prática pode acabar atrasando a progressão dos alunos mais rápidos quando os colegas mais lentos passam por tarefas de compensação (CRAHAY, 2002). Assim, após a fase do ensino coletivo, a prioridade recai sobre os alunos que ainda não conseguiram adquirir de forma satisfatória os conhecimentos, o que pode levar a um atraso na progressão da aprendizagem dos outros alunos. Uma hipótese colocada é que quanto maior for a qualidade do ensino coletivo, menores serão as diferenças de resultados educacionais, mas, mesmo havendo condições perfeitas, as

diferenças entre os alunos sempre existirão e elas deverão ser constantemente consideradas na ação pedagógica.

A segunda crítica refere-se ao respeito à diversidade. Segundo Perrenoud (1995, apud Crahay, 2002), a desigualdade entre os homens tem origem social e a fonte da desigualdade não está somente na diferença entre os indivíduos, mas também no status que as instituições sociais conferem a essas diferenças e no tratamento que lhes reservam. Desta forma, as diferenças, traduzidas em desigualdades, têm também uma origem social que é produzida pelos homens.

Para Crahay (2002) nenhum dispositivo didático é capaz de garantir a total igualdade entre os indivíduos. Eles podem suscitar aprendizagens substanciais para a maioria dos alunos e, assim, obter de (quase) todos desempenhos de qualidade. No entanto, jamais serão capazes de impedir que alguns alunos transformem as pequenas diferenças que subsistem numa hierarquia de valores. Ou seja, a diferença na igualdade sempre vai existir em qualquer sistema de ensino calcado em princípios de justiça.

METODOLOGIA

Com base no conceito de igualdade de conhecimento, o presente estudo investigou a evolução do desempenho médio em Leitura e Escrita de quatro escolas – e suas respectivas turmas – participantes do *Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo* voltado para a alfabetização (PAEBES-Alfa). Para selecionar as escolas, três critérios foram estabelecidos: 1) valor agregado ao aprendizado dos alunos, após o controle do nível socioeconômico; 2) escolas com duas turmas ou mais; 3) escolas geograficamente perto¹¹⁹.

A investigação se debruçou sobre a análise dos dados de desempenho nas quatro ondas de avaliação do PAEBES-Alfa (entrada e saída no 1º ano, saída no 2º e 3º ano), de forma a acompanhar a evolução do desempenho médio das escolas e das turmas ao longo do ciclo de alfabetização. Por meio desse acompanhamento foi possível observar como se comporta a evolução das

¹¹⁹ Este critério foi estabelecido, pois o estudo teve uma complementação qualitativa, no qual os pesquisadores foram às escolas fazer observações das aulas e entrevistas com os atores escolares.

médias de proficiências e observar quais habilidades os alunos de cada escola e cada turma adquiriram durante esta etapa escolar.

RESULTADOS

A primeira análise para o estudo da desigualdade de conhecimento foi averiguar a média do desempenho em Leitura e Escrita das escolas. Observando os dados da tabela 1, podemos constatar que o desempenho médio em Leitura varia entre as escolas no início do 1º ano e que todas as escolas, com exceção da escola Rosa, melhoram progressivamente seus desempenhos. Ao final do 3º ano, essa variação é menor, indicando que, ao longo das quatro avaliações, o desempenho entre as escolas fica mais homogêneo. Em outras palavras: no início da escolarização, o desempenho médio em Leitura é mais heterogêneo enquanto que no final do ciclo de alfabetização, os resultados são mais homogêneos, pois a variação do desempenho entre as escolas é pequena. Em Escrita, observamos a mesma situação: no início da alfabetização a variação da média do desempenho entre as escolas é maior que no fim, indicando que, ao longo do período, os resultados de desempenho se tornam mais parecidos. Apesar disso, a variação das médias de Escrita é maior que a variação das médias em Leitura.

Tabela 1: Desempenho médio das escolas por avaliação

	Leitura				Escrita			
	Av1	Av2	Av3	Av4	Av1	Av2	Av3	Av4
Tulipa	395,02	552,83	651,51	743,03	385,17	571,14	662,58	678,99
Rosa	612,47	693,91	662,15	682,1	353,15	514,94	607,4	646,74
Girassol	521,88	604,85	654,19	739,98	551,62	649,56	722,28	760,64
Lírio	400,3	499,92	610,25	699,82	407,67	590,5	687,18	728,4

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa

Segundo a escala de padrão de desempenho¹²⁰ em Leitura do PAEBES-Alfa, no início do 1º ano (Av1), cada escola está situada num padrão diferente, conforme é mostrado na tabela 2. Já no final do 3º ano (Av4), as quatro escolas estão no padrão proficiente, o que corrobora o processo de homogeneização dos resultados. Por outro lado, em Escrita, as escolas possuem

¹²⁰Disponível em: <http://www.paebesalfa2onda.caedufjf.net>.

padrões de desempenho diferenciados no início e no final do ciclo de alfabetização, evidenciando a desigualdade de conhecimento entre as escolas.

Tabela 2: Padrões de desempenho

	Leitura				Escrita			
	Av1	Av2	Av3	Av4	Av1	Av2	Av3	Av4
Tulipa	Abaixo do básico	Proficiente	Proficiente	Proficiente	Abaixo do básico	Proficiente	Proficiente	Proficiente
Rosa	Avançado	Avançado	Proficiente	Proficiente	Abaixo do básico	Proficiente	Proficiente	Básico
Girassol	Proficiente	Avançado	Proficiente	Proficiente	Proficiente	Avançado	Avançado	Avançado
Lírio	Básico	Básico	Proficiente	Proficiente	Básico	Proficiente	Proficiente	Proficiente

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa

Além de observar a desigualdade de conhecimento entre as escolas, o estudo também observou a desigualdade intraescolar por meio da comparação das médias de desempenho entre as turmas. A ideia foi averiguar se essas escolas foram capazes de garantir os conhecimentos de base (CRAHAY, 2002) a todos os estudantes até o fim do ciclo de alfabetização.

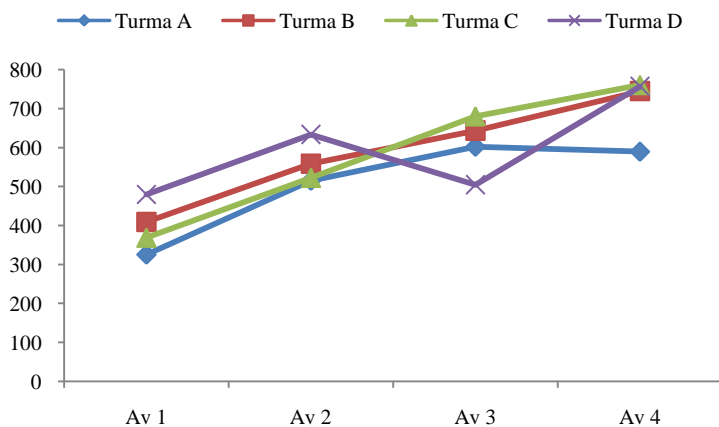
Os gráficos a seguir apresentam a evolução do desempenho médio em Leitura e Escrita por turma de cada escola. Os dados do gráfico 1 mostram que as turmas da escola Tulipa iniciaram o ciclo de alfabetização com desempenhos médios em Leitura insatisfatórios (abaixo do básico e básico). As turmas B e C tiveram um aumento progressivo das suas médias finalizando o 3º ano com aprendizado satisfatório (proficiente na turma B e avançado na turma C), enquanto que a turma D apresentou oscilações, mas concluiu o 3º ano no padrão de desempenho avançado, e a turma A teve queda de proficiência no 3º ano, situando-se no padrão abaixo do básico.

Ao final do ciclo de alfabetização, os alunos da turma A apresentam um prejuízo pedagógico em Leitura, que se expressa na aprendizagem insatisfatória de certas habilidades, como, por exemplo, a habilidade de identificar o conflito gerador da narrativa, a dificuldade de reconhecer o locutor de um texto de curta extensão, ou para inferir o assunto do texto a partir do seu título. Além disso, ainda não são plenamente capazes de reconhecer o humor num texto e o efeito de sentido produzido pelo uso de onomatopéias em poesias. Estas habilidades, dentre outras, não foram plenamente consolidadas pelos alunos da turma A, ao passo que os alunos das demais turmas foram

considerados alfabetizados, segundo a interpretação pedagógica da escala de proficiência¹²¹ do PAEBES-Alfa.

Sobre a Escrita, o gráfico 2 mostra que a variação da média do desempenho entre as turmas na entrada e saída do 1º ano é pequena e que ao longo do período há oscilações, de forma que no final do 3º ano, as turmas alcançam padrões de desempenho diferentes: as turmas D e B situam-se no padrão proficiente e as turmas A e C situam-se no padrão básico, indicando certa defasagem de conhecimento. Por exemplo, as habilidades referentes à escrita de palavras com dígrafos, marcas de nasalização e irregularidades ortográficas como o uso do “s”/“z”; “s”/“ç”; “x”/“ch”; “g”/“j”; “ss”/“ç”; e também aos problemas de hipossegmentação (quando o aprendiz junta uma palavra na outra em uma frase ou texto), bem como à produção de textos de gêneros diferenciados com proposições comunicativas, como o bilhete e o convite, não foram plenamente consolidados por esses alunos, ao passo que seus colegas das turmas D e B já dominavam tais conhecimentos.

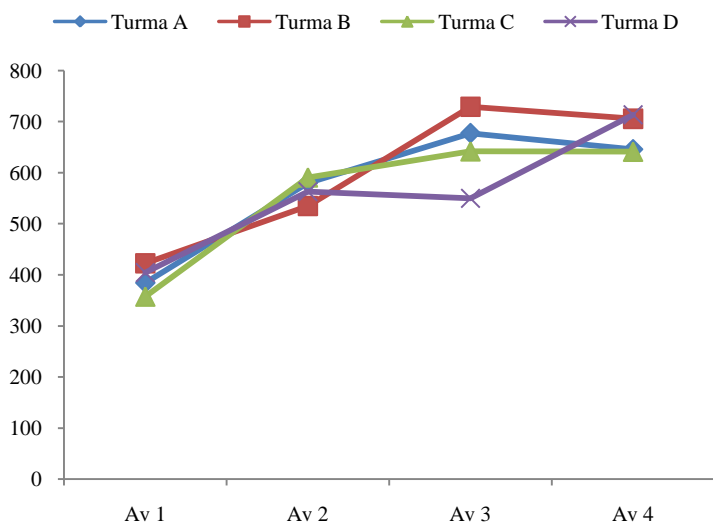
Gráfico 1: Evolução do desempenho médio em Leitura por turmas – Escola Tulipa



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa

¹²¹Disponível em: <http://www.paebesalfa2onda.caedufjf.net>.

Gráfico 2: Evolução do desempenho médio em Escrita por turmas –Escola Tulipa



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa

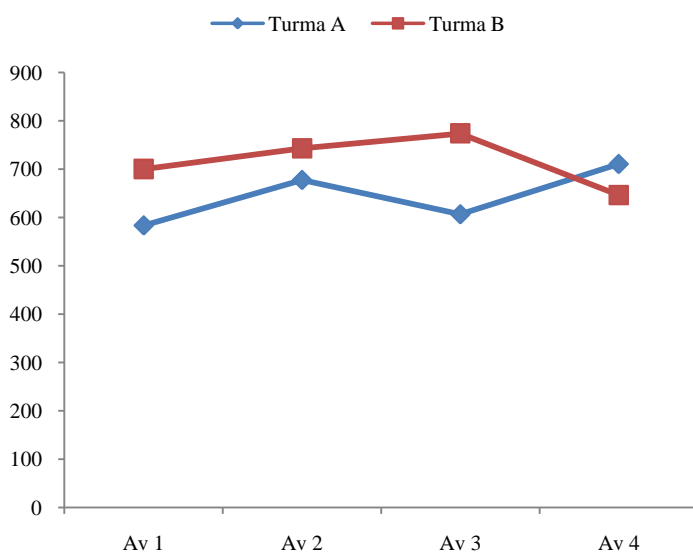
No caso da escola Rosa, como pode ser observado nos gráficos 3 e 4, no início do 1º ano, há uma variação significativa das médias de desempenho em Leitura e Escrita, sendo que a turma B possui a melhor média em ambos os domínios de conhecimento. Ao final do 3º ano, a diferença entre a média das turmas diminui, e elas se tornam mais homogêneas. No entanto, essa diminuição da desigualdade se deve principalmente à queda da média de proficiência da turma B, em ambas as disciplinas.

De modo geral, as turmas A e B finalizaram o 3º ano com padrões de desempenho desiguais. Em Leitura, a turma A apresentou padrão proficiente e a turma B, padrão básico. Em termos cognitivos, isso significa que os alunos da turma B não dominam habilidades como: contar sílabas em palavras formadas por diferentes padrões silábicos (consciência fonológica), identificar sílabas no padrão canônico (consoante/vogal) no final da palavra, realizar inferências a partir da leitura de textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, identificar gêneros textuais menos familiares, como a carta, e a

finalidade/assunto de textos de gêneros familiares, como bilhete, lista de compras, tabela de preços e localizar informações em textos de diversos gêneros, inclusive gráficos e tabelas, podendo tal informação estar no início, meio ou fim do texto.

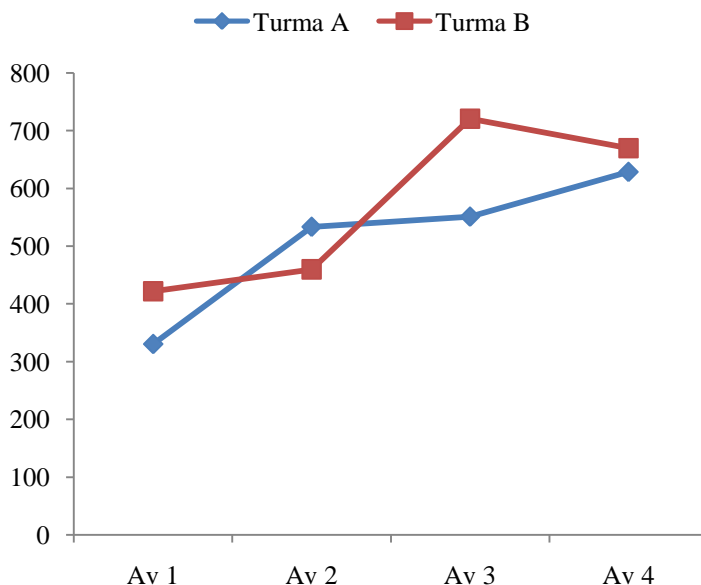
Sobre a Escrita, as duas turmas tiveram médias de desempenho próximas, embora situadas em padrões diferentes: a turma B finalizou o 3º ano no padrão proficiente, e a turma A no padrão básico, o que implica dizer que os estudantes dessa turma ainda não consolidaram habilidades como: escrita de palavras com dígrafos, marcas de nasalização e irregularidades ortográficas como o uso de “s”/“z”; “s”/“c”; “x”/“ch”; “g”/“j”; “ss”/“ç”; superação da hipossegmentação (quando o aprendiz junta uma palavra na outra) e produção de textos de gêneros diferenciados com proposições comunicativas, como o bilhete e o convite.

Gráfico 3: Evolução do desempenho médio em Leitura por turma – Escola Rosa



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa

Gráfico 4: Evolução do desempenho médio em Escrita por turma – Escola Rosa



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa

Nas turmas da escola Girassol o desempenho em Leitura e Escrita é mais heterogêneo no início do 1º ano e ao longo do tempo a variação das médias diminui. Ou seja, os resultados das turmas se homogeneizam, chegando ao final do ciclo de alfabetização com desempenhos similares.

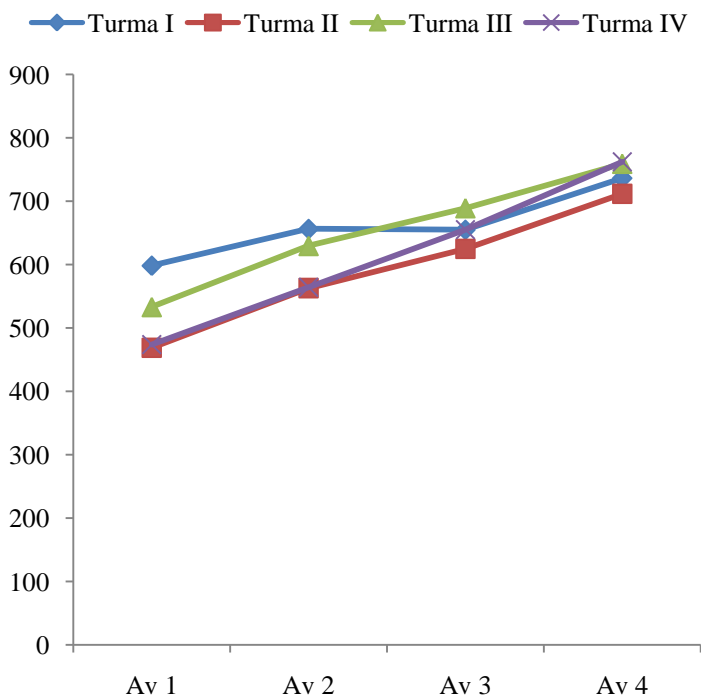
Nas duas dimensões da alfabetização, as quatro turmas atingiram níveis adequados de desempenho. Em Leitura, as turmas I e II situaram-se no padrão proficiente e as turmas III e IV no padrão avançado. Em Escrita, as turmas I, III e IV situaram-se no padrão avançado e a turma II no padrão proficiente.

Embora ambos os padrões de desempenho sejam considerados adequados, a desigualdade de conhecimento se evidencia quando comparamos as habilidades adquiridas. As turmas com padrão proficiente ainda não dominaram determinadas habilidades de Leitura já consolidadas pelas turmas do padrão avançado, como: ampliação da competência leitora sobre a identificação de elementos da narrativa e a realização de inferências do sentido de palavras e expressões, ampliação da familiaridade com gêneros textuais diversos, ampliação da capacidade de inferir informações em textos que

conjugam linguagem verbal e não verbal, identificação da relação entre pronomes anafóricos e seus referentes, ampliação da capacidade de identificar o efeito de sentido decorrente do uso de sinais de pontuação.

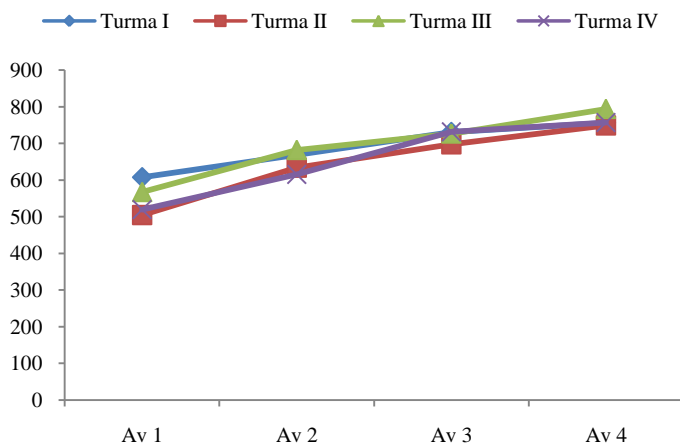
Em Escrita as habilidades que ainda não foram consolidadas pelos alunos da turma II são: produção de histórias a partir de uma cena ou sequência de cenas com todos os principais elementos que compõem uma narrativa: personagens praticando ações em uma sequência temporal; uso de articuladores, como marcadores temporais (“então”, “depois”) e uso de coesivos, como pronomes, que contribuem para a continuidade temática do texto sem torná-lo repetitivo.

Gráfico 5: Evolução do desempenho médio em Leitura por turma – Escola Girassol



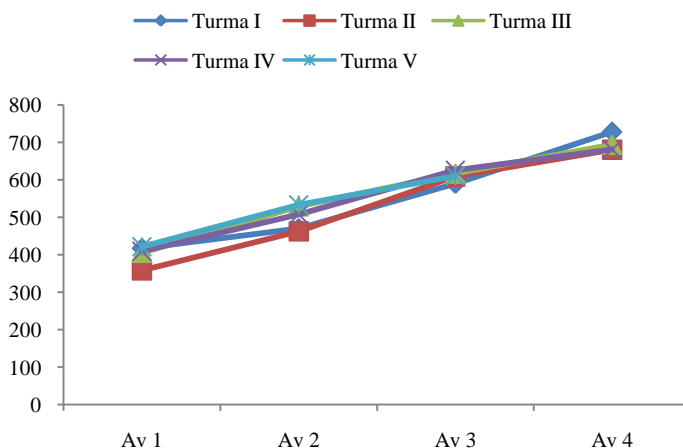
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa

Gráfico 6: Evolução do desempenho médio em Escrita por turma –Escola Girassol



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa

Gráfico7: Evolução do desempenho médio em Leitura por turma - Escola Lírio

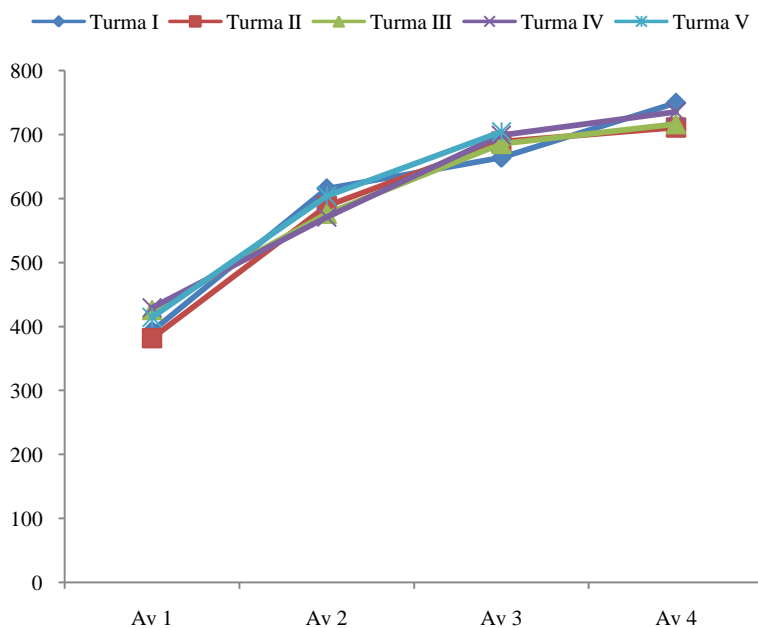


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa

Dentre as quatro escolas, a Lírio teve a menor variação inicial do desempenho em Leitura e Escrita. Apesar de serem turmas homogêneas já no início do Ensino Fundamental, todas apresentaram padrões de desempenho insatisfatórios (abaixo do básico e básico), que foram melhorando progressivamente e, ao final do 3º ano, todas as turmas alcançaram padrão proficiente em ambos os domínios da alfabetização.

Essa foi a escola que apresentou maior homogeneidade entre as turmas desde o início do ciclo de alfabetização e que teve melhoras constantes e progressivas em suas médias de desempenho. Assim, todos os alunos da escola Lírio, ao final do 3º ano, dominavam as habilidades referentes ao padrão proficiente, evidenciando um conhecimento adequado e equânime.

Gráfico 8: Evolução do desempenho médio em Escrita por turma – Escola Lírio



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PAEBES-Alfa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos, a hipótese de que as desigualdades entre as turmas são maiores que entre as escolas é parcialmente confirmada. Os dados mostraram que ao longo dos três anos, há variações significativas no padrão de desempenho entre as escolas, o que revela a desigualdade de conhecimento entre os alunos dessas escolas. Além disso, quando se analisam os resultados por turmas, nas escolas Tulipa e Rosa, verifica-se que há desigualdades de conhecimento, com turmas que iniciaram e finalizaram o ciclo de alfabetização com padrão de desempenho insatisfatório e turmas com nível adequado. Em contrapartida, nas escolas Girassol e Lírio, os resultados são mais igualitários, na medida em que a variação dos desempenhos é pequena. Na escola Lírio, por exemplo, todas as turmas finalizaram o 3º ano com o padrão de desempenho proficiente em Leitura e Escrita. Desta forma, observamos que algumas escolas (re)produzem a desigualdade de conhecimento no seu interior, quando permite que algumas turmas concluam o ciclo de alfabetização com padrões de desempenhos insatisfatórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRAHAY, M. Poderá a escola ser justa e eficaz? *Da igualdade de oportunidades à igualdade de conhecimentos*. Tradução Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

DUBET, F. O que é uma escola justa? In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, vol. 34, n.123, pp. 539-555, 2004.

ESPÍRITO SANTO. *Revista Pedagógica*. Disponível em: <http://www.paebesalfa2onda.caedufjf.net/colecao/colecao-2014/>. Acesso em: 20/02/2016.

RIBEIRO, V. *Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo*, 2012, 489 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROCHA, G.; MARTINS, R.F. *Avaliação em escrita externa à escola nos três primeiros anos do ensino fundamental: um subsídio para a prática docente?* Disponível em: www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html. Acesso em: 18/01/2016.

SOARES, M.B. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. RaaB, n.16, julho 2003.

TOLEDO, J. *A escrita na avaliação da alfabetização em larga escala*, 2013, 135 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

- XCIX -

AS CARTAS E O *MOTIVO DO ENCONTRO* NA QUESTÃO DO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Roselete Fagundes de Aviz - UDESC (BRASIL)

Maria Conceição Coppete - UDESC (BRASIL)

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre
mim e os outros (...) A palavra é o território comum
do locutor e do interlocutor”.

Bakhtin

INTRODUÇÃO

Pensar a avaliação como um processo dialógico vem sendo o nosso desafio como professoras, uma vez que a questão da avaliação ainda é um fato controverso na relação pedagógica. Para enfrentar essa problemática, esboçamos um plano metodológico diferenciado para avaliar o processo de aprendizagem em disciplinas como: Didática, Currículo e Produção Textual; a partir de uma escrita a qual denominamos *Cartas em formação*¹²². Para tanto, desenvolvemos uma sequência metodológica tendo como base não os aspectos específicos do gênero discursivo, mas sim, a *posição do discurso*.

Em nossa proposta didática em primeiro plano está a troca dialógica com os acadêmicos em que teriam de se expressar pela escrita de cartas, na sequência, haveria uma troca dialógica entre acadêmicos e professoras, atentando para a posição discursiva. O terceiro passo, haveria o estudo gradual dos efeitos de sentido provocados pela busca de expressões diversificadas de

¹²²Escrita com reflexão e argumentação que ultrapassem o nível do simples relato.

conhecimento. No final do processo, os acadêmicos tirariam suas próprias conclusões. A partir das trocas reflexivas em sala de aula, manifestariam suas dificuldades para serem ajudados na localização do processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, poderíamos fazer retomadas de conteúdos e atuar na zona de desenvolvimento proximal, levando cada educando à realização da sua aprendizagem, bem como fortalecendo sua autoestima (VASCONCELLOS, 2009).

Após essas etapas, realizamos uma série de atividades específicas em relação ao conteúdo, criando estratégias diversificadas para refletir com os acadêmicos a pertinência dos conteúdos estudados. Todas essas etapas iniciam pela análise e reflexão conjunta em sala de aula, a partir da leitura em voz alta das cartas em todo o início de aula. Nesse processo, destacariam não a forma, mas a posição discursiva. Através desse processo, foi possível verificamos se os objetivos de ensino foram alcançados, ou seja, se houve o despertar no “desejo” dos educandos pelo conteúdo estudado, bem como se expressavam tal atitude. Nessa perspectiva de avaliação, a posição docente é muito mais de escuta/ausculta (COPPETE, 2012) do que de fala, assim compreenderá o lugar de cada educando, uma vez que ao avaliar, trabalhamos com as relações visibilidade/invisibilidade e silêncio/voz (ESTEBAN, 2010). Além de que, “para avaliar é preciso que o sujeito avaliado se expresse, mesmo havendo forte controle dessa expressão, (ela) traz marcas da cultura como produção multifacética, entrelaçada às relações de poder” (ESTEBAN, 2010, p.66). Sendo assim, como permitir que tal prática se efetive de fato a não ser por uma perspectiva dialógica?

Neste ensaio pensamos discutir a ideia de correspondência como instrumento de avaliação. No entanto, o que se coloca em primeiro plano nesta prática é o *dialogismo* na escrita de *cartas em formação*. Isso para dizer que o que está em jogo, então, é o *projeto de dizer* de quem escreve, no trabalho dialógico tanto da oralidade quanto da escrita. Assim, o *dialogismo* na escrita das *cartas em formação* se traduz no espaço-tempo da alteridade. E se os sujeitos se constituem pela linguagem e pelo processo de constituir seus próprios conhecimentos, em um trabalho cuja perspectiva é o currículo e avaliação, propomos a substituição da ideia de conhecimento como objeto pela concepção de conhecimentos e saberes constituídos *nos* e *pelos* processos discursivos (GERALDI, 2002). Eis o desafio de uma proposta dialógica de avaliação, a implicação do sujeito avaliado no processo de avaliação e, é claro, no contexto em que se dá esse processo.

AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Alguns pressupostos teóricos. Um deles é a noção de que voz e escuta são inerentes à linguagem (SOUZA, 2012) e que, assim sendo, a linguagem se constitui na relação entre o externo (o social) e o interno (aspectos individuais). Isso remete a uma ancoragem dialógica que, conforme Faraco, em *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin* (2009) trata-se de “uma concepção de linguagem como interação social e sua concepção sociosemiótica da consciência – uma articulação entre o individual e o social de natureza não-dicotômica e, ao mesmo tempo, não determinista e não-idealista” (FARACO, 2009, 151). Além da proposição de que a linguagem é a articuladora das dimensões do externo e do interno, vale destacar que a noção de interação faz emergir a discussão sobre subjetividade. Ao tematizar a linguagem e suas múltiplas formas de concretização, entram em jogo as formas de subjetivação do sujeito, instauradas no âmbito da relação de alteridade em que um *eu* somente se constitui como *ser* na base de um *tu*. Assim, tudo que é conteúdo vivido e concretizado verbalmente (ou por outro material semiótico) passa, necessariamente, pela relação eu/outro. Partindo desse “lugar” epistemológico sobre a linguagem é que propomos pensar nas práticas de avaliação que se dão no contexto da sala de aula.

Para pensar esse espaço e seus desdobramentos, tomamos como referência o conceito bakhtiniano de *cronotopo* (tempo-espaço). Bakhtin destaca o *motivo do encontro* como sendo a mais importante série cronotópica. Assim, trazemos esse motivo para pensar o encontro com os acadêmicos, já que o espaço acadêmico se constitui como lugar de encontro dos interlocutores nas situações de interação em contexto de ensino/aprendizagem. Esse espaço-tempo (a instituição de ensino superior) é líquido, é movente, é tenso, é conflituoso. Os participantes vão a esse espaço-tempo para o *encontro com o outro*, ou ainda para *encontrar a palavra do outro* ou a *contrapalavra do outro* e, a partir daí, agenciar saberes, construir conhecimentos e, principalmente, constituir-se como sujeito. Não um sujeito biológico “assujeitado”, mas um sujeito que se compromete com sua palavra, um sujeito respondente e responsável pelo seu ato e responsivo nas ações, um sujeito inacabado (em constante vir a ser), um sujeito constituído na relação de alteridade e de dialogia. Esse sujeito está sempre se fazendo e se constituindo através das múltiplas determinações inerentes ao contexto acadêmico.

É nessa perspectiva do *dialogismo*, que a experiência das *cartas em formação* possibilitou-nos trazer o cotidiano da sala de aula como espaço de enunciação. A partir da escrita de cartas nos colocamos em uma prática de linguagem que convida a olhar para os próprios educandos e para as nossas próprias práticas. A escrita das cartas constitui-se como ponto de partida para entendermos o processo uma vez que a produção de texto é um meio de interação, de diálogo, de constituição de sujeitos. Nesse sentido, a linguagem é uma atividade constitutiva que marca os processos interativos dos sujeitos.

Assim, quando colocamos em discussão a ideia de que os educandos que não se enquadram no modelo educacional (também no ensino superior) apresentam dificuldades de aprendizagem, desafiamo-nos a questionar como pode haver o interesse, em outras palavras, compreender como se aprende? Nesse espaço de discussão, buscamos enfatizar a necessidade da dimensão dialógica da avaliação, trazer as vozes dos participantes do processo de formação para as práticas cotidianas, colocar seus conhecimentos e seus modos de compreender os conteúdos de ensino como objetos de estudo (ESTEBAN, 2010) porque só é possível uma prática dialógica de avaliação quando aquele que aprende é ativo no processo de aprender. O que isso significa? Que se aprende quando se é [...]sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo de ensino” (MENDONÇA,2006,p.184).

As escritas, nessa perspectiva, constituíram o conjunto dos interesses, procedimentos e pressupostos que, para os acadêmicos, definiam a instituição acadêmica, o currículo e a formação que se tem e que se deseja ter no curso o qual escolheram. Assim, da mesma forma que se tornou o espaço dialógico sobre o processo da formação dos acadêmicos, as cartas se constituíram como o lugar a partir do qual vozes/escutas se evidenciavam para que ações pudessem ser (re)pensadas, (re)definidas e constantemente atualizadas, a partir das reflexões e problematizações que a própria experiência proporcionava.

A epígrafe que abre este texto sintetiza a temática em pauta, remetendo-nos à problemática do *encontro*, ou ainda: o *motivo do encontro: encontrar a palavra do outro ou ainda, contrapalavra do outro*. A epígrafe nos convida a fazer um exercício de escuta. Nestes termos, torna-se imprescindível visitar algumas produções das cartas que abordaram a experiência em questão.

Fragmentos carta 1:

*[...] Desculpe-me por essa escrita tão pessoal, falando um pouco do meu dia a dia, adentrando na minha realidade com os meus filhos. Essa escrita está relacionada com uma questão abordada em sala que me levou à reflexão: "Para que ocorra a efetiva aprendizagem é essencial que esta esteja atrelada com a vida (a realidade) do educando. Se a escola não pode esquecer da vida das crianças, uma condição bastante importante de observar é que "o percurso da aprendizagem deve partir do **próximo e presente** que se conhece para buscar o que se quer conhecer". Eu gostei muito dessa discussão e lembrei-me de John Dewey, sobre o qual debatemos na aula de Filosofia, de pensar a escola como um espaço de reprodução da realidade social. Segundo o autor, a aprendizagem se dá na experiência. Citando o que li no texto disponibilizado pelo professor: "as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo". Ou seja, a escola necessita preparar para a vida a partir dela mesma. Vejo a compreensão do conceito de experiência trazido pelo autor como básico para compreender o impacto que essa concepção pode ter na organização do ensino, nas concepções de currículo e no papel que desempenharemos como professoras.*

Não posso deixar de te dizer que também estou pensando muito no papel que desempenho como aluna, aqui na Universidade, do meu estado de inquietação durante a manhã de hoje e da minha baixa concentração na aula (olhei muito para o celular, preocupada com o conselho de classe, no meu trabalho), fico feliz por poder escrever sobre tudo isso. Estou me sentindo em estado de infância: "a infância como criação", conforme já discutimos em uma das aulas. Estou me desapegando dos "moldes" rígidos acadêmicos para escrever, ao poder considerar também o meu dia, a minha vida. Confesso que está sendo uma experiência muito "libertadora" e espero continuar me soltando ainda mais até o final do semestre. De maneira geral, gosto de escrever, mas como aprendemos que na universidade devemos ser "impessoais", acabava me travando muitas vezes. Sinto-me nessa escrita, em busca de minha própria voz... [...]

Anny

Na escrita dessa carta, o que queremos destacar é a questão do *dialogismo* e sua relevância para pensar na temática da avaliação e currículo, uma vez que "o *dialogismo* na escrita da carta se traduz no descentramento que o eu-autor constrói quando escreve sobre si"(COSTA, 2013, p.4).Tal aspecto só pode ser pensado naquilo que destacamos como *o motivo do encontro* (BAKHTIN, 1997). O encontro com o outro, no intersubjetivo dessa relação. Mesmo que nessa narração encontremos acontecimentos factuais configurados em fragmento de um eu, esse eu não pode ser pensado sem a perspectiva de um outro. Sendo assim, *o motivo do encontro* traz para um primeiro plano o tempo

como fundamento para pensar a autoria narrativa na alteridade e o que ela pode evidenciar.

Outros fragmentos.

Fragmentos carta 2

Florianópolis, 24 de outubro de 2015.

Bom dia Vana,

Quero iniciar falando daquele meu descontentamento com as questões de respeito em nossa sala, como manifestei na sexta-feira, na roda da aula de Psicologia. Estava com medo de falar porque dizer algo ruim sobre os acontecimentos não é costumeiramente aceito. Ainda bem que falei, gostei muito da repercussão que houve e das discussões que apareceram sobre o assunto no grande grupo, acho que nos uniram e nos tornaram mais fortes, além de identificar que a maioria da nossa turma está determinada, assim como eu, em se tornar um professor/uma professora profissional. Isso alegria meu coração e me faz ter mais convicção de que estou na área certa (..).

Fragmentos carta 3 (resposta à carta 2):

Florianópolis 28 de outubro de 2015

Querida Lisa,

Começo esta carta pedindo desculpas pelo atraso na resposta, esta semana não consegui responder a tempo, devido ao trabalho de Psicologia que me tomou um grande tempo. Sobre os acontecimentos da sala, não lembro se já comentei com você, mas gostei da sua coragem em abrir o assunto na roda da aula de Psicologia. Acredito na educação como um espaço de conversa sempre. Tenho tentado fazer isso na minha prática de vida [...] E como o exercício da escuta pode ser tão difícil? Fiquei pensando sobre a importância da escuta na relação pedagógica, não somente entre professores e alunos, mas também entre nós alunos[...].

Existem alguns pontos que poderiam ser trazidos para um primeiro plano de análise nos fragmentos acima. Porém, escolhemos um para olhar a partir de uma perspectiva: o que significa pensar nos fragmentos citados para além do gênero?

Pensar a *carta em formação* como normativa, como um gênero: ter ou não resposta, ter ou não presença “física” do outro, talvez não seja, para nós, a questão de maior relevância, isto é, não se constitui como principal motivo para pensar o Currículo e Avaliação. Muito mais importante do que os aspectos

formais discerníveis, do que “a lei” do gênero, é o posicionamento do autor perante ele. É isso que Bakhtin analisa quando pensa gênero do discurso. Como realidade viva, falar de gênero só ganha sentido no momento em que o sujeito do discurso não se enquadra perfeitamente nele. Quando a preocupação é reproduzir o gênero, a sociedade é monológica, pois são diversos enunciados operando na mesma lógica. Assim sendo, como pensar nas *cartas em formação* considerando só a estrutura ou sua temática e não um dos principais aspectos estudados no gênero do discurso: *a posição discursiva?*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência de se lançar no exercício da correspondência para auto/biografar as experiências vividas em sala de aula, assumindo as implicações do seu corpo ali, sem tornar o outro objeto distanciado de sua própria aprendizagem pode nos levar à complexidade que perpassa o currículo e o que entendemos por currículo neste estudo. Os avanços decorrentes em grande medida das teorias críticas e pós-críticas são inegáveis e contribuem para ampliar a compreensão desta complexidade, entendendo o currículo como “[...]lugar, espaço, território.[...] como relação de poder.O currículo é trajetória, viagem, percurso.O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade.O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 1999, 150).

Tais considerações são relevantes à prática enunciada, uma vez que a escrita de *carta em formação* produz conhecimento a partir de uma prática auto-reflexiva, além de se evidenciar como práticas biográficas que remetem ao diálogo interdisciplinar, relato de vida que afeta outras vidas ao compreender que pela experiência do outro há muita aprendizagem.

Pensar o currículo é pensar um palimpsesto de culturas. Complexidades de encontros que fundamentam o necessário exercício da tradução, com a principal finalidade de identificar, compreender, explicar e avaliar o que é comum na diversidade. Pensar no currículo aliado à avaliação no espaço acadêmico é considerar que não pode ser analisado fora de interação dialógica entre a instituição acadêmica e a vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura.

Partindo dessa reflexão, colocamo-nos em processo de escrita, uma vez que escrever, como todos sabem, é sempre um desafio, mas é necessário assumi-lo com persistência na formação. Se escrever pode favorecer a reflexão

sobre o que fazemos e pensamos, a escrita de *cartas em formação* permitiu pensar a avaliação como projeto aberto, firmado na importância da voz/escuta no processo pedagógico para que no diálogo, o *fazer com* e não *sobre* os educandos pudessem marcar os limites e as dificuldades para, então, planejarmos formas de intervenção. Assim, escrever se constitui como uma plataforma de lançamentos para múltiplas possibilidades de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Bataharor e Ludmila Gogotichvili. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*; trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Questões de literatura e de estética - a teoria do romance*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARTHES, Roland; HAVA, Roland. Escuta. In: Oral e Escrito, argumentação. In: *Enciclopédia Einaudi*, vol. XI. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.

COPPETE, M^a Conceição. *Educação Intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência*. [tese de doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2012.

COSTA, Suzane Lima. *O que pode um subalterno? Sobre história, literatura, crítica cultural e outras máquinas*. Salvador: Quarteto, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. *Olhares e Interfaces: reflexões críticas obre avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo* – as ideias do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010 a.

_____. *Ancoragens: Estudos Bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010 b.

_____. Aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXIII, no. 78, abril/2002.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SOUZA, Roselete Fagundes de Aviz de. *Khilá (des)encontros da voz na travessia Brasil-Moçambique*. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

- C -

POLÍTICA CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: METAMORFOSES DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Tania de Assis Souza Granja - UERJ/FFP (Brasil)

Maria de Lourdes Rangel Tura - UERJ/PROPED (Brasil)

INTRODUÇÃO

A Política Curricular adotada pelo sistema municipal de educação de São João de Meriti foi uma resposta às novas exigências colocadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96. Afora isso, a criação do Fundef e a política de descentralização de recursos também impulsionaram diversas mudanças nos vários sistemas e níveis de ensino do país. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti/ RJ adotou medidas visando a melhoria da qualidade da educação, com a reformulação do currículo escolar através da Proposta de Ação Político-Pedagógica [SEMEar]. A implementação desta nova política deu-se em 1998 com o Ciclo 1 (CA até 2ª série), em 1999 foi expandida ao ciclo 2 (3ª e 4ª séries) e estendida ao 2º segmento do Ensino Fundamental nos Ciclos 3 e 4 (5ª até a 8ª séries).

A Proposta de Ação Político-Pedagógica [SEMEar] traz consigo novos discursos, novas práticas pedagógicas e a mudança de paradigma no processo de avaliação da aprendizagem se destaca nessa política educacional.

A pesquisa de campo foi realizada em escolas que denominamos de forma fictícia de CP e EM. Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e seus nomes no texto estão também apresentados de forma fictícia para preservar a identidade dos mesmos.

AValiação DA APRENDIZAGEM E A SALA DE AULA

O estudo de Tardif (2008) analisa, sob vários ângulos, o trabalho docente e salienta sua complexidade. Ressalta que, seja do ponto de vista administrativo, onde os conteúdos e a própria organização escolar são balizados pelas normas oficiais na forma de leis, decretos, regulamentações etc, seja do ponto de vista das exigências do trabalho cotidiano no desempenho de sua função, há que se considerar como se processa a tarefa docente no processo concreto do trabalho escolar. Nesse sentido, entendemos como necessário explicitar o conjunto de diretrizes que sustenta a Proposta Curricular do município das escolas pesquisadas.

A partir da leitura e análise da Proposta de Ação Político-Pedagógica – SEMEar, é possível observar as orientações para a rede municipal de São João de Meriti numa tentativa de “mudança de rumo” e numa “ruptura com a lógica seriada”, trazendo como exigência, tanto para a escola quanto para os/as professores/as, o compromisso com a aprendizagem dos alunos/as, explicitada no princípio de “rejeição à cultura da repetência e implementação da cultura do sucesso” (SEMEar, 1998, p.41). O documento sinaliza, também, a adoção de uma perspectiva teórica sóciointeracionista baseada “nos estudos realizados por Jean Piaget, L. S. Vygotsky, Celestin Freinet e Henri Wallon” (SEMEar, 1998, p. 92). Há uma recomendação de que o currículo seja desenvolvido através de Projetos, implicando numa postura interdisciplinar. Nessa direção, a Proposta SEMEar destaca a base teórica e suas implicações na avaliação da aprendizagem, preconizando um modelo de avaliação “diagnóstica, mediadora e dialógica”.

Destacamos a Resolução nº03/98 – SEME, de 12 de fevereiro de 1998, que estabelece normas e diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, define no Parágrafo Único, do artigo 2º, que “a avaliação deve ser baseada nos objetivos previamente estabelecidos a serem alcançados pelos alunos, prevalecendo-se os aspectos qualitativos sobre os quantitativos”. A Resolução traz expressa a atribuição de conceitos da seguinte forma:

Art. 5º. – Serão utilizados no processo de avaliação dos alunos os seguintes conceitos no alcance dos objetivos propostos:

AE – alcançou eficazmente

AS – alcançou satisfatoriamente

AP – alcançou parcialmente
AI - alcançou insatisfatoriamente

Esses conceitos, determinados no artigo citado, eram atribuídos a partir de critérios, dando uma certa configuração a todo processo avaliativo dos/as alunos/as. Eles estão assim descritos no Artigo 6º, na mesma Resolução. Vejamos:

Art. 6º. – Os conceitos determinados no artigo anterior serão atribuídos a partir dos seguintes critérios:

a) AE – (Alcançou Eficazmente) – quando o aluno alcançar no mínimo 81% dos objetivos propostos, realizando de forma independente os trabalhos previstos e compreendendo pelo menos o mesmo percentual dos núcleos conceituais trabalhados;

b) AS – (Alcançou Satisfatoriamente) – quando o aluno alcançar a faixa compreendida de 61% a 80% dos objetivos propostos, realizando de forma quase independente os trabalhos previstos e compreendendo pelo menos a mesma faixa de núcleos conceituais trabalhados;

c) AP – (Alcançou Parcialmente) – quando o aluno alcançar a faixa compreendida de 40% a 60% dos objetivos propostos, realizando parte dos trabalhos previstos, compreendendo a mesma faixa dos núcleos conceituais trabalhados, necessitando em algumas situações, da ajuda do professor, da colaboração de colegas e de consulta a diferentes tipos de material de apoio pedagógico;

d) AI – (Alcançou Insatisfatoriamente) – quando o aluno necessitar da ajuda direta do professor ou dos colegas mais experientes para realizar no máximo de 39% do trabalho escolar e atingir no máximo 39% dos objetivos para formar os conceitos essenciais à sua série ou a cada disciplina.

Esta Resolução, no Artigo 14º, explicita que “será considerado promovido, ao término do ano letivo, o aluno que obtiver cumulativamente os conceitos AE, AS ou AP em cada componente curricular e a frequência mínima de 75% no total de aulas e atividades da série”. Em outro documento que coletamos, o Parecer N.º. 11/00, datado de 13 de março de 2000, traz uma

reorganização do Ensino Fundamental criando os Ciclos 2, 3 e 4 do seguinte modo: Ciclo 2 (agrupando a 3ª e 4ª séries); Ciclo 3 (agrupando a 5ª e 6ª séries) e o Ciclo 4 (agrupando a 7ª e 8ª séries) e define, também, que a retenção, se necessária, ocorreria apenas na passagem de um ciclo para outro.

A partir do que foi analisado nas entrevistas e nas observações de campo que realizamos, pudemos constatar – como já se vem seguidamente apontando - que a avaliação não é uma atividade mecânica pautada na contabilização dos pontos, notas e/ou conceitos. A prática de avaliação da aprendizagem dos alunos/as é um processo, como salienta Tardif (2008), em que o julgamento se constitui a partir de um elenco de critérios, expectativas e dificuldades, transformando-se numa operação acompanhada de tensões, preocupações, conflitos e dilemas para os/as professores/as. As falas selecionadas das entrevistas são ilustrativas de tal fato. Vejamos:

Além dos trabalhos, **a gente procura avaliar o emocional um pouco dos alunos. Sei lá, é uma coisa meio misturada** [...]. Hoje a gente procura ver outros lados dos alunos, procura ver o emocional, o que se passa na casa dele, sei que não é muito correto você saber da vida dele, mas é pra ver o que ele tem de bom para tirar a média [...] (Professora Bela, História, CP, 11 anos na escola e 29 anos na rede). Grifo nosso.

Não avalio só com provas e testes, às vezes no dia da prova de português ele não está bem, está triste, não teve o que comer em casa. Tem criança que não tem o que comer em casa, come aqui na escola. Eu avalio tudo. Tudo que o meu aluno me pergunta, a disposição, a reação, como ele me olha, olha para os colegas, o modo como ele recebe o que estou falando, aí eu somo tudo. Se eu somar só testes e provas o resultado vai ser pequenininho. Muitos não conseguem nem aprender porque não tem alimentação, tem rejeição em casa [...] (Professora Isabel, Português e Religião, CP, 11 anos na escola e 32 anos de rede). Grifo nosso.

[...] **eu via, não estou criticando meus colegas, eu via juntar AE com AS, juntar com AP e vira um outro conceito. Mas eu não via lógica.** Assim, no final do ano quando eu pegar lá as quatro notas que eu vou ver que o meu aluno vai ser aprovado ou não vai ser aprovado. Aí tá, ele tem lá um AP, um AP e um AI. Que AP é esse, quanto que valeu esse AP? Que nota eu dei nesse AP, eu

preciso enxergar isso pra saber quem é o meu aluno. Se ele é um aluno com mais deficiência ou se é um aluno que... é um aluno regular. Mas AP não me diz o que ele é... (Professora Ana, História, **EM**, 21 anos na rede). Grifo nosso.

O seguinte... A prova é o que menos pesa. O que eu mais peso no aluno é a participação e o interesse dele. Às vezes ele até faz, mas metade tá certo, metade tá errado... Então, eu sou até assim, eu preciso ver fazer. **E se eu vejo que ele está caminhando, seja ele correndo, andando, engatinhando, tropeçando... mas se ele está indo eu já estou muito satisfeita** [...] (Professora Sely, Matemática, **EM**, 21 anos na rede). Grifo nosso.

Durante as entrevistas, ao falar da avaliação, os/as professores/as de ambas as escolas manifestaram algumas angústias e dificuldades tanto com a definição dos conceitos que seriam atribuídos aos/às alunos/as e estabelecidos a partir das notas, quanto com a avaliação da aprendizagem propriamente dita. Foi recorrente, de um lado, a discordância com o sistema de avaliação por conceitos, adotado pela rede e, por outro lado, no curso das entrevistas, eram explicitadas as múltiplas concepções e práticas avaliativas com uso de instrumentos formais como as provas, sendo atribuído a elas papel secundário no processo, como pôde ser observado nas falas acima apresentadas. Os aspectos informais da avaliação ganharam relevo e estes influenciavam e, em alguns casos, determinavam o “julgamento” do resultado final de alunos/as. Fato apontado, também, nas pesquisas realizadas por David (2003) e Amaral (2006).

No que tange à retenção ou promoção, tais questões eram sempre apresentadas com certa dose de inquietação na medida em que parte dos alunos/as não conseguiam um desenvolvimento satisfatório e a apropriação do conhecimento adequado para o enfrentamento das exigências do sistema educacional, alimentando o grupo daqueles que apresentavam defasagem idade-série, fruto dos sucessivos fracassos na escola.

Nesse sentido, chamou nossa atenção as declarações dos/as professores/as entrevistados/as sobre o uso, preferencialmente, de notas nos processos avaliativos, fato que entendemos ocorrer em razão do paradigma da nota e todo um ritual inerente à concepção, modelo e prática tradicional de avaliação. Esse fato está também presente nas pesquisas de Bastos (2007) e Almeida (2008).

Assim sendo, o uso das notas para codificar as tarefas e trabalhos escolares de alunos/as na **EM** e no **CP** eram parte integrante do “fazer cotidiano” e, posteriormente, tais notas eram “transformadas” em conceitos, fato que constatamos quando acessamos os materiais didáticos dos alunos/as, como seus cadernos, provas, testes, trabalhos diversos e, então, passamos a compreender a lógica e a maneira como essas “transformações” eram realizadas no cotidiano da escola.

Partindo da abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994), podemos inferir que as políticas curriculares são intervenções textuais que, ao chegarem à escola, provocam mudanças no cotidiano escolar, contudo, no contexto da prática, os sujeitos educativos interpretam, ressignificam e recriam “a letra da lei”, (re)produzindo novos e velhos sentidos.

Sobre a recriação das políticas, Tura (2009) aponta o dinamismo dos processos de recontextualização, marcado por deslocamentos constantes, refocalizações, reposicionamentos, movimentos de ruptura nos diferentes contextos da ação educativa, pondo em foco as reinterpretações e ressignificações a que estão sujeitos os textos curriculares e as práticas cotidianas na escola.

Nesse sentido, observamos que os/as professores/as fizeram uma associação dos conceitos que constam na Proposta SEMEar com a escala numérica de 0 a 10, como se percebe na fala da professora que traz uma forte evidência desse fato. Vejamos:

No ciclo houve a mudança de nota para conceito, nós recebemos uma ficha inicialmente que dizia o porcentual que o aluno deveria ter. AP significava que ele alcançou apenas 40% do objetivo, quantificado seria 4,0. 65% a 80% do objetivo quantificado seria 6,5 a 8,0 é AS [...]
(Professora Mécia, Ciências, **EM**, 21 anos na rede).

Essa escala dá pistas da vinculação com a classificação, com a medição, com a díade aprovação/reprovação, num primeiro momento, ao invés de um olhar agudo sobre o processo de aprendizagem na construção e apropriação do conhecimento sistematizado pelos/as alunos/as. A percepção fica mais clara ao observarmos o material didático-pedagógico do/a aluno/a que confirma o uso da nota como substituta ou referência para os conceitos propostos, não correspondendo às orientações e diretrizes estabelecidas pela Proposta de Ação Político-Pedagógica SEMEar, mas sendo uma tradução desta. Selecionamos um

teste de Matemática e uma prova bimestral (ambos do 3º.bimestre) da mesma matéria como evidência disso. Vejamos:

Figura 1. Teste de matemática, 71B, EM

(6,0) AP Regular!

Nome = _____ nº = 38
 Turma = 71B Data = 11/02/11 Matemática

1) CALCULE:

A) $8643 + 980 + 620 = 10.243$
 B) $75000 + 96000 = 171000$
 C) $690 + 5 + 320 = 1060$
 D) $6800 + 9400 + 8650 = 24.850$
 E) $15380 + 721 + 2800 = 18901$
 F) $63843 - 28926 = 40.386$
 G) $80.006 - 26.386 = 66.380$
 H) $53.9002 - 8345 = 531647$
 I) $47.596 - 26.853 = 50.743$
 J) $29.0004 - 12.961 = 285933$

<p>A)</p> $\begin{array}{r} 8643 \\ + 980 \\ + 620 \\ \hline 10243 \end{array}$	<p>B)</p> $\begin{array}{r} 75000 \\ + 96000 \\ \hline 171000 \end{array}$	<p>C)</p> $\begin{array}{r} 690 \\ + 5 \\ + 320 \\ \hline 1060 \end{array}$	
<p>D)</p> $\begin{array}{r} 6800 \\ + 9400 \\ + 8650 \\ \hline 24850 \end{array}$	<p>E)</p> $\begin{array}{r} 15380 \\ + 721 \\ + 2800 \\ \hline 18901 \end{array}$	<p>F)</p> $\begin{array}{r} 63843 \\ - 28926 \\ \hline 40317 \end{array}$	
<p>G)</p> $\begin{array}{r} 80.006 \\ - 26.386 \\ \hline 66.380 \end{array}$	<p>H)</p> $\begin{array}{r} 53.9002 \\ - 8345 \\ \hline 531647 \end{array}$	<p>I)</p> $\begin{array}{r} 47.596 \\ - 26.853 \\ \hline 50.743 \end{array}$	<p>J)</p> $\begin{array}{r} 29.0004 \\ - 12961 \\ \hline 285933 \end{array}$

♥♥♥ Faça com atenção! BBB

Neste teste que apresentamos, o conceito APna Proposta de Ação Político-Pedagógica SEMEar, significa que o aluno alcançou parcialmente os objetivos propostos na disciplina, ou seja, na faixa compreendida entre 40% a

60% (Art. 6º, da Resolução nº3/98). Este conceito é traduzido pela professora na nota 6,0 sendo, também, qualificado por ela como Regular.

Figura 2. Prova de Matemática, 71B, EM

Média = AP Recuperação

E. M. [redacted] ALUNO: [redacted] N. [redacted] TURMA: 71B
 PROFESSORA: [redacted] DATA: 22 / 09 / 2011 DISCIPLINA: MATEMÁTICA NOTA: 3,5

AI

Avaliação do 3º Bimestre

● Complete com os sinais < ou > :

a) $\frac{4}{5} > -\frac{1}{3}$ c) $0 < \frac{3}{4}$ e) $\frac{4}{9} > -\frac{1}{3}$
 b) $\frac{7}{5} > 0$ d) $-\frac{2}{7} < \frac{5}{9}$ f) $-\frac{6}{5} < \frac{2}{3}$

● Calcule:

a) $\frac{3}{4} - \frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$
 b) $-\frac{2}{5} \cdot \frac{5}{8} = -\frac{10}{40}$
 c) $\frac{9}{7} \cdot \frac{3}{2} = \frac{27}{14}$

● Calcule cada potência e responda CERTO ou ERRADO:

a) $(\frac{3}{5})^{-2} = \frac{25}{9}$ (~~ERRADO~~) b) $(\frac{2}{5})^{-2} = \frac{25}{8}$ (~~ERRADO~~)
 c) $(\frac{3}{4})^{-3} = \frac{64}{9}$ (~~ERRADO~~) d) $(\frac{2}{7})^{-2} = \frac{4}{49}$ (~~ERRADO~~)

● Extraia cada raiz quadrada e, em seguida, efetue:

a) $\sqrt{\frac{1}{4}} + \sqrt{\frac{9}{4}} = \frac{10}{2}$ c) $\sqrt{\frac{25}{36}} - \sqrt{\frac{1}{36}} = \frac{24}{36}$
 b) $\sqrt{\frac{9}{25}} + \sqrt{\frac{1}{25}} = \frac{10}{5}$ d) $\sqrt{\frac{16}{81}} - \sqrt{\frac{4}{81}} = \frac{12}{81}$

● Arme e efetue:

a) $49,6 + 13,7 + 329,8 = 393,1$
 b) $139,7 - 3,897 = 135,803$
 c) $34,47 \times 7,9 = 272,113$

a) $\begin{array}{r} 24 \\ 49,6 \\ 13,7 \\ \hline 319,3 \\ 39,21 \\ \hline 393,1 \end{array}$	b) $\begin{array}{r} 139,7 \\ -3,897 \\ \hline 135,803 \end{array}$	c) $\begin{array}{r} 34,47 \\ \times 7,9 \\ \hline 310,23 \\ 309,09 \\ \hline 272,113 \end{array}$
---	---	--

A prova de matemática do aluno traz, na parte superior, a nota 3,5 que corresponde ao conceito AI. A primeira vista a lógica seria: prova a ser juntada com o teste, cuja nota foi 6,0 que no registro equivale ao conceito AP. O resultado é representado na média entre $3,5+6,0=9,5$ que dividido por dois seria 4,75 (conceito AI). No entanto, o aluno fez a recuperação e obteve na avaliação final o conceito final AP. São perceptíveis práticas e concepções de avaliação do regime seriado coexistindo com o regime ciclado em diferentes matizes.

Outrossim, os/as professores/as explicitavam diversos critérios no momento em que avaliavam seus/uas alunos/as, fazendo, continuamente, adaptações que tomavam formas diversas. Afora isso, consideravam uma variedade enorme de fatores na sua avaliação como o esforço do aluno; a feitura dos deveres de casa; trabalhos solicitados em sala; caderno com a matéria em dia, organizado e vistado; o comportamento em sala de aula; a participação; a frequência; o interesse demonstrado; as provas e testes realizados pelos/as alunos/as. Esse conjunto compunha a média ao final do processo avaliativo que era transformada em conceito. Podemos inferir que a avaliação, no cotidiano das escolas pesquisadas, não ocorreu segundo o modelo original proposto, mas foi sendo hibridizada no contexto local, dando origem a práticas combinadas, sofrendo processos de recontextualização e hibridação ao longo do tempo, marcados pela mescla das lógicas da seriação e do ciclo.

São aspectos que se apóiam no conceito de recontextualização por hibridismo, a partir das análises de Ball (2000) e Lopes (2008) que incorporam a perspectiva do hibridismo ao conceito de recontextualização formulado por Bernstein na Teoria do Dispositivo Pedagógico que, para nós, faz sentido nos registros acima e são esclarecedores da nossa análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi possível perceber, de um lado, as rotas diferenciadas que a recontextualização colocou sobre as políticas curriculares que chegaram às escolas da rede municipal de São João de Meriti, cujas orientações foram apropriadas por cada instituição de ensino de modo singular. Do mesmo modo, as práticas pedagógicas adquiriram contornos próprios em razão do protagonismo dos professores e professoras passando ao largo das orientações “oficiais”. Em cada escola pesquisada, a avaliação teve um “tom” e uma “forma” em razão das interpretações e adaptações feitas pelos/as

professores/as num processo que mescla ciclo e seriação, com evidências nítidas das ressignificações, que foram realizadas em ambas as instituições, configurando, assim, outros critérios, outro sistema e outros princípios, característicos de um processo avaliativo hibridizado, coexistindo com duas lógicas de avaliação: conceito e nota.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M. C. E. *Avaliação da Aprendizagem na Escola Ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação*. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ALMEIDA, Ana Maria B. de. *A avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos – sentidos da prática avaliativa docente*. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

BALL, Stephen J. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Tradução Tomás Tadeu da Silva, 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.121-137.

_____. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckinham: Open University Press, 1994.

BASTOS, R. L. *Avaliação da aprendizagem em uma “escola ciclada” em Juiz de fora, MG: o que pensam as professoras?* 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2007.

DAVID, Leila Nívea B. K. *A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ: da proposta oficial às práticas concretas*. 2003. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ. 2003.

LOPES, Alice C. A recontextualização por hibridismo. In: LOPES, Alice C. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. p.27-32.

PROPOSTA DE AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA – SEMEar. São João de Meriti: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

SÃO JOÃO DE MERITI. Parecer N° 11/00 da Comissão de Legislação e Normas e Ensino Fundamental de 27 de março de 2000. Sobre proposta de Secretaria Municipal para implantação dos ciclos 1, 2, 3 e 4 na reorganização do Ensino Fundamental nas escolas municipais.

SÃO JOÃO DE MERITI. Resolução N° 03/98 – SEME de 12 de fevereiro de 1998 dispõe sobre as normas e diretrizes para a avaliação do processo ensinoaprendizagem para a Rede Municipal de São João de Meriti.

TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TURA, Maria de Lourdes R. A recontextualização por hibridismo na prática pedagógica da disciplina ciências. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.133-148, jul./dez., 2009.

- CI -

AVALIAÇÃO EXTERNA E CURRÍCULO: POSSÍVEIS IMPACTOS NA GESTÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.

Wilma dos Santos Ferreira – UFPE (Brasil)

Edson Francisco de Andrade – UFPE (Brasil)

Crislayne Barbosa de Santana Lima – UFPE(Brasil)

INTRODUÇÃO.

A política do Estado avaliador norteou a busca de resultados escolares em diversos países sem particularidades de contextos, “efeito de contaminação” como afirma Afonso (2013), homogeneizar para comparar e logo após confirmar a desigualdade, justificado pela adesão à agenda do comparativismo avaliador em âmbito mundial desde as grandes nações centrais aos países periféricos. Lima(2011, p. 72) afirma que o mundo vivencia a presença de “fenômenos simultâneos e contraditórios de convergência sistêmica e de divergência competitiva”. Portanto, os modelos de qualidade são assim anunciados e a busca pela excelência são prioridades ao processo capitalista, o qual rege as políticas educacionais.

Partindo deste entendimento, buscamos centralizar nossas discussões acerca da relação entre: o Estado regulador, a avaliação e o currículo no âmbito da educação superior. Gerando nossa pesquisa, a qual objetivou analisar a avaliação externa e sua interface com a gestão dos cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), problematizando a prática dos gestores e suas ações no que tange as modificações dos currículos dos cursos, a fim de atender a demanda mercadológica veiculada pela valorização dos parâmetros de qualidade e valores impostos pelos *rankings*, como pela prática de

accountability.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa em consonância com o que se pretendeu realizar no âmbito da investigação social. O Marco temporal do estudo contemplou os anos de 2009-2014. Os dados que subsidiaram a análise foram levantados através de realização de entrevistas semiestruturadas com gestores lotados na Pró-reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (Proplan), gestores e técnicos em assuntos educacionais de dois cursos de graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), os quais obtiveram notas baixas na avaliação externa nos anos correspondentes a nossa pesquisa e coleta de documentos oficiais no CFCH, Reitoria e Comissão Própria de Avaliação (CPA).

O enfoque investigativo foi conhecer os possíveis impactos na gestão dos cursos de graduação da UFPE a partir da avaliação externa e das modificações dos currículos para atender ao contexto social vigente. Concluiu-se que as avaliações externas propiciaram a competitividade e estabeleceram a lógica do Estado avaliador em caráter de controle, pois a avaliação em larga escala priorizou os resultados e os *rankings* das instituições, desarticulada da autoavaliação e do currículo dos cursos. Os impactos gerados no currículo foram sobre o planejamento e ações dos gestores a partir das exigências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

AValiação EXTERNA E CURRÍCULO.

Avaliação e regulação na gestão educacional.

A Reforma Gerencial de 1995 foi definida inicialmente no Plano Diretor, o qual marcou a Reforma do Estado brasileiro porque priorizou a terceirização das atividades de apoio para o setor privado. Este transferiu as atividades sociais e científicas para o setor público não-estatal, transformando-as em organizações sociais. Portanto, as implicações foram diretas na Educação Superior, colocando em destaque a função do Estado avaliador. Neste contexto a avaliação está ligada aos interesses oficiais do Estado porque se trata de conhecimento, tanto para o Estado, como para o mercado, avaliar é imprescindível acima de tudo. Para Afonso (2005, p. 50), "a preocupação com o produto, é mais do que com o processo, é uma das tônicas da avaliação no contexto do Estado avaliador". Avaliar neste sentido se faz necessário para o Estado visualizar se o investimento teve retorno, onde investir mais, e como

dar satisfação à sociedade dos investimentos públicos.

Esta satisfação à sociedade, ou seja, *accountability*, remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados em termos quantitativos, mas também de autoavaliação, por isto, mesmo sendo composto de vários significados, está intimamente relacionado com a responsabilidade civil, com a administração, com a liderança, enfatizando ações, produtos, decisões e políticas. Na educação, “*accountability* tende a ser sinônimo de novas formas de regulação baseadas nos resultados que se propõem a substituir ou sobrepor as regulações burocrático-profissionais predominantes até o momento” (MAROY, 2006; 2008). O autor propõe avaliar estabelecimentos escolares, seus meios de operação e funcionamento geral com vistas a extrair resultados que favorecem o conhecimento de falhas e possíveis correções no funcionamento dos estabelecimentos.

Sobre esta temática Maroy (2008) discute sobre os modelos de governança como um "quase-mercado" e sobre o "Estado avaliador". Afirmo que ambos compartilham certas características que se opõem ao regime burocrático-profissional. Argumenta que tanto a avaliação externa como a autoavaliação institucional deveriam pautar em melhoria das práticas e dos resultados através de incentivos simbólicos ou materiais, em conformidade com o "contrato" entre as instituições e o Estado correlato a uma autonomia de gestão econômica e pedagógica.

Associando ao *accountability*, podemos conferir na literatura que este modelo novo de regulação e gestão educacional entrou no debate educacional como caminhos para compreender e tratar questões educacionais. Portanto, na educação *accountability* está associada, além da prestação de contas em termos quantitativos, autoavaliar a educação, disponibilizar conhecimento sobre o que se conseguiu realizar e justificar as falhas. Configura-se para Schneider e Nardi (2015, p. 59) como “dispositivos técnicos postos em ação na articulação entre os elementos que integram esse conceito, os quais passaram a incluir, como parte das políticas educacionais em curso, formas de avaliação em larga escala”. Segundo os autores as avaliações em larga escala aplicadas na educação norteiam os rumos, as decisões dos governantes no que tange as políticas públicas. O controle educacional pelo Estado utiliza a regulação com características mercadológicas dando ênfase aos resultados. No caso das Instituições de Educação Superior, a avaliação por via da regulação, *accountability*,

além dos resultados, procura controlar a qualidade dos cursos de graduação que são ofertados, tendo em vista a grande proliferação de instituições particulares que ofertam cursos sem um mínimo controle de qualidade.

O Currículo a partir do contexto neoliberal.

O currículo mencionado a partir das influências de políticas públicas educacionais no Brasil oriundas ao longo das últimas décadas de um contexto internacional, podem ser discutidos a partir de três pontos: “o currículo neoliberal da reforma do setor público; o neoliberalismo ‘dentro’ do currículo; e o currículo como oportunidade de lucro”(BALL, 2010, p. 15). Discorreremos apenas sobre o primeiro ponto, pois este apresenta uma perspectiva diferente das que encontramos nas discussões sobre os diferentes enfoques atribuídos as políticas e as práticas curriculares dos cursos de graduação. Ball (2010) atribui ao currículo neoliberal da Reforma do setor público, as mudanças que direcionamos funcionários públicos a reaprenderem suas práticas e valores e novas formas de relações sociais a partir de um conjunto de tecnologias morais que operam sobre, dentro e através das instituições no setor público.

Ao tratar da gestão de desempenho nas subjetividades, o autor utiliza o conceito de ‘performatividade’, ou seja, tornar os sujeitos mais efetivos para melhorar-se e sentir-se culpado ou inadequado quando não o fizer. Sinaliza que o julgamento constituído a partir das diretrizes: ‘aperfeiçoamento e efetividade’, indicativas de medidas de qualidade e produtividade impulsionam a “transformação do ensino e da aprendizagem em produtos calculáveis” (BALL, 2010, p. 27). Portanto, a ‘performatividade’ traz dois efeitos mencionados pelo autor, os quais são visíveis tanto nas políticas públicas educacionais brasileiras, na regulação da qualidade por meio da avaliação e no currículo dos cursos de graduação.

De primeira ordem é reorientar as atividades pedagógicas e acadêmicas, favorecendo aquelas com maior probabilidade de terem um impacto positivo mensurável em resultados de desempenho de grupos, instituições e, cada vez mais, nações e, portanto, desviando a atenção dos aspectos de desenvolvimento social, emocional ou moral, os quais não têm nenhum efeito imediato mensurável no valor do desempenho” (BALL, 2010, p. 26).

O segundo efeito refere-se as mudanças na prática dos professores e na satisfação que dela obtém, “seu sentido de propósito moral e responsabilidade pelos seus alunos é distorcido. A prática pode passar a ser percebida como inautêntica e alienante. Compromissos são sacrificados em favor da impressão” (BALL, 2010, p. 26). Neste ponto, o autor destaca a implacável força e lógica da ‘performatividade’, porque evitá-las significa em duras penas contrariar “a nós mesmos, aos nossos colegas e à nossa instituição” (BALL, 2010, p. 26) o que se explica na substituição das estruturas sociais e relações sociais pelas estruturas informais.

CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA E O CURRÍCULO¹²³.

Após a criação do Sinaes pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a UFPE passou a desenvolver atividades mais efetivas no que diz respeito à avaliação institucional a partir do ano de 2009, a exemplo do Projeto de Resolução das Atividade de Ensino na Graduação apresentado pelo seu Conselho Universitário. Este documento tem como ementa estabelecimento de critérios para a avaliação das atividades de ensino dos professores que ministram componentes curriculares nos cursos de graduação e a avaliação das atividades de ensino na graduação para o aprimoramento da qualidade do curso e melhor orientação do desempenho do professor (UFPE, 2015). O capítulo III esclarece que o processo de avaliação estava sob a responsabilidade da Diretoria de Avaliação Institucional e Planejamento (DAP) lotada na Proplan.

Atualmente a Proplan desenvolve ações referentes a avaliação institucional na universidade, na modalidade da avaliação externa, onde sua finalidade é coordenar as ações que antecedem as avaliações externas e desenvolver ações em parceria com a coordenação geral dos cursos de graduação da Pró-reitora de Assuntos Acadêmicos (Proacad) direcionadas aos centros para orientar, objetivando a melhoria e atualização dos projetos pedagógicos dos cursos, os quais são documentos principais utilizados pelos avaliadores externos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

¹²³Sujeitos entrevistados: Proplan-Diretor de Avaliação Institucional e Planejamento; CFCH-Coordenador e Técnico em Assuntos Educacionais do Curso de História (Licenciatura e Bacharelado), Coordenador e Técnico em Assuntos Educacionais do Curso de Psicologia (Licenciatura e Bacharelado).

Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Levando em consideração que a avaliação externa na educação superior é uma modalidade da avaliação institucional, o DDAP (2014) ao ser questionado a este respeito respondeu que a mesma funciona como instrumento de regulação, “se quando o Sinaes definiu as diretrizes curriculares nacionais, as universidades fizeram planos curriculares de seus cursos, exigindo o mínimo por aquelas diretrizes, mas isso não é refletido nas ações de correção de rumo pela gestão dos cursos”. Completou afirmando que a avaliação externa tem a intenção de melhorar, mas é um instrumento de regulação, porque pune os cursos. Segundo este sujeito, nem a metade dos gestores do curso de graduação se preocupam com esse instrumento de melhoria, mas como um instrumento apenas de regulação. Para o DDAP (2014) o Sinaes não contribuiu para a melhoria da qualidade do curso, impulsionou as reformulações curriculares a fim de atender à demanda de mercado que exige um perfil profissional dos sujeitos. Encontramos na fala do CCGH (2014) esta mesma concordância acerca das modificações nos currículos dos cursos para atender às exigências do Sinaes, onde os discentes são preparados para o mercado. Já os resultados dos processos regulatórios são responsabilidade da gestão da instituição que repassa para a gestão do curso, os quais são incumbidos de promover mudanças em seus respectivos cursos e em suas práticas pedagógicas.

Portanto, existe uma dimensão política da avaliação que polemiza os interesses em questão e estabelece uma relação de submissão entre uma das partes, avaliadores e avaliados. A avaliação é justificada na relação de poder, sobre isto, Silva e Mendes (2012, p. 328) afirmam que a avaliação “interfere nos interesses, motivações e objetivos dos atores educativos, que não são apenas conflitantes, mas, por vezes, mesmo opostos”, o que pode ser justificado pela afirmação do DDAP (2014) sobre a regulação do Sinaes.

A utilização de formas de avaliação de largo espectro tornou-se, nas últimas três décadas, peça principal das estratégias empreendidas pelos Estados nacionais na orientação das mudanças em curso. Na senda de vários autores, é possível afirmar que as formas de avaliação adotadas desde então têm sido responsáveis pela implementação de mecanismos de um “quase-mercado” na educação (SCHNEIDER e NARDI, 2015, p. 59).

A respeito das insatisfações que este tipo de avaliação pode despertar, segundo os autores e discutida ao longo do texto, poderíamos ilustrar a partir

do objeto investigado. Segundo o TAE1 (2014) “essa relação da avaliação com a premiação ou punição, faz com que o processo de avaliação perca a eficácia, estando relacionada com o processo de premiação ou punição, a avaliação em si fica comprometida, com uma série de fatores”. Como avaliar com objetivos pessoais e não profissionais, comprometendo a qualidade do curso ou a ideologia de que a responsabilidade da avaliação e seus respectivos resultados, além da transformação do currículo para atender a demanda vigente é apenas responsabilidade da gestão da instituição, do diretor do centro ou do coordenador do curso.

O estudo apresentou uma categoria positivada avaliação a favor do currículo do curso. Segundo o TAE2 e CCGP (2014), antes da avaliação do Sinaes o curso de graduação estava totalmente devassado, pois o seu currículo fora construído em 1989, só em 2012 foi elaborado um novo perfil curricular implantado em 2013. “O curso estava muito atrasado, os alunos estavam reclamando do conteúdo desatualizado, visto o que eles tinham de palestra, informação na internet e livros”(TAE2, 2014). As reformulações dos cursos que obtiveram notas baixas após as avaliações externas optaram pela reestruturação curricular e modificação na relação entre direção de centro, coordenação de curso, corpo docente e discente.

SEMPRE (RE) INICIAR AS DISCUSSÕES.

Discutir a avaliação como uma das diretrizes da regulação da educação superior brasileira pesa um Estado avaliador que se consolidou em um cenário político de reformas na administração pública. A avaliação pode ser considerada parte das mudanças sociais, políticas e culturais ocorridas historicamente pela passagem neoconservadora e neoliberal na sociedade, enquanto, o Estado avaliador apareceu como uma proposição enfatizando as mudanças na educação superior, como afirma Afonso (2013).

Para reflexão trouxemos parte de nossas discussões acerca da investigação entre a relação da avaliação externa, currículo e a gestão dos cursos de graduação. A gestão dos cursos após a avaliação externa foi modificada, o que pode ser visto concomitantemente nas Pró-reitorias que lidam diretamente com as demandas docentes e discentes. Cada vez mais os coordenadores assumem atribuições burocráticas, as quais exigem competências administrativas e conhecimentos de gestão. Além de conhecer o curso a partir

dos órgãos de regulação, o que indica a aceitação do Estado avaliador como uma nova fase de atuação do Estado (BALL, 2004). Cumprindo a obrigação administrativa de prestar contas, ou seja, *accountability* para a educação, com sinônimo de novas formas de regulação baseadas nos resultados em sobreposição as regulações burocrático-profissionais como afirma (MAROY, 2006; 2008).

As avaliações externas em larga escala priorizaram os resultados e os *rankings* das instituições, valorizando a competitividade e o controle, secundarizando a autoavaliação e adequando os currículos dos cursos ao novo contexto global. Os impactos gerados nos currículos são sobre o planejamento e ações dos gestores, a partir das exigências do Sinaes. Portanto, são desafios para os coordenadores dos cursos de graduação, visto que a maioria dos professores de curso não são gestores de formação, são professores que assumem as duas funções na universidade além de grande responsabilidade no que tange ao currículo, aos *rankings*, e a prática de *accountability*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. *Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica*. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Escola, currículo e avaliação* (Série Cultura, memória e currículo; v.5). São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, A. J. *Mudanças no Estado-avaliador: comparativíssimo internacional e teoria da modernização revisitada*. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v.18, n. 53, p. 267-280, 2013.
- BALL, S. J. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar*. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n.89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, S. J. *Vozes/Redes Políticas e um Currículo Neoliberal Global*. In: PEREIRA, M. Z. C. [et al.] (Org.) *Diferença nas políticas de currículo*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.
- BRASIL. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2004.

LIMA, L. C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: Alves, Palmira; De Ketele, Jean-Marie (Org.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 71-82.

MAROY, C. *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires en Europe*. Paris: PUF, 2006.

MAROY, C. *Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement?* Sociologie et Sociétés, 40 (1), 2008.

SCHNEIDE, M. P.; NARDI, E. L. *Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?* Campinas, SP v.17 n.1 p.58-74 jan./abr.2015.

SILVA, E. A.; MENDES, M. C. B. *Avaliação institucional na universidade Agostinho Neto (Angola) e regulação estatal, perspectivas, práticas e desafios*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 317-350, jul. 2012.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco: Índice Geral de Curso - IGC. Acesso em: 25 de agosto de 2014. Disponível em: prescriptive and detailed specifying the content, activities, tasks, and materials to be used by teachers. (UNESCO:2013, 19).

