

VÂNIA MARIA BENEVIDES MARINHO

**INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO:
PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO EM UMA ESCOLA POTIGUAR**

ORIENTADORA: ELSA BACALA ESTRELA

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

LISBOA

2016

VÂNIA MARIA BENEVIDES MARINHO

**INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO:
PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO EM UMA ESCOLA POTIGUAR**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 6 de Junho de 2016 com o Despacho Reitoral nº 244/2016 com a seguinte composição de Júri:

Presidente-Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente-Professor Doutor José Bernardino Duarte

Orientadora-Professora Doutora Elsa Bacala Estrela.

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
LISBOA
2016**

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar os meus conhecimentos e me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

Ao meu esposo, Jânio Marinho da Silva, pelo apoio, força e incentivo na construção desta pesquisa.

A minha filha, Louisianne Paskalle, e aos meus filhos, Johnny Yuri e Andrew Yan, pelo incentivo na conquista dos meus sonhos.

Aos meus queridos pais, Maria Socorro Benevides Solano e Vicente Solano de Moura (*In Memoriam*), que me ensinaram a lutar por ideais, através do exemplo de vida e de trabalho.

A minha orientadora, Professora Dr.^a Elsa Bacala Estrela, que utilizando sua sabedoria e paciência soube direcionar todos os meus passos na construção deste trabalho.

RESUMO

A investigação desenvolvida na presente dissertação teve como foco averiguar as concepções dos professores sobre o currículo em uma escola pública do Ensino Fundamental, em Natal, no Rio Grande do Norte – Brasil, tendo como objeto de estudo o documento “*Indagações sobre Currículo*”, especificamente o eixo *Currículo e Desenvolvimento Humano*, como mobilizador para as concepções dos professores sobre Currículo na reorganização da Proposta Curricular, bem como os estudos do sociólogo inglês, Basil Bernstein, fundamentando o processo de recontextualização do discurso pedagógico. Tal investigação caracterizou-se como sendo exploratória com abordagem qualitativa na análise dos dados e, além de ser qualitativa, a pesquisa também é bibliográfica e de campo, pois contou com a participação de 03 (três) educadores da referida escola, que foram entrevistadas. Diante da concepção de currículo apresentada, considerou-se que o objetivo proposto foi alcançado, observando-se que a escola investigada foi uma das poucas que estudou o documento do Ministério da Educação, de acordo com um estudo prévio realizado pela autora nas escolas públicas do município de Natal, e que sistematiza a Proposta Curricular no Projeto Político Pedagógico. E mais ainda, recontextualiza o discurso pedagógico de acordo com as práticas. Ao término do estudo, constatou-se que a investigação proporcionou uma contribuição para sugerir uma política de formação inicial e continuada dos professores, estabelecendo como base um aprofundamento no que se refere às indagações sobre currículo e os processos de recontextualização do discurso pedagógico na escola na perspectiva de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Currículo. Recontextualização. Proposta Curricular.

ABSTRACT

The investigation developed in this dissertation had as main concerns to investigate the conceptions of teachers about curriculum in a public elementary school, in Natal, in Rio Grande do Norte – Brazil, having as basis the study of the document “Inquiries on Curriculum”, specifically the Curriculum and Human Development Axis, as mobilizing for the conceptions of teachers on curriculum in the reorganization of Curriculum Proposal, as well as the studies of the English sociologist, Basil Bernstein, basing the process of recontextualization of the pedagogical discourse. Such research was characterized as exploratory with a qualitative approach in the data analysis, and besides being qualitative, this is also a bibliographical and field research, for it had the participation of three educators of the school we talk previously, who were interviewed. Before the presented curriculum conception, it was considered that the proposed objective has been achieved, observing that the school investigated was one of the few which studied the document of the Ministry of Education, according to a previous study made by the author in the public schools in Natal, and that systematizes the curriculum proposal in the political pedagogical project. And even more, it recontextualizes the pedagogical discourse in accordance with the practices. At the end of the study, it was found that the research provided a contribution to suggest a policy of initial and continuing training teachers, setting as base a deepen in the inquiries about curriculum and recontextualization processes of pedagogical discourse in school under human development perspective.

Keywords: Curriculum. Recontextualization. Curriculum Proposal.

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
DCEB	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
FCC	Fundação Carlos Chagas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PC	Proposta Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCEM	Referenciais Curriculares para o Ensino Médio
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura

ÍNDICE GERAL

Marco Introdutório	8
Capítulo I – Marco Teórico.....	13
1.1 A educação, os efeitos da globalização e as políticas educativas curriculares .	14
1.2 Currículo e as teorias curriculares	20
1.3 A recontextualização do discurso pedagógico.....	22
1.4 Proposta curricular.....	24
Capítulo II – Marco Metodológico	26
2.1 Percursos da pesquisa em foco	27
Capítulo III – Análise dos Dados da Pesquisa.....	31
Capítulo IV – Resultados Obtidos.....	53
Considerações Finais	58
Bibliografia.....	61
Apêndice	I
Anexo	III

MARCO INTRODUTÓRIO

Vive-se sob a égide da Constituição Federal do Brasil de 1988, que, de certa forma, traz inovações no quesito “educação”. Em seu capítulo III trata da educação, da cultura e do desporto, compreendendo os artigos 205 ao 216, que, entre outros textos legais infraconstitucionais, fazem alusão à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996 e à Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que fixa a idade de 6 (seis) anos para o início do ensino fundamental obrigatório e altera para 9 (nove) anos seu período de duração.

Ou seja, têm-se propostas consubstanciadas em lei que favorecem a educação brasileira desde a idade infantil até à idade adulta, da educação infantil à universidade, bem como programas de pós-graduação nas mais diversas Instituições de Ensino Superior, como também na gestão participativa. Evidentemente que isto nada mais é do que o dever do Estado brasileiro fazer-se sair do porvir e tornar-se um *vem a ser*. Tudo isto com o objetivo de formar uma sociedade mais justa e solidária.

Em meio a todo esse diapasão surgem também diversos documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir de 1995, como os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (RCEM), tendo, por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE), que definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCEB).

Nesse contexto, os educadores brasileiros levantam frequentemente questões sobre o currículo das escolas. Ou seja, hodiernamente no Brasil, grupos de educadores de diversas partes do país, assim como de diversos níveis de ensino, interrogam-se constantemente sobre os currículos, sobre o que ensinar e aprender e sobre que práticas privilegiar nas escolas. Paralelo a este movimento, a teoria pedagógica tem dado relevância às pesquisas e à reflexão sobre o currículo.

Sendo assim, o objeto desta pesquisa consiste nas concepções dos Professores sobre o currículo escolar tendo como embasamento o estudo do documento Indagações sobre Currículo, especificamente o eixo Currículo e Desenvolvimento Humano. Este documento será também objeto de estudo como mobilizador das concepções dos professores sobre currículo com o objetivo de procurar os significados dessas indagações, na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas educativas na escola de ensino

fundamental, especialmente dos anos iniciais, já que a realidade aponta para a ampliação do período de escolaridade do Ensino Fundamental para nove anos, trazendo indagações sobre a organização dos tempos e espaços e do currículo.

A proposta inicial deste trabalho foi observar o universo de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na área urbana de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, para averiguar as principais indagações dos educadores dos anos iniciais sobre o currículo escolar e os processos de recontextualização do discurso pedagógico na escola na perspectiva de desenvolvimento humano. No entanto, apenas foi possível observar três professoras, as líderes do processo de recontextualização das propostas curriculares nacionais.

As inquietações dos educadores, buscando os significados dessas indagações na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas educativas na escola, constituiu a proposta específica, realizando-se, também, um estudo exploratório desenvolvido na citada escola pública da rede municipal de ensino.

Desta forma, os objetivos deste trabalho assentam não apenas na identificação e descrição da concepção de currículo vigente na proposta nacional, como também na recontextualização que a escola Potiguar faz dessa proposta, analisando o discurso profissional.

Justifica-se a realização deste trabalho dissertativo calcada na experiência da autora com estudos de currículo escolar e atuante como membro da Comissão de Currículo da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC), no período de 2007 a 2009, quando desenvolveu atividades voltadas à elaboração das Orientações Curriculares do estado do Rio Grande do Norte. Deste modo, diante destas vivências, procurou-se dar continuidade ao estudo destas temáticas através dos desdobramentos na escola.

A contribuição deste trabalho consiste no fato de que pôde colaborar com o diálogo na escola sobre a concepção de currículo e o processo de recontextualização do discurso na escola, servindo como estímulo à pesquisa, principalmente por não haver trabalhos de pesquisa sobre esta temática no estado do Rio Grande do Norte.

Convém ressaltar que a pesquisa teve por base o documento “Indagações sobre Currículo”, editado em 2007 pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e enviado a todas as escolas públicas do país. Este documento foi organizado por Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento e participam da coletânea os autores: Elvira Souza Lima, com o texto *Currículo e desenvolvimento humano*; Miguel Gonzáles Arroyo, com o texto *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*; Antônio Flávio

Barbosa Moreira e Vera Maria Candau, com o texto *Currículo, conhecimento e cultura*; Nilma Lino Gomes, com o texto *Diversidade e currículo*, e, finalmente, Claudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas com *Currículo e avaliação*.

Faz-se necessário, também, evidenciar que, devido à amplitude dos temas mencionados anteriormente, a ênfase maior foi justamente nas “Indagações sobre Currículo, no tangente ao Currículo e Desenvolvimento Humano”.

A pesquisa justifica-se, também, porque reconhece o imperativo ético de respeito ao educando, reconhecido legalmente como sujeito de direito, que desafia a construir novas formas de ensinar e aprender. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – nº 9394/96 – não está voltada para qualquer educação e nem para qualquer aprendizagem, mas sim para uma educação e aprendizagem de qualidade. E, para que isto ocorra, fazem-se necessários professores mais dinâmicos, críticos, reflexivos, arrojados e perspicazes, capazes de criar e recriar situações de aprendizagens significativas, tornando-se imprescindível o domínio tanto do saber ser, saber conviver, saber conhecer, saber fazer específico e pedagógico, agregados à complexidade e à diversidade crescente no contexto educacional, na medida em que possibilita que o profissional de ensino transite nessas áreas de forma consciente, reflexiva e autônoma.

Nóvoa afirma (1995 p. 100):

“Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção dos alunos especiais integrados na turma”.

O mesmo autor refere, ainda:

“Sabemos todos que é impossível definir o “bom professor”, mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental” (Nóvoa, 2009, p. 28-29)

Nada obsta, portanto, a que se deixem em relevo os cinco eixos dos aludidos temas discutidos, embora convenha ressaltar mais uma vez que a ênfase atribuída ao “*Currículo e*

Desenvolvimento Humano”. Assim, observa-se que o Documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), publicado em 2007 e enviado em dezembro de 2008 a todas as escolas públicas do país, “Indagações sobre o Currículo”, teve como objetivo principal deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate e reflexões nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo, seu processo de elaboração e seus desdobramentos na escola.

Dessa forma, o MEC elaborou cinco cadernos, priorizando os seguintes eixos organizadores:

1) “**Currículo e desenvolvimento humano**”, de Elvira Souza Lima, que apresenta uma reflexão sobre currículo e desenvolvimento humano, tendo como referência conhecimentos da Psicologia, Neurociências, Antropologia e Linguística. Conceitua a cultura como constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Além de abordar questões como: função simbólica, capacidade imaginativa da espécie humana e memória, também discute currículo e aquisição do conhecimento, informação e atividades de estudo e a capacidade do ser humano de constituir e ampliar conceitos. O texto faz uma abordagem sobre a questão do tempo da aprendizagem, apontando que a construção e o desenvolvimento dos conceitos se realizam progressivamente e de forma recorrente.

2) Em “**Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**”, de Miguel Gonzáles Arroyo, há uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos da ação educativa: os educandos e os educadores, ressaltando a importância do trabalho coletivo dos profissionais da Educação para a construção de parâmetros de sua ação profissional. Neste texto os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho. Há ênfase quanto à necessidade de se mapearem imagens e concepções dos alunos, para subsidiar o debate sobre os currículos. A proposta do texto é que se desconstruam visões mercantilizadas de currículo, do conhecimento e dos sujeitos do processo educativo. O texto aponta uma crítica ao aprendizado desenvolvido por competências e habilidades como balizadores da catalogação de alunos desejados e aponta o direito à educação, entendido como o direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno.

3) Em “**Currículo, conhecimento e cultura**”, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, são apresentados elementos para reflexão sobre questões consideradas significativas no desenvolvimento do currículo nas escolas. Analisa a estreita vinculação que há entre a concepção de currículo e de educação debatidas em um dado momento. Nesta perspectiva, aborda a passagem recente da preocupação dos pesquisadores sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Apresenta a

construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

4) Em “**Diversidade e currículo**”, de Nilma Lino Gomes, discutem-se alguns questionamentos que estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente: Que indagações a diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? O que entendemos por diversidade? Que diversidade pretende que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? Neste texto é possível perceber a reflexão sobre a diversidade entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Assim, mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. Para tanto, é preciso ter clareza sobre a concepção de educação, pois há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.

5) Em “**Currículo e Avaliação**”, de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas, a avaliação é apresentada como uma das atividades do processo pedagógico inserida necessariamente no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada de maneira isolada, devendo ocorrer em consonância com os princípios de aprendizagem adotados e com a função que a educação escolar tenha na sociedade. A avaliação é apresentada como responsabilidade coletiva e particular, defendendo-se a importância de questionamentos a conceitos cristalizados de avaliação e sua superação. O texto faz considerações não só sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes que ocorre na escola, mas da avaliação da instituição como um todo (protagonismo do coletivo de profissionais) e ainda sobre a avaliação do sistema escolar (responsabilidade do poder público).

E, para uma melhor explanação do trabalho, considerou-se por bem dividi-lo em quatro capítulos. No primeiro, tratam-se da discussão da educação, os efeitos da globalização e as políticas educativas curriculares e, além disso, buscou-se propiciar o conhecimento sobre o currículo e as teorias curriculares, bem como sobre a recontextualização do discurso pedagógico e a proposta curricular. O segundo capítulo traz o marco metodológico utilizado para a confecção da dissertação. E em seguida, no terceiro capítulo, tem-se a análise dos dados da pesquisa e no quarto capítulo os resultados obtidos. Por fim, as considerações finais a respeito do trabalho realizado.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 A educação, os efeitos da globalização e as políticas educativas curriculares

Vivenciam-se, na sociedade atual, momentos de intensos debates sobre os efeitos da globalização na Educação e no Currículo Escolar. Parece-nos indiscutível a importância e a necessidade de pensar-se a educação como um fator preponderante para a construção de uma sociedade com maior equidade.

Segundo Teodoro (2003, p. 17):

“A Educação, de um obscuro domínio da política doméstica, tem vindo a torna-se, progressivamente, um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional. Esta passagem da educação do domínio doméstico para o domínio público, com a centralidade que lhe é atribuída presentemente nos processos de desenvolvimento humano, coloca problemas complexos ao estudo das políticas Educacionais”.

Em relação à consolidação de modelos de organização escolar, Teodoro (2003, p.18) diz que:

“Com esse propósito, desde o século XIX, desenvolveu-se uma gramática da escola, que tem procurado responder ao desafio de ensinar a muitos como se fosse a um só, transformando a escola num elemento central de homogeneização lingüística e cultural, de invenção da cidadania nacional e, conseqüentemente, de afirmação do Estado-nação”.

Abordar a educação e os efeitos da globalização nesta área social, assim como as políticas educativas curriculares, implica em fazer um recorte epistemológico pós-constituição de 1988, para que somente assim se possa compreender a mudança que a Carta Magna Brasileira vem proporcionando, dentro da perspectiva do porvir, do vir a ser, apesar de ser apriorístico, evidentemente, como todo documento legal, posto que se encontra a lei no papel, restando apenas ser aplicada. Contudo, como se sabe também, existem políticas públicas motivadoras para sua execução.

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece como objetivos fundamentais do país a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, reduzindo as desigualdades sociais e regionais, sem preconceitos e discriminação de qualquer ordem. Deste modo, observa-se *in verbis*:

“Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p.1)

A Lei nº. 9.394/96, sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define como princípios fundamentais da educação nacional, a liberdade e a solidariedade humana (art. 2º) e, como finalidade da educação básica, o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, fornecendo-lhe os meios para progredir em estudos posteriores. O conteúdo de tal artigo expressa o seguinte:

“Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, 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 e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 1)

Em diferentes espaços do mundo, possivelmente, cada vez mais se discute o papel essencial que a educação desempenha no desenvolvimento das pessoas e das sociedades de interdependência crescente entre os povos.

Estrela & Teodoro (2008, p. 131) sustentam a ideia da “influência da globalização nas decisões políticas administrativas que introduzem a homogeneização curricular, no âmbito de um processo de legitimação das políticas nacionais, pelas referidas agendas globais”.

No contexto mundial, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos destaca em um dos seus artigos que toda pessoa-criança, adolescente ou adulto deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais, conforme expõe o conteúdo abaixo.

“1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. 2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. 3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade. 4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, p. 1)

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais, quais sejam: leitura, escrita, expressão oral, cálculo ou resolução de problemas; e os conteúdos educativos, tais como: conceitos, atitudes e valores, dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender.

A noção de educação como desenvolvimento humano define o objetivo maior da educação como a construção, pelas pessoas, de competências e habilidades que lhes permitam alcançar seu desenvolvimento pleno e integral. Segundo Delors *et al* (2000), a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: (1) aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; (2) aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; (3) aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e (4) aprender a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

Esses quatro pilares servem, em seu conjunto, como princípio organizador nesse processo de construção de competências e habilidades.

No Brasil, não existe um currículo único nacional, porém, os PCNS constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental e trazem como sugestão uma forma de definição das disciplinas e distribuição dos conteúdos entre os componentes curriculares propostos. Em seu texto introdutório, os PCNs atribuem ênfase à importância de um referencial comum para a formação escolar no Brasil e visa fortalecer a unidade nacional sem desvalorizar as peculiaridades regionais culturais (Brasil, 1996). Neste diapasão pode-se visualizar que:

“Os problemas relacionados com o currículo não são, é claro os únicos a resolver quando se faz uma reforma educacional; esta também deve contemplar muitos outros fatores igualmente determinantes, em maior ou menor medida, do grau de sucesso ou fracasso do empreendimento. A importância crucial das questões curriculares, no entanto, não só na etapa de planejamento, mas também na fase de execução, converte-se em um dos pilares fundamentais de qualquer reforma educacional.” (Coll, 1987, p. 33)

Configuram, portanto, nesse caso, uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões locais pela política executiva dos estados, municípios e escolas e buscam garantir o respeito à diversidade cultural do país. É a partir desse referencial que o sistema educacional se organiza na busca de uma melhoria da qualidade na educação brasileira. De acordo Coll (1987, p. 33-34):

“O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula”.

Dessa forma, observa-se a literalidade *in verbis*:

“Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. § 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996, p. 11)

Nesse sentido, a elaboração do PCN foi precedida de um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 1995, que analisou propostas curriculares das etapas fundamental e médio da educação básica, dos estados e alguns municípios. A crítica a estes estudos parte de que os textos base para elaborar o PCN foram documentos oficiais, não sendo analisado no relatório o desempenho efetivo de práticas escolares das propostas contidas nos documentos.

O Documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), “*Indagações sobre Currículo*”, publicado em 2007 e enviado em dezembro de 2008 a todas as escolas públicas do país, tem como objetivo principal deflagrar em âmbito nacional um processo de debate e reflexões coletivas nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo, seu processo de elaboração e seus desdobramentos na escola.

Ao se abrir para uma nova forma de pensar o currículo, de perceber e interagir nele lança-se, também, para a autonomia e a coautoria, tornando-se sujeitos – alunos e educadores – parceiros criadores e transformadores desse próprio processo na escola. E, seguindo a mudança na linha de pensamento de Pacheco e Morgado (2003, p. 58), tem-se que “a principal decisão curricular encontra-se na escola, desde que o currículo nacional seja apresentado como uma proposta de trabalho aberta, susceptível de poder ser moldada à medida dos alunos e a exigência de cada comunidade educativa”.

Nesse mesmo diapasão, Coll (1987, p. 34) aponta que “[...] é lógico, portanto, que a elaboração do currículo ocupe um lugar central nos planos de reforma educacional e que frequentemente ele seja considerado como ponto de referência para guiar outras atuações [...] e assegurar, em última instância, a coerência das mesmas”.

Assim, a perspectiva dos documentos oficiais do MEC tem como eixos organizadores do currículo a escola inclusiva, a valorização dos sujeitos do processo educativo, a cultura, o conhecimento formal como eixo fundante e avaliação inclusiva, contemplados no documento “Indagações sobre Currículo” e que, em dezembro de 2010, foi publicada a Resolução nº 7, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, tendo em seu artigo 6º os princípios Éticos, Políticos e Estéticos preservados da resolução anterior, que norteiam as propostas curriculares dos sistemas de ensino e escolas. Nesta Diretriz, o currículo do Ensino Fundamental é entendido como sendo constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular as vivências e os saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para a construção das identidades dos estudantes.

Alheias ao que registra a Constituição Federal, a LDB 9.394/96, aos acordos internacionais e aos documentos oficiais do MEC, uma parcela das escolas brasileiras não consegue interagir com as condições de vida dos alunos, de modo a garantir-lhes o acesso e a permanência no sistema de ensino, levando em conta as necessidades de uma aprendizagem interdisciplinar e multicultural contextualizada e que responda às demandas da sociedade contemporânea. Frequentemente assiste-se na mídia os resultados de avaliações aplicadas aos alunos e, assim, tem-se consciência do alcance negativo da ação educativa.

Nessas circunstâncias, os educadores interrogam-se constantemente sobre os currículos, sobre o que ensinar e aprender e sobre que práticas privilegiar nas escolas. Paralelo a este movimento, a teoria pedagógica tem dado relevância às pesquisas e a reflexão sobre o currículo.

A origem da palavra currículo – *currere* (do latim) – significa carreira. Assim, o currículo escolar representa a caminhada que o aluno faz ao longo de seus estudos, implicando tanto em conteúdos estudados, quanto em atividades realizadas sob a tutela escolar. Um currículo pode ser definido por uma Rede de Ensino (para todas as suas escolas), ou por uma escola em particular. Um currículo também pode ser definido a partir dos livros didáticos que são adotados para cada série/ano escolar ou pode funcionar a partir de algumas diretrizes nacionais.

O termo currículo aparece pela primeira vez com o significado de planificação do ensino na obra de Bobbit “*The curriculum*”, em 1918. A princípio, didática e currículo se desenvolveram de forma paralela sem a interferência de uma no campo da outra, referindo-se cada uma a conteúdos, sujeitos e finalidades diferentes. Somente nos anos 1960 o currículo começa a fazer parte do campo da didática, alternando-se a sua incumbência de acordo com a predominância de uma forma ou outra de entender a educação e a didática. Neste contexto, em síntese, convém aduzir que:

“O currículo como projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar” (Coll, 1987, p. 45)

As diferentes concepções de Currículo derivam dos diferentes modos de como a educação historicamente é concebida e como as referências teóricas afetam e se fazem hegemônicas em dado momento. Fatores socioeconômicos, políticos e culturais têm contribuído, assim, para que o currículo seja entendido como: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências escolares de aprendizagens a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo do ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Conforme salienta Goodson (1997, p.17), o “currículo é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. Efetivamente, para Moreira & Candau (2007, p. 18), “currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”. E, complementando, Stenhouse (*apud* Coll, 1987, p. 45), entende que “um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado à prática”.

Por outro lado, Silva (2009, p. 150) argumenta que:

“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é 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”.

E, segundo Roldão (1999, p.24), currículo escolar “é – em qualquer circunstância – um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

Para Lima (2007, p. 35), “currículos são os conteúdos, as informações e as atividades humanas necessárias para formar novas memórias que servirão de suporte para aquisição de conhecimentos posteriores, assim como para tomada de decisão e solução de problemas na vida cotidiana”.

1.2 Currículo e as teorias curriculares

Nas teorias mais tradicionais, o currículo era tido como um conjunto de fatos e conhecimentos escolhidos em um rol dentre outros, acumulados pela sociedade para serem transmitidos aos alunos. Para que isto aconteça, basta pensar a escola como um lugar estático e o conhecimento como um elemento imutável. Neste sentido, a escola, o conhecimento e a cultura são estáticos e não recebem influências dos diversos aspectos políticos, sociais, econômicos, entre outros, que estão em nossa sociedade. Deste modo, convém destacar que:

“[...] o currículo traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo os interesses e jogos de força, daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo [...] no currículo pode-se ler, assim a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos do poder difuso, multipartite multifacetado (de muitos rostos), polífono (de muitas vozes)” (Bertecelli, 2001, p. 168)

Conforme pode ser confirmado, as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento em meio às relações sociais são as que contribuem para a construção das identidades dos estudantes. Deste modo, “o currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.” (Moreira & Candau, 2007, p. 18)

De acordo com Silva (2009), os conceitos que as teorias tradicionais enfatizam na escola são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. E nas teorias críticas deslocam a ênfase para os conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência. Por outro lado, as teorias pós-críticas enfatizam os conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Sendo assim, observa-se que:

“Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (Silva, 2003, p. 10)

Nas teorias críticas, o estudo acerca de currículo, na perspectiva cultural crítica, aponta para a compreensão das relações entre a cultura, o conhecimento e o poder no espaço escolar. Sob a ótica de Bourdieu e Passeron (*apud* Silva, 2009, p. 36):

“Através do conceito de pedagogia racional tem-se a seguinte explicação: “que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilitem ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes”. Como uma prática de significação, centrada na linguagem e nas representações da sociedade (comunidade social de entorno), a sua concretização no espaço dinâmico, que é o da escola, vai produzir, simultaneamente, diferentes formas de expressão do currículo”

E nas teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas ensinaram e enfatizam que o currículo não pode ser compreendido sem analisar as relações de poder do contexto, o poder não tem um único centro, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Ao lado do currículo formal, determinado legalmente e colocado nas diretrizes curriculares, nas propostas curriculares e nos planos de trabalho, há um currículo em ação, considerado o currículo real, que é aquilo que de fato acontece na escola, e o currículo oculto, que é aquilo que não está formalmente explicitado, mas que perpassa o tempo todo as atividades escolares. Como afirma Silva (2009, p. 78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma explícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

O autor acima quis expressar que todas as atitudes, os comportamentos e os valores que permeiam a vida dos alunos como forma de enquadrá-los nas estruturas da sociedade capitalista, transmitidas no ambiente escolar, e que contribuem para a formação do currículo oculto, considerando-se, de certa forma, aprendizagens sociais relevantes, porém, não para os alunos, mas para a minoria da sociedade que detém o poder político educacional, exigindo que sua cultura seja transmitida nas escolas na tentativa de legitimação de seu poder

opressivo. Neste sentido, o currículo oculto surge como forma de consolidação das classes economicamente privilegiadas da sociedade.

Em suma, pode-se pontuar a existência de níveis de currículo, ou seja, o currículo formal, denominado também de currículo oficial, conforme foi mencionado anteriormente, trata-se de um conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente. E o currículo legal, como no caso brasileiro, evidente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, proposto pelo Ministério da Educação. O currículo real trata-se daquele desenvolvido e executado em sala de aula a partir de um plano de ensino. O currículo oculto representa a aprendizagem dos alunos de forma *lato sensu*, isto é, representa as aprendizagens por parte dos alunos em seu cotidiano através da convivência espontânea, atitudes, comportamentos, gestos e percepções. Este currículo não se encontra prescrito, mas é tido como um fator significativo de aprendizagem.

1.3 A recontextualização do discurso pedagógico

Neste tópico, a discussão gira em torno da recontextualização do discurso pedagógico. Bernstein (*apud* Mainardes & Stremel, 1996, p. 14) explica que um texto ou discurso sempre sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico.

“O discurso pedagógico pode ser definido como as regras para embutir e relacionar dois discursos do campo oficial e do campo não oficial, onde o discurso oficial tende a incorporar os discursos existentes nos vários segmentos da sociedade, com a finalidade de adquirir certa confiabilidade e reconhecimento social e, nesse processo de relação, o discurso de competência institucional é embutido no discurso regulativo de ordem social”.

Cabe, portanto, enfatizar que, de acordo com Berticelli (2001, p. 167), “até os anos 1960, as questões curriculares eram tratadas em si mesmas. Não se confrontavam com a sociedade onde se inseriam. A implicação social do currículo começou a ser pensada na Grã-Bretanha, a partir dessa década”.

O princípio recontextualizador do discurso pedagógico age de forma seletiva, apropriando, refocalizando e relacionando outro discurso a partir de sua própria ordem, tornando-se outro discurso. Assim, as regras distributivas estariam relacionadas com a produção do discurso, as regras recontextualizadoras com a transmissão e as regras de avaliação com a aquisição. Para desenvolver o princípio de recontextualização, Bourdieu (*apud* Bernstein, 1996) aponta que o conceito de campo consiste em um conjunto de força de

sujeito e instituição em permanente disputa de poder, seja ele manifestado nas relações da vida econômica, política ou cultural.

Dessa forma, Berticelli (2001, p. 164) deixa evidente que “a prescritividade continua presente em toda a ideia de currículo e em todas as práticas curriculares. Contudo, não se sustentam mais manter um critério universal e um currículo fechado em uma prescritividade única”.

No processo de recontextualização, Bernstein (1996) identifica a presença de dois campos recontextualizadores pedagógicos: a) Oficial, que produz o discurso pedagógico oficial (legislação do currículo nacional, avaliação nacional, livro didático); e b) não oficial, que produz as teorias educacionais – práticas, conteúdos e investigações pedagógicas.

A recontextualização dos campos pedagógicos oficiais e não-oficiais opera apropriando, reinfocando, deslocalizando e relocando discursos das mais diversas áreas do conhecimento e das mais variadas especialidades pedagógicas, vindo a propor, a estabelecer, a definir e a controlar os conteúdos, as relações e o modo de ser transmitido o conhecimento escolar. Assim sendo, discorre-se que:

“O currículo é, antes, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. Recriação e transgressão são os termos que põem de manifesto a dinâmica curricular. Rompe-se, assim, o sentido monolítico em que tantas vezes se enredam, diretores e supervisores, na prática escolar. Uma concepção dinâmica de currículo só pode ser construída quando se pensam, conjuntamente, currículo e sociedade” (Bertecelli, 2001, p. 163-164)

O processo de recontextualização caracteriza-se por um movimento de textos, de contextos, originais ou não, para outros contextos nos quais esses discursos passam a constituir uma nova ordem e um novo sentido e merecem ser investigados, uma vez que estão associados a poder e controle. Por exemplo, no Sistema de Educação Brasileiro (SEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais são elaboradas em um campo (Campo de Recontextualização Oficial) diferente daqueles em que são produzidas as propostas curriculares para a escola (Campo de Recontextualização Pedagógica), estando estes dois sujeitos às influências políticas, econômicas, sociais e culturais diferentes.

Os textos (concepções de currículos, propostas curriculares para as escolas) produzidos pelos respectivos agentes são condicionados não só pelos seus princípios pedagógicos e ideológicos, como também por essas outras influências mencionadas. Deste modo, embora o texto pedagógico contido na proposta curricular tenda a reproduzir o modelo das Diretrizes Curriculares Nacionais, esta reprodução nunca é total. Pois, em conformidade

com Bertecelli, (2001, p. 165), “em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção. Inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo”.

Da mesma forma, embora uma prática pedagógica de sala de aula tenda a reproduzir a mensagem contida na proposta curricular selecionada e/ou das Diretrizes Curriculares Nacionais ou dos sistemas de ensino, essa reprodução nunca é total. Existe uma lacuna que potencializa este espaço de mudança, passando de contexto para contexto ao longo dos sistemas educacionais.

O interesse neste trabalho está focado no discurso pedagógico dos professores da Escola investigada, buscando-se entender por meio do processo de recontextualização em como eles concebem o currículo para o desenvolvimento humano.

1.4 Proposta curricular

A LDB de 1996 diz que a Proposta é um documento de referência, por meio da qual a comunidade escolar exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica, também chamada de Projeto pedagógico, Projeto político pedagógico ou Projeto Educativo. Elaborar esse documento é uma oportunidade para a escola escolher o currículo e organizar o espaço e o tempo de acordo com as necessidades do ensino. Além da LDB, a proposta curricular deve considerar orientações contidas nas Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. “A proposta é um caminho, em cuja construção devem se envolver todos os sujeitos interessados no processo” (Kramer, 1999, p.19)

Uma proposta curricular deve ser um subsídio para os educadores desenvolverem planos de ensino adequados aos seus contextos que devem ser planejados a partir de objetivos gerais que se desdobram em conteúdos e objetivos mais específicos que possam orientar a prática. Eles são organizados em áreas do conhecimento e para cada área expõem-se considerações sobre sua relevância e sobre a natureza dos conhecimentos com que trabalha, reúnem-se ainda algumas indicações metodológicas e alguns aportes das teorias sobre o ensino e a aprendizagem de seus conteúdos. Os objetivos propostos para cada área tratam de concretizar os objetivos educativos gerais, delimitando-os em campos do conhecimento.

Para cada área são definidos blocos de conteúdos com um elenco a serem estudados. Para cada tópico há um conjunto de objetivos didáticos, que especificam modos de abordá-los em diferentes graus de aprofundamentos.

Esses objetivos didáticos referem-se à aprendizagem de conteúdos de diferentes naturezas. Predominantemente, eles se referem a conteúdos do tipo procedimental, ou seja, ao aprender a fazer. Referem-se também à aprendizagem de fatos e conceitos que os educandos terão oportunidades de conhecer. Conteúdos referentes a atitudes e valores, dados a sua natureza, estão melhor contemplados nos objetivos gerais ou de área; ainda assim, nos casos pertinentes, objetivos atitudinais foram relacionados também a tópicos de estudo específicos.

E, por fim, há sugestões de critérios de avaliação para certificação e encaminhamentos para outras etapas de ensino e notas de indicações bibliográficas.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

2.1 Percursos da pesquisa em foco

As opções metodológicas dependem, obviamente, da forma como se concebe o próprio objeto de investigação, bem como das suas características, considerando as circunstâncias e perspectivas de análise, não descurando a função da natureza do problema em estudo.

Este estudo procurou compreender as propostas curriculares nacionais materializadas no documento *Indagações sobre o currículo*, assim como o processo de recontextualização de uma escola específica, analisando o discurso de três professoras.

Antes de iniciar a pesquisa, a autora considerou pertinente realizar um estudo prévio para identificar as escolas que já tinham realizado o estudo do Documento do MEC – Indagações Sobre Currículo, entre as escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Natal. Para isto, usou como parâmetro de seleção as 10 escolas públicas mais bem avaliadas pelo MEC, tendo como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) no Brasil no ano de 2009 e constatou que, entre as referidas escolas, a Escola Municipal Antonio Campos já tinha concluído o estudo dos textos que compõem o referido documento do MEC através da formação continuada realizada semanalmente pelo coordenador Pedagógico na Escola e que as demais escolas, em sua maioria, não conheciam o citado documento ou, as que sabiam de sua existência, ainda não tinham estudado coletivamente na escola.

Quadro 1 – Relação das Escolas que participaram do Estudo Prévio.

Nº	NOME DA ESCOLA	NOTA DO IDEB 2009
01	Escola Municipal Antonio Campos	5,6
02	Escola Estadual Presidente Kennedy	5,3
03	Escola Estadual Ary Parreiras	5,2
04	Escola Ambulatório Matias Moreira	5,0
05	Escola Estadual Irmã Sheilla	4,9
06	Escola Estadual Alferes Tiradentes	4,7
07	Escola Estadual Jerônimo Câmara	4,7
08	Escola Estadual Pe João Maria	4,6
09	Escola Estadual Berilo Wanderley	4,6
10	Escola Estadual Newton Braga	4,3

Fonte: ideb.inep.gov.br

Tal como o quadro 1 indica, a Escola Municipal Antonio Campos constitui-se como a que apresenta melhor classificação do IDEB e tinha já terminado a sua reflexão acerca da proposta curricular nacional, tendo sido esta a escola por nós selecionada para o estudo.

A Escola Municipal Antonio Campos foi inaugurada em 1990. Seu nome foi uma homenagem a um ilustre Professor do interior do Estado do Rio Grande do Norte. Localiza-se na Rua Camaragibe, no bairro de Mãe Luíza, comunidade de baixa renda, situada na região leste da capital. A comunidade caracteriza-se por uma população que sobrevive do mercado informal. Conta com seis salas de aula, uma biblioteca, uma sala de artes, uma sala de vídeo, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, uma dispensa, sete banheiros sendo três femininos para alunas e três masculinos para alunos e um para os funcionários e uma pequena área coberta atividades coletivas. Na área externa existe um jardim com plantas, um parque para as crianças e um pomar com uma horta para complementação da merenda escolar.

A Escola funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo aos alunos na faixa etária de 06 a 10 anos de idade, compreendendo os Anos iniciais do Ensino Fundamental. Todos os 12 Professores possuem Licenciatura Plena em Pedagogia e participam do Programa de formação continuada, promovido pela Secretaria Municipal de Educação no início de cada semestre letivo e semanalmente estudo e planejamento organizado pelo Coordenador Pedagógico da Escola.

Os gestores são escolhidos pela comunidade escolar em processo eletivo que se dá a cada três anos, conforme legislação municipal.

No início de cada semestre, pais e professores reúnem-se em assembléia por turno e mensalmente reuniões com pais e professores em cada sala de aula, objetivando compreenderem a importância da corresponsabilização na Educação dos filhos.

As fontes de Recursos para manutenção da Escola são oriundas de programas federais e municipais e são devidamente acompanhadas pelo Conselho Escolar.

A investigação caracterizou-se como sendo exploratória com abordagem qualitativa na análise dos dados. Neste contexto, Laville & Dione (1999, p. 43) discorrem que se deve respeitar mais o real humano, ou seja, “quando se trata do real humano, afirmam, tentemos conhecer as motivações, as representações, consideremos os valores, mesmo se dificilmente quantificáveis; deixemos falar o real a seu modo e o escutemos”. Sendo assim, aponta-se que:

“Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar um tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas.” (Sampieri, Collado & Baptista Lucio, 2010, p. 77)

Foram realizadas entrevistas previamente estabelecidas com os educadores que estudaram o documento do MEC – Indagações Sobre Currículo em uma escola pública da rede municipal de ensino fundamental, mais precisamente denominada Escola Municipal Antônio Campos, localizada em Natal/RN. Sendo assim, a investigação também pode ser caracterizada como de campo, que segundo Severino (2007, p. 123) “[...] o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente-próprio”.

Além de ser qualitativa, a pesquisa também é bibliográfica. De acordo Lakatos & Marconi (2010, p. 269), “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”. Sobre a bibliografia, as autoras descrevem como sendo “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”.

Reforçando-se a seara qualitativa, tem-se que:

“La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El enfoque cualitativo se secciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes [...] acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.” (Sampieri, Collado & Baptista Lucio, 2010, 364)

Laville & Dione (1999, p. 155) esclarecem que “a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas a comparação do caso com outros casos”. A pesquisa contou com a participação de 3 (três) educadores que eram também professores em sala de aula do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental da escola citada anteriormente. Estes educadores lideram a reorganização e implementação da proposta curricular na escola e responderam de forma satisfatória às entrevistas estruturadas. De acordo com Severino (2007, p.125), a entrevista estruturada pode ser definida da seguinte forma: “são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste”.

Severino (2007) descreve que um método, além de técnicas para se completar a compreensão da ciência, necessita estar fundamentado epistemologicamente, ou seja, um método deve estar sustentado e justificado à metodologia aplicada.

Levando em consideração os argumentos acima, tem-se que:

“O método científico, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana. [...] trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos” (Severino, 2007, p. 100-126)

Conforme Severino (2007), a entrevista trata-se da coleta de informações sobre determinado assunto, diretamente solicitada aos sujeitos da pesquisa. Há, portanto, interação entre pesquisador e pesquisado. E o questionário consiste em um conjunto de questões articuladas sistematicamente, para que se possam levantar informações escritas por parte dos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Em conformidade com os textos que compõem o documento “*Indagações Curriculares*”, especificamente “*Currículo e Desenvolvimento Humano*”, cuja proposta é subsidiar as concepções educacionais, responder às questões pertinentes postas pelos professores das escolas e das redes sobre as reflexões educacionais práticas e buscar significados na perspectiva de reorientação do currículo e práticas educativas, transcrevem-se literalmente os comentários das professoras entrevistadas para posterior análise.

Bernstein (1996, p. 28) afirma que “os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominadas de comunicação e às relações entre eles. A ideologia é constituída nesse (através desse) processo de posicionamento”.

Em relação à primeira pergunta sobre o conceito de currículo e proposta curricular, as respostas foram as seguintes:

“**PROFESSORA A:** [...] ¹ A meu ver [...] a proposta curricular seria uma construção [...] mas não só isso [...] mas também uma seleção de conhecimentos [...] que possibilitem ao aluno aprender [...] o conhecimento sistematizado [...] considerando que os alunos já chegam a escola com vários conhecimentos [...]”.

No comentário da professora A diante da primeira pergunta, ficou evidente que ela trata justamente da construção da proposta curricular, da seleção de conhecimentos a serem desenvolvidos pela escola, para que o aluno amplie seu leque de conhecimento. Ou seja, conforme Lima (2007), a humanização é o desenvolvimento cultural da espécie, que implica o desenvolvimento dos movimentos do corpo para a realização de tarefas mais especializadas e que um currículo democrático deve visar à humanização de todos, a partir daquilo que o sujeito já conhece.

Dessa forma, destaca-se que:

“A instituição escolar [...] foi construída na história da humanidade como espaço de socialização do conhecimento historicamente construído. O processo de educação formal possibilita novas formas de pensamento e de comportamento: por meio das artes e das ciências o ser humano transforma sua vida e de seus descendentes. A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, portanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas. O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana.” (Lima, 2007, p. 19)

Ademais, é preciso que a criança, ou mesmo o adulto, através da escola, possa ser mediado pelo conhecimento formal, visto que o professor já o detém. Assim sendo, destaca-se

¹ [...] Representa as pausas dadas no momento das entrevistas.

que “a ação pedagógica implica, portanto, numa relação especial em que o conhecimento é apropriado. Para tanto o educador necessita adequar sua prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem de seus educandos” (Lima, 2007, p. 19).

“**PROFESSORA B** [...] Currículo [...] Na verdade são [...] todas as atividades que a gente faz [...] através da escola para facilitar a compreensão e aprendizagem dos alunos [...] já a Proposta Curricular [...] antes já existia uma serie de atividades que já faziam parte do currículo na rotina da escola e foram sistematizadas outras práticas curriculares no dia a dia [...] uma prática curricular que nós temos [...] a rotina de entrada todos os dias. Nessa rotina os alunos ficam enfileirados, mas não é por causa de espaço [...] valores [...] segue uma orientação pedagógica [...] neste momento fazem leitura [...] nós divulgamos atividades e eventos que vai haver dentro da escola [...] é um momento de pratica coletiva [...] tem o espaço para uso da palavra [...] se os pais quiserem [...] podem se pronunciar [...] é uma atividade extra classe mas não é extracurricular [...] esta dentro do currículo [...] foi sistematizado no planejamento [...] o planejamento antes era no segundo momento da aula [...] e a secretaria de educação mudou [...] estudo é uma prática semanal de encontro coletivo com os professores e o coordenador pedagógico, onde temos o professor de literatura, religião e artes [...] eles cobrem o horário dos professores que estão estudando [...] são duas horas semanais de estudo e reflexão, elaboração de atividades [...] tudo sistematizado [...] antes não tínhamos um professor coordenando as atividades pedagógica da escola”.

Conforme pode ser observado no discurso da professora B, há uma diferenciação entre currículo e proposta curricular.

Currículo contempla, para esta professora, todas as atividades do processo ensino-aprendizagem, distinguindo-o de proposta curricular que operacionaliza esse currículo, contém valores, uma abordagem interdisciplinar e a participação dos vários agentes escolares, como, por exemplo, os pais.

Em Bernstein (1996, p. 30), tem-se que “contextos evocados são reescritos como práticas interativas especializadas. Significados relevantes são reescritos como orientações relativamente aos significados. Formas de realização são reescritas como produções textuais”.

Nesse diapasão é importante ressaltar que:

“Há duas dimensões para se discutir interdisciplinaridade e currículo: a da aprendizagem e a do desenvolvimento [...] na educação escolar, hoje, falar de interdisciplinaridade, ou seja, que existe uma relação entre as áreas do conhecimento quanto ao conteúdo e que o ensino pode ser feito a partir desta perspectiva [...] as relações entre áreas são desejáveis como parte do ensino, mas não se pode pretender que unicamente com o concurso desta abordagem pedagógica o aluno se aproprie dos conceitos de cada área. Do ponto de vista do desenvolvimento, podemos dizer que há uma interdisciplinaridade interna, no nível do desenvolvimento biológico-cultural no cérebro. Ela acontece por meio das redes que formam a partir de sinapses múltiplas entre as redes neuronais que são construídas a partir da interação com o conteúdo da disciplina e com a forma como este conteúdo é organizado. Neste processo podem participar redes neuronais constituídas a partir do exercício de práticas artísticas e, também, de práticas culturais, como as brincadeiras infantis, práticas com pericia de movimentos [...]” (Lima, 2007, p. 47-48)

Portanto, a partir do que foi comentado anteriormente fica notório que a interdisciplinaridade interna ocorre pela intersecção de elementos que apoiam a formação de conceitos, que são de várias ordens, levando o professor a submeter-se à articulação das áreas do conhecimento entre si, para que as funções mentais, como percepção ou memória, estejam em harmonia permanentemente, ou até mesmo integrando conceitos que a atividade possa promover. Sendo assim, a concepção de currículo na formação humana deve promover o conhecimento e desenvolvimento do sujeito.

Desse modo, quando se pretende elaborar um currículo, a concepção de ser humano deve ser levada em consideração quanto ao papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento. Não há, portanto, currículo ingênuo, uma vez que, conforme Lima (2007, p. 20), “ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ser favorável ao processo de humanização”. Por outro lado, “um currículo para a formação humana precisa ser situado historicamente, uma vez que os instrumentos culturais que são utilizados na mediação do desenvolvimento e na dinâmica das funções psicológicas superiores se modificam com o avanço tecnológico e científico”. Até mesmo porque “o isolamento reproduz a ordem tanto entre os sujeitos individuais quanto dentre deles” (Bernstein, 1996, p. 45).

Essa perspectiva do tempo é importante, pois, conforme (Lima, 2007, p. 20), “novas áreas do conhecimento vão se formando, por desdobramento de áreas tradicionais do currículo [...] ou são criadas como resultado de novas práticas culturais, internet, web, ou ainda a complexidade crescente do conhecimento e da tecnologia”.

A partir da citação acima fica claro que o processo de educação, de ensino e aprendizagem não pode ser estático, uma vez que a sociedade tende sempre a crescer, sempre se modifica, introduz novos personagens, novos elementos, novas formas de agir, novos caminhos a serem pesquisados. E, assim, torna-se necessário o acompanhamento destas mudanças, propiciando assim o desenvolvimento biopsicossocial do sujeito. Neste aspecto, Lima (2007, p. 20) afirma que “um currículo para a formação humana é aquele que é orientado para inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, está assim a serviço da diversidade”.

PROFESSORA A [...] ai colocar também as outras atividades da biblioteca projeto de literatura [...] o da hora do recreio [...] o Projeto brincar para não brigar [...] o da música [...] tudo seja em função do aluno e da aprendizagem [...].

A professora A complementa a ideia comentando sobre biblioteca, o brincar, a música, referindo-se ao crescimento do aluno no tangente à aprendizagem. No caso em tela, percebe-se que “um currículo para formação humana introduz sempre novos conhecimentos, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do aluno, às realidades regionais, ou com base nos chamados conhecimento do cotidiano!” (Lima, 2007, p. 20)

Dessa forma, ainda conforme Lima (2007), o conhecimento consiste em uma aquisição coletiva e uma possibilidade de desenvolvimento holístico do sujeito, que, por conseguinte, trará reflexos na sociedade na qual está inserido. É formar o sujeito para que o mesmo possa situar-se enquanto sujeito de ação, reflexão, dotado de direitos e deveres.

Para Bernstein (1996, p. 64) “a educação está baseada em orientações elaboradas, independentemente dos princípios dominantes da formação social, uma vez que esses regulam a estrutura de classe e, em particular, a divisão social e as relações sociais de produção”.

Destaca-se em Lima (2007, p. 22) que:

“As comunidades humanas são afetadas de alguma forma pelo acervo de conhecimentos de todos os seus membros. Ou seja, o conhecimento individual de cada um tem, também, uma dimensão coletiva. Ele pode, ou não, ser disponibilizado para todos, dependendo da concepção pessoal de cada um. O conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. O currículo é o instrumento por excelência desta socialização.”

Observa-se no comentário da professora B que a mesma retoma o discurso explicando sobre a proposta do Ministério da Educação e, especialmente, sobre o processo de humanização e formação do ser humano como ser completo.

PROFESSORA B: [...] isso daí vai corroborar com a proposta do currículo textos do MEC indagações sobre currículo [...] lá no texto fala de trabalhar o processo de humanização [...] humano como o ser completo [...] nessas atividades não estão só preocupadas com o conhecimento em si, mas ela também está preocupada com o aspecto humano do aluno e do professor [...] tem um conteúdo transversal.

Na Antropologia, conforme Lima (2007), humanizar é o processo pelo qual todo ser humano se apropria das formas humanas de comunicação, para que assim possa adquirir os caminhos para o desenvolvimento dos sistemas simbólicos, aprendendo a utilizar os instrumentos necessários para as práticas comuns do dia a dia. Além do mais, será através desta aquisição que o sujeito passará a construir novos instrumentos e, por conseguinte, apropriar-se também do conhecimento construído historicamente. Sendo assim, “o discurso

pedagógico é a comunicação especializada pela qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada.” (Bernstein, 1996, p. 258)

No comentário da professora C percebe-se que ela foi bem sintética em seu ponto de vista. Contudo, tem-se nos dois vocábulos, “totalidade” e “global” algo relevante, mostrando que a professora foi enfática no que tange aos questionamentos e é justamente isto que o currículo apresenta. Ou seja, trata de uma amplitude lato senso e global realmente.

PROFESSORA C: [...] a totalidade [...] global.

Ao fazer o condão com esse aspecto, no que se refere ao currículo, Coll (1987, p. 41) afirma que “a cultura engloba múltiplos aspectos”: “conceitos, valores, crenças, sentimentos, interesses, ideologia, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, pautas de comportamento, tipos de organização familiar, profissional, econômica, social, tecnológica, tipos de habitat etc.”. Sendo assim, torna-se oportuno mencionar que:

“O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletiva. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos.” (Bernstein, 1996, p. 259)

Coll (1987) pontua ainda que o crescimento humano é o processo pelo qual o sujeito torna sua a cultura, introjetando-a a partir do grupo social ao qual pertence, de forma que, no aludido processo, o desenvolvimento da competência cognitiva está vinculado ao tipo de aprendizagens específicas e aos tipos de práticas dominantes do grupo social. Ou seja, trata-se, pois, de um aspecto amplo. Deste modo, cabe ressaltar que:

“[...] a Sociologia da Educação raramente tem voltado sua atenção para a análise das características intrínsecas que constituem e distinguem a forma especializada de comunicação realizada pelo discurso pedagógico da educação. Muitas das análises da Sociologia da Educação, especialmente aquelas efetuadas pelo diversificado grupo de teorias da reprodução, pressupõem, tomam como dado, o próprio discurso que é o objeto de sua análise.” (Bernstein, 1996, p. 229)

No que se refere à segunda pergunta sobre a origem e intenções na construção da proposta curricular na escola, somente foi coletada a opinião da professora B, pois as outras duas não estavam na escola no momento marcado.

“PROFESSORA B: Na verdade o Proposta Curricular foi sistematizada [...] mas a gente não registrava [...] em cadernos antigos, mas não colocava no papel [...] não documentava e quando criou a Proposta Curricular no Projeto Político Pedagógico [...] a gente documentou as práticas da escola [...] o que a gente mais escutava nos eventos eu faço isso, eu sei fazer isso, mas não era registrado no PPP e na PC”.

Conforme pode ser verificado no comentário da aludida professora, é perceptível uma contradição. Primeiramente a mesma comenta que a Proposta Curricular foi sistematizada. Em seguida, aponta que não registrava o que discutiam, não documentavam. Enfim, apenas documentaram as práticas da escola e que as falácias nas reuniões para discussão esbarravam em questões meio confusas, o que não permitia a constituição de uma proposta plausível para que se colocasse em prática. Sendo assim, pode-se apontar que:

“[...] A comunicação pedagógica, tanto do transmissor quanto do adquirente, não pode ser programada (tendo, portanto, alguma autonomia), constituindo uma linguagem especializada, não é possível policiá-la eficazmente e torná-la uniforme. Além disso, a base da hierarquia do discurso pedagógico [...] nem sempre pode ser derivada de hierarquias de classe ou de suas culturas dominantes [...]” (Bernstein, 1996, p. 242)

Levando em consideração o que afirma Libâneo (2004), a equipe escolar não deve incluir na definição e na discussão pública da proposta curricular, que a educação deve ser ancorada em valores, através da formulação clara dos conteúdos, competências e formas metodológicas que promovam junto aos alunos, pais, professores e comunidade de forma geral a discussão de valores e práticas morais, pois o “*habitus* pode ser considerado mais como um conceito que exige uma linguagem para sua descrição e construção do que um modelo de estrutura.” (Bernstein, 1996, p. 238).

Na realidade, “os planos de ensino são elaborados pelos professores, em consonância com a proposta curricular da escola” (Libâneo, 2004, p. 196). Estes planos certamente devem ser extraídos do Projeto Político Pedagógico da Escola, que é uma construção coletiva.

Acredita-se, porém, que o ponto de ancoragem que se deve ter como base para a construção de um Projeto Político Pedagógico são os Parâmetros Curriculares Nacionais, posto que se trata de uma referência relevante e fio norteador para uma educação verdadeiramente de qualidade. Justamente através dos PCNs é que a escola pode, em conjunto com alunos, pais, professores e comunidade, de forma geral, articular quais são os objetivos e conteúdos pertinentes à cultura das escolas e partir das seguintes questões: que escola nós temos? E, qual a escola que queremos?

Na terceira pergunta sobre as dificuldades e avanços no processo da construção da proposta curricular, a professora B demonstrou evolução em seus comentários.

PROFESSORA B: [...] Eu acho que as dificuldades eram mais o tempo que a gente não tinha para documentar [...] correria e hoje, mesmo que o professor não registre por escrito ou oralmente, fica registrado nas conversas dos encontros coletivos [...] e algum curioso registra no papel [...] são essas falas [...] eu não percebia o lado afetivo do aluno e hoje eu me divirto com as coisas que ele fala [...] então é um processo bem evoluído o professor prestar atenção no aluno... sistematizado na proposta curricular [...] o Prof. diz assim [...] em um evento que está discutindo sobre letramento [...] ah, que interessante, eu também fazia tudo isso e não sabia que fazia letramento [...] avanço, na diminuição da violência dos alunos [...] muitas energias [...] barulho [...] é natural na idade deles [...] tinha uma professora aqui que dizia não aguento o “bro” que é setembro outubro [...] que tá todo mundo cansado e os alunos também estão cansados estressados e acabam expressando através da agressividade [...] barulho [...] e as professoras dizem [...] eu percebi que estão mais tranquilos, diminuí os conflitos na hora do recreio e, também em sala de aula [...].

Percebe-se que o discurso foi pertinente e teve repercussão, pois os comentários da professora B refletem o que realmente se discute neste trabalho, ou seja, ela aborda sobre o crescimento e o desenvolvimento pessoal humano através do currículo. Complementando este linha de raciocínio, destaca-se (Lima, 2007, p. 24) que:

“O desenvolvimento humano se realiza em períodos que se distinguem entre si pelo predomínio de estratégias e possibilidades específicas de ação e interação. Os períodos de desenvolvimento são, normalmente, referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. É mais adequado, porém, pensarmos o processo de desenvolvimento humano em termos das transformações sucessivas que o caracterizam, transformações que são marcadas pela evolução biológica (que é constante para todos os seres humanos) e pela vivência cultural.”.

O que a professora B expressou vai ao encontro da afirmação autor acima apresentada, ou seja, o desenvolvimento humano está presente em toda vida, pela vida inteira. Ademais, ainda conforme Lima (2007, p. 25), “a criança depende da maturação orgânica e das possibilidades que o meio lhe oferece”. E, desta forma, de acordo com Coll (1987), ao citar Piaget, aborda que as experiências educativas formais sobre o crescimento do aluno estão condicionadas a diversos fatores, que, dentre outros, podemos citar o seu desenvolvimento operatório. Cada um dos estágios do desenvolvimento, sensorio motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal corresponde a uma forma de organização e uma estrutura mental que favorece o raciocínio e a aprendizagem a partir das experiências.

Coll (1987, p. 52), descreve que “o Projeto Curricular deve levar em conta essas possibilidades, não só no tocante à seleção dos objetivos dos conteúdos, mas também na maneira de planejar as atividades de aprendizagem a fim de ajustá-las às peculiaridades

de funcionamento da organização mental do aluno”. Todavia, em Lima (2007, p. 25), tem-se que:

“A vida no coletivo sempre envolve a cultura: as brincadeiras os fazem de conta, as festas, os rituais, as celebrações são todas situações em que a criança se constitui como ser de cultura. Os resultados das experiências devem ser relevantes, ou mesmo levadas a sério pelos professores como relevantes, posto que são os conhecimentos prévios dos alunos sendo posto em prática social. Certamente o aluno que inicia uma nova aprendizagem escolar assim o faz a partir dos conceitos já construídos ao longo de sua existência, concepções, representações adquiridas no âmbito familiar, representações e conhecimento, enfim, construídas em sua experiência prévia, conforme já mencionado anteriormente, através da leitura de mundo que traz para a escola.”

Ainda na questão sobre as dificuldades e avanços no processo da construção da proposta curricular, a Professora A fez as seguintes colocações:

“PROFESSORA A [...]: no início eu percebi uma insegurança, também tivemos dificuldades [...] você se sente responsável por essa construção da proposta curricular e se sentia incapaz disso [...] de estar opinando [...] era o responsável [...] os grandes avanços é o olhar que a escola passou a ter sobre os meninos que precisam de cuidados do 1º, 2º e, 3º anos os alunos precisam de cuidados [...] agora a escola se preocupa [...] porque os alunos que não estão avançando [...] tem um que [...] aí [...] o que fazer [...] vamos discutir [...] esse aluno é da escola [...] a escola tem que dar conta [...] dessas dificuldades na leitura e na escrita [...] e consiga dá [...] o aluno passar de ano [...] conta refletir no planejamento junto com os colegas [...] e fazer [...].”

Na situação em tela, a professora A conscientiza-se da insegurança e dificuldades para a confecção da proposta curricular, além de se sentir incapaz ao atribuir opiniões sobre o caso. Todavia, percebem-se os avanços na escola e como os alunos precisam de cuidados. Neste sentido, torna-se evidente a responsabilidade que a escola deve ter para o crescimento dos alunos em todas as áreas. Neste aspecto, discorre-se que:

“Levar em consideração o nível do aluno na elaboração e aplicação do Projeto Curricular exige levar em consideração simultaneamente [...] aquilo que o aluno é capaz de fazer e aprender em seu determinado momento – expoente do seu nível de crescimento pessoal – depende tanto do estágio de desenvolvimento operatório em que se encontra quanto do conjunto de conhecimento que construiu em suas experiências prévias de aprendizagem. As atividades educativas escolares têm como finalidade última promover o crescimento pessoal do aluno nesta dupla vertente mediante a assimilação e a aprendizagem da experiência social culturalmente organizada: conhecimentos, habilidades, valores, normas etc.” (Coll, 1987, 52-53)

A partir da interpretação da citação acima fica notório que o educador, na elaboração do Currículo Escolar, deve observar as aprendizagens já adquiridas pelos alunos, além de perceber seu estágio de operação e a cultura no qual eles estejam inseridos. Desta forma,

certamente a assimilação de novos conteúdos e de todo desenvolvimento educativo será de grande significado para todos. Trata-se, pois, da construção do sujeito de forma holística.

Reportando-se a Vygotsky, por exemplo, é possível perceber que o aluno é capaz de aprender sozinho a partir dos elementos e objetos apontados pela cultura. E aprender com a participação de outro já experiente será justamente através da imitação do que ele já tem construído em sua memória semântica. Na verdade, segundo Coll (1987), tem-se aí a zona de desenvolvimento proximal, que se estabelece entre o desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial.

Ainda no mesmo contexto da pergunta que está sendo analisada nesse tópico, observou-se o discurso da professora B:

“PROFESSORA B: [...] aí entra outra coisa [...] o reforço, atendimento individualizado [...] nós sabemos através dos discursos dos eventos educacionais que é um “crime” tirarem o aluno da sala de aula [...] para fazer qualquer atividade, mas nós sabemos também que deixar esse aluno na sala de aula feito móvel, sem reagir, sem produzir [...] aí cometemos um “crime bom” [...] tiramos uma vez por semana da sala [...] um aluno de cada vez, faz um trabalho individualizado [...] a professor trabalha as dificuldades do aluno [...] o que está precisando aprender a ler [...] mas não é uma ação isolada [...] vamos dizer assim [...] colocar uma música e vai funcionar [...] por trás disso aí [...] tem muitas cabeças pensando.”

Observa-se a pertinência do discurso da professora B quanto aos questionamentos aludidos e a sua preocupação ancorada na retirada do aluno de sala de aula para atendimento individualizado. Isto, na verdade, se refere aos alunos que estão com dificuldades em alguma disciplina. Sua preocupação também é sustentada no que diz respeito à permanência do aluno em determinada aula quando o mesmo não consegue entender as explicações dos professores.

Nesse caso, considera-se adequado que esse aluno viesse à escola em outro turno para receber o acompanhamento “individualizado”, conforme pontua a professora. Todavia, de acordo com Coll (1987), a princípio o aluno só é capaz de aprender em interação com seus pares e somente após poderia aprender sozinho. Veja-se que o desenvolvimento, aprendizagem e ensino são elementos que se entrelaçam entre si. Ou seja, o nível de desenvolvimento efetivo condiciona os possíveis aprendizados que o aluno poderá realizar através do ensino, que poderá modificar o nível de desenvolvimento do aluno mediante as aprendizagens que promove.

Dessa forma, o ensino é o que parte do nível do desenvolvimento do aluno, para acomodar e fazê-lo progredir através de sua zona de desenvolvimento proximal, ampliando e gerando novas zonas de desenvolvimento proximal. E isto só pode ocorrer através de outros já

especializados, ou mesmo através de instrumentos que lhe são oferecidos ao longo da vida. Deste modo, destaca-se a opinião de Lima (2007, p. 27), quando expõe que:

“A partir da sua ação e interação com o mundo (a natureza, as pessoas, os objetos) e das práticas culturais, a criança constitui o que chamamos de função simbólica, ou seja, a possibilidade de representar, mentalmente, por símbolos o que ela experimenta, sensivelmente, no real. O desenvolvimento da função simbólica no ser humano é de extrema importância, uma vez que é por meio do exercício desta função que o ser humano pode construir significados e acumular conhecimentos. Todo ensino na escola, de qualquer área do conhecimento, implica na utilização da função simbólica. As atividades que concorrem para a formação da função simbólica variam conforme o período de desenvolvimento.”

As aprendizagens escolares são apropriações de conhecimentos formais. Embora, *en passant*, o que é uma aprendizagem formal se não todas as aprendizagens, posto que mesmo aquelas que se adquire sem o mínimo de formalidade são de fato aprendizagens formais, mesmo diante da informalidade. Pois bem, o mérito aqui não é discutir esse fato, mas se os conhecimentos que se denominam formais são de fato aqueles conhecimentos organizados em sistemas, uma vez que sistematizar consiste em estabelecer conceitos em níveis de complexidade com regras internas que regulam a relação entre os elementos que compõem. E assim, segue o comentário da professora B:

“**PROFESSORA B**, falando que: isso não quer dizer que ele não está aprendendo lá na sala de aula [...] vai depender das trocas que tem [...] mas cada aluno tem um ritmo próprio [...] mas ele precisa de um olhar mais atencioso [...] isso é importante também.”

A partir do comentário da professora B fica evidenciado que o aluno que se encontra em dificuldades em assimilar os conteúdos deve participar de aulas com acompanhamento personalizado. Contudo, ela mesma também sublinha a questão das trocas, do ambiente favorável ao desenvolvimento humano a partir de seus pares.

Acredita-se que a professora está pontuando uma questão sobre as aprendizagens significativas em que de fato há uma distinção. Ou seja, a distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem repetitiva, evidenciada no marco da tentativa de construir uma teoria de aprendizagem escolar. Para Ausubel (*apud* Coll, 1987, p. 54):

“Refere-se ao vínculo entre o novo material de aprendizagem e os conhecimentos prévios do aluno: se o novo material de aprendizagem se relacionar de forma substantiva e não arbitrária com o que o aluno já sabe [...] se for assimilado à sua estrutura cognoscitiva, estaremos diante de uma aprendizagem significativa; se ao contrário, o aluno se limitar a memorizá-lo sem estabelecer relações com seus conhecimentos prévios, estaremos diante de uma aprendizagem repetitiva, memorística ou mecânica.”

Importante mesmo é que o professor esteja atento ao ritmo de aprendizagem de todos seus alunos, questionando sempre sobre suas aprendizagens, se compreendeu o que está sendo ministrado em sala de aula, verificando através de exercícios se de fato aprenderam aquilo que foi ensinado ou não. Coll (1987, p. 54) afirma que “a repercussão da aprendizagem escolar sobre o crescimento pessoal do aluno é maior quanto mais significativa ela for, quanto mais significativa permitir-lhe construir. Assim, o realmente importante é que a aprendizagem escolar – de conceitos, processos e valores – seja significativa”, independente de onde ele esteja. Ou seja, se está juntamente com os demais alunos, mas no caso do comentário em discussão, se o aluno necessita de um atendimento individualizado.

Na quarta pergunta relacionada às consequências geradas na comunidade escolar no que se referem aos objetivos alcançados, os comentários das professoras foram os seguintes:

“**PROFESSORA A:** [...] Aqui na escola [...] a procura é grande [...] a escola é referência na comunidade [...] tem até denúncia na promotoria pela venda de vagas na fila [...] o que existe é que os pais pagam a alguém para ficar na fila [...] aí é complicado [...] hoje já temos alunos [...] e pais aqui da escola que assumam uma bandeira de luta pela escola [...] que zelam o patrimônio [...] temos uma excelente relação com a comunidade [...] agora a gente sabe que tem pais que saem para o trabalho de manhã e só voltam à noite [...] esses pais só se comunicam com a escola pelo telefone [...].”

Diante do comentário da professora A percebe-se que há um engajamento da mesma sobre o que foi questionado, inclusive sobre sua participação em todos os eventos promovidos pela escola. Comentar sobre assumir a bandeira da escola, zelar pelo patrimônio público, excelente relação com a comunidade mostra que, de certa forma, ela também está inserida no mesmo contexto. E é justamente isto que a sociedade exige e quer. Ou seja, todos juntos fazendo-se cumprir o que determina a legislação vigente no país em questões pertinentes à escola e à educação. Sendo assim, discorre-se o seguinte:

“[...] uma das mais recentes tendências quanto aos estudos curriculares é a de ligar o tema às questões culturais. Os Estudos Culturais, que tiveram sua origem na Inglaterra, vêm influenciando significativamente a questão do currículo [...] que numa perspectiva foucaultiana, a variável poder é decisiva na atual análise dos fenômenos sociais. Toda ênfase nas questões culturais é dada, na análise, tanto dos componentes, quanto dos veículos desses componentes, no estudo do currículo, bem como na maneira pela qual se desenvolvem na escola. A variável inclusão/exclusão é amplamente empregada nessa mesma análise. O olhar se tornou parâmetro interpretativo dos fenômenos sociais. Basta verificar quantos artigos vêm titulados com a palavra olhar/olhares [...] trata-se mais de descobrir na cultura as diferenças mínimas, mas significativas, dinâmicas, diferenças que produzem diferenças. É significativo o cuidado, por exemplo, de vários autores e autoras e docentes em ressaltar a diferença que faz se se trata de homem ou de mulher, de professor ou de professora, quanto à categoria gênero entra em cena na análise dos fenômenos sociais.” (Berticelli, 2001, p. 173)

Sabe-se que é através dessas ações que os alunos que compõem a escola objeto de pesquisa, assistindo essas vivências e aprendendo com todos seus atores e atrizes. Sendo assim, conforme Lima (2007, p 34), não se pode dissociar a experiência extraescolar das experiências escolares para a formação do sujeito. Ou seja, o aluno seria aluno dentro da escola e fora dela, sua posição seria de criança. Ora, ele é criança em quaisquer aspectos e deve ser tratada como tal. Todavia, “a questão relevante que se coloca é compreender como estas experiências se organizam no desenvolvimento da personalidade e da identidade na constituição do novo conhecimento.” (Lima, 2007, p. 34)

Nesse contexto, a professora B discorreu a seguinte afirmação:

“**PROFESSORA B:** [...] nas reuniões em outros espaços da comunidade [...] eu participo [...] sou moradora daqui do bairro [...] os pais de outras escolas sentem esse desejo de que as outras escolas seguissem o modelo da nossa escola [...] a gente vê outros setores dizerem [...] e é reconhecida a escola é citada como modelo [...].”

Diante do discurso da professora B fica evidente que se trata de uma pessoa que participa de todas as ações comunitárias e considera que a escola é tida como modelo. Zabala (1998, p. 27) afirma que “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas”. A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive com seus pares, na interação, no desenvolvimento e crescimento intelectual, e, sendo assim, as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais.

Nesse aspecto, a posição que todos os adultos de uma determinada comunidade possuem frente às crianças, aos mais jovens, enfim, a forma de vida e as imagens que oferecem, bem como a forma de estabelecer as comunicações na aula, os jogos e convivências, incidem impreterivelmente em todas as capacidades biopsicossociais dos indivíduos. Isto certamente logrará êxito caso se coloque o sentido mais profundo das experiências que se tem e se propuser deixar sem que se envolva pela inércia ou pela tradição tão arraigadas na sociedade. No entanto, pode-se, também, compreender a influência que estas experiências têm e intervir da forma mais benéfica possível para o desenvolvimento e amadurecimento qualitativo dos jovens, na formação de uma sociedade mais justa e solidária.

Na quinta pergunta sobre diferenças e semelhanças entre a construção da proposta curricular atual com base nos estudos do documento do MEC – “*Indagações sobre*

Currículo” e a anterior existente na escola – não houve repercussão significativa por parte das professoras entrevistadas. A seguir os comentários de cada uma delas.

“**PROFESSORA A:** [...] o que melhorou foi o planejamento [...] mas tempo para estudar [...] melhorou bastante [...].”

Nesse comentário é possível depreender que, de fato, a construção da Proposta Curricular com base nos estudos do documento do MEC só veio acrescentar por meio da proposta oferecida, para que se pudesse construir uma proposta mais substantiva, promovendo assim o desenvolvimento humano, não apenas dos alunos, mas de todos envolvidos no processo educacional. Desta forma, convém mencionar que:

“[...] a formação se dá, também, no espaço das culturas vividas, entre as quais referências especiais devem ser feitas às práticas coletivas. O fazer cotidiano aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares pelas quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só podem ser entendidos junto ao conjunto de circunstâncias que os torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores a todos, dentre outros elementos da vida cotidiana.” (Alves *apud* Ferrazo, 2005, p. 46-47)

Torna-se relevante que a formação docente seja parte integrante da vida do professor. Além disso, este *savoir-faire* está associado ao modo efetivo do fazer docente, tanto nas aprendizagens realizadas a partir da própria prática, como também na possibilidade de poderem ser revertidas após o processo de reflexão, conscientes ou não.

Acredita-se, pois, no compartilhamento de inovações através do diálogo com outros colegas, e na medida em que se põem em tela os fazeres, reflexões formais e realizadas na prática de cada um. É justamente dentro deste percurso de crescente reconhecimento dos saberes da prática que se podem incorporar algumas mudanças importantes e significativas, sempre na busca de dias melhores para o desenvolvimento pleno da escola, e, por conseguinte, de todos que a ela frequenta.

Observa-se tudo isso como um crescimento que mesmo de certa forma invisível, pode contribuir para a sociedade. Dialogar ainda é o caminho para a solução plausível de todas as questões de vida humana, excepcionalmente quando se trata de educação. A professora B afirma que:

“PROFESSORA B: [...] veio dar corpo aquilo [...] a escola já fazia [...] não tinha o conhecimento teórico [...] não havia discussão [...] havia prática.”

Percebe-se, então, que a formação docente é mais ampla do que apenas uma experiência dos protagonistas selecionados, pois, para que um deslocamento ocorra, deve-se promover uma experiência satisfatória. Deste modo, compreende-se que:

“O planejamento é um processo sistematizado, sendo o plano, o programa e projeto documentos. [...] o plano difere do projeto essencialmente no que refere à amplitude de objeto. Enquanto o plano procura reunir um conjunto de elementos de decisão necessários para concretizar racionalmente a conduta de um grupo humano ou um conjunto e unidade de produção. O projeto objetiva estudo do uso mais racional dos recursos econômicos (escassos) para a produção de um bem ou serviço [...] quando variam os níveis de decisão, como por exemplo, nacional, regional, estadual ou da empresa, podem variar também os elementos componentes do projeto. [...] O programa é componente do plano, ou seja, uma subdivisão que permite agrupar as decisões por áreas de ação semelhantes sob o mesmo título.” (Carvalho *apud* Libâneo, 2004, p. 158)

O que a professora B discursou diante da pergunta nada mais foi do que a blindagem das experiências docentes trocadas em miúdos a partir do que ficou estabelecido com as indagações sobre currículo, posto que, em tempos pretéritos, os Parâmetros Curriculares Nacionais nada mais significavam do que papéis que eram amontoados nas Secretarias de Educação ou mesmo nas escolas, para de nada servirem. Agora não, pois todos estão trabalhando juntos, estudando em coletivo para promover uma educação que forme o sujeito em toda sua amplitude.

Na sexta pergunta sobre a Avaliação das Mudanças significativas que ocorreram em nível cultural de escola, da organização e recontextualização da proposta curricular ao nível das concepções de currículo, cultura, escola, aprendizagem, conhecimento, diversidade, avaliação, aluno e professor e do que permanece semelhante, apresentam-se a seguir as respostas obtidas.

“PROFESSORA B: [...] Concepção de cultura [...] olha a gente está [...] o homem que é um ser cultural [...] fazemos a educação pensando no homem para o homem [...] pensando nessa grande diversidade cultural [...] prática multicultural [...] temos na escola [...] percebemos como eles rompem barreiras para eles são crianças iguais às outras [...] não importa cor [...] raça [...].”

É possível verificar através do comentário da professora B que a discussão promovida girou em torno da cultura, posto que o homem é um ser cultural. Assim, tornou-se evidente que a educação do homem deve ser repensada no que ela deve ser para o homem, ou seja, do homem para o homem, além de falar sobre a diversidade cultural existente em nosso país. E cediço ficou

que em sua visão a escola pode e deve romper barreiras, promovendo assim uma educação igualitária. Reportando-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos observa-se que:

“Art. I – Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade; Art. II – Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição; Art. III – Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal; Art. IV – “Ninguém será mantido em escravidão ou servidão, a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas; Art. V – Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante; Art. VI – Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei; Art. VII – Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação; Art. VIII – Toda pessoa tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Torna-se eficaz cumprir o que propõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois desta forma nada é mais salutar do que cumprir aquilo que é determinado por lei, até mesmo porque a Constituição Federal preceitua que: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...]”. E o art. 205 do mesmo texto legal também aponta para este dispositivo: “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).

No que se refere ao discurso da Professora B pertinente à cultura, simplesmente ela repetiu o que de fato a Constituição Federal de (1988) preceitua, a saber: “Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

“**PROFESSORA A:** [...] acho que a escola precisa caminhar [...] nas tradições [...] abrir espaço para determinada participação [...] a gente mesmo cria condicionamento de rezar o pai nosso todos os dias e aí os alunos pedem a ave Maria [...] poderia pedir uma oração espontânea [...] necessidade de outros conteúdos [...] cultura afrodescendente não temos hábitos de cultura [...] jogar capoeira [...] mas ainda não parte da rotina [...] é de forma pontual [...]. Não porque está na lei [...] mas porque [...] estamos em outubro, mas já vendo coisas que precisam ser mudadas [...]”

O discurso da professora A é relevante em sua essência, pois retrata sobre a necessidade que a escola tem de caminhar para acompanhar as mudanças promovidas pela sociedade, acompanhar também as tradições e abrir espaços para a participação de todos. No quesito “Ave Maria” houve certa pré-disposição para o catolicismo, porém cabe salientar que na escola encontram-se pessoas de todas as crenças, preservando-se o respeito mútuo.

Contudo, é possível verificar que Lima (2007, p. 46) define que “o conceito se constitui ao longo de um tempo e de forma organizada. Ele caminha no sentido da complexidade crescente: o aluno desenvolve conceitos com menos elementos para conceitos mais abrangentes, com mais elementos”. E, no quesito “cultura afrodescendente” é importante destacar que mais uma vez se volta à questão da interdisciplinaridade que, por sua vez, é algo que já se encontra legitimado, até mesmo pelo fato do povoamento do Brasil por parte de negros africanos, o que, na verdade, não é objeto deste estudo.

Discorre-se em relevo que o Art. 1º A, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes Art. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras; Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 1996, p. 1)

De acordo com Lima (2007), para que uma concepção de currículo possa promover o desenvolvimento humano deve atender à interdisciplinaridade interna, cuja arte se conecta ao conhecimento formal no nível do desenvolvimento de categorias de pensamento e formação dos conceitos por parte dos indivíduos. Certamente não se pode deixar de ministrar os conteúdos sistematizados para cada disciplina, mas o professor pode articular as áreas do conhecimento entre si, fazendo-se assim a mobilização das funções mentais e até mesmo integrando conceitos e atividades que possa promover as disciplinas de forma ampla.

A professora B, nesse aspecto, discursa que:

PROFESSORA B: [...] Concepção de Aprendizagem [...] é um processo de troca de construção de conhecimento [...] ninguém está na estaca zero [...] nem sai na estaca zero [...].

A partir desse comentário fica evidente que o aluno não é uma folha em branco a ser preenchida, mas um sujeito que já traz consigo os conhecimentos prévios formados ao longo de sua vida. Deste modo, convém aduzir que:

“A ação de construir conhecimento na escola envolve o educando, o educador e o conhecimento, formalmente organizado. Esta organização, todavia, insere-se no contexto sociocultural, uma vez que a escola não existe como instituição independente. Inserida no tecido social, a escola tem uma dimensão política que reflete na dinâmica da sala de aula e, evidentemente, na formação do ser humano. [...] A construção do conhecimento envolve a emoção e, por ser uma ação social, implica em trocas afetivas.” (Lima, 2007, p. 52)

Pode-se retirar da citação acima que quem aprende, aprende de forma presente em toda sua totalidade na situação alocada como aprendizagem, levando consigo, obviamente, as experiências na escola com o conhecimento que constituirão suas aprendizagens futuras, formando assim também a sua personalidade e sua função social no meio no qual se encontra inserido.

Em seu discurso a professora A afirma que há a participação de todos na escola, embora de forma diversificada. Isto significa que cada um participa de forma peculiar. E, no tangente à produção de conhecimentos, a professora deixa latente como deve ser o procedimento. Comenta, então, sobre gêneros textuais e, neste sentido, Lima (2007, p. 46), considera que “o tempo para aprender, geralmente, não é um tempo curto, pois a construção e o desenvolvimento dos conceitos são progressivos e dependem de sucessivas retomadas de um mesmo conteúdo”.

“**PROFESSORA A:** [...] Todos fazem parte do processo [...] escola pais [...] e se dá em ritmos e processos diferentes [...]. Concepção de conhecimento [...] a escola deve [...] a criança [...] ensinar a produzir carta [...] fazer diversos gêneros textuais [...] oportunizar esse conhecimento para vida [...] o conhecimento é formado pelo aluno [...] a escola dispõe de várias atividades [...] enquanto está vivo está aprendendo [...] 24 horas [...].”

Já no discurso da professora B, tem-se que:

“**PROFESSORA B:** [...] eu tenho exemplo de um aluno que estava na escola no 4º ano e não sabia ler [...] fiz o teste e verifiquei que estava na fase pré-silábica [...] após as férias fiz novamente o teste e ele estava na fase silábica [...] as experiências vivenciadas nas férias o fez avançar [...].”

O comentário da professora B vem corroborar a concepção de que a criança também aprende no período de férias, posto que o sujeito está para a aprendizagem ao longo da vida, através da comunidade, no seu dia-a-dia. Com relação à situação exposta, Lima (2007) afirma

que “[...] o confronto entre os conceitos mais fragmentados que a criança constitui no cotidiano e o conhecimento organizado na escola, o faz crescer e se desenvolver enquanto pessoa”. Desta forma:

“A ciência está no cotidiano do aluno de qualquer idade, criança ou adulto, de qualquer classe social, pois na cultura, na tecnologia, nos modos de pensar da sociedade de nossos dias. Toda criança detém, então, um conhecimento que está contido na teoria científica. Este conhecimento é, todavia, fragmentado e o aluno deverá ser levado, pela ação do professor, a superar essa visão fragmentada para chegar à compreensão do conhecimento formal, ou seja, o que o aluno já sabe, deve ser, necessariamente, articulado com o conceito científico que lhe pretende ensinar.” (Lima, 2007, p. 47).

Nesse aspecto é possível depreender que a aprendizagem pode ser sistematizada na escola, mas todo conhecimento e informações que vêm com a criança do seu dia-a-dia devem ser aproveitados. Aprendemos o tempo todo a todo tempo. À escola cabe sistematizar o que deveras poderíamos chamar de conhecimento assistemático, como mencionado anteriormente. Dessa forma, cabe-nos esclarecer que os seres humanos são diversos, inclusive no aspecto pertinente à aprendizagem. Cada um tem sua modalidade de aprendizagem. Formas peculiares de abstrair o mundo em sua volta. No discurso da professora A, percebe-se mais uma vez a discursividade da diversidade encontrada na escola, considerando-se que todos são diferentes, porém iguais. E é esta diferença que na verdade faz a diferença no processo educacional e jamais se terá uma turma homogênea.

“**PROFESSORA A:** [...] Concepção de diversidade [...] todos os cidadãos [...] mas isso quem trabalha deve ter o respeito ao outro a cor [...] a roupa [...] todos os dias se trabalha esses conflitos na escola [...] podendo e regando [...].”

Acredita-se que será dentro dessa heterogeneidade que se aprenderá a lidar com as adversidades da vida. Neste sentido, conforme Lima (2007, p. 20):

“Entendemos a diversidade na concepção de que ela é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, também, diversidade biológica. Algumas delas provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas, as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”. Como a diversidade é hoje percebida na escola, há a demanda, óbvia, por um currículo que atenda a todo tipo de diversidade.”

Ao se estabelecer objetivos gerais dentro de um currículo, os critérios de sequência e sua posterior inserção nos diferentes níveis do ensino obrigatório são fundamentais para que

observemos a sua complexidade intrínseca das capacidades figurantes nos objetivos gerais e quanto às possibilidades e limitações dentro do nível de crescimento pessoa dos alunos.

No que se refere à avaliação, a professora B deixou em baila que:

“PROFESSORA B: [...] concepção de avaliação [...] é um processo necessário ela deve ser um reflexo da prática [...] o que deve melhorar [...] o que deve mudar... um vai está bem avaliado e outro não... nós pregamos um processo contínuo [...] mesmo os teóricos é extremamente técnicos sobre avaliação [...] estamos começando a caminhar nesse sentido da auto-avaliação e na avaliação da instituição escola [...].”

Na seara dessa discussão, importa relatar que:

“A avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola.” (Fernandes, 2007, p. 17).

Acredita-se que a avaliação deve conter em sua conjuntura o valor que é o princípio norteador que preside e regula o comportamento das pessoas em qualquer momento de sua vida. Além de se concretizar como normas, que são o respeito em determinadas situações do partilhar, ajudar, ordenar, respeitar. Assim como a atitude que é a tendência que o sujeito tem de se comportar de forma persistente perante determinadas situações. Enfim, a avaliação é uma forma que o professor tem para verificar se aquilo que ele ensinou foi completado e introjetado pelo sujeito. Ademais, é uma forma também de verificar se ele, o professor, desenvolveu seus aspectos de fornecer de forma satisfatória seus ensinamentos.

Diante do que foi exposto e de posse das análises realizadas ao longo das entrevistas, decidiu-se finalizar este capítulo com os comentários das professoras de forma sequencial e relativa aos temas analisados, oferecendo uma sistematização de cada temática abordada.

O comentário da professora A representa as questões que já foram discutidas anteriormente, ou seja, os alunos trazem à escola os conhecimentos *a priori*, aqueles adquiridos ao longo de sua existência. Em seguida aborda sobre o aspecto físico do aluno, de sua forma de se vestir, o descuido por parte do corpo.

“PROFESSORA A: [...] Concepção de aluno [...] ele [...] o aluno [...] tem as experiências [...] não pode tratá-lo como a forma como chega à escola [...] tem dia que chega descabelado [...] tem sua individualidade na coletividade.”

“PROFESSORA B: [...] Concepção de professor [...] um sofredor [...] hoje ele tem que orientar o aluno [...], não é depositar no aluno o conhecimento [...] o aluno hoje sabe mais que o professor nas tecnologias, é uma troca [...] existem professores analfabetos na tecnologia e os alunos políglotas nas tecnologias [...]. Neste ponto, a professora retrata o professor como um “sofedor”. O que de fato não aceitamos. Acreditamos que todo profissional deve ser respeitado. Ademais, o professor é um agente social transformador de toda uma sociedade. E na questão de existirem professores analfabetos em novas tecnologias, vemos isso como uma questão peculiar, visto que as novas tecnologias estão adentrando na vida dos professores de forma paulatina.”

Na sétima pergunta sobre o que permanece semelhante na escola e quais as mudanças geradas pela proposta atualizada, as respostas das professoras foram as seguintes:

“PROFESSORA A: [...]. O que permanece semelhante [...] o que ainda não mudou [...] o aluno achar que só estudou se copiar no quadro [...] a professora deu uma aula de matemática através da culinária e não copiou no quadro e o aluno disse professora a senhora hoje não deu aula. Vejamos que aqui há um discurso sobre uma “aula diferente”, conforme muitos alunos gostam de assim denominá-la. Contudo, acreditamos que a professora devia explicar melhor como se dá sua prática. Ou seja, nesse caso a professora estava utilizando de uma prática inovadora.”

“PROFESSORA B: [...] o que não mudou [...] a teoria hoje ele conhece [...] tem uma prática [...] mas não sabia justificar sua prática [...] hoje ele diz o aluno precisa fazer cópia para melhorar a letra, conhecer novas palavras [...] não é obra do divino espírito santo [...] e isso é discutido nas reuniões coletivas [...] nos planejamentos [...] há uma troca [...] discutindo o que o outro fez na sala o que deu certo o que não deu [...] repensando [...] há essa troca.”

Nos comentários acima, segundo a transcrição do discurso da professora B, percebe-se que o aluno conhece a teoria, mas desconhece a prática. Ou seja, mais uma vez se volta a aduzir que toda prática pedagógica deve ser compartilhada e explicitada anteriormente para que os sujeitos em ação possam compreender melhor sua utilização.

“PROFESSORA C: [...] Temos umas práticas aqui de reuniões de pais [...] não tem um grande numero de pais [...] mas participam [...] e precisa melhorar.”

No comentário da professora C percebe-se claramente que a participação dos pais na escola é notória. Contudo, deve ser ampliada. E, para tanto, somente a escola para promovê-los. Ou seja, é preciso que se exponham quais são os motivos da participação, principalmente dos pais, fazendo com que eles possam sentir-se parte integrante do processo.

Assim, chega-se à conclusão das análises das entrevistadas na certeza de que os documentos sobre as *“Indagações sobre Currículo”* chegaram à escola promovendo, de fato, a melhoria na qualidade de ensino.

Para Lima (2007, p. 17) a escola garante a continuidade da espécie, “socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade”. Em determinado momento sentiu-se a necessidade de criar um espaço e um tempo separado da vida cotidiana para que as gerações se encontrassem, para que se pudessem transmitir novas formas de saberes que estavam sendo criadas. Para a autora a tarefa do adulto hoje é a de promover o processo de humanização que seria a apropriação das formas humanas de comunicação: adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos que permitam a utilização dos instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para a criação nas artes e nas ciências, e ainda desenvolver os movimentos do corpo possibilitando a preservação da saúde e as práticas culturais para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita.

Ainda para essa autora, um currículo democrático deve visar à humanização de todos, provendo e facilitando o acesso de tudo o que não está acessível às pessoas: bens culturais, equipamentos, instrumentos das ciências e das artes. E um currículo para a formação humana está sempre aberto para a introdução de novos conhecimentos, não se limitando aos conhecimentos relacionados às vivências do educando, às realidades regionais, ou ao conhecimento do cotidiano.

Parte-se, metodologicamente, da experiência cultural do educando, mas como caminho para a ampliação da experiência humana. E um currículo voltado para a formação humana está a serviço do respeito à diversidade. Não se pode esquecer que o conhecimento individual vai influenciar no conhecimento coletivo e em uma sociedade mais humana. O conhecimento é um bem comum que deve ser socializado a todos os seres humanos e o currículo é um instrumento que pode ser usado para essa socialização. É importante ressaltar que o conhecimento resulta da “organização” de informações em redes de significados, através de símbolos, da percepção, da memória, da atenção e da imaginação.

Ainda em Lima (2007, p. 39), tem-se que as atividades fundamentais para a aprendizagem dos conhecimentos escolares são: leitura, observação, registro, organização, relato e comunicação. O importante é que cada um construa seus métodos próprios de aprendizagem e desenvolva a autonomia para se utilizar das fontes de conhecimento formal, bem como que o educando desenvolva a consciência do conhecimento e de suas aplicações.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS OBTIDOS

Após as transcrições dos discursos das professoras entrevistadas de forma apurada, e, por conseguinte, devidamente fundamentadas, chega-se ao ápice do estudo, ou seja, a análise dos dados obtidos no percurso da pesquisa, ressaltando-se a satisfação com a abordagem envolvendo as indagações sobre currículo.

O processo de recontextualização no campo do currículo, referenciado por Bernstein (1996) em seus estudos sobre o discurso pedagógico, focaliza o processo por meio do qual os discursos de diferentes áreas se transformam em conhecimento escolar, enfatizando os processos de recontextualização sucessivos por meio dos quais estes discursos vão sendo transformados. O autor chama a atenção para o processo de transformação que os discursos vão sofrendo no interior do próprio sistema de ensino e das organizações que mantêm relações com a escola, como o Campo de Recontextualização Oficial – discurso oficial do MEC, através do documento *“Indagações sobre Currículo”*, especificamente o eixo *Currículo e Desenvolvimento Humano*. Neste contexto, convém ressaltar que:

“Todos os textos do documento do MEC constatarem as mudanças que vêm acontecendo na consciência e identidade profissional do (as) educadores (as). Todos coincidem ao destacar as mudanças nas formas de viver a infância e a adolescência, a juventude e a vida adulta [...] os educadores e educandos se vendo e sendo reconhecido como sujeitos de direitos. Esse reconhecimento coloca os currículos, o conhecimento, a cultura, a formação, a diversidade, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, os valores e a cultura escolar e docente, a organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético do direito. Reorientar o currículo é buscar práticas mais consequentes com a garantia do direito à educação.” (Brasil, 2007, p. 12)

Nesse sentido, é importante não apenas entender os padrões e critérios que definem o discurso pedagógico, como também os processos de transformações por meio dos quais os discursos ou os conhecimentos das várias áreas vão sendo recontextualizados e transformados, até se tornarem conhecimento no campo de Recontextualização Pedagógica – Práticas Pedagógicas na Escola.

Sendo assim, as propostas curriculares, como parte do processo de deslocamento de um discurso de uma área, constituir-se-iam no primeiro elo de uma cadeia de recontextualizações sucessivas no processo de produção do conhecimento escolar, na qual interferem desde interesses editoriais até critérios pedagógicos e regulativos, constituintes do discurso pedagógico, cabendo salientar que:

“O contexto recontextualizador implicará uma série de campos: 1). Incluirá departamentos especializados e subagências (Schools Council) do Estado e autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e sistema de inspeção. 2). Incluirá aos departamentos das universidades e das faculdades de educação, juntamente com suas pesquisas. 3).

Incluirá meios de educação especializados, publicações semanais, revistas, etc., e editoras, juntamente com seus leitores e consultores. 4). Pode se estender para campos não especializados no discurso educacional e suas práticas, mas que são capazes de exercer influência tanto sobre o Estado quanto sobre seus vários arranjos e/ou sobre locais, agentes e práticas dentro da educação.” (Bernstein, 1996, p. 91)

Para Lima (2007), no texto do MEC *Currículo e Desenvolvimento Humano*, eixo organizacional para subsidiar o debate nas escolas sobre concepções de currículo e análises das Propostas Curriculares, a escola garante a continuidade da espécie, “socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade”.

Nesse interim, torna-se importante verificar que:

“[...] os sistemas educacionais abertos concedem grande importância às diferenças individuais e ao contexto social, cultural e geográfico no qual o programa é aplicado. Propõem a interação permanente entre o sistema e seu entorno, integrando as influências externas ao próprio desenvolvimento do programa educacional, aberto a um contínuo processo de revisão e reorganização.” (Coll, 1987, p. 61-62)

Ainda em Lima (2007), tem-se que um currículo democrático deve visar à humanização de todos, provendo e facilitando o acesso de tudo o que não está acessível às pessoas: bens culturais, equipamentos, instrumentos das ciências e das artes. E um currículo para a formação humana está sempre aberto à introdução de novos conhecimentos, não se limitando aos conhecimentos relacionados com as vivências do educando, com as realidades regionais, ou com o conhecimento do cotidiano.

Parte-se, desse modo, metodologicamente, da experiência cultural do educando, mas como caminho para a ampliação da experiência humana. E um currículo voltado para a formação humana está a serviço do respeito pela diversidade. Não nos podemos esquecer que o conhecimento individual vai influenciar no conhecimento coletivo e em uma sociedade mais humana. O conhecimento é um bem comum que deve ser socializado a todos os seres humanos e o currículo é um instrumento que pode ser usado para essa socialização. É importante ressaltar que o conhecimento resulta da “organização” de informações em redes de significados, através de símbolos, da percepção, da memória, da atenção e da imaginação.

Dentro desse contexto, destaca-se que:

“A modificação dos esquemas de conhecimento do aluno – revisão, enriquecimento, diferenciação, construção e coordenação progressiva – é o objetivo da educação escolar. Inspirando-nos no modelo de equilíbrio das estruturas cognoscitivas de Piaget, podemos caracterizar a modificação dos esquemas de conhecimento no contexto da educação escolar como um processo de equilíbrio inicial/desequilíbrio/reequilíbrio posterior.” (Coll, 1987, p. 58)

Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, ele sofre transformação antes de sua relocação. São mudanças que ocorrem no texto à medida que ele é deslocado e relocado. Em Bernstein (1996, p. 270), tem-se que:

“Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto: 1) o texto mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e situações; 2) o próprio texto foi modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração; 3) o texto foi reposicionado e refocalizado.”

Dessa forma, observa-se que:

“A proposição fundamental é que a mesma distribuição de poder pode ser reproduzida por modalidades aparentemente opostas de controle. Não existe nenhuma relação um-a-um entre uma dada distribuição de poder e a modalidade de controle através da qual ela é conduzida, transportada. [...] as práticas pedagógicas são condutores, transportadores culturais da distribuição de poder. [...] as pedagogias visíveis e invisíveis sejam tipos aparentes opostos, mostrar-se-á que ambas carregam pressupostos de classe social. [...] os pressupostos de classe das pedagogias visíveis são diferentes dos pressupostos de classe das pedagogias invisíveis.” (Bernstein, 1996, p. 108)

A partir do estudo e debate dos professores sobre o texto acima foi investigada a concepção de currículo e proposta curricular relatada nas entrevistas realizadas na escola e, enfatizando-se com os estudos de Bernstein, observa-se que o próprio conhecimento escolar é fruto de um processo sucessivo de modificações, em uma análise que focaliza a lógica de funcionamento do dispositivo pedagógico. Conforme Phenix (*apud* Coll, 1987, p. 77), “a educação deveria ser concebida como uma recapitulação dos frutíferos blocos de conhecimentos organizados configurados pelas disciplinas”.

Considerando-se, além disso, a produção no campo da formação docente, verifica-se como tem sido dada ênfase aos processos por meio dos quais os professores filtram conhecimentos disciplinares, pedagógicos e curriculares, focalizando-os de acordo com sua visão educacional, seus princípios e valores éticos e suas experiências de vida. Da mesma forma, os estudos no campo da aprendizagem referem-se às experiências culturais dos alunos, seus conhecimentos prévios, para buscar compreender a forma como os alunos adquirem determinados conceitos ou ideias.

Os estudos no campo do currículo têm dado grande ênfase ao papel da experiência dos atores educacionais nos processos de interpretação e negociação e assimilação dos saberes escolares. A partir deste ponto, o que se quer enfatizar é que as experiências sociais são elementos definidores das práticas escolares e que uma proposta curricular será transformada

de tal maneira no seu processo de implementação que pouca semelhança existirá entre suas propostas do Campo de Recontextualização Oficial e o trabalho realizado nas escolas, correspondente ao Campo de Recontextualização Pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De posse das discussões geradas através da pesquisa envolvendo as concepções dos professores sobre o currículo junto a uma escola municipal do ensino fundamental, em Natal, no Rio Grande do Norte, a respeito da recontextualização do discurso pedagógico fundamentado nos estudos do sociólogo inglês Basil Bernstein, e também diante da análise do documento *Indagações sobre Currículo*, especificamente o eixo *Currículo e Desenvolvimento Humano* como mobilizador para as concepções dos professores sobre currículo na reorganização da Proposta Curricular, apresentam-se a seguir as considerações a respeito do estudo realizado.

O termo currículo, conforme discutido em momentos anteriores, aparece pela primeira vez com o significado de planificação do ensino na obra de Bobbit, “*The Curriculum*”, em 1918. A princípio, didática e currículo se desenvolveram de forma paralela sem a interferência de uma no campo da outra, referindo-se cada uma a conteúdos, sujeitos e finalidades diferentes. Somente a partir dos anos 60 o currículo começa a formar parte do campo da didática, alternando-se a sua incumbência segundo predomine uma forma ou outra de entender a educação e a didática.

Além disso, a origem etimológica da palavra currículo é *curriculum*, ou pista de corrida, sintetizado na ideia do que se é e do que se torna.

Nas teorias mais tradicionais o currículo era tido como um conjunto de fatos e conhecimentos escolhidos em um rol, dentre outros, acumulados pela sociedade para serem transmitidos aos alunos. Para que isto aconteça, basta pensar a escola como um lugar estático e o conhecimento como um elemento imutável. Neste sentido, a escola, o conhecimento e a cultura são estáticos e não recebem influências dos diversos aspectos políticos, sociais, econômicos, entre outros, que estão em nossa sociedade.

Sendo assim, de acordo com as entrevistas realizadas junto aos professores da escola investigada, sinteticamente, a concepção de currículo na proposta curricular da referida escola é: “Currículo... na verdade são todas as atividades que a gente faz... através da escola para facilitar a compreensão e aprendizagem dos alunos”.

Cabe aqui salientar que as três professoras entrevistadas foram as que lideraram a reorganização e implementação da Proposta Curricular na Escola.

Diante da concepção de currículo apresentada, pode-se considerar que o objetivo proposto foi alcançado, e, conforme já mencionado anteriormente, que no processo de

recontextualização, Bernstein (1996) identifica a presença de dois campos recontextualizadores pedagógicos: a) Oficial, que produz o discurso pedagógico oficial (documentos oficiais, legislação do currículo nacional, avaliação nacional, livro didático) e b) não oficial, que produz as teorias educacionais-práticas, conteúdos e investigações pedagógicas.

A escola investigada foi uma das poucas que estudou o documento do Ministério da Educação e que sistematiza a Proposta Curricular no Projeto Político Pedagógico. Mais ainda, recontextualiza o discurso pedagógico de acordo com as práticas.

O Senso comum e o nosso conhecimento da realidade apontava para conclusões a que aqui chegamos, mas o estudo prévio através das visitas às escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Natal comprovou que a maioria das escolas não conhece os documentos oficiais e que as práticas são planejadas com projetos e datas comemorativas alheias a uma Proposta Curricular sistematizada no coletivo.

O documento *Indagações sobre Currículo* indica e orienta excelentes textos que provocam debates e questionamentos essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, do Currículo e desenvolvimento humano, tão necessário para o desenvolvimento de uma sociedade.

O Currículo Escolar é bem questionado e indagado pelos professores, mas não é priorizado nos estudos de formação continuada nas escolas públicas do Rio Grande do Norte. Segundo Novóia (2001, p. 12) “O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Considera-se que a investigação proporcionou uma contribuição para sugerir uma política de formação inicial e continuada dos professores, estabelecendo como base um aprofundamento no que se refere às indagações sobre currículo e aos processos de recontextualização do discurso pedagógico na escola na perspectiva de desenvolvimento humano.

Certamente o objeto de estudo não pode parar por aqui, pois o tema é abrangente e carece de discussões mais aprofundadas, assim como o aperfeiçoamento de todos os profissionais de educação, para que todos possam tomar conhecimento dos documentos educacionais em discussão, estendendo-se nos vários âmbitos da sociedade e, repetindo, para que se possa promover uma educação verdadeiramente de qualidade para o desenvolvimento humano, proporcionando, assim, a boa formação do cidadão.

O presente estudo pode ser deslocado justamente para ser discutido em outros ambientes. O importante é que não se pode parar e esperar apenas pelos governantes, devendo ser objeto de investigação para maior compreensão do processo de construção e produção de políticas curriculares.

BIBLIOGRAFIA

- Arroyo, M. G. (2007). *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. In J., Beauchamp, S. D., Pagel & A. R., Nascimento (Orgs.). *Indagações sobre o currículo*. Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC). Brasília: Secretaria de Educação Básica (SEB). Acedido em 26 de janeiro de 2014 em <http://portal.mec.gov.br/pdf/arquivo/ensfund/indag2.pdf>.
- Bardin, L. (2009). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. Tomaz da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Bertecelli, I. A. (2001). Currículo: tendências e filosofia. In M. V. Costa. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Brasil (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Acedido em 29 de janeiro de 2014 em http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.393/96*.
- Brasil (2001). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*. 3ª ed. Brasília.
- Coll, C. (1987). *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. UNESCO, 1990. Acedido em 26 de janeiro de 2014 em <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Acedido em 29 de janeiro de 2014 em http://www.portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm.
- Delors, J. et. al. (2000). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- Estrela, E. & Teodoro, A. (2008). *As Políticas Curriculares em Portugal (1995-2007)*. Agendas Globais e Reconfigurações Regionais e Nacionais. Acedido em 26 de janeiro de 2014 em <http://research.net/publication/31515535>.
- Fernandes, C. O. & Freitas, L. C. (2007). Currículo e avaliação. In J., Beauchamp, S. D., Pagel & A. R., Nascimento (Orgs.). *Indagações sobre o currículo*. Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC). Brasília: Secretaria de Educação Básica (SEB). Acedido em 26 de janeiro de 2014 em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/indag5.pdf>.

- Gomes, N. L. (2007). Diversidade e currículo. In J., Beauchamp, S. D., Pagel & A. R., Nascimento (Orgs.). *Indagações sobre o currículo*. Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC). Brasília: Secretaria de Educação Básica (SEB). Acedido em 26 de janeiro de 2014 em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/ensfund/indag4.pdf>.
- Goodson, I. F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA.
- Kramer, S. (Org.). (1999). *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. Campinas: Papirus.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: UFMG.
- Lima, E. S. (2007). Currículo e desenvolvimento humano. In J., Beauchamp, S. D., Pagel & A. R., Nascimento (Orgs.). *Indagações sobre o currículo*. Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC). Brasília: Secretaria de Educação Básica (SEB). Acedido em 26 de janeiro de 2014 em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/indag1.pdf>.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Mainardes, J. & Stremel, S. (2010). A teoria de Basil Bernestein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, maio/agosto.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. . In J., Beauchamp, S. D., Pagel & A. R., Nascimento (Orgs.). *Indagações sobre o currículo*. Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC). Brasília: Secretaria de Educação Básica (SEB). Acedido em 26 de janeiro de 2014 em <http://portal.mec.gov.br/pdf/arquivo/ensfund/indag3.pdf>.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Profissão professor*. 2ª. ed. Portugal: Porto.
- Nóvoa, A. (2001). O professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, n. 142.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2003). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Sampieri, R. H., Callado, C. F. & Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, T. T. da. (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Teodoro, Antonio (2003). Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire – (Coleção Prospectiva; v.9)

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da Fonseca. Rosa. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICE

GUIÃO DA ENTREVISTA

Entrevista com os professores que lideram a reorganização e implementação da proposta curricular na escola investigada.

1. Conceito de Currículo e Proposta curricular.
2. Origem e intenções na construção da Proposta curricular na escola.
3. Dificuldades e avanços no processo da construção da Proposta curricular.
4. Consequências geradas na comunidade escolar em relação aos objetivos alcançados.
5. Diferenças e semelhanças entre a construção da Proposta curricular atual com base nos estudos do documento do MEC – Indagações sobre currículo e a anterior existente na escola.
6. Avaliação das Mudanças significativas que ocorreram ao nível da cultura de escola, da organização e recontextualização nas práticas em sala de aula da proposta curricular, ao nível das concepções de currículo, cultura, escola, aprendizagem, conhecimento, diversidade, avaliação, aluno e professor.
7. O que permanece semelhante na Escola e quais as mudanças geradas pela proposta atualizada?

A N E X O

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Currículo e Desenvolvimento Humano



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Organização do Documento

Jeanete Beauchamp
Sandra Denise Pagel
Aricélia Ribeiro do Nascimento

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 500
CEP: 70.047-900 – Brasília-DF
Tel. (061) 2104-8612/8613 Fax: (61) 2104-9269
<http://www.mec.gov.br>

Ficha catalográfica

[Lima, Elvira Souza]

Indagações sobre currículo : currículo e desenvolvimento humano / [Elvira Souza Lima] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

56 p.

1. Ensino Fundamental - Brasil. 2. Educação Básica. 3. Currículo. 4. Formação Humana. 5. Conhecimento. I. Beauchamp, Jeanete. II. Pagel, Sandra Denise. III. Nascimento, Aricélia Ribeiro do. IV. Brasil. Secretaria de Educação Básica. V. Título.

CDU – 37.046.12

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Lúcia Helena Alves de Figueiredo CEB 1/1.481

Impresso no Brasil

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Currículo e Desenvolvimento Humano

Brasília
2007



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Coordenadores do grupo de trabalho responsável pela elaboração do documento

Antônio Flávio Moreira
Miguel Gonzáles Arroyo
Jeanete Beauchamp
Sandra Denise Pagel
Aricélia Ribeiro do Nascimento

Grupo de trabalho

Aricélia Ribeiro do Nascimento
Cecília Correia Lima Sobreira de Sampaio
Cleyde de Alencar Tormena
Eliza Montrezol
Jane Cristina da Silva
Jeanete Beauchamp
Karina Rizek Lopes
Luciana Soares Sargio
Lydia Bechara
Márcia Helena Lopes
Maria Eneida Costa dos Santos
Roberta de Oliveira
Roseana Pereira Mendes
Sandra Denise Pagel
Stela Maris Lagos Oliveira
Sueli Teixeira de Mello
Telma Maria Moreira (in memoriam)
Vitória Líbia Barreto de Faria

Equipe de Apoio

Cristiana Martins de Azevedo
Lucineide Bezerra Dantas
Marlene Matos de Oliveira
Miriam Sampaio de Oliveiraa

Revisão de texto

Márcia Helena Lopes

Projeto Gráfico e Editoração

Formatos design

Tiragem

500 mil exemplares

APRESENTAÇÃO

A publicação que o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental- DPE, vinculado à Secretaria de Educação Básica – SEB, deste Ministério da Educação – MEC, ora apresenta, tem como objetivo principal de-
flagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração.

Não é recente a abordagem curricular como objeto de atenção do MEC. Em cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determi-
na como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, foram elabo-
rados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacio-
nais/PCN’s para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

No momento, o que está em discussão é a elaboração de um documento que, mais do que a distribuição de materiais, promova, por meio de uma estratégia dinâmica, a reflexão, o questionamento e um processo de discussão em cada uma das escolas e Secretarias de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos. Para tanto, sugerimos inicialmente alguns eixos que, do nosso do ponto de vista, são fundamentais para o debate sobre currículo com a finalidade de que professores, gestores e demais profissionais da área educacional façam reflexões sobre concepção de currículo, relacionando-as a sua prática. Nessa perspectiva, pretendemos subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares, porque entendemos que esta é uma discussão que precede a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas e dos sistemas.

Dessa forma, elaboramos (5) cinco cadernos priorizando os seguintes eixos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

No momento em que ocorre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a divulgação dos documentos consolidados da Política Nacional de Educação Infantil, é necessário retomar a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – ação já desencadeada pelo Conselho Nacional de Educação.

A liberdade de organização conferida aos sistemas por meio da legislação vincula-se à existência de diretrizes que os orientem e lhes possibilitem a definição de conteúdos de conhecimento em conformidade à base nacional comum do currículo, bem como à parte diversificada, como estabelece o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna.

Torna-se fundamental, com essa discussão, permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa?

Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura.

Partindo dessa reflexão, convidamos gestores, professores e demais profissionais da educação para um debate sobre os eixos organizadores do documento sobre currículo. O fato de termos chamado estes estudiosos para elaborarem os textos significa haver entre eles pontos de aproximação como, por exemplo, escola inclusiva, valorização dos sujeitos do processo educativo, cultura, conhecimento formal como eixo fundante, avaliação inclusiva. Por privilegiarmos o pensamento plural, reconhecemos nos textos também pontos de afastamento. Assim, será possível encontrar algumas concepções sobre currículo não necessariamente concordantes entre si. É justamente divulgando parte dessa pluralidade que o MEC contribui com a discussão. Há diversidade nas reflexões técnicas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas, nas escolas. Esse movimento, do nosso ponto de vista, enriquece o debate.

Em um primeiro momento, foi solicitado a profissionais, diretamente envolvidos com a questão curricular junto aos sistemas de ensino, indicados pelo/a UNDIME, CONSED, SEESP/MEC, SECAD/MEC, CONPEB/MEC, REDE/MEC, que respondessem à seguinte questão: que interrogações sobre currículo deveriam constar em um texto sobre esse tema? Posteriormente, esses profissionais efetuaram a leitura dos textos preliminares elaborados pelos autores do GT CURRÍCULO, visando a responder a uma segunda questão: como os textos respondem às interrogações levantadas? Foi solicitado ainda que apresentassem lacunas detectadas nos textos e contribuições. Coube à





equipe do DPE sistematizar e analisar as contribuições, apresentadas pelo grupo anteriormente citado em reunião de trabalho em Brasília, e elaborar um pré-texto para discussão em seminários a partir da sistematização das propostas apresentadas na consulta técnica.

Em um segundo momento, visando à elaboração final deste documento, ocorreu em Brasília um seminário denominado “Currículo em Debate”, organizado em duas edições (novembro e dezembro de 2006). Nessa ocasião, os textos, ainda em versão preliminar, foram socializados e passaram pela análise reflexiva de secretários municipais e estaduais de educação; de profissionais da educação representantes da UNDIME, do CONSED, do CNE e de entidades de caráter nacional como CNTE, ANFOPE, ANPED; de professores de Universidades – que procuraram apresentar as indagações recorrentes de educadores, professores, gestores e pesquisadores sobre currículo e realizar um levantamento da potencialidade dos textos junto aos sistemas. Esse evento contou com a expressiva participação de representantes das secretarias estaduais e municipais de educação e da secretaria do Distrito Federal, em um total de aproximadamente 1500 participantes.

Os textos chegam agora aos professores das escolas, dos sistemas. Apresentam indagações para serem respondidas por esses coletivos de professores, uma vez que a proposta de discussão sobre concepção curricular passa pela necessidade de constituir a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania. Entendemos, também, haver outras perspectivas, ainda não contempladas, a serem consideradas. O objetivo não é, portanto, esgotar todas as possibilidades em uma única publicação.

Propomos uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas.

Posicionamo-nos em defesa da escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento – criança, adolescente e jovem em crescimento biopsicossocial; que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.

Desse modo comprometemo-nos com a construção de um projeto social que não somente ofereça informações, mas que, de fato, construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, descaracterizando, finalmente, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos.

Os eixos aqui apresentados são constitutivos do currículo, ao lado de outros. Não é pretensão deste documento abranger todas as demais dimensões. As aqui destacadas convergem, especialmente, para o desenvolvimento humano dos sujeitos no processo educativo e procuram dialogar com a prática dos sujeitos desse processo.

O MEC tem consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos.

Professores do Ensino Fundamental, professores da Educação Infantil, gestores constituem, inicialmente, o público a quem se dirige este documento. Com o objetivo de debater eixos organizativos do currículo, o Ministério considera o texto destinado também a todos os envolvidos com o processo educativo. A discussão, portanto, extrapola a circunscrição do espaço escolar.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica



INTRODUÇÃO

Coletivos de educadores e educadoras de escolas e Redes vêm expressando inquietações sobre o que ensinar e aprender, sobre que práticas educativas privilegiar nas escolas, nos congressos de professores e nos dias de estudo e planejamento. Por seu lado, a teoria pedagógica tem dado relevância a pesquisas e reflexão sobre o currículo: há teoria acumulada para reorientações bem fundamentadas, teoria a que têm direito os profissionais da Educação Básica. Que diálogo é possível entre a teoria acumulada e as propostas e práticas de reorientação curricular?

A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Neste período de ampliação da duração do ensino fundamental, em que são discutidas questões de tempo-espço, avaliação, metodologias, conteúdo, gestão, formação, não seria oportuno repensar os currículos na Educação Básica? Que indagações motivam esse repensar?

As Secretarias de Educação Municipais, Estaduais e do DF, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como os Conselhos de Educação, vêm se mostrando sensíveis aos projetos de reorientação curricular, às diretrizes e às indagações que os inspiram.

Os textos que compõem o documento *Indagações sobre Currículo* se propõem a trabalhar concepções educacionais e a responder às questões postas pelos coletivos das escolas e das Redes, a refletir sobre elas, a buscar seus significados na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas educativas.

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas.

A construção desses textos parte dessa visão dinâmica do conhecimento e das práticas educativas, de sua condição contextualizada. Daí que, quando os sistemas de ensino, as escolas e seus profissionais se indagam sobre o currículo e se propõem a reorientá-lo, a primeira tarefa será perguntar-nos que aspectos da dinâmica social, política e cultural trazem

indagações mais prementes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas.

Esta foi a primeira preocupação da equipe do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e dos autores dos textos. Esta poderá ser a preocupação dos coletivos profissionais das escolas e Redes: detectar aqueles pólos, eixos ou campos mais dinâmicos de onde vêm as indagações sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas. Cada um dos textos se aproxima de um eixo de indagações: *desenvolvimento humano, educandos e educadores: seus direitos e o currículo, conhecimento e cultura, diversidade e avaliação*.

CADA TEXTO APRESENTA SUAS ESPECIFICIDADES DE ACORDO COM O EIXO ABORDADO.

- O texto “Currículo e Desenvolvimento Humano”, de Elvira Souza Lima, apresenta reflexão sobre currículo e desenvolvimento humano, tendo como referência conhecimentos de Psicologia, Neurociências, Antropologia e Linguística. Conceitua a cultura como constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Aborda questões como função simbólica, capacidade imaginativa da espécie humana e memória. Discute currículo e aquisição do conhecimento, informação e atividades de estudo e a capacidade do ser humano de constituir e ampliar conceitos. O texto faz uma abordagem sobre a questão do tempo da aprendizagem, apontando que a construção e o desenvolvimento dos conceitos se realizam progressivamente e de forma recorrente.
- Em “Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo”, de Miguel Gonzáles Arroyo, há uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos da ação educativa: os educandos e os educadores, ressaltando a importância do trabalho coletivo dos profissionais da Educação para a construção de parâmetros de sua ação profissional. Os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho. Há ênfase quanto à necessidade de se mapearem imagens e concepções dos alunos, para subsidiar o debate sobre os currículos. É proposta do texto que se desconstruam visões mercantilizadas de currículo, do conhecimento e dos sujeitos do processo educativo. O texto traz crítica ao aprendizado desenvolvido por competências e habilidades como balizadores da catalogação de alunos desejados e aponta o direito à educação, entendido como o direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno.
- O texto “Currículo, Conhecimento e Cultura”, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, apresenta elementos para reflexão





sobre questões consideradas significativas no desenvolvimento do currículo nas escolas. Analisa a estreita vinculação que há entre a concepção de currículo e as de Educação debatidas em um dado momento. Nessa perspectiva, aborda a passagem recente da preocupação dos pesquisadores sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Apresenta a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

- No texto “Diversidade e Currículo”, de Nilma Lino Gomes, procurou-se discutir alguns questionamentos que estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente: que indagações a diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? O que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? No texto é possível perceber a reflexão sobre a diversidade entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Assim, mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. Para tanto é preciso ter clareza sobre a concepção de educação, pois há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.
- Em “Currículo e Avaliação”, de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas, a avaliação é apresentada como uma das atividades do processo pedagógico necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada isoladamente. Deve ocorrer em consonância com os princípios de aprendizagem adotados e com a função que a educação escolar tenha na sociedade. A avaliação é apresentada como responsabilidade coletiva e particular e há defesa da importância de questionamentos a conceitos cristalizados de avaliação e sua superação. O texto faz considerações não só sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes que ocorre na escola, mas a respeito da avaliação da instituição como um todo (protagonismo do coletivo de profissionais) e ainda sobre a avaliação do sistema escolar (responsabilidade do poder público).

OS TEXTOS EM SEU CONJUNTO APRESENTAM INDAGAÇÕES CONSTANTES.

- Todos constatarem as mudanças que vêm acontecendo na consciência e identidade profissional dos(as) educadores(as). Todos coincidem ao destacar as mudanças nas formas de viver a infância e a adolescência, a juventude e a vida adulta. O que há de coincidente nessas mudanças? Educadores e educandos se vendo e sendo reconhecidos como sujeitos de direitos. Esse reconhecimento coloca os currículos, o conhecimento, a cultura, a formação, a diversidade, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, os valores e a cultura escolar e docente, a organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético do direito. Reorientar o currículo é buscar práticas mais conseqüentes com a garantia do direito à educação.
- Todos os textos recuperam o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas... resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos.
- Todos os textos coincidem ao recuperar o direito ao conhecimento como o eixo estruturante do currículo e da docência. O conhecimento visto como um campo dinâmico de produção e crítica, de seleção e legitimação, de confronto e silenciamento de sua diversidade. Conseqüentemente, todos os textos repõem a centralidade para a docência e para o currículo dos processos de apreensão do conhecimento, da possibilidade de aprendizagem de todo ser humano, da centralidade dos tempos de aprender, das tensões entre conhecimento, aprendizagem e diversidade etc.
- Todos os textos coincidem ao recuperar o direito à cultura, o dever do currículo, da escola e da docência de garantir a cultura acumulada, devida às novas gerações. O direito de se apropriarem das práticas e valores culturais, dos sistemas simbólicos e do desenvolvimento da função simbólica tão central na construção de significados, na apreensão do conhecimento e no desenvolvimento pleno do ser humano etc. Recuperar o direito à cultura, tão secundarizado nos currículos, é uma das indagações mais instigantes para a escola e a docência. Recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem.
- Todos os textos têm como referente a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural. Diversidades que os educadores e educandos levam para as escolas: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração





etc. Ver a diversidade como um dado positivo, liberá-la de olhares preconceituosos: superar práticas classificatórias é uma indagação nuclear dos currículos. Reconhecer e respeitar a diversidade indaga concepções generalistas de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de formação, socialização e aprendizagens.

- Todos os textos coincidem ao destacar os currículos como uma organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos. Por outro lado, todos os textos constataam as mudanças que vêm ao longo dos tempos sociais, de trabalho, de vida e sobrevivência dos educandos e educadores. Essas mudanças condicionam os tempos de socialização e formação, de aprendizagem. Conseqüentemente interrogam as lógicas temporais e espaciais de organização escolar e curricular. Ver o currículo como uma opção específica por uma organização temporal e espacial, que condiciona a organização da escola, dos processos de ensinar-aprender e do trabalho dos educadores e educandos, nos leva a repensar essa organização nas propostas de reorientação curricular.
- Todos os textos, de alguma maneira, abordam a questão da avaliação. O que se avalia e como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. Os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias que selecionam, organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo. Reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa.

Este conjunto de indagações toca em preocupações que ocupam os profissionais da educação básica: qual o papel da docência, da pedagogia e da escola? Que concepções de sociedade, de escola, de educação, de conhecimento, de cultura e de currículo orientarão a escolha das práticas educativas?

Sabemos que esse conjunto de questões tem sido objeto de debate nas escolas e no cenário educacional nas últimas décadas. A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos.

Os textos coincidem ao pensar a educação, o conhecimento, a escola, o currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária.

Um ideal de sociedade que avança na cultura política, social e também pedagógica. Uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos.

Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano.

O sistema escolar, assim como a nossa sociedade, vai avançando para esse ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos para todos. Mas ainda há indagações que exigem respostas e propostas mais firmes para superar tratos desiguais, lógicas e culturas excludentes. Todos os textos, em seus vários ângulos, destacam essas indagações não apenas sobre o currículo, mas sobre a escola, a docência e seus esforços por construir estruturas mais igualitárias, menos seletivas.

A quem cabe a tarefa de captar essas indagações e trabalhá-las? A todo o coletivo de profissionais do sistema escolar, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, dirigentes municipais e estaduais, profissionais das Secretarias e do MEC. Planejar encontros, espaços para estudo, debates, pesquisar práticas educativas que se indagam e buscam respostas fazem parte dessa tarefa.

Em cada um dos textos e no seu conjunto, as indagações apontam e sinalizam atividades que já acontecem em muitos coletivos, escolas e Redes – tempos de estudo, organização de oficinas, congressos, debates de reorientações curriculares, de reinvenção de processos de apreensão do conhecimento e de organização de convívios; trato de dimensões da formação em projetos; reinvenção das avaliações por valores igualitários e democráticos; respeito à diversidade e superação das desigualdades etc. – atividades que garantem o direito dos profissionais da Educação Básica à formação e a serem mais sujeitos de seu trabalho.

As *Indagações sobre Currículo* esperam contribuir com a dinâmica promissora que vem da riqueza das teorias sobre o currículo e sobre a formação humana, e que vem das práticas pedagógicas das escolas e das Redes. Contribuir com o profissionalismo das professoras e dos professores da Educação Básica.



COMO LER E TRABALHAR OS TEXTOS?

Na especificidade de cada coletivo, escola e sistema, esses eixos poderão ser desdobrados, alguns serão mais enfatizados. Outras indagações poderão ser acrescentadas. Esse poderá ser um exercício dos coletivos. No conjunto de textos, prevalece um trato dialogal, aberto, buscando incentivar esse exercício de cultivar sensibilidades teóricas e pedagógicas para identificar e ouvir as indagações que vêm das teorias e práticas e para apontar reorientações.

Cada texto pode ser lido e trabalhado separadamente e sem uma ordem seqüenciada. Cada eixo tem seus significados. Entretanto, será fácil perceber que as indagações dos diversos textos se reforçam e se ampliam. Na leitura do conjunto, será fácil perceber que há indagações que são constantes, que fazem parte da dinâmica de nosso tempo. Um exercício coletivo poderá ser perceber essas indagações mais constantes e instigantes, ver como se articulam e se reforçam entre si. Perceber essas articulações será importante para tratar o currículo e as práticas educativas das escolas como um todo e como propostas coesas de formação dos educandos e dos educadores. Captar o que há de mais articulado no conjunto de indagações auxiliará a superar estilos recortados e fragmentados de propostas curriculares, de abordagens do conhecimento e dos processos de ensino-aprendizagem.

Departamento de Políticas de Educação Infantil e
Ensino Fundamental



CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Elvira Souza Lima¹



I. INTRODUÇÃO

Seres humanos vão à escola com vários objetivos. Mas a existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade.

Em nossa espécie, o adulto detém um papel importante, culturalmente determinado, de garantir esta continuidade. A espécie humana subsiste, exatamente, pela transmissão que seus membros mais velhos fazem aos bebês, às crianças pequenas e aos jovens das ações humanas, dos conhecimentos, dos valores, da cultura. Na escola, esta ação do adulto se revela como a função pedagógica que o professor tem de possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado (que comumente chamamos de conhecimento formal), que caracteriza as ciências e as artes.

Em um dado momento da evolução cultural da humanidade, marcado pela invenção de sistemas simbólicos registrados, foi necessário introduzir novas formas de atividade humana para garantir a transmissão das novas formas de saberes que estavam sendo criadas. Percebeu-se a necessidade de criar um espaço e um tempo separado da vida cotidiana para que as gerações se encontrassem com este objetivo.

A escola foi criada, assim, há cerca de 4.500 anos, no momento histórico da invenção da escrita e da matemática, do desenvolvimento da geometria e da expansão de certas práticas artísticas.

Podemos dizer que ambas - a escrita e a escola - são criações recentes da humanidade, principalmente se considerarmos que a fala surgiu há cerca de 200 mil anos e que os primeiros registros de imagens em suportes como parede das cavernas datam de 25 mil anos no continente europeu. Antes mesmo disto, há 32 mil anos, na África surgiram registros, hoje chamados de protolinguagem.

A escrita é, assim, bem mais recente, tendo surgido há aproximadamente cinco milênios. Depois da criação da escrita, o desenvolvimento cultural da humanidade se acelera chegando à invenção da imprensa no século XV. Daí para frente, há uma aceleração acentuada

¹ Consultora e pesquisadora de desenvolvimento humano.

no desenvolvimento das ciências e das técnicas artísticas, na invenção de equipamentos, na produção literária e desenvolvimento tecnológico. A aceleração é tal que hoje testemunhamos em uma mesma geração mudanças enormes nas formas de comunicação dos seres humanos, no fluxo de informação entre países e na inovação instrumental e tecnológica. Isto reflete na escola: educar crianças hoje exige dos professores saberes muito distintos do que se exigia dos professores que os ensinaram, há 20 ou 30 anos.

Testemunhamos nas últimas duas décadas mudanças extraordinárias no desenvolvimento cultural da espécie humana. Como resultado, os processos de desenvolvimento das novas gerações apresentam peculiaridades absolutamente novas, mesmo para educadores jovens.

Considerando que o desenvolvimento humano é resultante, como veremos mais adiante, da dialética entre biologia e cultura, mudanças na cultura levarão certamente a novas formas de pensamento e de comportamento.

A relação da criança com o adulto na escola é uma relação específica, porque o professor não é, simplesmente, mais um adulto com quem a criança interage – ele é um adulto com a tarefa específica de utilizar o tempo de interação com o aluno para promover seu processo de humanização.

O que é processo de humanização?

Na antropologia, humanizar é o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns

da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências. Processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização de ações complexas como as necessárias para a preservação da saúde, para as práticas culturais, para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita.

A humanização se refere, assim, ao desenvolvimento cultural da espécie. O desenvolvimento cultural é função do momento histórico pelo qual passa a humanidade e do quanto cada país participa do acervo de cultura, tecnologia, ciências e bens disponíveis a um momento dado. Dentro de um mesmo país, a participação é definida também em termos de classes sociais, etnias, gênero e diversidade biológica.

Um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas. Por exemplo, no caso brasileiro, é clara a exclusão do acesso a bens culturais mais básicos como a literatura, os livros, os livros técnicos, atualização científica, os

Um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas.





conhecimentos teóricos, a produção artística. Além disso, existe a exclusão do acesso aos equipamentos tais como o computador, aos instrumentos básicos das ciências (como da biologia, física e química), aos instrumentos e materiais das artes. É função da escola prover e facilitar este acesso.

A vinda da criança para a instituição tem, entre outros, um objetivo claro e preciso: aprender determinados conhecimentos e dominar instrumentos específicos que lhe possibilitem a aprendizagem. E aprender, sobretudo, a utilizar estas aquisições não só para o seu desenvolvimento pessoal, como para o do coletivo. Ou seja, o conhecimento colocado a serviço do bem comum.

A relação da criança com o adulto, na escola, é mediada, então, pelo conhecimento formal. O professor já se apropriou do conhecimento formal que o educando deverá adquirir e a interação entre ambos deve ser tal que permita e promova a aprendizagem deste conhecimento.

A ação pedagógica implica, portanto, numa relação especial em que o conhecimento é apropriado. Para tanto, o educador necessita adequar sua prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem de seus educandos. O aluno, por sua vez, depende, também, de formar atividades que levem à formulação do conhecimento. Chamamos estas atividades de Atividades de Estudo, que serão discutidas no item IV.

A instituição escolar, como vimos, foi constituída na história da humanidade como o espaço de socialização do conhecimento formal historicamente construído. O processo de educação formal possibilita novas formas de pensamento e de comportamento: por meio das artes e das ciências o ser humano transforma sua vida e de seus descendentes. A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas. O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana.

Currículo e formação humana²

Para refletir sobre currículo e desenvolvimento humano, é necessário recorrer a algumas áreas de conhecimento além da psicologia. Os conhecimentos oferecidos pelas neurociências, antropologia, linguística e pelas artes são imprescindíveis para responder aos desafios de uma escola que promova a formação humana de todos os educandos e que também amplie a experiência humana de seus educadores.

² LIMA, Elvira Souza. *Currículo, cultura e conhecimento*. São Paulo, Editora Sobradinho 107, 2005.

A psicologia foi a área de conhecimento de maior influência na educação durante grande parte do século XX. Uma idéia bastante difundida nas últimas décadas é a da criança que constrói seu próprio conhecimento. A criança desempenha, sim, um papel importante em seus processos de aprendizagem, mas não os realiza sozinha: antropologicamente, estes processos se dão por meio da ação dos adultos. É um dos componentes deste papel do adulto está na definição do conceito de currículo e de elaboração de seus componentes.

Subjacente à elaboração do currículo, está a concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento. Não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização.

Um currículo para a formação humana precisa ser *situado historicamente*, uma vez que os instrumentos culturais que são utilizados na mediação do desenvolvimento e na dinâmica das funções psicológicas superiores se modificam com o avanço tecnológico e científico. Esta perspectiva do tempo é importante: novas áreas do conhecimento vão se formando, por desdobramento de áreas tradicionais do currículo (por exemplo, a ecologia a partir da biologia), ou são criadas como resultado de novas práticas culturais, *internet* e *web*, ou ainda pela complexidade crescente do conhecimento e da tecnologia.

Um currículo para a formação humana introduz sempre novos conhecimentos, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do aluno, às realidades regionais, ou com base no assim chamado conhecimento do cotidiano. É importante alertar para a diferença entre um currículo que parte do cotidiano e aí se esgota e um currículo que engloba em si mesmo não apenas a aplicabilidade do conhecimento à realidade cotidiana vivida por cada grupo social, mas entende que conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do “uso prático”. Há, portanto, uma diferença entre partir ou utilizar metodologicamente a experiência cultural do aluno como caminho para ampliação da experiência humana na escola e definir como currículo a experiência cultural do aluno.

Um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento. Está, assim, a serviço da diversidade.

Entendemos diversidade na concepção de que ela é a norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, também, diversidade biológica. Algumas delas provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas, as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”.

Como a diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda, óbvia, por um currículo que atenda a todo tipo de diversidade.





Breve história dos currículos

Os currículos iniciais nas escolas do antigo Egito, da Suméria, da Grécia tinham como eixo central a escrita, a matemática e as artes. Da escrita ensinava-se a leitura a todos, mas o ato de escrever, propriamente dito, ficava reservado às classes sociais economicamente favorecidas. Minorias que chegavam até a escola permaneciam três anos para aprender somente a ler, enquanto as crianças das classes dominantes continuavam para aprender a escrever. Escravos que acompanhavam os filhos dos senhores à escola, aprendiam a ler para ajudá-los nos deveres de casa. Na Roma Antiga, estes escravos eram chamados de pedagogos.

As artes fizeram parte dos currículos, em várias civilizações em momentos históricos distintos. Na verdade, a música sempre foi um componente curricular importante, acompanhada pela literatura. As artes visuais, a geometria, o desenho foram componentes curriculares que atravessaram os milênios.

Na antiga Grécia, por exemplo, a música era um componente curricular tão importante como a leitura e a literatura. Na Idade Média também se verifica esta presença. Mesmo no século XX, desenho artístico, desenho

geométrico, música, canto orfeônico, solfejo faziam parte dos currículos de escolas públicas, inclusive no Brasil.

Um estudo cuidadoso da história do currículo na escola ao longo dos milênios revela que quando falamos em formação humana, em incluir a cultura na escola não estamos falando em algo totalmente novo no processo de escolarização.

A diferença é que hoje dispomos de muito mais conhecimento sobre o

desenvolvimento do ser humano, notadamente da criança. O avanço nas várias áreas de conhecimento que estudam o ser humano em toda sua complexidade, principalmente na área das neurociências (sobre o funcionamento biológico-cultural do cérebro), é que nos traz hoje outra dimensão para o ensino e a aprendizagem. O mais inovador é a revelação que ela traz de como os conhecimentos sistematizados - seja na área dos códigos simbólicos, das ciências ou das artes - formam a pessoa, integrando-se à sua identidade cultural e à sua personalidade.

O conhecimento torna-se não somente uma aquisição individual, mas uma das possibilidades de desenvolvimento da pessoa que terá reflexos na vida em sociedade. Formar a pessoa para situar-se, inclusive, como membro de um grupo passa a ser, também, um objetivo de uma educação escolar voltada para a humanização.

O conhecimento torna-se não somente uma aquisição individual, mas uma das possibilidades de desenvolvimento da pessoa que terá reflexos na vida em sociedade.

Este fato é da maior importância: as comunidades humanas são afetadas de alguma forma pelo acervo de conhecimentos de todos os seus membros. Ou seja, o conhecimento individual de cada um tem, também, uma dimensão coletiva. Ele pode, ou não, ser disponibilizado para todos, dependendo da concepção pessoal de cada um.

O conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. O currículo é o instrumento por excelência desta socialização.

A experiência pedagógica de uma Rede Pública Municipal²

Uma Rede Municipal elaborou uma proposta de currículo para formação humana, definindo além dos conteúdos, os pilares de ação pedagógica e os eixos para a formação humana dos alunos.

Os pilares da ação pedagógica estabelecidos foram observação dirigida, descrição, registro e comunicação.

Ao realizar seu planejamento, o professor dispunha de quadros de referência para verificar se o trabalho a ser desenvolvido com o conteúdo de qualquer área de conhecimento atendia aos princípios de formação humana pretendidos pela proposta pedagógica. Ou seja, os pilares orientavam o planejamento: o professor podia - e devia - confirmar que o conteúdo e as atividades planejadas contemplavam cada um deles.

Garantia-se, com estes pilares, que o aluno realizasse as atividades humanas necessárias para aprender os conhecimentos escolares, sendo a observação e as várias formas de registro as práticas mais enfatizadas.

Quanto aos eixos, eles foram definidos de acordo com os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Por exemplo, para a educação no período da infância foram adotados os seguintes eixos:

Movimento ■ Constituição, a partir das práticas culturais da infância, de riquíssimas vivências de movimento corporal, carregadas de ritmo e sentido.

Desenvolvimento Conceitual ■ Organização interna da informação que a consciência precisa para formar a idéia e ampliá-la.

Sistema Simbólico ■ Sistema de representação criado pelo homem, como recursos da linguagem e da memória, por meio dos quais a humanidade pode se entender, comunicar e produzir cultura.

Oralidade ■ Ampliação do léxico da criança articulando o discurso do cotidiano e o discurso escolar.

² Extrato de documentos e de anotações da autora, feitos como consulta de uma Rede Municipal.

A importância do conhecimento formal - as ciências e as artes

Conhecimento formal é todo conhecimento sistematizado, oriundo a partir do desenvolvimento cultural da humanidade. Todas as formas de arte são conhecimento sistematizado, assim como todas as categorias de ciências. Não há dicotomia entre artes e ciências, elas têm entre si vários pontos que as aproximam e na formação escolar é importante que ambas sejam igualmente valorizadas no currículo.

É necessário superar, também, a concepção de que o conhecimento seja apenas informação. O conhecimento resulta da "organização" de informações em redes de significados. Esta organização não é uma organização qualquer, pois deve ser passível de ser ampliada por novos atos de conhecimento, por outras informações ou ainda ser reorganizada em função de atividades específicas à apropriação do conhecimento.

Quando ao ser humano é ensinado algum conteúdo de alguma área de conhecimento formalmente organizado, ele estabelece formas de pensamento (conceitual) muito diversas das que constitui nas atividades da vida cotidiana.

Uma das consequências mais notáveis do trabalho intelectual é que ele "fornece" um modo de trabalho categorial, estabelecendo padrões. Traça-se aqui uma diferença fundamental no funcionamento da memória de longa duração, pois ela não é feita somente de informações, mas de padrões de integração, de classificação e de organizações das informações. São criados, assim, internamente, padrões possíveis de serem utilizados em outras situações de aprendizagem e de exercício do pensamento.



II. DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano se realiza em períodos que se distinguem entre si pelo predomínio de estratégias e possibilidades específicas de ação, interação e aprendizagem.

Os períodos de desenvolvimento são, normalmente, referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. É mais adequado, porém, pensarmos o processo de desenvolvimento humano em termos das transformações sucessivas que o caracterizam, transformações que são marcadas pela evolução biológica (que é constante para todos os seres humanos) e pela vivência cultural.

Enquanto espécie, o ser humano apresenta, desde o nascimento, uma plasticidade muito grande no cérebro, podendo desenvolver várias formas de comportamento, aprender várias línguas, utilizar diferentes recursos e estratégias para se inserir no meio, agir sobre ele, avaliar, tomar decisões, defender-se, criar condições de sobrevivência ao longo de sua vida.

Plasticidade Cerebral

O cérebro humano apresenta uma grande plasticidade. Plasticidade é a possibilidade de formação de conexões entre neurônios a partir das sinapses. A plasticidade se mantém pela vida toda, embora sua amplitude varie segundo o período de formação humana. Assim é que, quanto mais novo o ser humano, maior plasticidade apresenta. Certas conexões se fazem com uma rapidez muito grande na criança pequena. É isto que possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a aprendizagem de uma ou mais línguas maternas simultaneamente, o domínio de um instrumento musical, o desenvolvimento dos movimentos complexos e a perícia de alguns deles, como aqueles envolvidos no ato de desenhar, de correr, de nadar...

Conseqüentemente a infância é o período de maior plasticidade e isto atende, naturalmente, ao processo intenso de crescimento e desenvolvimento que ocorre neste período. Assim, a plasticidade atende às necessidades da espécie.

Que possibilidades concretas são estas de formação de conexões? O cérebro humano dispõe de cerca de 100 bilhões de neurônios, sendo que cada um pode chegar a estabelecer cerca de 1000 sinapses, em certas circunstâncias ainda mais. Desta forma, as possibilidades são de trilhões de conexões, o que significa que a capacidade de aprender de cada um de nós é absolutamente muito ampla.





A plasticidade cerebral também permite que áreas do cérebro destinadas a uma função específica possam assumir outras funções, como, por exemplo, o córtex visual no caso das crianças que nascem cegas. Como esta parte do cérebro não será “chamada a funcionar”, pois o aparelho da visão apresenta impedimentos (então não manda informação a partir da percepção visual para o cérebro), ela poderá assumir outras funções.

Plasticidade cerebral é, também, a possibilidade de realizar a “interdisciplinaridade” do cérebro: áreas desenvolvidas por meio de um tipo de atividade podem ser “aproveitadas” para aprender outros conhecimentos ou desenvolver áreas relativas a outro tipo de atividade. Por exemplo, áreas desenvolvidas pela música, como a de ritmo, são “aproveitadas” no ato da leitura da escrita ou a de divisão do tempo na aprendizagem de matemática.

A ação da criança depende da maturação orgânica e das possibilidades que o meio lhe oferece: ela não poderá realizar uma ação para a qual não tenha o substrato orgânico, assim como não fará muitas delas, mesmo que biologicamente apta, se a organização do seu meio físico e social não propiciar sua realização ou se os adultos não a ensinarem.

As estratégias de ação e os padrões de interação entre as pessoas são definidos pelas práticas culturais. Isto significa que a cultura é constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

O ser humano aprende somente as formas de ação que existirem em seu meio, assim como ele aprende somente a língua ou as línguas que aí forem faladas. As estratégias de ação e os padrões de interação entre as pessoas são definidos pelas práticas culturais. Isto significa que a cultura é constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

A criança se constitui enquanto membro do grupo por meio da formação de sua identidade cultural, que possibilita a convivência e sua permanência no grupo. Simultaneamente ela constitui sua personalidade que a caracterizará como indivíduo único. Os comportamentos e ações privilegiados em cada cultura são, então, determinantes no processo de desenvolvimento da criança.

A vida no coletivo sempre envolve a cultura: as brincadeiras, o faz de conta, as festas, os rituais, as celebrações são todas situações em que a criança se constitui como ser de cultura.

Desenvolvimento cultural

O desenvolvimento tecnológico e o processo de globalização da informação por meio da imagem modificaram os processos de desenvolvimento cultural por introduzirem novas formas de mediação. As novas gerações desenvolvem-se com diferenças importantes em relação às gerações precedentes, por meio, por exemplo, da interação com a informática, com as imagens presentes por meio urbano (várias formas de propaganda, como cartazes, *outdoors* móveis). O mesmo acontece com crianças nas zonas rurais com o advento da eletricidade e da TV, ou com crianças indígenas que passaram a experienciar o processo de escolarização e, também, em vários casos a presença de novos instrumentos culturais como o rádio, a TV, câmeras de vídeo, fotografia, entre outros.

O desenvolvimento do cérebro é função da cultura e dos objetos culturais existentes em um determinado período histórico. Novos instrumentos culturais levam a novos caminhos de desenvolvimento. O computador é um bom exemplo: modificou as formas de lidar com informações, provocando mudanças nos caminhos da memória. A presença de novos elementos imagéticos e cinestésicos repercute no desenvolvimento de funções psicológicas como a atenção e a imaginação.

Considerando, então, que o cérebro se desenvolve do diálogo entre a biologia da espécie e a cultura, temos que, na escola, o currículo é um fator que interfere no desenvolvimento da pessoa.

Os "conteúdos" escolhidos para o currículo irão, sem dúvida, ter um papel importante na formação. As atividades para conduzir as aprendizagens, precisam estar adequadas às estratégias de desenvolvimento próprias de cada idade. Em outras palavras, a realização do currículo precisa mobilizar algumas funções centrais do desenvolvimento humano, como a função simbólica, a percepção, a memória, a atenção e a imaginação.



A – LINGUAGEM E IMAGENS MENTAIS: PERCEPÇÃO, MEMÓRIA E IMAGINAÇÃO

Desenvolvimento da Função Simbólica

A partir da sua ação e interação com o mundo (a natureza, as pessoas, os objetos) e das práticas culturais, a criança constitui o que chamamos de função simbólica, ou seja, a possibilidade de representar, mentalmente, por símbolos o que ela experiencia, sensivelmente, no real.

O desenvolvimento da função simbólica no ser humano é de extrema importância, uma vez que é por meio do exercício desta função que o ser humano pode construir significados e acumular conhecimentos.

Todo ensino na escola, de qualquer área do conhecimento, implica na utilização da função simbólica. As atividades que concorrem para a formação da função simbólica variam conforme o período de desenvolvimento. Por

Todo ensino na escola, de qualquer área do conhecimento, implica na utilização da função simbólica.

exemplo, o desenho e a brincadeira de faz-de-conta são atividades simbólicas próprias da criança pequena, que antecedem a escrita: na verdade, elas criam as condições internas para que a criança aprenda a ler e a escrever.

A linguagem escrita, a matemática, a química, a física, o sistema de notação da dança, da música são manifestações da função simbólica. As aprendizagens

escolares são apropriações de conhecimentos formais, ou seja, conhecimentos organizados em sistemas. Sistematizar é estabelecer conceitos, ordená-los em níveis de complexidade com regras internas que regulam a relação entre os elementos que os compõem. Todo conhecimento formal é representado, simbolicamente, pela linguagem de cada sistema.

Por exemplo: a) $a^2 = b^2 + c^2$
b) $15 + 36 = 51$
c) O gato correu atrás do cachorro.
O cachorro correu atrás do gato.

Em b e c temos uma regra importante que é o valor posicional: a posição dos elementos simbólicos determina o significado (1 e 5) 15 é diferente de 51. O mesmo se aplica ao gato que corre atrás do cachorro, em que se explicita a ação inversa do cachorro que corre atrás do gato.

A função simbólica é a atividade mais básica das ações que acontecem na escola, tanto do educador como do educando. Quando os elementos do currículo não mobilizam adequadamente o exercício desta função, a aprendizagem não se efetua.



Nesta dimensão do simbólico, as artes destacam-se, pois são elas as formas mais complexas de atividade simbólica humana. Anteriores aos conhecimentos formais, elas propiciaram a estruturação dos movimentos e das imagens de forma que eles pudessem evoluir culturalmente para sistemas de registros.

Percepção

A percepção é realizada pelos cinco sentidos externos. O ser humano desenvolve estes sentidos desde que não haja impedimentos nos órgãos dos sentidos ou nas estruturas cerebrais que processam a percepção de cada um deles. Quando isto acontece, um sentido “compensa” o outro: a pessoa desenvolve mais o tato quando não enxerga, desenvolve mais a visão quando não ouve. Nestes casos, também, o ser humano pode desenvolver os dois subsentidos externos que são a vibração e o calor.

Isso revela que os sentidos funcionam com interdependência, o que tem uma relevância fundamental para os professores, pois o ensino deve mobilizar várias dimensões da percepção para que o aluno possa “guardar” conteúdos na memória de longa duração.

Há maior empenho em perceber algo quando há algum interesse neste “algo”. Por exemplo, quando alguém ouve uma música de um cantor de quem gosta muito, fica atento e evoca a melodia ou a letra. Se for uma canção nova e se reconhece a voz do cantor, mobiliza os processos mentais da memória auditiva a partir da percepção auditiva, ou seja, seleciona a canção, destacando-a das outras informações sonoras e/ou ruídos presentes no ambiente.

Por outro lado, a percepção pode criar um interesse novo. Ao ser introduzida a um conhecimento novo, uma pessoa pode se interessar ou não por ele, dependendo das estratégias utilizadas por quem o introduz. Assim, em sala de aula, não é somente o conteúdo que motiva, mas, sobretudo, como o professor trabalha com o conteúdo, seja ele da escrita, artes ou ciências.

A percepção visual é o processamento de atributos do objeto como cor, forma e tamanho. Ela acontece em regiões do córtex cerebral e há fortes indicações de que estas regiões sejam as mesmas ou estejam muito próximas daquelas que “guardariam” a memória dos objetos. Desta forma, percepção e memória estão muito próximas nas aprendizagens escolares.

... Em sala de aula, não é somente o conteúdo que motiva, mas, sobretudo, como o professor trabalha com o conteúdo, seja ele da escrita, artes ou ciências.



Memória

Toda aprendizagem envolve a memória. Todo ser humano tem memória e utiliza seus conteúdos a todo o momento. São três os movimentos da memória: o de arquivar, o de evocar e o de esquecer. Ao entrar em contato com algo novo, o ser humano pode criar novas memórias, ou seja, arquivar este conhecimento, experiência ou idéia em sua memória de longa duração. As impressões gravadas na memória de longa duração, a partir das experiências vividas, podem ser “evocadas”, trazidas à consciência. Outras experiências, informações, vivências, imagens e idéias são esquecidas.

Sabemos que estes movimentos têm uma participação do sistema límbico no qual se originam nossas emoções. A memória é modulada pela emoção. Isto quer dizer que os estados emocionais podem “interferir”, facilitando ou reforçando a formação de novas memórias, assim como podem, também, enfraquecer ou dificultar a formação de uma nova memória.

Quanto ao tempo, os tipos de memória são muito importantes para o educador, pois as aprendizagens escolares dependem da formação de novas memórias de longa duração. Muitas vezes, no entanto, os conteúdos ficam no nível da curta duração e desaparecem rapidamente. O desafio da pedagogia é formular metodologias de ensino que transformem esta primeira ação da memória (curta duração) em memórias de longa duração. É importante mencionar aqui que temos, também, a possibilidade de formar uma memória ultrarrápida que desaparece após a sua utilização, como quando, por exemplo, gravamos um número de telefone para discá-lo e, logo em seguida, já o esquecemos.

Quanto à natureza, temos vários tipos de memória. Temos a memória implícita, a memória explícita e a operacional. A memória explícita pode ser semântica ou episódica.

Para as aprendizagens escolares, precisam ser mobilizadas a memória explícita semântica e a memória operacional.

Para a formação de novas memórias dos conteúdos escolares ao aluno precisa, desde o início da escolarização, ser ensinado o que fazer e como para aprender os conhecimentos envolvidos nas aprendizagens escolares. O aluno precisa ser capaz de “refazer” o processo da aprendizagem. Refazer implica tanto em recapitular o conteúdo ensinado, como em retomar as atividades (humanas) que o levaram a “guardar” o conteúdo na memória de longa duração.

O desafio da pedagogia é formular metodologias de ensino que transformem esta primeira ação da memória (curta duração) em memórias de longa duração.

Memória explícita semântica

Também chamada de declarativa, a memória explícita semântica inclui as memórias que podem ser explicitadas pela linguagem. Este tipo de memória engloba aquilo que pode ser lembrado por meio das imagens, símbolos ou sistemas simbólicos. A capacidade da memória declarativa está ligada à organização de informações em padrão.

Pesquisas demonstram que o ser humano se lembra “mais facilmente” daquilo que está organizado segundo regras. Isto implica na existência de padrões internos. Todas as linguagens são organizadas por padrões: a linguagem das ciências, das várias áreas do conhecimento, a linguagem escrita, a matemática, a cartográfica, a linguagem da dança, da música. Toda atividade artística também depende de utilização de elementos que se organizam em padrões, que têm regras próprias em cada forma de arte.

Na escrita, os padrões aparecem nas cinco dimensões da linguagem, embora apareçam, mais fortemente, na sintaxe. Por isto, a sintaxe é o elemento forte, o instrumentador da língua escrita. A palavra solta é um símbolo, a palavra na construção sintática surge como estrutura. Na linguagem oral humana, o eixo forte do padrão é o verbo. Há maior resiliência no cérebro para os símbolos que representam a ação humana, uma vez que o movimento é o grande recurso na espécie para o desenvolvimento cultural e tecnológico, além de ser a matéria bruta primeira da comunicação entre humanos e de expressão das emoções.

As pessoas tendem a memorizar, mais facilmente, aquilo em que elas conseguem aplicar padrões. Para as aprendizagens escolares isto é fundamental: o ensino bem sucedido é aquele que “instrumentaliza” a pessoa para construir, aplicar, reconhecer e “manipular” padrões.

Memória operacional

Como o próprio nome diz, a memória operacional se ocupa das operações, ou seja, um sistema de ações organizadas, segundo a natureza do comportamento. Por exemplo, está na memória operacional o comportamento de andar, de dirigir, de dançar. São comportamentos que se efetuam, muito rapidamente, para os quais não há “tempo” para comandos do cérebro. São comportamentos que têm uma ordem de movimentos a ser seguida e esta ordem já está “fixada” na memória.

Na memória operacional estão as conjugações verbais, isto é, os tempos futuro, presente e passado do verbo. Assim, a organização da ação no tempo se realiza com a participação deste tipo de memória. Este fato tem implicações para as aprendizagens escolares. Com estas descobertas somos levados a rever o ensino da sintaxe em português: a gramática é necessária para o aluno, pois fornece estrutura para a apropriação e organização da linguagem escrita e a organização das informações em todas as matérias.





Imaginação

A Capacidade Imaginativa na Espécie Humana

Se considerarmos a evolução de nossa espécie, veremos que ela é pautada pela invenção, ou seja, pela criação de objetos, de sistemas, de linguagens, tecnologia, teorias, ciência, arte, códigos etc. Toda produção cultural é resultante de um processo cumulativo de invenções, pequenas e grandes, que dão base para as invenções futuras.

A comunicação, atividade primordial da espécie, ganha a cada geração novos processos, novas tecnologias. O ser humano dedica grande parte de sua criatividade a ampliar e desenvolver meios de comunicação e meios de transporte que facilitem os processos comunicativos e que tornem mais ágeis os deslocamentos das pessoas.

Se considerarmos a evolução de nossa espécie, veremos que ela é pautada pela invenção, ou seja, pela criação de objetos, de sistemas, de linguagens, tecnologia, teorias, ciência, arte, códigos etc.

A possibilidade de criar depende, na nossa espécie, da imaginação, função psicológica pela qual nós somos capazes de unir elementos percebidos e experiências em novas redes de conexão. O funcionamento da imaginação e seu desenvolvimento, embora relacionados às outras funções psicológicas superiores, têm uma grande autonomia e se manifestam tanto na ação como no ato de aprender.

Desta forma, podemos dizer que para as aprendizagens escolares a imaginação desempenha um papel central e deve ser considerada no planejamento, na alocação de tempo das atividades dentro e fora da sala de aula, nas situações comuns do cotidiano escolar. Os alunos devem, também, ser acompanhados avaliativamente na evolução de sua imaginação.

A ligação entre imaginação e memória

Vygotsky (1990) trata da diferença entre reprodução e criação: ambas atividades têm apoio na memória, mas diferem pelo alcance temporal. Reproduzir algo, mentalmente, se apóia na experiência sensível anterior. Por exemplo, construo uma imagem mental da casa onde moravam meus avós, pelos elementos gravados na memória, mas crio uma imagem mental da casa dos avós de uma personagem em um romance a partir dos elementos oferecidos pelo autor. Ou seja, no segundo caso uso a imaginação para criar este espaço utilizando, com certeza, elementos percebidos, anteriormente, mas que se combinam entre si, de acordo com a relação dialógica estabelecida com o texto no ato da leitura, diferentemente, do primeiro caso em que busco a fidedignidade da imagem mental, tendo a casa concreta como referencial (Vygotsky, 1990).

Vygotsky coloca que a primeira experiência se apóia na análise do passado. Ela é uma reprodução do que se viveu, enquanto que no segundo é uma realização do presente projetada no futuro. A criação literária dá esta possibilidade de partilhamento na criação, pois possibilita ao leitor a superação do texto para a criação das imagens de cada personagem, que é constituída pelos dados oferecidos de sua personalidade, de suas ações, de suas formas de pensamento, criação de imagens do contexto.

A imaginação na realidade não se “desprega” da memória, mas recria com os elementos da memória. Imaginar implica, portanto, em se liberar das conexões que estão feitas dos elementos percebidos, para “re-utilizar” estes elementos em outras configurações.

Temos aí duas implicações importantes: primeiramente, que a imaginação não é dada na espécie, é construída. Segundo, que ela é parte integrante do processo de aprendizagem, porque aprender significa, exatamente, ser capaz de estabelecer conexões entre informações, construindo significado. Podemos ver que, neste segundo caso, a imaginação é base para o estabelecimento destas novas redes, uma vez que ela é a função psicológica que estabelece relações significativas entre elementos que não estavam conectados entre si. A imaginação cria condições de aprendizagem.

Temos assim que a relação entre imaginação e memória tem sentido duplo: a base para o funcionamento da imaginação são os elementos que estão contidos na memória e o próprio funcionamento da imaginação desenvolve a memória (por meio do processo imaginativo, novas mediações semióticas são realizadas, dando à pessoa uma maior complexidade aos sistemas contidos na memória de longa duração).

Motivar implica em mobilização para, interesse em, envolvimento com o objeto de aprendizagem. Esta disponibilidade para aprender envolve, do ponto de vista psicológico, a imaginação.

Porque a imaginação é importante na aprendizagem?

1. Ela está na origem da construção do conhecimento que vamos ensinar.

O conhecimento científico e o conhecimento estético foram produzidos a partir do exercício da imaginação humana nos vários períodos históricos.

2. Ela está na origem do conhecimento que será construído pelo aluno.

A imaginação motiva. Muitos educadores concordarão que a motivação é um fator importante para o educando aprender. Motivar implica em mobilização para, interesse em, envolvimento com o objeto de aprendizagem. Esta disponibilidade para aprender envolve, do ponto de vista psicológico, a imaginação.



Por exemplo, podemos motivar o aluno para um fenômeno científico que será estudado com o concurso da mobilização da imaginação: como será que a energia elétrica surge na represa? Como será que a luz chega à lâmpada? Que será que acontece com a semente debaixo da terra? Como será que o computador guarda tanta informação? Porque o rio muda de cor?

Levantar hipóteses para qualquer destas questões implica em ter liberdade de pensamento. Isto é, a capacidade imaginativa no ser humano tem como base a liberação da experiência sensível imediata, desta forma a pessoa pode lidar, livremente, com o acervo mental que detém de imagens, informações, sensações colhidas nas várias experiências de vida, juntamente com as emoções e sentimentos que as acompanharam.

O desenvolvimento humano e a aprendizagem, na escola, envolvem, precisamente, esta dialética de receber informações por meio dos sentidos e ter a possibilidade de ir além delas pelas funções mentais.

Alguns aspectos do desenvolvimento na Educação Fundamental

No período de desenvolvimento que coincide com a entrada da criança no ensino fundamental (por volta do 7º ao 8º ano de vida, ou seja, após completar, respectivamente 6 e 7 anos) ocorrem algumas mudanças importantes em seu cérebro, que vão afetar, diretamente, sua atuação na escola.

À medida que a criança cresce, desenvolve a atenção voluntária que possibilita a ação prolongada, organizada a partir de regras que são colocadas por fontes externas. A atenção voluntária, ou seja, a possibilidade de organizar sua ação, seus comportamentos de acordo com ordens e regras ditadas por outras pessoas, como o adulto, por exemplo, é que possibilita à criança executar as tarefas que lhe são solicitadas em sala de aula.

A fala organiza a ação, por isso é importante para a criança murmurar para si os passos do que está fazendo. Este murmúrio, chamado de verbalização cognitiva, é essencial para a compreensão da ação e ocorre com muita frequência nos anos iniciais que coincidem com o início da escolarização do ensino fundamental.

Neste período, também, a criança se interessa muito pelos colegas, constituindo grupinhos de amizade que passam a ter papel relevante em suas ações. Surge, assim, a importância do grupo.



III. CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A – A Criança na Escola

Quando a criança entra na instituição educativa, sua experiência ali, o que lhe é ensinado tornam-se constitutivo de sua pessoa, modificando-a continuamente. Isto significa que todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem se insere em um contexto mais amplo de constituição da pessoa, porque a aprendizagem na escola não se efetua como um processo paralelo e dissociado de outras vivências e de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade.

As vivências na escola e fora dela são constituídas por ações e interações que configuram, todas elas, o desenvolvimento da criança. Não cabe, assim, falar da experiência extra-escolar e da experiência escolar como antagônicas na formação da pessoa. É equivocada, pois, a posição que supõe que o educando – que é aluno na instituição e criança fora dela (em casa, na turma da rua ou da igreja, na família) – desenvolva processos independentes em cada uma das situações. A questão relevante que se coloca é compreender como estas experiências se organizam no desenvolvimento da personalidade e da identidade na constituição do novo conhecimento.

As aprendizagens escolares são a efetivação das potencialidades da espécie. Resultam da articulação entre as possibilidades do desenvolvimento e as atividades que as efetivam, atividades que são ensinadas pelo professor. Quando acontece uma aprendizagem, ela interfere na direção do desenvolvimento.

O aluno constitui conhecimentos por meio de estratégias específicas que se modificam, inclusive, em função dos conteúdos aprendidos. Para que o conhecimento seja formado, há duas condições necessárias. Primeiramente, que a nova informação seja passível de ser compreendida pela criança, ou seja, precisa haver uma ligação possível entre aquilo que a criança já tem na memória e o que ela vai aprender. Em segundo lugar, que se estabeleça uma relação ativa da criança com o conteúdo a ser aprendido, de forma que os conteúdos sejam organizados e integrados ao acervo de conhecimentos de que ela dispõe em sua memória.

A aprendizagem é um processo múltiplo, isto é, a criança utiliza estratégias diversas para aprender, com variações de acordo com o período de desenvolvimento. Desta forma, todas as estratégias são importantes e não

A aprendizagem é um processo múltiplo, isto é, a criança utiliza estratégias diversas para aprender, com variações de acordo com o período de desenvolvimento. Desta forma, todas as estratégias são importantes e não são mutuamente exclusivas.





são mutuamente exclusivas. Podemos dizer que existem algumas estratégias que são importantes durante toda infância como observar, imitar e desenhar. Registrar, levantar hipóteses sobre os fatos e as coisas, testá-las são atividades que a escola pode desenvolver na criança a partir dessas estratégias.

Somente as situações que, de modo específico, problematizam o conhecimento levam à aprendizagem. Não é qualquer proposta ou qualquer interação em sala de aula, portanto, que promove a aprendizagem. Toda a atividade que aí se dê à criança precisa ter uma intenção clara, isto é, o objetivo precisa estar explicitado para o professor e para o aluno.

Para que ocorra a aprendizagem é necessário retomar-se o conteúdo em momentos diferentes, pois o domínio de um conteúdo dá-se ao longo do tempo. Trabalhar muitas vezes o mesmo conteúdo, de formas diferentes, promove a ampliação progressiva dos conceitos.

O conhecimento atual sobre o desenvolvimento da criança e do jovem nos leva a ampliar a concepção de currículo vigente: currículos são os conteúdos, as informações e as atividades humanas necessárias para formar novas memórias que servirão de suporte para aquisição de conhecimentos posteriores, assim como para tomada de decisão e solução de problemas na vida cotidiana.

Sabemos também que determinados conteúdos promovem a formação de redes neurais que dão suporte ao pensamento e que são base para outras aprendizagens escolares. Mais ainda, tais redes neurais podem ser utilizadas no futuro em situações de vida cotidiana em sociedade, no trabalho, em

Somente as situações que, de modo específico, problematizam o conhecimento levam à aprendizagem. Não é qualquer proposta ou qualquer interação em sala de aula, portanto, que promove a aprendizagem.

família. Assim, um conhecimento escolar pode gerar comportamentos não ligados à "matéria" ou "disciplina" (conhecimento formal). Por exemplo, aprender álgebra leva à formação de redes neurais, no cérebro, relacionadas ao pensamento crítico.

Como?

Nos números naturais, 1 é um símbolo para uma unidade de qualquer coisa (objeto, ser animado, elementos da natureza). Aqui se estabelece uma relação unívoca entre 1 (símbolo) e a quantidade que ele representa, que é sempre a mesma.

Já na álgebra, o símbolo pode ter qualquer valor dependendo das relações entre os outros elementos que compõem a sentença matemática. Em $x = 4a + 2b$, o valor de x poderá variar, infinitamente, de acordo com os valores que forem atribuídos a a e a b . Poderá, também, ser um número inteiro, positivo ou negativo, fração, decimal etc. A rede neuronal que se estabelece, então, é múltipla e é base para o deslocamento do pensamento.

Assim, quem estuda álgebra terá um componente em seu pensamento, que lhe possibilitará desenvolver o pensamento crítico. Ser crítico em algo é

poder ver a situação, o fato, a pessoa, o objeto de conhecimento em mais de uma perspectiva para poder comparar, avaliar e decidir. Ou seja, precisa ter discernimento, que é uma característica de um pensamento crítico.

Ser capaz de realizar estas operações mentais é um recurso para refletir e tomar decisões a respeito de qualquer ato na vida cotidiana.

B – A Distinção entre Desenvolvimento e Aprendizagens Escolares*

Toda criança se desenvolve indo ou não à escola. O que é do domínio do desenvolvimento humano não deixa de acontecer se a criança não for à escola, ou se ela for e se encontrar em uma situação de não aprendizagem. Assim, a memória infantil, a função simbólica, a percepção vão se desenvolver segundo o caminho dado pela genética da espécie.

Certas aprendizagens são da alçada do desenvolvimento da espécie. Por exemplo, a aprendizagem das figuras geométricas, no nível da percepção, é resultado da genética da espécie. Toda criança vai desenvolver do 4º ao 7º ano de vida, a representação gráfica das figuras geométricas começando do círculo passando para o quadrado e triângulo até chegar às figuras mais complexas (por exemplo, um quadrado dividido em quatro quadrados menores).

Da mesma forma, a capacidade de desenhar (em um suporte qualquer como o papel, casca de árvore, computador, areia etc.) as imagens mentais formadas a partir da percepção (com os cinco sentidos) e do movimento é uma possibilidade dada pelo desenvolvimento e não depende do ensino escolar. O ser humano aprende a distinguir as cores que estão em seu meio, nomeá-las e utilizá-las na vida cotidiana independentemente de ir à escola.

O que não é do domínio do desenvolvimento, precisa ser ensinado. Apropriar-se da língua escrita, ler e escrever, formar conceitos de história, geografia, ecologia e de outras matérias, desenvolver o pensamento matemático, aprender a escrever matematicamente uma operação, tudo isto depende de ensino.

Portanto, na elaboração do currículo deve-se considerar o que é do desenvolvimento da espécie. Para promover o desenvolvimento humano, a escola deveria partir do que a criança desenvolve por si mesma e propor novas aprendizagens que façam uso destas manifestações da função simbólica que são próprias da espécie.

Toda criança se desenvolve indo ou não à escola.

O que é do domínio do desenvolvimento humano não deixa de acontecer se a criança não for à escola, ou se ela for e se encontrar em uma situação de não aprendizagem.

* Adaptado de *Neurociências e Aprendizagens*, da autora. São Paulo, Editora Sombrio 107, 2004.



Se essas aprendizagens – cores, figuras geométricas, desenhos – são do desenvolvimento humano, o que caberia à escola?

Utilizar estas aquisições para se apropriar dos conhecimentos escolares: utilizar as figuras geométricas para medir, para contar, para calcular área, para organizar espaços, para aprender álgebra, para desenvolver o pensamento espacial.

Trabalhar as cores em suas texturas, em suas nuances possíveis, aprender sobre a composição das cores: como se forma o marrom? O laranja? O cinza?

Usar o desenho para o registro, para desenvolver a percepção visual e tátil; para desenvolver outros instrumentos mentais como mapas, esquemas; para criar situações de escrita como história em quadrinhos.

Todas estas atividades dependem de ensino. Elas desenvolvem o pensamento espacial, formam a base para conceitos científicos, criam memórias que podem ser utilizadas no desenvolvimento do pensamento científico e do conhecimento estético, criam possibilidades para o exercício da imaginação.

Toda criança desenha. O desenho é manifestação da função simbólica. O desenho é o registro do movimento em um suporte. O traçado se constitui, gradativamente, na criança pequena, envolvendo vários elementos como esquema corporal, movimento, ao mesmo tempo em que a criança cria significados. O traçado no papel "guia" a construção do desenho ao mesmo tempo em que a "idéia" dirige o movimento. A "idéia" é constituída por imagens, percepções, movimentos vividos que a criança quer expressar no papel.

Em seu processo de desenvolvimento, a criança pequena desenha muito, o domínio do traçado é progressivo. A perícia que a criança desenvolve, ao desenhar, será utilizada na escolarização para escrever, para apropriar-se dos elementos simbólicos das linguagens das várias áreas de conhecimento, para aprender a utilizar-se da geometria, fazer mapas, diagramas, esquemas que são instrumentos do pensamento.

No desenho está implícita uma ação, ou seja, há uma história para a criança no desenho que ela realizou. Ele inclui, portanto, a narrativa: mesmo que para o adulto ele pareça algo estático, unidimensional no papel, para a criança é ativo, dinâmico, tridimensional e seqüencial.

Ao desenhar, a criança organiza sua experiência para compreendê-la. O ato de desenhar não é, simplesmente, uma atividade lúdica, ele é ação do conhecimento. O desenho é, pois, parte constitutiva do processo de desenvolvimento da criança. Por ser importante no desenvolvimento infantil, o desenho não deve ser entendido na escola como uma atividade complementar, mas como atividade funcional, tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

IV. APRENDER: CONHECIMENTO, INFORMAÇÃO E ATIVIDADES DE ESTUDO⁵

A aquisição do conhecimento não é fruto de discursos e intenções, mas sim de um trabalho sistemático, adequado à natureza biológica e cultural do desenvolvimento humano. Currículo envolve o conteúdo da área de conhecimento e as atividades necessárias para que o aluno se aproprie desse conhecimento.

Aprender é uma atividade complexa que exige do ser humano procedimentos diferenciados segundo a natureza do conhecimento.

Para adquirir o conhecimento formal, que é mais elaborado do que os outros tipos de conhecimento ao nível das relações e mais abrangente ao nível dos conceitos constituídos, o ser humano precisa realizar formas de atividades específicas, próprias do funcionamento cerebral (principalmente a memória) e do desenvolvimento cultural. O ensino destas atividades é função da instituição escolar.

Atividades são produtos do desenvolvimento cultural da espécie e precisam ser passadas de geração para geração.

Um pressuposto básico da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano é que a pessoa, ao se apropriar do conhecimento formal, assimila as formas de atividade historicamente constituídas que levaram à formulação do conhecimento. Para utilizá-las, o aluno precisa ter consciência delas, ou seja, saber qual é a metodologia.

São assim integrantes do processo educativo as atividades que desenvolvem as funções psíquicas elementares, como percepção, memória, pensamento, que têm, cada uma, sua lógica de desenvolvimento. Por meio da prática pedagógica, essas funções psíquicas elementares transformam-se em funções psíquicas superiores: a memória lógica, a percepção categorial, o pensamento verbal (Davidov, 1988).

De fato, segundo Wallon (1990), a atividade espontânea da criança não é suficiente para o processo de aprendizagem do conhecimento formal, pois este exige uma sistematização que não brota da própria atividade da criança. Para ele existe, entre a herança social que a criança levará pela vida e suas capacidades espontâneas, uma distância que considera desproporcional. Essa herança é o conhecimento acumulado e o desenvolvimento cultural da espécie.

Há, entre o que a criança faz sozinha, partindo da sua própria intenção, e o conhecimento a ser adquirido, formalmente organizado, um percurso que só poderá ser feito com a intervenção dos indivíduos

Aprender é uma atividade complexa que exige do ser humano procedimentos diferenciados segundo a natureza do conhecimento.

⁵ Adaptado de *Neurociências e Aprendizagem*, da autora. São Paulo, Editora Soboedinho 107, 2004.



mais experimentados da espécie. Inclui-se, entre eles, evidentemente, o professor.

Com o papel historicamente definido de socializador do conhecimento formal, o professor deve ser incluído, juntamente com o aluno, no centro da discussão sobre o currículo. Cabem a ele tarefas específicas, no sentido de constituir no educando uma relação de curiosidade e indagação com o saber, bem como consolidar as formas de atividade que levam à aprendizagem. Desenvolver no aluno a atividade de estudo é parte integrante e fundamental do processo de ensino.

O ensino deve fornecer situações em que se possibilite a formação de novas categorias de pensamento e de novos conceitos, a partir das informações e experiências novas trazidas pelo professor. Se este processo for bem orientado, o aluno constituirá novos conceitos que foram instigados pelo novo conhecimento e pela forma como foi conduzida a sua relação com ele.

É exatamente nesta forma de entrar em relação com o conhecimento que se insere a atividade de estudo. É por meio do procedimento proposto ao educando para agir e interagir com o conteúdo que se cria esta relação. Este procedimento não se constitui espontaneamente, no ser humano, a partir de sua própria condição biológica.

Quais atividades são fundamentais para a aprendizagem dos conhecimentos escolares? A atividade de estudo mais essencial à espécie é a leitura.

Além da leitura, são atividades que envolvam

- Observação
- Registro
- Organização
- Relato
- Comunicação

Elas desenvolvem comportamentos relacionados a perceber, refletir, compreender e expor. Desenvolvem redes neuronais que são base para a formação de conceitos, apropriação de método, criação de categorias de pensamento.

1- Observação

A observação é realizada pelos sentidos humanos e ampliada pelo movimento. Basicamente, a observação é o exercício de um dos sentidos ou da integração de dois ou mais sentidos, com o objetivo de “perceber” o que existe, o que se passa no contexto, os movimentos dos elementos da natureza, os componentes de um fato ou situação, a ordem de eventos, a comunicação entre as pessoas.

A observação é um comportamento já utilizado pelo bebê. A criança, em seus primeiros anos de vida, observa as pessoas para imitá-las aprendendo, assim, as formas humanas de comunicação; observa os objetos e animais para conhecê-los e usá-los em suas brincadeiras, desenvolvendo a função simbólica.

A observação como atividade de estudo

A observação como atividade de estudo precisa ser dirigida e abordará elementos e objetos distintos conforme a disciplina.

Ela pode ser potencializada, se o aluno souber que será convidado a expor, posteriormente, suas idéias ou os fatos observados. Ou que será solicitado, de alguma forma, a selecionar, organizar, avaliar ou comunicar suas observações. Essa potencialização vai ocorrer, porque haverá a integração necessária de planejamento das várias etapas desde a observação até a apresentação. Ter um objetivo para a observação, envolvendo a comunicação com o outro, leva o aluno a mobilizar mais a atenção.

2- Registro

Para que os elementos coletados pela observação não se percam, é importante que ela seja acompanhada pelo registro. O registro é um suporte externo para a memória.

O registro pode ser feito com desenhos e escrita. Câmera fotográfica, gravador, vídeo podem ser utilizados como apoio para registro.

Ele pode ser *in loco* ou "de memória". Registro *in loco* é quando ele é feito, concomitantemente, com a observação, que leva ao desenvolvimento da percepção e facilita os processos de atenção. "De memória" quando é feito após a observação.

O registro tem duas funções em relação à atividade cerebral: de estabelecimento de redes neuronais e de fortalecimento de redes já existentes. Quando escrevemos algo, mobilizamos várias áreas do cérebro e tomamos consciência de coisas das quais somente o pensamento (linguagem interna) não dá conta. Ou seja, várias coisas se organizam entre si no ato de escrever: a própria ação (movimento) leva à estimulação de redes neuronais já existentes e à formação de novas conexões entre os neurônios. Pode haver um reforço ou aumento da rede, com fortalecimento da memória.

É importante que o professor, em seu planejamento, estabeleça tempos determinados para ensinar aos alunos registrar e fazer do registro hábito de estudo. É interessante selecionar algumas formas de registro e ensiná-las aos alunos, pois registrar é um comportamento escolar que se aprende e depende de ensino. Por exemplo, o professor pode eleger, inicialmente, uma ou duas práticas utilizando formas de registro, com desenho e escrita e trabalhar com elas em vários momentos.





Observação e registro podem vir juntos e ser utilizados em situações diferentes para cada área de conhecimento, pois contribuem para a formação de conceitos.

Abaixo temos três exemplos de registro que podem ser propostos aos alunos.

2.1 Caderno de Idéias

Neste caderno, o aluno realiza anotações de todo tipo, sempre datadas. Pode-se orientá-lo a observar e a registrar o contexto (onde), a ação / atividade (como), o tempo (quando). Pode-se incluir o planejamento de ações e idéias “soltas” que ocorram. Pode-se, também, formular perguntas. O caderno pode ser um local de registro de possíveis soluções para os problemas ou desafios colocados para toda classe. Pode ser, ainda, um espaço para o registro de relatos, como veremos adiante.

O professor pode estabelecer, para este caderno, o uso de sistemas simbólicos, como a escrita e desenhos, propor outros como sinopses, narrativas visuais (como, por exemplo, história em quadrinhos) e assim por diante.

2.2 Caderno de Evocações

Caderno em que a criança relata, diariamente, o que foi feito no dia anterior. É um excelente exercício de evocação da memória. Reforça as conexões neuronais realizadas e pode servir como base para planejamentos futuros. Serve de apoio externo para a memória. Em pesquisa – intervenção de cunho etnográfico – realizada pela autora, em Chicago, o uso de um caderno de anotações para os alunos escreverem o que fizeram no dia e o que aprenderam, e de recordar, no início da aula do dia seguinte, suas aprendizagens, provou ser uma medida eficaz na aprendizagem de conceitos.

Uma professora da rede pública de ensino desenvolveu esta idéia com um caderno em uma atividade que ela chamou de *Recordando*. Todo início de aula, as crianças escreviam o que haviam feito no dia anterior. A professora transformou o caderno, também, em oportunidade de diálogo ao comentar, pessoalmente, cada entrada que os alunos faziam no caderno, “conversando” com o aluno por meio da escrita.

A seguir o depoimento da Professora.

O Recordando na prática da sala de aula é o direito do aluno e da aluna serem personagens das suas produções.

O educador precisa ser inquieto nesta rotina de trabalhador da educação. Todos os dias estão à nossa frente seres que esperam de nós algo que vai fazê-los serem melhores amanhã e aí está o desafio.

Sou professora de alunos e alunas da Fase IV, 10 anos, no Ciclo de Formação Humana na rede estadual.

Na inquietude do trabalho e nos encontros frequentes com a Elvira Lima no período de 2002 a 2004, sempre dialogamos sobre o cotidiano e ela sempre me sugeria dinâmicas no trabalho que poderiam trazer resultados positivos para o educando. Um dia ela disse: - Por que você não pede aos alunos para registrarem a aula anterior? Achei meio complicado no primeiro momento, isto foi no 2º semestre de 2003. Assimilei a proposta: uma semana depois comecei. O 1º passo foi escolher com a turma como chamaria este momento e no consenso com 33 alunos e alunas ficou o nome RECORDANDO.

Tornou-se uma dinâmica natural nas minhas turmas seguintes, já incorporada, também, pela família. Hoje outra turma da escola também produz o Recordando.

O QUE MUDA COM O RECORDANDO? Tudo. Nos dois primeiros meses o resultado é um pouco frustrante: os alunos não estão acostumados a relembrar o dia anterior, demonstram uma certa limitação. Mas dois meses após, o texto que, no início, tinha uma ou duas frases, passa a ter dois ou mais parágrafos. A organização de pensamento surge, o vocabulário enriquece muito e os alunos são capazes de manifestar o que na aula anterior não foi bom para ele, como até "professora, queria você explicasse mais as continhas de 2 números", e é uma oportunidade de me avaliar também. Sempre estimulo a leitura do Recordando, para o coletivo da sala de aula.

Como o RECORDANDO permite uma liberdade de construção e é um incentivo à escrita, porque não é uma produção com um eixo determinado pelo professor, os alunos manifestam mais prazer para a produção do texto.

No ano de 2005, a Turma Prateada passou a incluir o relato de todo o seu dia no Recordando. Acontecia muito raramente, mas acontecia do aluno ter ido à aula e na hora de escrever o Recordando o tempo vivido na escola não aparecer. Isto me preocupa muito, pois foi um dia em que a escola não significou nada, não existe em sua memória, a sua vida após a aula foi muito mais importante. Normalmente estabeleço um momento para comentar os Recordandos lidos em voz alta para o coletivo da sala, sempre respeitando a individualidade de cada um e, também, acrescentando fatos acontecidos em sala que não foram lembrados.

Procuro também utilizar textos do Recordando para atividades em sala, sem identificar o autor. Este é um momento muito rico, levando à melhoria significativa na escrita e à inclusão de palavras novas em seu vocabulário. Tenho ficado muito atenta para não se tornar uma atividade mecânica, porque não é este o objetivo.

Este ano a turma já deu início ao Recordando. O que mais tem me surpreendido é o registro do momento coletivo vivido com todos os alunos da escola. Tivemos três aulas de Capoeira Angola (com a participação de todos os alunos), e no outro dia relatam com tanta precisão e detalhes. Mesmo aqueles que não jogam a capoeira, conseguem expressar com muita clareza o que observam.

O Recordando para mim é um achado, pois a partir dele o processo ensino - aprendizagem na sala tem um outro olhar. É entender as diferenças, é construir junto e é, também, reelaborar toda uma prática acomodada pelo tempo.

(Depoimento escrito da Professora)

2.3 Dicionário

Dicionário feito pelo aluno, geralmente, com folhas de fichário que podem ser reorganizadas à medida que vão entrando novos verbetes. Nele, o aluno dá entrada às palavras (verbetes) que vão surgindo nas aulas. O aluno pesquisa a informação e escreve no dicionário, podendo ilustrá-lo. O professor pode determinar cinco verbetes iniciais do assunto para estabelecer um padrão orientador.

Esta foi uma prática adotada com grande sucesso em um projeto de alfabetização de adolescentes que não haviam aprendido a ler e a escrever, ao longo de anos de escolarização, em uma escola pública municipal. Novas situações de escrita como esta possibilitam aos alunos, que não estão aprendendo, criar uma “relação nova” e positiva com o ato de escrever, que é fundamental para que eles se sintam capazes de aprender e, efetivamente, aprendam.

3- Organização

Para a organização, a pessoa dispõe de inúmeras possibilidades desenvolvidas ao longo da evolução da espécie.

Mapas, diagramas, esquemas, sinopses, redes conceituais, listas, desenhos, representações tridimensionais (maquete, modelagem, escultura, montagem etc.) são algumas das possibilidades de organização do que foi observado e registrado. Esta organização pode servir somente a quem o faz, como uma “atividade de pensamento externalizada”. Ou pode, também, visar a uma comunicação ao outro. É interessante desenvolver ambas as formas, pois elas desenvolvem aspectos distintos do pensamento e mobilizam funções diferenciadas no cérebro. Todas estas atividades de organização formam redes neuronais de suporte ao pensamento e de estruturas na memória.

Fazer mapas, por exemplo, já foi uma atividade comum no ensino fundamental décadas atrás. Aos poucos essa atividade foi sendo substituída pelos desenhos com moldes de plástico, pelo modelo mimeografado ou xerocopiado e, mais recentemente, pelas imagens tiradas da Internet. Desta forma, modificou-se o significado de se fazer mapas do ponto de vista das formações mentais no pensamento do aluno.

O que a realização de um mapa mobiliza?

A *imaginação* – pela evocação das imagens da memória e a reorganização necessária para “montar” as relações espaciais.

O *exercício da memória* – pela evocação de coisas percebidas e guardadas pela memória de longa duração. Por meio da atividade de desenho ou maquete, há reforço das conexões neuronais e desenvolvimento do pensamento espacial.

O *desenvolvimento da percepção visual* – por meio da observação e registro simultâneo, modelos perceptivos são formados e ampliados. Isto vai



ajudar muito a aprendizagem de conceitos científicos em outras áreas do conhecimento.

Proporção – o trabalho com mapas permite desenvolver, no aluno, o conceito de proporção, o que se faz com escala. “Pensar” em escala é bastante importante nos cálculos mentais, em vários tipos de profissão e, também, para resolver problemas da vida cotidiana: quanto comprar de pano para fazer uma cortina? Quanto precisa de tinta para pintar um quarto? O que dá para colocar em um quarto de 3m x 4m (ou 12m²)? E assim por diante.

4- Relato

O relato é uma atividade que se apóia na organização das informações ou dados, porém, vai além, ao exigir uma narrativa com consistência interna, coerência e sequência lógica.

Ele pode assumir várias formas, com ou sem o uso de imagens em suportes variados (papel, lousa, computador, *datashow*, painéis).

Habituar o aluno a fazer relatos escritos é de grande funcionalidade para o desenvolvimento humano, pois a escrita provoca a formação de redes neuronais estáveis, o que contribui muito para o armazenamento de informações na memória de longa duração e para a formação de conceitos.

5- Comunicação

A comunicação pode ser oral, escrita, imagética (com imagens paradas ou imagens em movimento), com construções tridimensionais. Pode ter como suporte cartaz, livro, folheto, propaganda, *website* etc. Ou pode ser feita por meio de animação, filme, vídeo, sequência de fotos, *datashow*.

Temos inúmeras formas de comunicar ao outro, de comunicar idéias ou informações. Por exemplo, pela linguagem oral, pela linguagem escrita, por desenho (várias técnicas), colagem, escultura (papel machê, sucata), história em quadrinhos, charge, foto (feita com máquina comum ou máquina de lata), vídeo, *CD rom*, música, teatro – mudo, de bonecos feitos com palito de sorvete, marionetes de dedo, de sombras –, dramatização, comédia, animação (desde cinema com caixa de sapatos, com imagens passadas em rolo até a realização de animação possibilitada, hoje, por vários *softwares* de computador).

Todas estas formas de comunicação são exercícios da função simbólica, portanto, sempre importantes para os alunos nas várias idades. Segundo o período de desenvolvimento, algumas formas coincidem com estratégias de desenvolvimento próprias da idade: do 4º ao 7º ano de vida, o desenho e a dramatização (faz-de-conta); na adolescência, o teatro e a música são atividades fortemente motivadoras.



A atividade de comunicação permite agrupar alunos do mesmo ciclo numa mesma atividade (no caso de redes de ensino onde exista o sistema de reorganização de turmas) ou em atividades coletivas programadas pelo coletivo da escola, envolvendo séries distintas, no caso de seriação.

Pode ser utilizado o procedimento de monitor: alunos mais velhos são encarregados de orientar crianças menores em várias das atividades, orientar ou de ensinar pequenos grupos ou duplas de outros alunos.

Na ação de explicar como se faz e na ação de monitorar passo a passo a realização da ação, o “monitor” é solicitado a trabalhar com os conceitos envolvidos, o que ajuda o desenvolvimento do seu próprio pensamento.

O educador e as práticas de observação e registro

O educador deve fazer uso, também, da prática de observação e registro em seu processo de ensino e de avaliação. É a partir de uma observação planejada e intencional que o professor poderá ir ajustando sua metodologia de ensino. É a partir desta observação, também, que o professor poderá verificar os níveis de motivação de seus alunos, identificar quando o aluno presta atenção e quando se distrai faz parte da avaliação da própria prática pedagógica do professor.



V. FORMAÇÃO DO CONCEITO E INTERDISCIPLINARIDADE DO CÉREBRO

Formação de Conceitos

O ser humano constitui e amplia os conceitos, continuamente, mas esta ampliação depende de elementos internos e externos à pessoa. Para constituição de um conceito não é suficiente somente a construção de significado, mas também o estabelecimento e a compreensão das relações múltiplas possíveis existentes entre os vários significados. Ao compreender esta rede de relações, o ser humano constitui categorias de pensamento que vão permitir, por sua vez, a compreensão de redes de relações mais complexas. Exemplificando, não é só construir o significado da palavra *ímã* como significante de um objeto terroso que gruda em outro, mas compreender como e por que isso ocorre, compreender qual a relação entre as cargas, compreender o que é campo magnético, relacionando estes fatos com fenômenos da natureza, como a queda do raio, por exemplo.

A informação é parte, mas não dá conta da abrangência de todo o processo de formação do conceito. Há um movimento necessário de realimentação situada no tempo, ou seja, depende de experiências, informações e dados – que transformem o conhecimento já constituído – acessíveis aos educandos ao longo de um ano letivo ou de um ciclo de formação.

O conceito se constitui ao longo de um tempo e de forma organizada. Ele caminha no sentido da complexidade crescente: o aluno desenvolve conceitos com menos elementos para conceitos mais abrangentes, com mais elementos.

O tempo para aprender, geralmente, não é um tempo curto, pois a construção e o desenvolvimento dos conceitos são progressivos e dependem de sucessivas retomadas de um mesmo conteúdo.

Se há um processo, o professor precisa identificar o nível de desenvolvimento dos educandos, para intervir neste processo de maneira a nem repetir o que a criança já fez ou já sabe, nem dar saltos muito grandes que impossibilitem a criança de estabelecer ligações e, portanto, aprender.

Não se trata de dar continuidade à experiência do cotidiano que o aluno traz, mas de transformá-la à luz do próprio conhecimento.

Isto implica o confronto entre os conceitos mais fragmentados que a criança constitui no cotidiano e o conhecimento organizado. Mas este confronto não é, meramente, de conteúdo. Ele é, também, de processos

Para constituição de um conceito não é suficiente somente a construção de significado, mas também o estabelecimento e a compreensão das relações múltiplas possíveis existentes entre os vários significados.



de construção de significado, ou seja, a construção do conhecimento formal é diferente da construção do conhecimento do cotidiano no que se refere às categorias de pensamento que os organizam e os elaboram. Em outras palavras, a própria possibilidade de se apropriar do conhecimento formal dependerá da existência de categorias de análise, de processos de pensamento, que só são constituídos quando a pessoa entra em relação com o conhecimento formal.



A aprendizagem dos conceitos científicos

A ciência está no cotidiano do aluno de qualquer idade, criança ou adulto, de qualquer classe social, pois está na cultura, na tecnologia, nos modos de pensar da sociedade de nossos dias. Toda criança detém, então, um conhecimento que está contido na teoria científica. Este conhecimento é, todavia, fragmentado e o aluno deverá ser levado, pela ação do professor, a superar essa visão fragmentada para chegar à compreensão do conhecimento formal. Ou seja, o que o aluno já sabe, deve ser, necessariamente, articulado com o conceito científico que se lhe pretende ensinar.

Interdisciplinaridade e formação de conceito

Há duas dimensões para se discutir interdisciplinaridade e currículo: a da aprendizagem e a do desenvolvimento. Embora elas se relacionem do ponto de vista da pessoa que aprende, é importante conhecer o que as distingue.

Na educação escolar, é comum, hoje, falar de interdisciplinaridade, ou seja, que existe uma relação entre as áreas do conhecimento quanto ao

**As relações entre áreas
são desejáveis como
parte do ensino, mas
não se pode pretender
que unicamente com
o concurso desta
abordagem pedagógica
o aluno se aproprie dos
conceitos de cada área.**

conteúdo e que o ensino pode ser feito a partir desta perspectiva. É importante evitar equívocos: relações existem de fato, mas os conceitos de cada área do conhecimento são construídos a partir da relação com o conhecimento sistematizado que caracteriza cada disciplina. As relações entre áreas são desejáveis como parte do ensino, mas não se pode pretender que unicamente com o concurso desta abordagem pedagógica o aluno se aproprie dos conceitos de cada área.

Do ponto de vista do desenvolvimento, podemos dizer que há uma interdisciplinaridade interna, no nível do desenvolvimento biológico-cultural no cérebro. Ela acontece por meio das redes que se formam a partir de sinapses múltiplas entre as redes neuronais que são construídas a partir da interação com o

“conteúdo” da disciplina e com a “forma” como este conteúdo é organizado. Neste processo podem participar redes neuronais constituídas a partir do exercício de práticas artísticas e, também, de práticas culturais, como as brincadeiras infantis, práticas com perícia de movimentos, como a capoeira, a dança, os rituais indígenas, práticas com complexidade de linguagem, como os repentistas, como a poesia, as parlendas, as líricas das canções.

A *interdisciplinaridade interna* acontece pela interseção de elementos que apóiam a formação de conceitos e/ou levam a ela. Estes elementos podem ser de várias ordens. Por exemplo: conhecimentos da geometria, geografia física, práticas artísticas, como as artes plásticas, dança levam à formação ou à ampliação da noção de espaço. A atividade dada pelo professor pode articular as áreas de conhecimento entre si, mobilizando as funções mentais (como percepção, memória, atenção e imaginação) ou integrando conceitos que a atividade promove, como conceito de espaço, de tempo, de número entre outros.

Este é um ponto central para uma concepção de currículo que promova o desenvolvimento humano: o currículo deve atender a esta *interdisciplinaridade interna*, na qual a cultura e as artes se “conectam” ao conhecimento formal no nível de desenvolvimento de categorias de pensamento e formação de conceitos.

Isto não significa que trabalhar com a cultura e as artes deva “substituir” o trabalho sistemático com cada disciplina. Por exemplo: as brincadeiras infantis são situações ricas e fundamentais para o desenvolvimento da função simbólica, propiciam estruturas biológicas de suporte para as aprendizagens escolares, desenvolvem a noção de espaço, mas não são suficientes para a apropriação das representações que constituem as linguagens matemática ou escrita. Estas precisam ser ensinadas.

A atividade dada pelo professor pode articular as áreas de conhecimento entre si, mobilizando as funções mentais (como percepção, memória, atenção e imaginação) ou integrando conceitos que a atividade promove, como conceito de espaço, de tempo, de número entre outros.

Projeto desenvolvido numa rede pública municipal, dirigido especificamente aos alunos com mais de três anos de escolarização que não haviam se apropriado da leitura e da escrita. O projeto foi realizado em algumas escolas, que optaram por fazer este trabalho. Teatro, informática, criação de bijuterias, língua portuguesa, desenhos e cenografia foram os recursos principais utilizados na alfabetização de uma aluna que, apesar de sete anos na instituição escolar e de todos os esforços dos educadores, não havia se apropriado da escrita nem mesmo de conhecimentos básicos, como o conhecimento das letras. Apesar de excelente copista, esta aluna não havia formado a memória das letras. Ou seja, não tinha disponíveis em sua



memória as imagens necessárias para identificar as palavras grafadas em um texto. Já adolescente, não poderia ser-lhe ensinada a linguagem escrita com as práticas utilizadas para ensinar uma criança de 6 ou 7 anos. A abordagem pedagógica criada pelos professores da classe partiu das características da cultura do adolescente. O desafio colocado pôde começar a ser resolvido a partir dos componentes do currículo, que integrou arte, teatro, desenho, cenografia e o conhecimento formal, no caso língua escrita. Este foi o caminho que orientou a ação pedagógica que levou esta aluna à aprendizagem.



Arte e ciência – uma via única de formação da pessoa

As artes englobam atividades datadas de milênios na espécie humana, como a música, a dança, o desenho e a pintura. Elas proporcionaram o desenvolvimento cultural da espécie que, a um determinado momento, passou a produzir práticas científicas e a sistematização do conhecimento. Este desenvolvimento foi possibilitado, em grande parte, pela escrita que permitiu o registro.

As práticas artísticas antecedem, na espécie, certas realizações da função simbólica e formas de ação imprescindíveis para a evolução de qualquer ciência. Assim, toda ação artística envolve disciplina, desenvolvimento do movimento e coordenação para chegar à perícia de movimentos (como para tocar um instrumento na música, do corpo para dançar, do manejo dos instrumentos de desenho e pintura para as artes plásticas, das mãos para a escultura, e assim por diante), exercício do pensamento e desenvolvimento do raciocínio. Toda atividade artística se baseia, também, na educação dos sentidos. Com isto há o desenvolvimento da percepção e formação de memórias que acompanham o ser humano pela vida toda, em qualquer forma de atividade que ele for realizar.

Quando o artista é inserido na escola

Em outra rede municipal de ensino, realizou-se uma experiência muito interessante de proposta curricular para a formação humana. (2001 a 2004)

O caminho escolhido foi a realização de um projeto curricular em que as artes e as práticas culturais a elas associadas foram alçadas à categoria de currículo. Isto foi feito por meio do projeto Arte Sempre, que incluiu a contratação de uma companhia de dança estável e profissional, uma escola de capoeira - com 25 anos de ensino e realizações nacionais e internacionais - e um grupo local de percussão.

Os artistas passaram a integrar o corpo docente da rede, participando em atividades de planejamento e avaliação.

A inserção do artista difere da inserção do arte-educador, pois a natureza do fazer artístico tem dimensões diversas em relação à docência de arte. O artista traz uma visão de ser humano diferente da concepção vigente

em educação, pois a integração que ainda buscamos das várias dimensões do ser humano, já é o ponto de partida do artista. Na arte, o ser humano é visto como um ser integral, condição mesma para que a experiência estética da arte exista. Na educação ainda se busca este “integral”, pois se fala do aluno em seus aspectos emocional, cognitivo, social, afetivo, cultural.

A arte se coloca na escola como um domínio que engloba formas de ação humana necessárias para que o currículo leve, efetivamente, ao desenvolvimento humano na escola.

A questão que se coloca é, então, como “cruzar” componentes curriculares com atividades artísticas?

A arte se coloca na escola como um domínio que engloba formas de ação humana necessárias para que o currículo leve, efetivamente, ao desenvolvimento humano na escola.

Um exemplo poderá ajudar. O que jogar capoeira envolve?

Capoeira envolve:

Desenvolvimento do pensamento espacial
Ordenação do comportamento: previsão de comportamentos motores (movimentos)
Organização seqüencial de movimentos
Tomada de decisão
Desenvolvimento da sensibilidade à rima
Desenvolvimento de estruturas rítmicas e cadência oral (canto) e no movimento
Disciplina, atenção, concentração

Práticas culturais e aprendizagens dos conhecimentos escolares – uma nova concepção de interdisciplinaridade

Práticas culturais como brincadeiras infantis, danças, manifestações coreografadas como a capoeira, maculelê, jongo e canções são oportunidades de desenvolvimento, que formam redes neuronais, que dão suporte à aprendizagem dos conteúdos escolares. Isto acontece pela interdisciplinaridade interna do cérebro.





Por exemplo, brincar de amarelinha. Vários conhecimentos são internalizados na brincadeira de jogar amarelinha: contar, desenhar figuras geométricas, escrever os números. Do ponto de vista do movimento: equilíbrio, lateralidade, organização de sequência dos movimentos no espaço. Do ponto de vista do pensamento espacial, a criança desenvolve a noção do próprio corpo no espaço, movimentação de imagens no pensamento (que colabora para o desenvolvimento da imaginação), configuração de sequência de imagens no cérebro.

Quando a prática cultural é trazida para a escola

O calor é forte dentro e fora da sala de aula. Na turma, crianças classificadas como fracasso escolar circulam pela sala de aula, vestidas de parangolê, dirigindo-se aos muitos pôsteres escritos e pendurados pelas paredes. Cadernos na mão, buscam informações, apagam, corrigem, discutem, olhando alternativamente para os cadernos e para os cartazes, que foram feitos por elas mesmas. Alunos negros, já na adolescência, acumulam todos, vários anos (7, 8, 9, 10...) de não aprendizagem na escola. Até chegarem à classe outra professora, negra também ela, que escolhe trabalhar alfabetização a partir de manifestações culturais do étnico africano de nossa cultura. Jongo, maculelê, capoeira, narrativas orais, costumes ancestrais. A turma se auto elege a turma do Parangolê, e os alunos andam vestidos assim, vez por outra, na escola. Uma questão de identidade da raça negra. A aula hoje começou com a leitura dramatizada de um capítulo de um romance. Capítulo a capítulo, ela vai trazendo em dias espaçados, a narrativa que trata de temas universais, que atraem a todos, em todas as idades: o bem e o mal; as disputas; os conflitos; as questões éticas; os valores de amizade, do companheirismo.

O trabalho com os valores da cultura e com os valores éticos pode resultar em mudanças de percepção de si. Um currículo que explore, em maior profundidade, a consciência de si como ser de cultura, que acolha a diversidade na escola, modifica o "ser negro" na escola.

Esta professora consegue ensinar a todos ou todos aprendem com ela. Conscientizar-se de que estão aprendendo a ler e a escrever muda a auto-estima. A seguir seu depoimento⁴.

Acredito que o começo de minha história que me fez/faz educadora inquieta, curiosa, faladeira e inventadeira de palavras e histórias, herdeiras de bens e tesouros culturais tão fortemente enraizados em minha formação identitária, esteja nas vivências culturais de que tive a oportunidade de participar em minha infância.

Este mesmo olhar inaugural infantil que me leva a ir além do "experimentar as coisas pelo adesso" aparece constantemente em minha vivência enquanto educadora como um desafio, no qual, alinhando-me cada vez mais a uma política

⁴ Depoimento escrito, na época, pela professora de Classe de Progressão (atualmente extinta) de uma Rede Municipal.

multicultural de educação, proponho com o projeto “Tangolamango” redirecionar este mesmo olhar para as práticas, saberes e manifestações da cultura popular brasileira. Busco, assim, melhor compreender o comportamento, modos de vida, transgressão, participação e, sobretudo, as experiências significativas de aprendizagem que as crianças promovem e criam fora da sala de aula, para depois refletir sobre de que maneira estes saberes podem penetrar nos domínios da sala de aula dialogando e enriquecendo o conteúdo formal da escola.

Tendo como ponto de partida nossa especificidade afro-brasileira, elegemos como prática pedagógica a incorporação dos diversos patrimônios artísticos e culturais que promovam a valorização identitária – pessoal e coletiva – em que suas histórias e leituras de mundo auxiliam para que possamos ir nos nutrir deste sentimento de pertencimento e “incabamento” que Paulo Freire tão fortemente caracterizou como essencial à condição humana.

Por fim, buscamos com este projeto, refletir até que ponto, no meio desta riqueza polifônica de saberes, uma mudança de perspectiva do olhar cada vez mais sensível do educador às práticas e produções culturais populares – danças, festas, religião, oralidade, brincadeiras etc – pode vir a ser um dos caminhos para que tenhamos conquistas mais positivas em relação à efetividade e afetividade no processo de ensino – aprendizagem nas classes de alfabetização e letramento em nossas escolas.

A ação de construir conhecimento na escola envolve o educando, o educador e o conhecimento, formalmente, organizado. Esta ação, todavia, insere-se no contexto sociocultural, uma vez que a escola não existe como instituição independente. Inserida no tecido social, a escola tem uma dimensão política que reflete na dinâmica da sala de aula e, evidentemente, na formação do ser humano.

É um equívoco considerar o aprender como uma atividade cognitiva entendida, unicamente, como desenvolvimento intelectual. A construção do conhecimento envolve a emoção e, por ser uma ação social, implica trocas afetivas. Desta forma, a pessoa que aprende está presente em sua totalidade na situação de aprendizagem, assim como suas experiências na escola e com o conhecimento constituirão sua personalidade e sua forma de colocação no meio.

Devido às peculiaridades do conhecimento formal, o trabalho com o educando não pode se restringir a transmitir o conhecimento, mas deve incluir, também, formas de apropriação do conhecimento posto.

Devido às peculiaridades do conhecimento formal, o trabalho com o educando não pode se restringir a transmitir o conhecimento, mas deve incluir, também, formas de apropriação do conhecimento posto. Com isto queremos dizer que, lado a lado com o conteúdo, é necessário constituir no educando a metodologia de aprender e desenvolver nele a autonomia para se utilizar das fontes de conhecimento formal.



Para tanto é preciso, em primeiro lugar, identificar com o educando quais são estas fontes e revelar as formas possíveis de ter acesso a elas, e, em segundo lugar, trabalhar com o aluno as formas de interagir com tais fontes no sentido de desenvolver, efetivamente, o conhecimento formal disponível na sociedade.

A criança leva para a sala de aula comportamentos historicamente constituídos, adquiridos em seu cotidiano, que constituem o repertório de ações e formas de interação de que ela dispõe. Nestes comportamentos incluem-se como de importância fundamental trocas afetivas, a vivência e a expressão das emoções.

Uma vez na escola, no entanto, outras formas de ação e de interação são solicitadas do educando. Embora seja um fato a necessidade de constituir estes comportamentos, eles nem substituem, nem anulam os que a criança já apresenta. Os comportamentos que a criança leva de seu meio para a escola não são formas de ação que conduzam (necessariamente) à construção do conhecimento formal. Deste modo, há comportamentos específicos a serem constituídos em sala de aula, mas o objetivo deles deve ficar claro para o aluno. Isto faz parte da ética no ensino: que o aluno desenvolva a consciência do conhecimento e de suas aplicações.



Bibliografia

CAVINT, Willian. *How Brains Think*. New York, BasicBooks, 1996.

DAVIDOV, Vasili, MARKOVA, A. "El desarrollo del pensamiento en la edad escolar". In DAVIDOV, V., SHUARE, Marta (orgs) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS – Antología*. Moscou, Editorial Progreso, 1987.

LDMA, Elvira S. *Atividades de Estudo*. São Paulo, Editora Sobradinho 107, 2006.

LDMA, Elvira S. *Memória e imaginação*. São Paulo, Editora Sobradinho 107, 2004.

LDMA, Elvira S. *Neurociências e Aprendizagens*. São Paulo, Editora Sobradinho 107, 2004.

LDMA, Elvira S. *Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo, Editora Sobradinho 107, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Ediciones Akal, 1990.

WALLON, Henri. *Psychologie et Dialectique*. Paris, Messidor, 1990.



VII. Sugestões

DVD Televisão e Cinema

Cidade dos Homens, direção Fernando Meirelles. Som Livre, 2004
O Dia de Maria, direção Luiz Fernando Carvalho. Som Livre, 2006
O povo brasileiro. Série em DVD com base no livro homônimo de Darcy Ribeiro
Sonhos, direção A. Kurosawa

Autores recomendados para leituras sobre cultura brasileira e cultura e educação

Florestan Fernandes, Milton Santos e Darcy Ribeiro

Bibliografia

Izquierdo, Ivan. *Memória*. Porto Alegre, Editora ArtMed, 2002
Wallon, Henri. *Do ato ao pensamento*. Lisboa, Moraes, 1979.

