



Concepções/Estruturas: Áreas e Disciplinas

Equipe Multidisciplinar

Coordenação Geral: Gil da Costa Marques

Coordenação de Produção: Leila Humes

Coordenação do Curso: Sonia Maria Vanzella Castellar

Gerente de Produção: Beatriz Borges Casaro

Autoria: Sonia Teresinha de Sousa Penin

Design Gráfico: Daniella Pecora, Juliana Giordano e Priscila Pesce Lopes de Oliveira

Ilustração: Alexandre Rocha da Silva, Aline Antunes, Camila Guedes Torrano, Celso Roberto Lourenço, João Marcos Ferreira Costa, Lídia Hisae Yoshino, Maurício Rheinlander Klein e Olivia Rangel Bianco

Fotografias: [Thinkstock](#)

Design Instrucional: Carolina Costa Cavalcanti e Roberta Takahashi Soledade

Revisão de Texto: Marina Keiko Tokumaru

Iconografia



Atenção



Conceito



Exemplo



Saiba Mais



Ambiente Virtual de Aprendizagem

Concepções/Estruturas: Áreas e Disciplinas

Apresentação



Apresentação

A proposta curricular do Estado de São Paulo insere-se no atual debate sobre currículo, no Brasil e no mundo, que por sua vez detém uma longa história no interior do campo educacional e de outras áreas da vida social e humana dos diferentes povos e nações.



Nesse sentido, a primeira disciplina deste módulo 1 – **Concepções/Estruturas: Áreas e Disciplinas** – tem por objetivo organizar o universo de discussão a respeito do currículo proposto pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, proporcionando uma olhada de conjunto, tanto da teorização relativa à temática currículo, quanto de aspectos da vida sociocultural contemporânea no mundo, no Brasil e no Estado de São Paulo. Supõe-se que compreender e analisar uma proposta curricular e melhor contribuir com sua construção e mudanças de percurso demanda organizar um quadro de referências, a partir do qual as necessárias

interlocações entre os diferentes protagonistas do cenário cultural e educacional sejam ancoradas.

Com esse objetivo, dividimos a programação desta disciplina em 4 (quatro) temas, assim nomeados:

- **Tema 1** O currículo escolar e sua construção;
- **Tema 2** As mudanças na civilização e suas influências sobre o trabalho, a cultura e o currículo escolar;
- **Tema 3** A Educação Básica no Brasil e o Multiculturalismo, e
- **Tema 4** Currículo e seu desenvolvimento: a aculturação dos alunos e o trabalho estratégico dos educadores com a diferença do alunado: a proposta curricular do estado de São Paulo.

Cada um desses quatro temas será trabalhado em três tópicos.

Concepções/Estruturas: Áreas e Disciplinas

1 O currículo escolar e sua construção



Currículo é um termo relativamente recente na história da educação, mas grande parte dos elementos que aborda já estava presente na produção educacional há alguns séculos, principalmente no campo da Pedagogia e da Didática, e também em outras áreas do conhecimento – desde as mais antigas como a Filosofia até as mais modernas como a Psicologia.

Na atualidade são inúmeras as definições de currículo. Uma primeira aproximação ao seu sentido contempla aspectos presentes desde a antiguidade grega, que buscava desenvolver em seus jovens um tipo ideal de pessoa ou cidadão necessário à nação. Trata-se aqui da noção clássica *vir bonus*, que, a partir dos gregos, nos sucessivos períodos históricos e nas várias sociedades, acolheu diferentes definições, assim como diversos modos de persegui-la.

Diferente de períodos históricos anteriores, a escola nas sociedades modernas dos últimos séculos tem sido afirmada como instituição social de destaque, o que fez com que nela se depositasse a tarefa de educar ou formar as novas gerações. No contexto da Educação Básica, inicialmente essa tarefa era dedicada às crianças; posteriormente, aos adolescentes e jovens e, atualmente em um país como o Brasil que não universalizou o atendimento escolar, também aos adultos que não cursaram a Educação Básica na idade adequada. Tal tarefa de cumprimento à uma função social oficialmente estabelecida foi sempre objeto de um programa formal de educação.

A abrangência cada vez maior da escola e a preocupação com a qualidade e característica da formação das novas gerações intensificaram-se no desenrolar da segunda metade do século XX devido à crescente complexidade da sociedade, aliada a uma clareza cada vez maior, da população sobre a importância da escolarização e/ou do conhecimento escolar para suas vidas e para a de seus filhos, e também dos governos, em relação aos efeitos socioeconômicos dessa escolarização. Nesse contexto, apareceu e desenvolveu-se uma nova área de conhecimento no interior do campo educacional, denominada *teoria de currículo*. O termo currículo vem substituir programa, mais usado entre nós e ainda vigente.

Os tópicos que desenvolveremos neste tema são os seguintes:

1. Concepções de educação/ensino e concepções de currículo;
2. Currículo: finalidades educacionais e disciplinas escolares;
3. Disciplinas escolares e interdisciplinaridade.

Quando finalizar o estudo desse Tema, você estará apto a atingir os seguintes objetivos:

1. Comparar concepções de educação/ensino e concepções de currículo;
2. Identificar a origem e modificações de sentido dos termos **disciplina** e disciplina escolar;

Explicar como as demandas de formação presentes na escola influenciam a relação entre o campo de conhecimento da Pedagogia e o das ciências/conhecimentos de referência das disciplinas escolares.

TÓPICO 1 Concepções de Educação/Ensino e Concepções de Currículo

Inúmeros e exaustivos estudos têm sido realizados a respeito de currículos contemporâneos e de diferentes períodos históricos. As análises relacionam-se estreitamente àquelas voltadas às teorias educacionais e de ensino, tratadas pela Pedagogia e pela Didática.



Como estas, as teorias de currículo abrangem desde questões relacionadas às finalidades e objetivos educacionais da escolarização até aspectos metodológicos e de conteúdo, incluindo recursos e avaliação. Ou seja, o estudo de um currículo preocupa-se com uma proposta de formação, assim como com o seu percurso e seus resultados.

Desse entendimento emerge uma concepção de currículo que possibilita uma de suas definições: itinerário de formação (PONTECORVO, 1986). Parto dessa primeira significação por entender que, na base das teorias educacionais ou de currículo, ao lado de uma relação de conteúdos de ensino, sempre esteve no centro a questão do tipo de pessoa que se quer formar, em geral expressa na forma de finalidades e objetivos educacionais. No interior dessa significação, o termo currículo, de certa forma substituindo programa (série mais ou menos orgânica de assuntos de estudo), é, todavia, mais amplo que este último, incluindo todos os elementos essenciais ao processo didático, nos sentidos *sincrônico* e *diacrônico*.

Ao discorrer sobre **teorias de currículo**, ainda que utilize a expressão **teoria de currículo**, Tadeu da Silva (2007) questiona a noção de **teoria**, preferindo a de **discurso** e **texto**. Para ele, enquanto o termo **teoria** faz supor a existência de um objeto – o currículo – já existente na realidade e que deve ser descoberto e descrito, o termo **discurso** indica a produção de uma noção particular (de determinado sujeito ou grupo de sujeitos) a respeito de currículo. De qualquer forma, entende também que a palavra teoria não pode ser abandonada, tendo em vista sua ampla utilização.



Silva sugere que, melhor do que usar definições para diferenciar as teorias de currículo existentes, é buscar as respostas que uma teoria procura elucidar. E a questão central a ser respondida por qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado, ou seja, “o quê?”. A resposta envolverá um posicionamento a respeito da natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade, mas volta-se a uma resposta sobre o “o quê”. O “o quê” relaciona-se ao que as pessoas devem ser ou se tornar, o que no fundo

é uma questão de identidade e/ou subjetividade. Afirma que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade e de poder. “As teorias de currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (p.16).

Assumindo aqui o entendimento de currículo como itinerário de formação, também o entendemos no interior de um espaço e tempo cultural e histórico e, assim, fruto de uma *construção social*, que envolve diferentes conjuntos de pessoas e instituições, em diversos tipos de relação, entre eles a de poder. Ainda, entendendo que o poder não está em um único centro, mas espalhado por toda a sociedade, é pouco provável a existência de uma situação livre de poder. Talvez possamos falar das situações de poder que são mais hegemônicas ou legítimas e de outras que são menos. Desse modo, a construção de currículos é sempre um espaço de conflito e tensão e, a qualquer tempo, gerará insatisfações e críticas com mais ou menos força.

Assim como as teorias educacionais, as teorias do currículo têm sido organizadas na literatura específica em três grandes grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas. Alertando para o perigo da simplificação, mas com a intenção de organizar um pano de fundo do estudo neste curso, trazemos a categorização organizada por Tadeu da Silva.

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significado e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo
Eficiência	Emancipação e libertação	
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Nessa categorização, as teorias tradicionais supostamente são neutras e as críticas e pós-críticas estariam preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. A categorização realça os conceitos enfatizados mais em alguns discursos que em outros.

O importante a considerar no presente curso, mais que os conceitos, é o paradigma ou a perspectiva teórica do discurso que vamos construir a partir da realidade vivida. Teorias já formuladas por educadores, assim como as teorizações que vamos formulando a partir da realidade que vivenciamos, são sempre uma interpretação ou representação da realidade. Nesse sentido, devemos sem dúvida observar a consistência, a coerência e o rigor do nosso discurso, mas, sobretudo, devemos estar atentos ao quanto ele exprime e responde à *realidade* e às suas demandas legítimas. Esquemas gerais, organizando teorizações existentes, podem contribuir num início de conversa, alertando para questões ou fenômenos antes não observados ou para a ausência de determinados fenômenos.

A proposta aqui é: *conhecer e desconfiar*. A realidade vivida numa determinada escola é muito mais complexa do que qualquer explicação que uma teoria possa fornecer. Teorias em geral provêm de análises sobre a realidade, mas não são a realidade, até porque esta muda constantemente. Se é a realidade que orienta e checa uma teoria, temos de estar atentos à realidade; é do seu interior que se pode refutar ou não a validade de teorias

que foram formuladas em outro momento histórico. Geralmente, somos influenciados por teorias que estudamos em cursos de formação, nelas acreditando mesmo quando a realidade ao nosso redor já se modificou. Daí a necessidade da desconfiança.

Uma última questão neste tópico – relativo a concepções de currículo – atenta para o fato de que um currículo prescrito, mesmo aceito em sua formulação e, ainda que seus protagonistas tenham participado de sua elaboração, raramente dá conta da formação a que se propõe. As pessoas são formadas não somente pelo currículo que lhes foi prescrito, mas também e – às vezes principalmente – por outros fatores provenientes de diferentes setores da sociedade, como grupos, associações, partidos, igrejas, mídias e outros agrupamentos em lugares e espaços da cultura em sentido amplo e local.



Currículo escolar, portanto, é uma proposta escolarizada de formação, mas em disputa numa determinada cultura com outras propostas – mais ou menos explícitas, às vezes dissimuladas – difundidas por vários meios e que também influenciam/formam pessoas.

Construído num contexto cultural onde, ao lado das teorias já formuladas, há um debate sobre o desenvolvimento e os resultados educacionais das escolas, as definições curriculares de formação de pessoas articulam finalidades/objetivos educacionais e o domínio dos conteúdos desenvolvidos pelas hoje chamadas disciplinas escolares.

Mas como essa articulação é feita? Como ela se deu na história?

É o que trataremos no próximo tópico.

TÓPICO 2 Currículo: finalidades educacionais e disciplinas escolares

A função social da instituição escolar é, em grande parte, definida pelas finalidades e objetivos educacionais, geralmente expressos na apresentação de um currículo formal. As finalidades variam conforme as diferentes épocas, sendo frequentemente escritas em estilo de exortação. Em geral, nelas se entrelaçam objetivos de ordem sociopolítica, cultural, psicológica, religiosa, interrelacional etc. Ao lado das finalidades e dos objetivos educacionais, um currículo em geral explicita concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação ao longo das orientações metodológicas que acompanham o detalhamento das disciplinas escolares.

Disciplinas escolares são, comumente, o aspecto mais visível nas escolas. São elas, por meio dos professores, que põem em ação as finalidades escolhidas ou impostas à escola e que provocam a aculturação dos alunos. Discutiremos aculturação no tema 4.

A expressão disciplina escolar, nos dias atuais, refere-se a um campo específico de conteúdo ou matéria de ensino. Recentemente, tem sido objeto de um campo específico de pesquisa denominado *História das Disciplinas Escolares*, que tem colaborado com seu entendimento. Nossa discussão se baseará, sobretudo, na teorização de dois pesquisadores da área: Ivor Goodson (1990) e, principalmente, André Chervel (1990).

Sendo *disciplina escolar* uma expressão formada por dois termos, iniciaremos este tópico examinando o termo disciplina e em seguida a maneira como o termo escola com ela se relaciona.

O termo *disciplina* e a expressão *disciplina escolar*

Não tem mais de 70 anos a hoje tão corriqueira denominação disciplina escolar com a conotação de *conteúdo* ou *matéria de ensino*. Resumindo a investigação histórica de Chervel sobre o termo disciplina, podemos distinguir:

Período	Aceção do termo Disciplina e da expressão Disciplina Escolar
1. Até o século XIX	Vigilância dos estabelecimentos; repressão de condutas inadequadas à sua boa ordem (como “conteúdo de ensino” o termo está ausente de todos os dicionários)
2. Início do século XX	Termo genérico: ginástica ou exercício intelectual, de modo a disciplinar a inteligência das crianças, e não mais inculcar, como até então ocorria
3. Após a Primeira Guerra Mundial	O termo passa do geral para o particular, representando apenas uma rubrica que distingue as matérias de ensino e perdendo a força que a caracterizava até então como referência às exigências da formação do espírito.

A mudança para o segundo momento ocorre no ambiente de renovação das finalidades do ensino primário e secundário, no final do século XIX, na França. O estudo das finalidades da escola, assim como outros aspectos pedagógicos de formação dos alunos, era objeto de uma “ciência” especial chamada Pedagogia. Em relação a essa passagem de significado, é interessante que no ensino secundário o termo *disciplina* apareça mais tardiamente, já que, por influência das universidades, apenas os estudos relacionados às humanidades clássicas possibilitavam formar os espíritos. Somente depois da ascensão dos estudos científicos à condição de relevância é que se sentiu a necessidade de um termo genérico.

A perda de força da conotação **formação do espírito** na expressão **disciplina escolar** deu lugar a que os **conteúdos de ensino** se distanciassem das finalidades da escola e passassem a se relacionar mais propriamente com o conhecimento acadêmico específico (História, Matemática etc.). Começou a ter mais força a relação com a realidade científica ou cultural exterior que com a instituição escolar básica.

Entretanto, a possibilidade dessa inversão de sentido não se cumpre totalmente, dado que não foi rompido o contato com o verbo *disciplinar*; ou seja, o valor forte do termo está sempre disponível para qualquer disciplina escolar.

Vejam, a seguir, como uma disciplina escolar se entrecruza com os conteúdos da rubrica que lhe dá nome e em que medida contém conteúdos referentes à Pedagogia.

Disciplina escolar: relações com a área de conhecimento específico e a Pedagogia

É bastante comum o entendimento de que a escola, por intermédio de seus professores, ensina diretamente as ciências ou saberes eruditos que dão nome a uma disciplina escolar. É comum também o entendimento de que os professores fazem isso simplificando ou vulgarizando os conhecimentos para um público jovem, que não poderia entendê-los

na sua pureza e integridade, como a academia ou os cursos de bacharelado os ensinam. Tal entendimento, para Chervel, permite imaginar a disciplina escolar como uma *disciplina-vulgarização*.

Se é apenas a vulgarização de uma ciência o que uma disciplina escolar faz no interior da Educação Básica, continua Chervel, então o papel da Pedagogia é o de arranjar os métodos de modo que eles permitam aos alunos assimilar, o mais rápido possível, a maior porção possível da ciência (ou saber de referência) tal como ela é. Assim, ao lado da disciplina-vulgarização, é imposta a imagem da *pedagogia-lubrificante*, encarregada de lubrificar os mecanismos de passagem.

Esse esquema – o entendimento de que a Pedagogia ou os conhecimentos didático-pedagógicos têm o papel apenas de vulgarizar/simplificar os conhecimentos tratados na academia e que, para isso, a Pedagogia toma o papel de pedagogia-lubrificante – é chamado *transposição didática* pelos autores que o defendem, entre os quais se destaca Chevallard (1991). O conceito *transposição didática* tem sido largamente aceito na atualidade, estando mesmo inscrito na Resolução que precede as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (não aprofundando a questão da definição de *transposição didática* em Chevallard).

Diferente posicionamento defendem outros autores, entre eles Chervel e Goodson. Para eles, esse entendimento não deixa nenhum espaço à existência autônoma das disciplinas escolares, sendo estas apenas uma transposição daquilo que se faz em outro espaço, o das ciências ou saberes eruditos. Ainda que Chervel separe a situação da Matemática, para eles, a escola básica não se define por uma função de transmissão dos saberes ou de iniciação às ciências de referência, mas por ser um *lugar de criação da disciplina escolar*.

Essa afirmação é amparada por estudos a respeito da história das disciplinas escolares que ambos os autores realizaram. Trazemos aqui dois desses estudos, um oferecido por Chervel e outro, por Goodson.

Sobre a história da gramática escolar, Chervel afirma que a “teoria” gramatical ensinada na escola não é expressão das ciências ditas “de referência”, tendo sido, em vez disso, criada historicamente pela escola e para a escola. Tal fato, afirma Chervel, já bastaria para distingui-la da vulgarização. Mas, além disso, também afirma que a gramática não faz parte, a não ser por alguns conceitos gerais (substantivo, adjetivo, epíteto), da cultura do homem cultivado. Argumenta, com o mesmo raciocínio, que os “*métodos pedagógicos*” postos em ação na aprendizagem são muito menos manifestação de uma ciência pedagógica, que operaria sobre a matéria exterior, e muito mais *componentes internos dos ensinamentos*. A própria gramática escolar não é mais que um método pedagógico de aquisição da ortografia.



Nesse sentido, continua Chervel: “excluir a pedagogia do estudo dos conteúdos é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinamentos. A pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, é um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagem.”

Concepção similar de disciplina escolar defende Goodson ao discorrer sobre a história da disciplina escolar Geografia. Esta foi oferecida nos currículos da educação primária e secundária na Inglaterra, bem antes de ser estabelecida como disciplina a ser ensinada na Universidade. Sua introdução na Educação Básica deveu-se ao fato de ter sido vista como útil à vida e ao trabalho pedagógico na educação das crianças da classe operária inglesa. Segundo Goodson, a Geografia conseguiu status para tornar-se uma área acadêmica na

universidade por causa da sua presença na Educação Básica e, particularmente, pela necessidade das universidades “responderem à demanda por treinamento de especialistas em Geografia” (1990, p. 240).



Desses exemplos, caro diretor, em especial da ideia de que as **disciplinas escolares são criadas na e para a educação básica**, ou seja, no atendimento às finalidades de formação de crianças e jovens, fica indicada a importância do trabalho interdisciplinar na escola e a importante colaboração de professores com diferentes competências, sejam os licenciados com maior ênfase em conteúdos escolares específicos sejam os que receberam maior aprofundamento na área pedagógica.

Portanto, não se trata apenas de uma solidariedade didática (o que já não é de pouca importância), mas de um trabalho de construção da própria disciplina escolar e de sua função na Educação Básica. No próximo tópico, aprofundaremos o sentido dessa relação.

TÓPICO 3 Disciplinas escolares e interdisciplinaridade

O termo interdisciplinaridade tem sido empregado mais comumente em propostas e diretrizes curriculares referindo-se às relações entre os temas e conteúdos tratados nas disciplinas ou áreas de conhecimento. Esse entendimento tem reforçado, em nível internacional e também no Brasil, a formulação de áreas de conhecimento hoje presentes em diretrizes curriculares e em propostas institucionais, como é o caso da que ora analisamos.

Todavia, como vimos no tópico anterior, embora a disciplina escolar seja entendida, sobretudo pelo campo científico/saber inscrito, como rubrica, os conhecimentos da Pedagogia estão presentes, tanto na proposta formal de ensino quanto na ação do professor. Nesse sentido, imbricam-se necessariamente em cada disciplina escolar pelo menos dois campos de conhecimento. Esse fato já assegura a presença de um tipo de interdisciplinaridade inscrita na constituição mesma de cada disciplina.



Entre nós, Alice Lopes (2006), na linha de pensamento de Chervel aqui apresentada, tem questionado o tipo de integração que muitas vezes se dá entre disciplinas, observando as relações por demais imediatas entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Ela defende a distinção entre conhecimento científico e conhecimento escolar, onde o segundo não é uma mera transposição didática do primeiro, mas uma nova construção. Nesse sentido, propõe que nos afastemos da análise dos processos de integração curricular a partir de modelos da ciência e nos aproximemos da prática nas escolas, procurando entender como os currículos são organizados.

A discussão sobre a integração ou interação das disciplinas e dos conhecimentos no interior da escola na direção de um possível trabalho interdisciplinar, demanda uma

melhor caracterização da disciplina escolar em ação, identificando os diferentes aspectos de sua constituição.

A pedagogia como eixo do trabalho interdisciplinar

A organização interna de uma disciplina escolar é, em certa medida, produto da história e, como diz Chervel, obtido em camadas sucessivas. Cada disciplina escolar tem uma história própria, tributária em grande parte da história da Pedagogia e da Didática. A didática fortaleceu-se epistemologicamente como área de conhecimento no interior da Pedagogia graças, sobretudo, ao estudo sistemático a seu respeito – primeiro do método, desde Comenius, no século XVI, e, posteriormente, em relação aos exames e à avaliação. Chervel lembra que várias disciplinas escolares conhecem, no século XIX, grandes debates sobre os métodos. Desses debates são registradas as grandes características do ensino tradicional: exposição pelo professor ou livro, memorização, recitação. Nesse princípio, todas as disciplinas – leitura, latim, cálculo – passam pela reflexão que classifica, identifica,



assimila, constrói e controla a cada momento o processo de elaboração do conhecimento. A memória é a habilidade mental mais exigida. A crítica a esses métodos surge com Comenius, continua com Rousseau e penetra *por diversas vias* na escola francesa do século XIX. São propostos, em contrapartida, para qualquer disciplina: ensino intuitivo, método intuitivo, método socrático, método de escolas maternas, método natural, ativo, prático, direto, ensino por demonstração, lições de casa etc. Os que preconizavam esses métodos naquela época recomendavam também uma mistura com os procedimentos tradicionais.

Naturalmente, nem todos os componentes das disciplinas escolares se reduzem a esse esquema cumulativo. Mas é provável que os debates e as soluções de compromisso tenham contribuído para que muito rapidamente se tomasse consciência da *natureza obrigatoriamente complexa de uma disciplina de ensino*. Tais debates levaram à formalização de alguns *conhecimentos definidos para os professores das escolas primárias*. Entre eles, o de que, para que uma disciplina “funcionar”, é necessário satisfazer as exigências internas que aparentemente constituem o seu “núcleo”; se isso não for levado em conta, o ensino fracassa.

O *núcleo de uma disciplina escolar* geralmente consiste na *exposição de conteúdos explícitos* e em baterias de *exercícios*. Mas os pedagogos sabem, pelo menos desde Rousseau, que a criança aprende melhor quando tem o desejo de aprender. Nesse sentido, a história das práticas de *motivação* e incitação ao estudo atravessa de lado a lado toda a história das disciplinas.

Os constituintes da disciplina escolar

De modo geral, conforme a história das disciplinas escolares contada por Chervel e conforme a história da Didática, sem entrar nos detalhes mais pedagógicos:



uma disciplina escolar é constituída em proporções variáveis, conforme o caso, por uma combinação, dos constituintes: 1. um ensino de exposição; 2. os exercícios; 3. as práticas de incitação e de motivação ; e 4. um aparelho docimológico (procedimentos de exame e avaliação. O termo é muito utilizado na literatura francesa.).

Todos eles, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades (Chervel, 1990, p. 207). Buscar formas mais adequadas de se fazer isso já é um dos aspectos de uma articulação interdisciplinar, uma interdisciplinaridade pelo método.

No interior dessa discussão que se repete em cada escola e na referência com cada turma de alunos, há que se ter claro a centralidade do professor.

Ou seja, no coração do **processo que transforma as finalidades em ensino**, há a pessoa do **docente**. Assim, além da dimensão sociológica do fenômeno disciplinar, é preciso voltar-se ao professor: Como as finalidades lhe são reveladas? Como toma consciência delas? Cada professor deve fazer por sua conta todo o caminho e todo o trabalho intelectual que levam das finalidades ao ensino? Um sistema educacional, ou cada um deles, traz sua própria resposta aos problemas colocados pelas finalidades?

Salvo exceções, os sistemas educacionais entregam aos professores as disciplinas inteiramente elaboradas; se o professor respeitar o “modo de usar”, não terá surpresas no funcionamento.

Dessas questões chega-se à importância de os professores discutirem e se sentirem protagonistas da formulação de qualquer currículo que seja proposto em sua escola ou rede de ensino. A discussão será a oportunidade de trazer à tona sua compreensão, não apenas do currículo em tela, mas também de outras questões culturais que vivenciam e que, de uma forma ou outra, os influenciarão em sua prática.

Neste primeiro tema (1), discorreremos sobre as concepções vigentes de currículo e do aparecimento da área de conhecimento específica para seu estudo, assim como sobre a história e constituição das disciplinas escolares e seus desdobramentos, seja no sentido de repensar de maneira mais ampla a interdisciplinaridade, seja pela oportunidade que se abre para a escola e para seus profissionais assumirem um espaço de criação que de fato possuem.

Resumidamente, verificamos que a presença da Pedagogia na constituição das disciplinas escolares é um meio de concretização das finalidades e objetivos da educação escolar assim como de objetivação dos métodos de ensino mais adequados que, na prática escolar, os professores podem aplicar junto aos seus alunos.

Se a função de formar uma geração de alunos tem sido atribuída à escola, ao explicitar as finalidades e objetivos educacionais em seus currículos, esta ainda não tem assumido ou valorizado suficientemente o papel que de fato também desempenha: criar as disciplinas escolares. Retomaremos essa questão curricular no interior da escola no tema 4, após tratar do contexto no qual a escola e a questão curricular se inserem na atualidade: o panorama cultural e civilizatório, no tema 2, e o mapa educacional do país e do Estado de São Paulo, no tema 3.






Agora que terminamos a leitura do Tema 1 da apostila, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

Referências bibliográficas

- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, jan./jul 1990.
- COMENIO, João Amós. **Tratado da arte de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª ed., 1985.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, p. 230-254, jan./jul 1990.
- LEITE, Miriam Soares. **Contribuição de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, Rio de Janeiro, 2004. Certificado digital: PUC-Rio nº 0212105/CA.
- LOPES, Alice; MACEDO, E. (orgs). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, 2006.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, nº 92, p. 5-15, 1995.
- PONTECORVO, Clotilde et al. Teoria de currículo e sistema de ensino italiano. In *teoria da didática*. São Paulo: Cortez, 1986.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 2ª edição, 11 imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. [1999]

Concepções/Estruturas: Áreas e Disciplinas

2 As mudanças na civilização e suas influências sobre o trabalho, a cultura e o currículo escolar



Propostas pedagógicas são interpretadas e, como tal, implementadas de forma única nas escolas pelos protagonistas que as conduzem. Elas são discutidas, mas poderia haver um debate melhor e mais amplo no interior da escola com a coordenação do diretor e de sua equipe.



Qualquer discussão de proposta curricular de formação de pessoas não pode prescindir de uma análise cuidadosa de algumas características do mundo contemporâneo. Esse cuidado torna-se mais urgente na atualidade, visto que as mudanças que se processam na humanidade se apresentam mais profundas e vertiginosas que as ocorridas em qualquer outro período histórico, repercutindo rapidamente no mundo do trabalho, na cultura, na vida cotidiana.

O documento *Proposta Curricular da SEE-SP* aponta apropriadamente a importância dessa discussão ao relacionar os “desafios contemporâneos” que se apresentam para as instituições educacionais e para a educação.

Neste tema 2, abordaremos a temática definida, focando os seguintes aspectos:

Tópico 1: Características das mudanças na civilização;

Tópico 2: Influências das mudanças mundiais no ensino e nas escolas;

Tópico 3: História das propostas curriculares para a Educação Básica.

No final do estudo deste tema, esperamos que você, diretor, possa atender aos seguintes objetivos:

1. Identificar os aspectos centrais das mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea
2. Relacionar tais aspectos com específicas atuações de gestão pedagógico-administrativa na escola.

TÓPICO 1 Características das mudanças na civilização

Comparar o momento civilizatório que vivemos com outros períodos demanda o estabelecimento de alguns pontos de referência. Tomando o trabalho e o modo de produção como parâmetro, alguns autores diferenciam a história da humanidade em três grandes períodos, baseando-se em duas circunstâncias: fator principal de produção e características da produção. Na formulação a seguir, baseamo-nos na análise de Richard Oliver (1999).

Num primeiro longo momento da humanidade, que perdurou até meados do século XVIII, o trabalho produtivo prioritário dos homens para a sustentação da vida baseou-se na agricultura. Operando sobre a terra e sob a lógica dos ciclos da natureza (dia e noite; primavera, verão etc.), os homens plantavam e colhiam os alimentos que sustentavam a todos, sem necessitar de instrumentos sofisticados ou de alta tecnologia. Desse modo, logo que era iniciado no trabalho agrário, um jovem rapidamente dominava o modo de realizá-lo. Nesse período, possuir grande quantidade de terra era um indicador fundamental de riqueza e de poder de uns homens sobre os outros.



O segundo momento da humanidade em relação ao modo de produção inicia-se a partir da Revolução Industrial, cujo marco inicial foi a máquina a vapor dos irmãos Watt, na segunda metade do século XVIII, e que teve desenvolvimento surpreendente a partir do século XIX, com o descobrimento das leis da eletricidade. O trabalho industrial liberta-se das leis cíclicas da natureza e passa a depender do tempo linear do relógio. Dia e noite são igualmente tempo de trabalho. Por outro lado, o domínio das máquinas demanda maior tempo de aprendizagem por parte do trabalhador, assim como reciclagens constantes para acompanhar as transformações que ocorrem regularmente na sua constituição e tecnologia. A lógica da produção em série fragmenta as várias fases de construção de um produto, fazendo cada trabalhador tornar-se mais e mais especializado, muitas vezes sem dominar ou mesmo conhecer todo o ciclo de produção. O capital, assim como o lucro gerado a partir da mais valia obtida com a compra do trabalho dos operários, é o fator principal da produção.



O terceiro momento da humanidade relativo ao modo de produção inicia-se na segunda metade do século XX, baseado, sobretudo, nas mudanças profundas e constantes que ocorrem na tecnologia e nos meios de comunicação. As informações acumulam-se e modificam-se de maneira rápida e constante, exigindo do



Neste tópico e no seguinte, valemo-nos principalmente de um texto que escrevemos em parceria para o CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Consultar: PENIN, Sonia Teresinha de Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. **Progestão:** como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I. Coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: CONSED, 2001.

trabalhador reciclagem contínua e domínio tanto de conhecimentos específicos quanto gerais. Tendo em vista a facilidade de comunicação, outra característica desse modo de produção que começa a se delinear é a de que, em muitos casos, o local de trabalho não necessita ser o mesmo para todos os empregados de uma empresa.

A tabela a seguir, baseada em Oliver e outras fontes, sintetiza esses três períodos da humanidade em relação ao modo de produção dominante.

Período	Fator principal de produção	Características da produção
Era agrária Até 1770	terra	<ul style="list-style-type: none">• Produção cíclica• Tempo natural• Pouca reciclagem
Era industrial 1771: máquina a vapor (irmãos Watt) 1825:máquinas elétricas Faraday/ Von Siemens	capital	<ul style="list-style-type: none">• Produção em série• Tempo linear• Reciclagem e especialização
Era da informação/comunicação 1955: <i>main frames</i> 1972: microprocessador	conhecimento	<ul style="list-style-type: none">• Produção de informações (rede)• Tempo livre• Reciclagem contínua

Tabela 1 Fases da humanidade conforme o modo de produção

É importante assinalar que o aspecto dominante de um modo de produção em um determinado período não acaba com os modos de produção antecedentes, mas passa a influenciá-los. Assim, a agricultura e a indústria continuam a existir, mas têm sua tecnologia influenciada pela tecnologia da informação e pelos meios de comunicação, hoje dominantes. De fato, atualmente, assistimos a mudanças profundas que ocorrem na sociedade, e mesmo na vida privada das pessoas, a partir dos avanços dessa nova tecnologia e dos novos meios de comunicação.

Por um lado, verificamos que os conhecimentos sistematizados não estão mais reunidos unicamente nas bibliotecas e que tampouco o acesso a eles se dá apenas nas salas de aula. Graças aos avanços tecnológicos do mundo contemporâneo, o conhecimento circula em complexas redes de informação, sendo veiculado não apenas pelos meios tradicionais de comunicação (rádio, jornais, revistas, televisão etc.), mas também pelo computador e, sobretudo, pela *internet*.

Pensar a escola e sua função social nesse novo contexto significa pensar também em sua relação com esses equipamentos e meios de comunicação. Ainda que em muitos lugares esses equipamentos não estejam disponíveis no local de trabalho, é necessário que os profissionais da educação estejam cientes de que, hoje, a relação das pessoas com o saber sistematizado passa por muitas outras alternativas e fontes de conhecimento além da escola.

Por outro lado, a criação de novos conhecimentos nunca foi tão acelerada, provocando a necessidade de rever continuamente o já sabido, reorganizando em novas bases todo o saber acumulado. Não acompanhar esse movimento passa a representar uma desvantagem para as pessoas e para os setores em que elas atuam.



Essas características relacionadas ao saber – **velocidade de criação/renovação, acesso múltiplo e contínua exigência por atualização** – levaram alguns autores a nomear o atual momento civilizatório não apenas como era da informação, mas como **sociedade do conhecimento**.

Uma sociedade do conhecimento clama por uma nova escola, por um novo jeito de ensinar e de aprender. De um jovem, essa sociedade cobrará não somente um diploma ou o mero domínio dos equipamentos modernos e de algumas tecnologias, mas a excelência do seu conhecimento. Dominar o uso de equipamentos e das novas tecnologias é necessário, mas não suficiente. Nessa direção, afirma Pierre Lévy:

Não se trata aqui apenas de usar a qualquer preço as tecnologias, mas acompanhar conscientemente e deliberadamente uma mudança de civilização que recoloca profundamente em causa as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e notadamente os papéis de professor e aluno (LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 172)

A Unesco desenvolveu e publicou em 2009 um Projeto de **Padrões de Competência em TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação – para professores** com o objetivo de melhorar a prática dos docentes em todas as áreas de trabalho, combinando habilidades em TIC com inovações em Pedagogia e organização escolar.

O referido projeto situa-se em um amplo contexto político de reforma educacional e desenvolvimento sustentável. A educação é entendida como função central de qualquer nação ou comunidade e abrange diversos fins e metas, entre os quais se incluem:

- Conhecer valores-chave e transmitir o legado cultural;
- Apoiar o desenvolvimento pessoal de jovens e de adultos;
- Promover a democracia e a participação crescente na sociedade – principalmente das mulheres e das minorias;
- Incentivar o entendimento intercultural e a solução pacífica de conflitos;
- Proporcionar meios que possibilitem a melhoria da saúde e da qualidade de vida;
- Dar suporte ao desenvolvimento econômico para redução da pobreza e incremento da equitativa distribuição de riqueza.

Os padrões e recursos nesse projeto apresentam diretrizes específicas para o planejamento de programas educacionais e o treinamento de professores para o desempenho de seu papel na formação de alunos com habilidades em tecnologia.



Você pode consultar o documento [Padrões de Competência em TIC para Professores](#).

Essas metas e as questões inerentes têm o propósito de provocar em nós mesmos e nos os profissionais de cada escola uma reflexão a respeito do que se passa no atual momento civilizatório e do quanto estamos – professores, alunos e comunidade do entorno – cientes dos aspectos centrais das mudanças profundas estão ocorrendo e do quanto estamos integrados a eles. Vejamos como algumas dessas mudanças chegam ao mundo escolar.

TÓPICO 2 Influências das mudanças mundiais no ensino e nas escolas

Caro diretor, independente do nível de capacitação em TIC em que você se encontre, é possível que tenha consciência de que há ainda muito a dominar para se tornar contemporâneo do tempo presente. Sem dúvida, para uma grande parte das pessoas, existe um fosso entre a competência possível e a realidade vivida. Num país tão desigual como o nosso, tanto no aspecto regional quanto no social e cultural, ainda é muito reduzida a possibilidade de que uma parcela significativa da população acompanhe todas essas mudanças da civilização. Que papel cabe à escola em um contexto como esse? Aqui é interessante lembrar o que diz Emília Ferreiro, ao discutir “A revolução da informática e os processos de leitura/escrita”:

A escola, sempre depositária de mudanças que ocorrem fora de suas fronteiras, deve pelo menos tomar consciência da defasagem entre o que ensina e o que se precisa fora de suas fronteiras. Não é possível que continue privilegiando a cópia – ofício de monges medievais – como protótipo de escrita, na época da xerox e Cia. (Pátio – Revista Pedagógica, Ano 3, nº 9, maio/junho 1999, p. 62)

Refletindo a respeito da afirmação de Pierre Lévy que trouxemos no tópico anterior, relativa às consequências da mudança de civilização, é grave o aumento diário da dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos em relação ao conhecimento. Se a ciência sempre gerou novos campos e domínios do saber, hoje a tecnologia tem multiplicado as suas aplicações, e a informática também tem potencializado a divulgação rápida do conhecimento elaborado. Nessa direção, até o Papa João Paulo II assim se pronunciou na encíclica **Centesimus Annus**, de 1991: “*Se antes a terra e depois o capital eram os fatores decisivos da produção (...) hoje o fator decisivo é, cada vez mais, o homem em si, ou seja, seu conhecimento*”.

Ex:

Há um aspecto que pode ser considerado positivo, quando se percebe que hoje, mais até que os bens materiais, o conhecimento é entendido como um valor especial. Se, no passado, a grande maioria dos pais queria principalmente deixar terras, patrimônio e riquezas materiais como herança, atualmente muitos percebem que o melhor a oferecer aos filhos é propiciar conhecimento, através de uma boa formação geral e de maneiras de continuar adquirindo mais conhecimento, num processo de educação permanente.

Em meio às incertezas que o atual momento tende a despertar, a maioria dos autores parece estar de acordo em um ponto: a importância do conhecimento para todos os indivíduos, sobretudo o jovem, para enfrentar o presente e o futuro.

Essa nova relação das pessoas com o conhecimento traz duas consequências para a escola brasileira. Uma reforça a importância da escola e de sua função social neste momento, já que ela ainda é a porta de entrada da maior parte da população para o mundo do conhecimento. Vivemos um período em que a informação está, a um só tempo, disponível como



nunca esteve e, contraditoriamente, inacessível a grandes parcelas da nossa população. Manuel Castells e outros autores que têm estudado esta era da informação observam que a globalização marginaliza povos e países que têm sido excluídos das redes de informação. Há uma tendência de concentração de produção, nas economias avançadas, entre as pessoas instruídas de 25 a 40 anos. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), apenas 5% da população está inserida no mundo digital. A internet está criando um abismo entre os mais ricos e os mais pobres. (Cf: Manuel Castells, 2000).

A outra consequência, aliada à perspectiva democratizante que já consideramos, é a necessidade de a escola repensar profundamente a respeito de sua organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e as formas de ensinar – ou seja, o seu “*jeito de fazer escola*”. Temos de repensar em profundidade a função social da escola na atualidade, sobretudo a escola pública, que atende à maioria da população mais pobre da sociedade brasileira. Ainda não fizemos na educação a revolução que urge: ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa e social e culturalmente diversificada.

Com o objetivo de estimular a discussão no âmbito da escola, as questões aqui aventadas podem ajudar a comparar o entendimento construído até o momento em relação às mudanças da civilização atual *vis-à-vis* da proposta curricular da escola.

TÓPICO 3 História de propostas curriculares para a Educação Básica

Para a escola pública, a reflexão sobre a tecnologia representa uma oportunidade para reconhecer que as mudanças necessárias no sistema educacional são urgentes e demandam um esforço coletivo de todos os que fazem educação (profissionais, governos e sindicatos) e também da sociedade de modo geral. É fundamental o entendimento dessas mudanças por parte dos profissionais da educação, assim como dos modos de sua introdução na escola, visto que, sem o seu protagonismo, as mudanças propostas têm pouca chance de ocorrer.



O trabalho coletivo pode ser encurtado, ou pelo menos facilitado, se dispusermos da gama de propostas já registradas na literatura educacional a respeito do assunto. Veremos assim que a concepção das novas atribuições da educação na atualidade tem sido bastante debatida. Registramos no tópico 1 deste tema a recente proposta da Unesco – órgão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, relativa ao **Projeto de Padrões de Competência em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)**, apresentada em 2009. Mas, já nos anos 90

do século passado, a Unesco instituiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que veio a produzir um relatório onde a educação é concebida a partir de princípios que constituem os *quatro pilares da educação*, hoje reproduzidos em vários documentos e que aqui retomamos: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.



Aprender a conhecer significa não tanto a aquisição de um vasto repertório de saberes, mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Supõe aprender a aprender, exercitando os processos e habilidades cognitivas: a atenção, a memória e o pensamento mais complexo (comparação, análise, argumentação, avaliação, crítica).

Aprender a fazer exprime a aquisição não somente de uma qualificação profissional, mas de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar variadas situações e a trabalhar em equipe. Aprender a fazer envolve, assim, o âmbito das diferentes experiências sociais e de trabalho.

Aprender a conviver significa tanto a direção da descoberta progressiva do outro e da interdependência quanto a participação em projetos comuns.

Aprender a ser quer dizer contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, capacidade para comunicar-se, espiritualidade. Significa também a pessoa aprender a elaborar pensamentos autônomos e críticos, e a formular seus próprios juízos de valor, não negligenciando nenhuma de suas potencialidades individuais.

A educação assim concebida indica uma função da escola voltada para a realização plena do ser humano, alcançada através da convivência e da ação concreta, qualificadas pelo conhecimento. Histórica e atualmente, as escolas preocupam-se mais em desenvolver as duas primeiras aprendizagens (aprender a conhecer e aprender a fazer). Aprender a conviver e aprender a ser necessitam de ações mais efetivas por parte da escola, apesar de essas aprendizagens geralmente constarem das finalidades dos currículos prescritos.

Princípios semelhantes a estes, até mais aprofundados e/ou mais adequadamente voltados à realidade brasileira, estão inscritos em nossa legislação educacional e em propostas que os diferentes sistemas educacionais produziram nas duas últimas décadas, inclusive a atual Proposta curricular da SEESP.

Persiste a importância de que, sobre esses elementos de sustentação ou pilares, seja construída a escola por quem a vive, ou ainda, que a construção, de fato realizada por quem a vive seja por eles assumida. Essa construção demanda uma travessia que geralmente vai da passagem do âmbito dos princípios para o de um projeto pedagógico e deste para as práticas e ações dos educadores. Essa travessia pressupõe uma reflexão de todos os envolvidos sobre todas as decisões que dão forma a uma escola: desde as relativas ao currículo, passando pelas relacionadas à aula e às metodologias, até as que se referem à gestão escolar.



Tendo em vista as profundas mudanças que ocorrem no âmbito da civilização, lembradas nesta unidade, e entendendo o currículo como uma trajetória de formação dos alunos, deve ser dado cuidado especial à definição dos conteúdos escolares. Eles constituem uma peça importante para ser colocada sobre os pilares de sustentação acima descritos. Acreditando que nenhum currículo pode fixar-se por muito tempo, há que se repensar de maneira constante a respeito da sua contemporaneidade, ou seja, sua atualidade e sua adequação ao que está acontecendo no mundo real. Os alunos precisam de conhecimentos que lhes sirvam para melhor entender a sociedade global e melhor conviver e agir em sua comunidade e no seu trabalho.



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, divididas em três documentos – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – são um ponto de partida para o debate. Essas Diretrizes, discutidas e votadas no Conselho Nacional de Educação para cumprir o que está disposto no artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), norteiam os currículos e conteúdos mínimos a serem propostos em todas as escolas, de modo a garantir uma formação básica comum a todos os brasileiros. Mas, em termos de conhecimentos, há muito mais o que discutir e decidir em nível de cada escola, além do que está posto nas Diretrizes Nacionais, para atender as especificidades de sua clientela, de sua localidade, de seus profissionais e das suas condições de trabalho.

Depende significativamente da ação do gestor escolar a boa condução do debate a respeito da definição dos conteúdos escolares e de todas as demais questões relativas à trajetória de formação dos alunos.

Nesse sentido, podemos acrescentar aos pilares colocados pela ONU, mais os seguintes, para os **gestores**:

- Aprender a **conhecer o mundo contemporâneo** e relacioná-lo com as demandas de cada escola (sua clientela – seus sonhos, suas necessidades, seus direitos – seus profissionais, sua vizinhança, suas condições etc.);
- Aprender a **planejar e fazer** (construir, realizar) a escola que se quer (seu projeto pedagógico);
- Aprender a **conviver** com várias e diferentes pessoas, definindo e compartilhando com elas um projeto de escola;
- Aprender a utilizar, sem medo, as próprias **potencialidades de crescimento e de formação contínua**.

Neste tema 2, tivemos o propósito de ressaltar a profundidade das mudanças que se processam no momento histórico que vivemos e a perspectiva de que, no futuro próximo, tais mudanças serão ainda mais profundas e aceleradas.

Também procuramos mostrar que a escola, que pouco mudou desde o seu aparecimento há aproximadamente 200 anos, de alguma forma sofre e atua sobre essas mudanças relativas a essa nova fase da humanidade. Entender a lógica das mudanças e a centralidade do conhecimento e da comunicação nesse processo é demanda direta para os gestores escolares se aprimorarem para o exercício de liderança com o objetivo de transformar sua escola em polo de referência dessa nova era para os seus alunos e para a comunidade.



Agora que terminamos a leitura do Tema 2, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

Referências bibliográficas

- BRASIL/MEC/SEF. Tecnologias da comunicação e informação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (5ª parte). Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 133-157.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Coleção A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. A África na era da Internet. **Folha de São Paulo**, 20 ago. 2000, Caderno Mais.
- FERREIRO, Emília. A revolução da informática e os processos de leitura/escrita. **Pátio** – Revista Pedagógica, Ano 3, nº 9, maio/jun. 1999.
- IGREJA CATÓLICA. Papa (1978-2005: João Paulo II). **Carta encíclica Centesimus Annus**: aos veneráveis Irmãos no Episcopado, ao Clero, às Famílias religiosas, aos Fiéis da Igreja Católica, e a todos os Homens de Boa Vontade no centenário da Rerum Novarum. Vaticano: 1991. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus_po.html>. Acesso em 08 set. 2010.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- OLIVER, Richard W. **Como serão as coisas no futuro?** São Paulo: Negócios Editora, 1999.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I. Coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: CONSED, 2001.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.
- PUREZA, José Manuel e FERREIRA, Antonio Casimiro (orgs). **A teia global**: movimentos sociais e instituições. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

Concepções/Estruturas: Áreas e Disciplinas

3 A Educação Básica no Brasil e o Multiculturalismo



Ciente da força de criação dos agentes escolares locais e do papel estratégico do diretor nas discussões a respeito da prática escolar, neste tema 3 continuaremos a discorrer a respeito de alguns aspectos da vida sociocultural brasileira e paulista, em especial os resultados quantitativos e qualitativos da Educação Básica. Acreditamos que o domínio de alguns dados macro, bem como a compreensão de alguns fenômenos novos que ocorrem no âmbito social com repercussões na escola, pode auxiliar na análise comparativa sobre o que se passa em cada escola e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento da proposta curricular local, que tem o diretor, sua equipe e os professores como protagonistas na relação que estabelecem entre si e com o grupo de alunos com que atuam. Em especial, serão trabalhados os fenômenos: seletividade, desigualdade e preconceito; e os conceitos: diferença, igualdade e equidade; e suas relações com as finalidades, objetivos e conteúdos trabalhados no currículo em ação.

No **Tópico 1**, apresentaremos alguns dados quantitativos e sua compreensão no conjunto.

No **Tópico 2**, trataremos da relação dialética entre quantidade e qualidade.

No **Tópico 3**, desenvolveremos questões relativas à seletividade da educação brasileira e à relação entre os conceitos de igualdade e equidade.

Esperamos que, no final do estudo deste tema, você atenda aos seguintes objetivos, caro diretor:

1. Estabeleça relações entre a desigualdade social e a seletividade educacional brasileira;
2. Identifique políticas públicas contra a seletividade e possíveis razões de sua insuficiência em termos sociais, institucionais e no interior da escola.

TÓPICO 1 Desigualdade Social e Seletividade Educacional

No tema 2, vimos que o conhecimento é elemento central para uma pessoa ou um país enfrentar em condições satisfatórias as incertezas das mudanças que ocorrem de forma rápida e profunda, e que se descortinam, não como movimento circunstancial, mas contínuo. Nesse contexto, é largamente entendido que a passagem por um currículo de formação escolar – seja na Educação Básica, seja na Superior – é algo que as nações se apuram em resolver da melhor maneira. Daí o debate internacional a respeito do currículo de suas escolas e das necessárias modificações para serem contemporâneos de seu tempo.

Na busca por essas modificações, no Brasil, entramos com algumas desvantagens por determinações históricas. Quando muitas nações buscam repensar seus currículos mirando tais mudanças civilizatórias num estágio satisfatório de atendimento escolar, temos aqui de considerar, ao mesmo tempo, problemas do século anterior ainda não resolvidos.

Assim, a primeira questão a ser considerada a respeito da educação brasileira no atual momento em que vivemos é o fato de, no século XXI, ela ainda continuar sendo profundamente seletiva. Uma segunda questão é a de que *tal seletividade presente na educação é um caso específico da desigualdade existente na sociedade de modo geral*. A sociedade brasileira é, e continua sendo, profundamente desigual. Nesse ano de 2010 são divulgados novos dados a respeito da população brasileira, sem grandes mudanças no quadro geral da desigualdade, como se pode verificar comparando cada grupo de dados aqui referidos.

Em relação às *desigualdades no interior da população brasileira*, as de renda atravessam as étnicas e as de qualquer outro tipo, como mostra o dado do PNAD 2006, pelo qual, apesar de o valor médio do rendimento familiar per capita girar em torno de R\$596,00 (o que já é muito baixo), em metade das famílias fica abaixo de R\$350,00 e, entre os 40% dos mais pobres (famílias situadas nos quatro primeiros décimos da distribuição de renda), é de apenas R\$147,00. Diferentemente, considerando o conjunto de cerca de 565 mil famílias correspondentes ao 1% mais rico, o rendimento médio era de

R\$7.688,00 per capita. Apresentar as diferenças de renda no debate a

respeito das desigualdades é importante porque, como mostra a pesquisa do IBGE – e muitos outros estudos já o fizeram –, o rendimento das famílias tem grande influência no acesso e permanência das crianças e dos jovens na escola. Por exemplo, nas famílias mais pobres, apenas 9,9% das crianças com até 3 anos de idade frequentavam creches em 2006; essa situação se prolonga durante a Educação Básica, com alguma diferença no Ensino Fundamental obrigatório de 8 anos (a partir de 2005, passa a ser de 9 anos), e volta a



se evidenciar no Ensino Médio e no Superior.

Essas diferenças de renda naturalmente imbricam-se com as étnicas de forma muito estreita. Dados apresentados recentemente pelo IBGE mostram que, em 2006, no grupo do 1% mais rico do país, apenas 12,4% eram negros e pardos, índice que subia para 73,2% entre os 10% mais pobres. Igualmente, em relação aos salários, os brancos recebiam em média 3,4% salários mínimos e os negros e pardos, 1,8%, ou seja, quase a metade (IBGE, 2007).

Como ocorre na escola Básica, no Ensino Superior é a parcela mais rica da população a predominante, seja nas universidades públicas (54,3%) seja nas instituições privadas (64,2%). No caso das universidades públicas, mais da metade dos alunos que as frequentam pertence aos 20% mais ricos da população, o que é mais enfatizado no Sudeste e no Sul, onde essas universidades são mais concorridas. A informação estimulante é a de, que entre os 20% dos estudantes mais pobres que conseguem chegar ao ensino superior, quase o dobro está matriculado também numa instituição pública (1,8%, enquanto somam 1% os que estão em escola particular) e isto ocorre mesmo com todo o incentivo do PROUNI (Programa Universidade para Todos/MEC), direcionado apenas ao setor privado, e ao fato dos estudantes matriculados estarem em instituição privada.

Considerar a Educação Superior junto com a Educação Básica é importante por pelo menos dois motivos. Primeiro, porque esse nível de ensino e a sua qualidade desempenham um papel central no desenvolvimento de um país, o que, entre nós, além de ser aceito por amplos setores, está inscrito em documentos como o Plano Nacional de Educação, que propõe a meta de 30% de jovens de 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior até 2010, mas não foi cumprido, estando a matrícula ainda neste ano em torno de 12%, conforme Ipea 2006. Segundo e, principalmente, porque o melhor aproveitamento das potencialidades do ensino superior para o país e a população começa com uma Educação Básica de qualidade, onde os talentos de uma nação são preparados. Assim, independente de ações afirmativas ou cotas propostas diretamente para o ingresso no ensino superior de categorias sociais entendidas como discriminadas, *a solução radical de superação* será obtida com a melhoria do atendimento e da qualidade da escola básica.

No âmbito da educação, a *seletividade* acumulou uma dívida social crescente para com a parcela da população mais desfavorecida da sociedade brasileira e foi tomando várias feições ao longo dos séculos. Em relação à Educação Básica, num primeiro momento dessa história, a seletividade ocorreu quanto ao acesso escolar. Na década de 1930, apenas 60% das crianças brasileiras estavam matriculadas na escola primária de quatro anos. No início dos anos 80, a maioria da população brasileira ainda não conseguia concluir o Ensino Fundamental obrigatório, e apenas aproximadamente 10% dos alunos matriculados no sistema escolar estavam matriculados no Ensino Médio.

A partir dos anos 80, e sobretudo nos anos 90, as desigualdades foram sendo identificadas fora e no âmbito da educação, começando a receber programas específicos, conseguindo-se apenas em 1999 o registro de 97% das crianças de 7 a 14 anos atendidas na escola fundamental de oito anos. Ou seja, praticamente atravessamos o século para universalizar o Ensino Fundamental obrigatório, eliminando a exclusão relativa ao acesso.

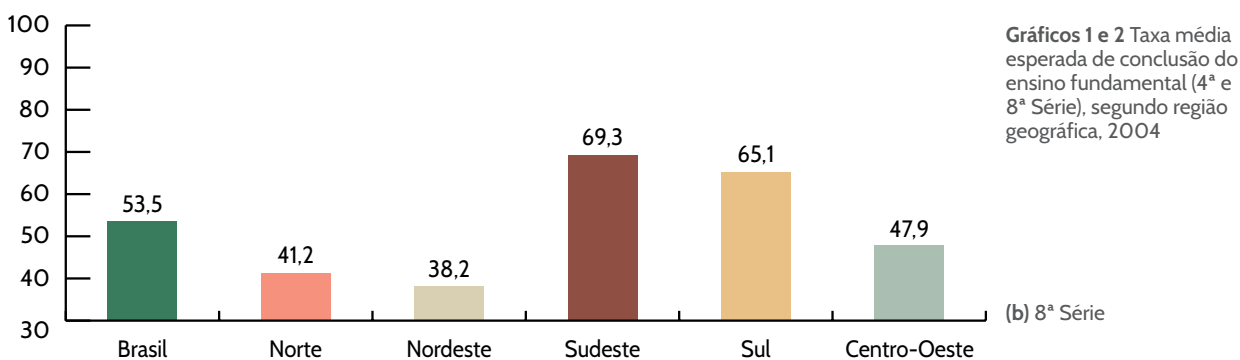
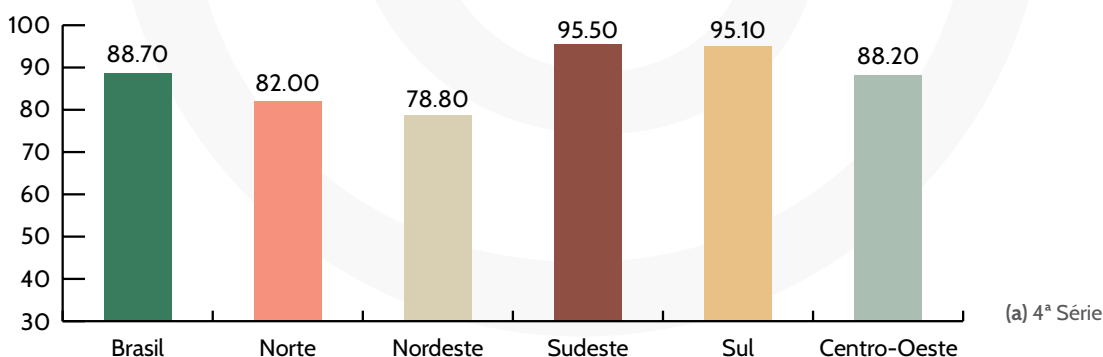
À medida que a escola começava a pagar parte de sua dívida social relativa ao acesso da população à escola, mais evidenciava a nova face da seletividade: as altas taxas de *repetência* e a *evasão* escolar da parcela mais pobre da população.

Ex: Uma evidência dessa exclusão é o dado de que no início dos anos 90, *embora a maioria das famílias mantivesse seus filhos por dez anos na escola, a escolaridade média alcançada era de três anos e meio*. A persistência desse fato, incidindo sobre os alunos mais pobres, mostra que tal fenômeno, apesar de ser originado na desigualdade social mais ampla, ao deixar de ser compreendido pela comunidade escolar, teve nela um lugar também de disseminação da desigualdade. Daí a necessidade de os fenômenos da repetência e da evasão deverem ser explicados não de forma simplista pelas características individuais dos alunos, mas como uma *questão pública*, construída socialmente e na escola.

No tópico 2 apresentamos alguns dados corroborando o discutido até aqui de forma mais evidente.

TÓPICO 2 Educação Básica: Quantidade e Qualidade

Se o acesso à escola foi conseguido em maior extensão, persiste a dificuldade da permanência e da conclusão em fluxo ideal, sendo a repetência e a evasão dois fenômenos ainda preocupantes, apesar de iniciativas diversas. As taxas médias esperadas de conclusão da 4ª e da 8ª série em 2004, segundo dados do Ipea, correspondiam a 89% e 54%, respectivamente, conforme os gráficos a seguir.



Gráficos 1 e 2 Taxa média esperada de conclusão do ensino fundamental (4ª e 8ª Série), segundo região geográfica, 2004



Em 2004, ainda que as taxas tenham melhorado comparativamente em relação a 1991 (eram 37,6% no final do Ensino Fundamental), certamente as ações para melhorar a permanência e o fluxo ainda devem ser objeto de estudo e de novas e mais radicais medidas educativas.

Nas duas últimas décadas, as dificuldades de permanência e aprendizagem foram enfrentadas de diversas formas pelos diferentes governos e instâncias de poder, apoiados em grande parte nos estudos feitos a partir dos dados dos sistemas de avaliação adotados nos âmbitos federal e estaduais. De cunho social mais amplo, algumas iniciativas governamentais, sobretudo após 1990, foram altamente positivas na ampliação da permanência dos alunos nas escolas, destacando-se os Programas de Erradicação do Trabalho Infantil, o Fundef e o Bolsa-Escola/Bolsa-Família.

Por outro lado, algumas políticas e propostas pedagógicas foram experimentadas em várias redes de estados e municípios, destacando-se as medidas de aceleração do fluxo escolar e a introdução dos ciclos de progressão continuada,

intensificadas nos anos 90. Dados do Inep (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), citados pelo IBGE, indicam que a progressão continuada com diferentes regimes de ciclo é adotada em mais de 10% dos estabelecimentos brasileiros.

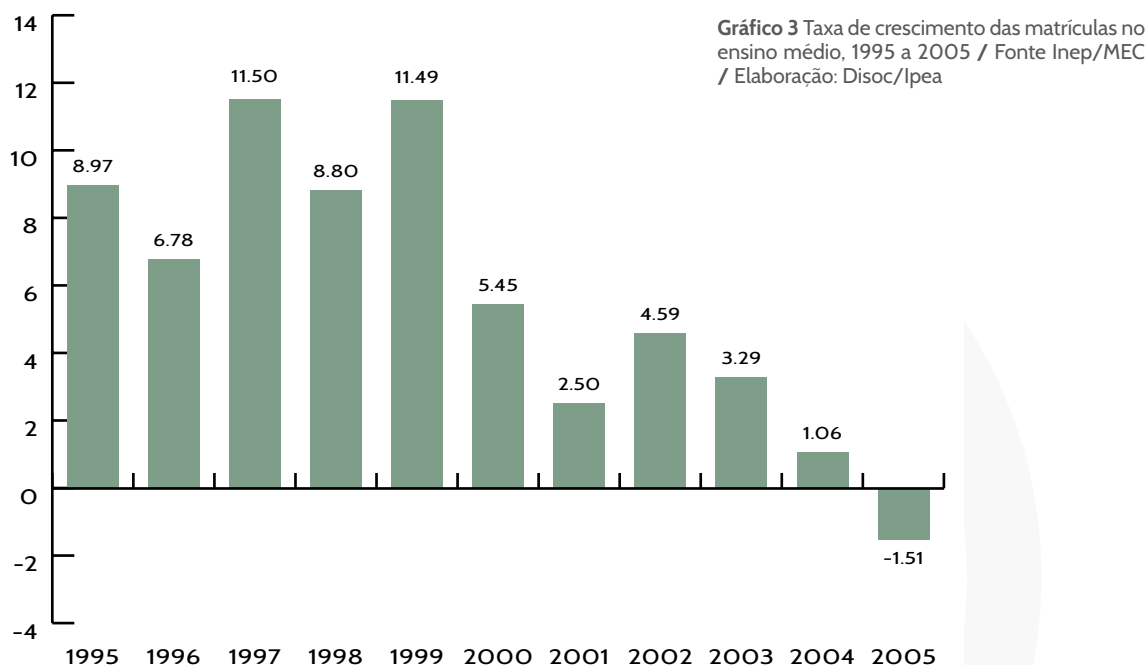
Apesar da polêmica a respeito do regime da progressão continuada, é possível que ele seja em boa parte responsável pela diminuição da taxa de defasagem da correlação idade/série que ocorreu em 2006 (a taxa passou de 43,9%, em 1996, a 41,6%, em 2006). São Paulo, que adota a progressão continuada na rede estadual e também na municipal da capital desde meados dos anos 90, é o estado com menor taxa de defasagem idade/série (9,8%), com uma redução significativa de 1996 a 2006 de 63%, conforme os dados do IBGE. Redução semelhante ocorreu na região metropolitana de Belo Horizonte, que também adotou o regime (62,1%). Pesquisas, que incidem sobre o rendimento dos alunos e que evidenciam o nível da qualidade do ensino, não apontam uma relação significativa entre a adoção da progressão continuada e um menor rendimento escolar dos alunos. Nesse sentido, é importante que a crítica sobre essa medida evite generalizações fáceis, devendo focalizar situações locais e circunstanciadas.

Parte dos problemas com o fluxo deve-se à repetência, seguida ou não de evasão, e em grande parte esses fenômenos são consequência do baixo rendimento escolar dos alunos e/ou das dificuldades de organização escolar e de ensino adequados às características da clientela.

De acordo com os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2003, 60% dos alunos matriculados na 4ª série de escolas públicas, onde está a maioria dos mais pobres, apresentavam em Língua Portuguesa rendimento escolar categorizado como *crítico* ou *muito crítico*, ou seja, com deficiências sérias em leitura e interpretação de textos simples, com equivalência de proficiência inferior ao esperado para a 2ª série desse nível de ensino. Alunos matriculados na 8ª série obtiveram resultados com a mesma classificação em Língua Portuguesa, assim como em Matemática no final dos dois níveis de ensino, com o agravante do crescimento, entre a 4ª e a 8ª série, da proporção de

críticos e muito críticos. Estes dados contrapõem aspectos otimistas de cunho quantitativo aos aspectos preocupantes de natureza qualitativa.

No Ensino Médio, a questão torna-se mais complexa porque o crescimento da matrícula, que vinha ocorrendo até o final do século (1999), começou a declinar de forma drástica nos últimos anos, conforme dados do Ipea/2006 (apresentados no Texto para discussão Ipea nº1248, 2006), que contém o gráfico a seguir.



Integrando a esses dados do Ipea/2006 os números divulgados pelo IBGE em 2007, verificam-se algumas informações positivas e outras preocupantes. Positivo é o fato de a proporção da escolarização de jovens de 15 a 17 anos ter aumentado de 69,5%, em 1996, para 82,2%, em 2004. Preocupante é o fato de a taxa de frequência líquida desses jovens no Ensino Médio, em 2006, ser de apenas 47,1%, ou seja, menos da metade do segmento populacional.



A taxa bruta compara o número de alunos matriculados com a população na idade de referência (7 a 14 anos para a educação fundamental e 15 a 17 anos para o ensino médio) e a taxa líquida compara o total de matriculados nas idades corretas com a mesma população de referência.

A preocupação é ainda mais acentuada quando se observam os dados que seguem, retirados do referido documento do Ipea, no qual a frequência ao Ensino Médio expõe profundas desigualdades tanto no que se refere às diferenças regionais quanto à renda familiar dos alunos.

Grandes Regiões	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Brasil	18,9	28,2	39,9	54,5	74,3
Norte	15,2	19,0	32,3	38,7	56,6
Nordeste	10,7	16,1	22,6	27,5	51,3
Sudeste	31,9	44,5	56,2	64,8	79,5
Sul	29,0	40,4	51,8	64,6	78,1
Centro-Oeste	26,3	31,9	42,1	48,8	71,5

Tabela 1 Taxa de frequência líquida no Ensino Médio de pessoas de 15 a 17 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar per capita Brasil e Grandes Regiões, 2005 / Fonte: Pnad/IBGE / Elaboração: Disco/Ipea

A gravidade dessa desvantagem na escolaridade de uma parcela tão ampla dos jovens de 15 a 17 anos reside, primeiro, no fato de que esta é uma fase da vida extremamente crucial e definidora do seu futuro e, segundo, na importância que, nos tempos atuais, o conhecimento representa para qualquer cidadão. A defasagem em conhecimento pode trazer consequências negativas, tanto para os próprios adolescentes e suas famílias quanto para o país. Ainda que a escola não resolva os problemas sociais, é factível pensar que, especialmente para os mais pobres, as competências e referências que a escolarização possibilita aos jovens podem se traduzir em resistência contra a marginalidade, a criminalidade e diferentes tipos de vícios.

TÓPICO 3 Ações Contra a Seletividade: Igualdade e Equidade

As políticas e propostas governamentais dessas duas décadas tiveram como objetivo enfocar a qualidade junto com a quantidade (acesso e permanência), mas apesar do esforço, os resultados ainda estão muito aquém do desejável, como mostram os dados das avaliações do rendimento escolar dos alunos.



Na discussão a respeito da qualidade, um novo conceito foi tomando força – o da **equidade**. Ele aparece como um aprofundamento do princípio da igualdade, na medida em que considera as diferenças que, se sempre existiram, passaram a ficar extremamente evidentes, e trabalha com as contradições e conflitos que aparecem no âmbito social, procurando superá-los. Equidade significa assegurar a igualdade de oportunidades a uma educação de qualidade para toda a população, **proporcionando a cada um os recursos e ajudas de que necessite**.

A Declaração Mundial de Educação da Unesco de 1990 apresentou a ideia de equidade, enunciando que ela só poderia ser alcançada com a melhoria da qualidade da educação. Ou seja, qualidade é um pré-requisito da equidade. Mais recentemente, o documento lançado no evento da Orealc/Unesco, realizado na Argentina em março de 2007 e intitulado “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”, apresenta uma primeira assertiva com o entendimento da educação de qualidade para todos como “um bem público e um direito humano fundamental que os Estados têm a obrigação de respeitar, promover e proteger, com o fim de assegurar a igualdade de

oportunidades no acesso ao conhecimento de toda a população”. Afirma, ainda, que “o direito à educação significa o direito a aprender ao longo da vida e está fundado nos princípios da obrigatoriedade e gratuidade e no direito à não discriminação”.

Mas a Unesco, desde 1972, na Conferência de Helsinki, Finlândia, defendia o trabalho das sociedades pelo direito à diversidade, que com especificidades diferentes atingem praticamente todos os países:

“A aceitação da diversidade cultural no seio de uma comunidade e a conciliação entre pluralismo cultural e unidade nacional constituem alguns dos maiores desafios que as políticas culturais terão que enfrentar no futuro.”

Perseguir qualidade na educação nacional dissolvendo as desigualdades pressupõe ações de toda a sociedade. Lembrando Philippe Perrenoud (2000), a luta pela igualdade pressupõe pelo menos três condições:

- 1ª que exista um mínimo de estatísticas, de dados públicos e de transparência;
- 2ª que um número suficiente de pessoas pense que a desigualdade e o fracasso não são fatalidades;
- 3ª que as desigualdades sejam julgadas inaceitáveis, porque não estão de acordo com os direitos do homem.

De fato, as ações necessárias pressupõem envolvimento, desde o governo, em suas diferentes instâncias administrativas (federal, estadual e municipal), passando pelas instituições formadoras e redes de ensino, até as escolas (gestores, professores e comunidade envolvida) e o ensino propriamente dito. Todas essas instâncias e a sociedade em geral contam hoje com informações suficientes para agir, reivindicar e mesmo denunciar de forma qualificada. Diferentemente de outros momentos da história, hoje não somos mais inocentes a respeito dessa dívida educacional voltada ao conjunto da população, pois, conforme Perrenoud, temos suficientes estatísticas e transparência a respeito dos dados. As informações escancaram o problema em seus vários desdobramentos.

No espectro de um país e supondo a existência de uma dialética entre quantidade e qualidade na educação, a qualidade começa com a quantidade do acesso de sua população à escola e da sua permanência nela, e finaliza com o valor da aprendizagem dominada pelo máximo de alunos em um ciclo completo de escolarização.

É necessário ainda lembrar que qualidade pressupõe alcançar mais do que os exames de avaliação externa têm mostrado, tendo em vista que estes são focados mais nos conteúdos e em algumas habilidades mentais e competências, e menos no desenvolvimento de valores e da sociabilidade, aspectos presentes nas finalidades e objetivos da escolarização de crianças e de jovens de um país.

Ainda em relação aos dados, há que considerar nas análises que, apesar da progressão continuada, ainda persiste a defasagem idade/série, que se reflete no tempo médio esperado para conclusão dos níveis de ensino; os dados do Inep (IBGE, 2006) mostram que em 2006 se levava em média 5 anos para terminar a 4ª série e 10 anos para terminar a 8ª. Assim, segundo o Inep, a expectativa de os estudantes terminarem em 2006 a 4ª série do Ensino Fundamental era de 87,6%, diminuindo para 53,8% para os concluintes da 8ª série. Tais indicadores mostram que a análise da qualidade do Ensino Fundamental precisa considerar, concomitantemente, a quantidade e o fluxo dos alunos.

Esta consideração torna-se muito importante porque, como se viu, nesse período ocorreu uma ampla diversificação do alunado escolar, abrigando finalmente a primeira geração



de expressivos contingentes populares, com aumento da presença de pobres, bem como de etnias historicamente excluídas, como negros, em grande parte provenientes de famílias pouco escolarizadas que, a par de sua preocupação com o ingresso dos seus filhos no mercado de trabalho, passam a alimentar uma expectativa de continuidade de estudos até o nível superior.

Qualidade é uma questão a ser perseguida com essa população dentro da escola. Nessa busca rumo à qualidade, a análise de cunho sociológico sobre os resultados das avaliações nacionais do rendimento escolar (Saeb, Saesp, Prova Brasil) e também internacionais (Pisa) deve ser realizada por todos os envolvidos com a educação, ao lado de uma avaliação qualitativa que esses exames não alcançam em nível nacional, estadual e especialmente local.

Finalizando o tema

No âmbito dos governos estaduais e municipais, das redes e das secretarias de ensino, assim como dos Sindicatos e das Associações dos Profissionais da Educação, muitas questões de fundo estão para ser mais bem equacionadas, destacando-se, entre elas, o tempo integral, o número de alunos em sala de aula, a necessária permanência e a identificação dos professores com *uma* escola. Sabe-se que um professor raramente se apresenta como sendo de uma determinada escola, identificando-se mais como de uma rede de ensino específica. Outra questão que precisa ser prevista e garantida se refere aos apoios pedagógicos, especialmente nas situações de maior desigualdade, de modo a garantir a correção de fluxo com qualidade, envolvendo os interessados nas definições do caminho e da metodologia a serem adotados.



Uma última questão que destacamos como de suma importância no âmbito dos governos é a política de valorização da educação e dos professores. Quanto à educação, tem-se aqui como pressuposto que educação de qualidade exige investimentos significativos e é imprescindível a realocação dos gastos públicos, de modo que ela receba pelo menos a parcela da riqueza nacional definida no Plano Nacional de Educação (7% do PIB), o que não foi cumprido até hoje.

Com relação à valorização dos professores, acompanha a valorização da educação também o redimensionamento do salário, da carreira, das condições de trabalho e da formação continuada, acompanhando os resultados desta na qualidade do rendimento dos alunos. No tocante à formação continuada, é fundamental que as propostas sejam definidas e implantadas com o envolvimento e acompanhamento dos professores e das comunidades atendidas, evitando que as ideias promissoras sejam implementadas de modo inadequado, como em muitos casos ocorreu com a progressão continuada.

Por fim, especificamente no âmbito de ação dos professores e no tocante à concepção de ensino que detêm, muito há para ser partilhado, visto que as crenças arraigadas demandam revisão em face das especificidades da clientela majoritariamente presente nas escolas públicas, sobretudo nos grandes centros urbanos, o que muitas vezes tem desorientado os professores e diretores. Compreender a cultura dos alunos é imprescindível para o redimensionamento do projeto pedagógico, das metodologias (incluindo as demandas da tecnologia digital) e da avaliação. É o que trataremos no tema seguinte.

Ampliando o Conhecimento

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Dossiê diferenças. Campinas, v.23, nº 79, 2002.

FONSECA, Marcus Vinicius; JUNQUEIRA, Eliane Botelho; PINTO, Regina Pahim; et al (orgs). **Negro e educação**: a presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/negroeducativro.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2001.



Agora que terminamos a leitura do Tema 3, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

Referências bibliográficas

PELIANO, Anna Maria (org). Desafios e perspectivas da política social. **Texto para Discussão nº 1248**. Brasília: IPEA, dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1248.pdf>. Acesso em: 09 set. 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 09 set. 2010.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/default.shtm>>. Acesso em: 09 set. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/Brasil.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2010.

UNESCO, Conferência de Helsinki, Finlândia, 1972.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.Unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2010.

OREALC/UNESCO. **Educación de calidad para todos**: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires: 29 y 30 de marzo de 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.Unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>>. Acesso em 09 set. 2010.

Concepções/Estruturas: Áreas e Disciplinas

4

Currículo e seu desenvolvimento: a aculturação dos alunos e o trabalho estratégico dos educadores com a diferença do alunado: a proposta curricular do estado de São Paulo

Neste último tema da Disciplina 1, procuraremos trazer as questões tratadas nos temas anteriores como contexto mais amplo de análise de um processo em curso de implantação da proposta curricular da SEESP. Antes de tomar especificamente a proposta em questão e seus referentes, destinamos os dois primeiros tópicos para examinar aspectos relacionados ao alunado – sua aculturação e sua diversidade – e os desafios que se impõem ao trabalho institucional cotidiano da escola básica pública estadual do Estado de São Paulo na atualidade.



Aculturação refere-se ao resultante do ensino e do trabalho escolar sobre a aprendizagem e formação dos alunos, considerando todos os aspectos do currículo.

No tópico 1, com o título “A cultura escolar e a aculturação dos alunos”, examinaremos alguns traços relacionados à cultura gerada na própria escola e à forma como são apropriados pelos alunos, emaranhados ao caldo cultural mais amplo.

No tópico 2, intitulado “O alunado e sua diversidade – sistema escolar e o professorado”, discutiremos as características dominantes entre os alunos em grande parte das escolas públicas, assim como as possibilidades, tanto do sistema quanto do diretor e do professorado, de lidar com as diferenças presentes na população escolar em sentido amplo: alunado, suas famílias e comunidade local.

No tópico 3, por fim, procuramos relacionar as ideias e os conceitos centrais trabalhados, cotejando-os com as características da proposta curricular da SEESP, indicando os aspectos que se mostram como oportunidades e os que se apresentam como desafios, especialmente o trato com a diversidade dos alunos.

Esperamos que ao final do tema 4 você tenha atingido os seguintes objetivos:

1. Identificar as relações entre cultura e valores culturais gerais da escola e da comunidade escolar;
2. Relacionar movimentos de aceitação/rejeição às diferenças na escola, identificando aspectos de seu “currículo oculto”;

3. Identificar possibilidades de influenciar o currículo real a partir da Proposta curricular da SEE-SP e da compreensão da cultura escolar local.

TÓPICO 1 Cultura Escolar e Aculturação dos Alunos

Cultura e cultura escolar

Cultura é uma palavra polissêmica. Suas acepções variam desde uma mais tradicional e elitista, que a entende como “o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito *cultivado* (erudito, com muitos conhecimentos)” até a proveniente das ciências sociais contemporâneas, que a considera como um conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem entender como “os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis... que não são objeto de uma transmissão deliberada, institucionalizada, mas objeto apenas de aprendizagens informais” (FORQUIN, 1993, p. 11).



Mais próximo dessa última definição, trabalhamos aqui com a ideia de que **cultura** diz respeito a **todo o modo de vida de uma sociedade**, referindo-se à forma como as pessoas e os grupos sociais **produzem** sua própria existência a partir das influências que recebem. Esta referência, assim como várias ideias presentes neste tópico, se reporta ao documento citado (PENIN, S.; VIEIRA, S., 2001).

As influências recebidas por uma pessoa ou por um grupo vão desde as mais gerais, relativas à sociedade ou ao país onde vive, passando às relacionadas às instituições onde trabalha, estuda ou frequenta, até aquelas que se referem à sua vida privada e cotidiana.

A influência da cultura geral sobre as pessoas e as instituições não se dá de maneira determinística, de cima para baixo; ao contrário, o que existe é uma via de mão dupla. Na vivência diária de uma instituição (escola, igreja, associação) e de um lugar (cidade, vila, bairro), as pessoas e os grupos que aí se formam vão também produzindo *novos modos de vida* e, assim, *recriam* a cultura geral.

Recriando a cultura geral, grupos e comunidades criam culturas específicas, que se identificam ao demonstrar uma série de características comuns (conjunto de valores, grupo de crenças, expressões artísticas semelhantes etc.). Entretanto, não se pode afirmar que numa determinada cultura geral ou específica haja igualdade no comportamento e nas realizações das pessoas; ao contrário, sempre se encontrarão divergências e tensões no interior de qualquer cultura. São essas divergências e tensões que mantêm em movimento as sociedades e a cultura que nelas se desenvolve. Dando mostras ou não, as pessoas não aceitam automaticamente nem as expressões da cultura mais geral nem as do seu grupo. As *verdades* presentes no discurso das camadas superiores da sociedade (ciência, política, igreja) ou praticadas em determinados lugares (empresa, clubes, associações, escola) têm que passar pelo julgamento e aprovação dos indivíduos e dos grupos, no cotidiano de suas vidas. De modo semelhante, afirma Hunt: “Todas as práticas, sejam econômicas ou

culturais, dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido ao seu mundo” (HUNT, 1992, p. 25).



Resumindo o exposto, chegamos a duas considerações: primeira: no interior de uma instituição – como a escola, por exemplo – as pessoas são influenciadas tanto pelos aspectos provenientes da cultura geral, da sociedade como um todo quanto pelo que se passa na vivência da realidade que as cerca, que pode ser chamada cultura específica (no caso, escolar); segunda: essas influências não são aceitas passivamente pelas pessoas, mas passam pela sua representação e/ou reflexão, resultando muitas vezes na criação de novos aspectos, incorporados nessa cultura específica. Nesse movimento de receber e criar influências, podemos usar, por fim, uma expressão que provavelmente você já conhece: em cada escola, as pessoas e os coletivos são, ao mesmo tempo, sujeitos e agentes da **cultura** e da **história**.

Vimos até aqui, nesta unidade, que cada escola tanto recebe a influência da cultura da sociedade global (país, cidade, bairro) quanto constrói ela própria uma cultura, a chamada *cultura escolar*. Que cultura é essa? Vejamos.

O que é gerado pela cultura escolar?

Conforme discutimos no tema 1, André Chervel, a partir de pesquisas relacionadas à história das disciplinas escolares, afirma que a escola, mais do que lugar de transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, é um lugar onde se criam novos conhecimentos (inclusive os relativos às disciplinas escolares, como exemplificamos com o caso da língua materna e da geografia) e onde também se cria uma cultura.

Segundo Chervel, até hoje esse poder criativo do sistema escolar é insuficientemente valorizado pelas pessoas em geral e, talvez por isso, não se tenha percebido com clareza o duplo papel da escola: “de formar não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (1990, p. 184).



Caro diretor, tais afirmações precisam ser bastante discutidas nas escolas porque muitos professores pensam que seu ensino nas aulas, suas relações com os alunos e com seus pais, e sua participação na vida da escola são ações rotineiras, e não percebem que estão fazendo história e construindo cultura. O gestor tem muito com o que contribuir nessa direção, ao propiciar formas e espaços para os professores discutirem essas questões e *tomarem posse* de suas ações transformadoras e, naturalmente, também identificar aquelas ações que são mesmo mecânicas, burocráticas ou pura rotina.

Atualmente, na maioria das escolas, há espaços já preestabelecidos para discussões. O que se precisa, às vezes, é utilizá-los da melhor forma. O momento de construção do projeto pedagógico é especial para uma análise de conjunto; também os momentos de reuniões e de avaliação (conselhos de série, classe etc.) e outros mais que se possam criar. É fundamental que, entre os parâmetros para essa discussão e análise, estejam não

somente o projeto pedagógico da escola como também os resultados educacionais, sobretudo os de aprendizagem dos alunos.



O importante por ora, gestor escolar, é entender que tanto você quanto os professores da sua escola, ao se relacionarem com os alunos, com os seus pais, com os participantes da comunidade estão construindo saberes e valores - recebendo e transmitindo posturas perante a vida - estejam ou não cientes disso. Tendo em vista o lugar de autoridade que a escola tem na sociedade, a **constância** nos valores que são transmitidos reveste-se de extrema importância, pois tais valores, posturas, saberes, crenças etc. vão desenhando a cultura escolar da sua escola.

Costuma-se dizer que algumas escolas têm identidade própria, que as diferencia de tantas outras. Nesses casos, a figura individual da diretora ou do diretor pode até ter destaque (aliás, muitas vezes foi ela/ele quem conduziu a escola ao que se tornou), mas não esgota o perfil da escola. A escola não aparece através da identidade da diretora ou de outra pessoa individualmente, mas passa a ter uma identidade coletiva. A eventual saída de uma pessoa da escola não faz essa escola desmoronar.

Uma escola, identificada por sua cultura específica, detém força para influir na cultura da comunidade. Conforme as características dessa comunidade e as intenções do pessoal da escola, esta poderá transformar-se em polo de desenvolvimento de seu entorno. Haverá sempre movimentos cruzados entre intenções/realizações/definição de identidade, um movimento fortalecendo o outro.



Vale, ainda, lembrar: uma cultura escolar nunca é eterna. Uma vez criada, há que conservá-la ou, conscientemente, modificá-la na direção que se deseja. Às vezes, isso é necessário, pois, lamentavelmente, uma escola também pode construir uma identidade negativa. Nesse caso, é preciso analisar com cuidado as origens dessa história e trabalhar na construção de outra. Nós, educadores, sempre acreditamos na possibilidade de se trabalhar os desvios de personalidade de alguém; por que não os de uma escola?

A construção da história e da cultura de uma escola depende de todos. Sem partilha, não se cria uma cultura positiva para a escola; no máximo, conta-se a história de um diretor – dedicado, mas centralizador; não conseguiu formar uma equipe nem construir a cultura necessária para sua escola, que ficou à mercê das influências externas ou individualistas.

Resumindo, vimos que as relações entre escola e cultura se dão de muitas e diversas maneiras, dependendo de forças momentâneas. Se há um movimento de influência da cultura local, nacional e mesmo mundial sobre a escola, há também o inverso, sobretudo quando ela cria e mantém uma forte cultura escolar.

Tomando-se consciência e discutindo esses movimentos, abre-se caminho para a análise, a crítica e, por fim, para a proposição de ações concretas que, certamente, provocarão resultados positivos para a efetivação da função social da escola. Acompanhar essa revolução silenciosa na escola, tornando-a menos silenciosa e mais assumida, é tarefa dos dirigentes educacionais.



Aculturação: como os alunos se apropriam da cultura escolar?

Como pudemos ver, a cultura gerada na escola se entrecruza de forma intrincada com a cultura geral, às vezes reforçando-a ou excedendo-a, outras vezes combatendo-a, outras ainda criando algo novo de fato. Você também já trabalhou na aula web sobre a diferença entre *currículo prescrito*, *oculto* e *real*. À primeira vista, podemos pensar que a aculturação dos alunos refere-se somente ao currículo prescrito, mas o que acontece na escola, ao longo da escolarização de uma geração de alunos e especificamente para cada aluno, é impregnado pelos diferentes aspectos que o chamado currículo oculto possibilita e que é muito diferenciado de escola para escola, e mesmo de classe

para classe. Essa pluralidade ocorre por diversas razões, mas também pela liberdade que as escolas e os professores têm. Como afirma Chervel:

“O ato pedagógico é complexo: põe em jogo processos sutis, busca subterfúgios, atribui funções a simulacros, reparte as dificuldades, produz enumerações. Ensinar, etimologicamente, é “fazer conhecer por sinais”, e a história das disciplinas escolares expõe à plena luz a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia.

Mas a liberdade pedagógica, no nível dos indivíduos, não é mais do que meia liberdade. Algumas estruturas pedagógicas dão aos indivíduos, mais que outras, a possibilidade de colocar em questão a natureza de seu ensino.

A liberdade teórica de uma criação disciplinar do mestre se exerce em um lugar e sobre um público bem determinado: a sala de aula e o grupo de aluno. A recusa em admitir esta evidência está na origem de muitas das incompreensões, das quais o corpo docente é por vezes vítima. O “trabalho”, no sentido forte, do mestre, é o da tensão de um corpo a corpo com o grupo. O grupo em si mesmo constitui uma peça essencial do dispositivo disciplinar. Daí a diferença entre o ensino escolar e a preceptoria. São os ensinamentos efetivamente vivenciados que revelam e descrevem a evolução da didática, as razões da mudança, a coerência interna dos diferentes procedimentos usados, a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que orientam o seu exercício.”

A defasagem entre ensino e aprendizagem reveste-se de aspectos diversos. O aspecto sociológico mais visível é o do fracasso escolar, que, como muitos já afirmaram no Brasil e no exterior, é deliberadamente organizado pelo sistema escolar. Para Chervel (1990), a história do fracasso escolar está estreitamente ligada à história das disciplinas. Mas a diferença entre ensino e aprendizagem não se limita a esse aspecto quantitativo (há, inclusive, a posição elitista de que é normal que $\frac{1}{3}$ dos alunos não alcance a aprendizagem desejada).

Outros aspectos dizem respeito a valores e atitudes expressos como finalidade e/ou objetivo em vários documentos curriculares, e que, a despeito do que propõem, não se concretizam na prática pedagógica ou vice-versa. Um objetivo recorrentemente presente em currículos das últimas décadas refere-se ao reconhecimento e aceitação da diversidade. Discutiremos essa questão no próximo tópico.

TÓPICO 2 O Alunado e Sua Diversidade: O Direito à Diferença

Relacionamos no tema 3, Tópico 3, as Declarações da Unesco a favor do trabalho das diferentes nações na defesa da diversidade da *população*.

Com o efeito também dessas declarações, verificam-se tendências semelhantes de modificação de currículo em vários países ou regiões do planeta. Algumas tendências de currículo na América do Sul serão apresentadas na disciplina 2.

No Brasil, o acolhimento à diversidade está presente na Constituição Federal e em toda a legislação educacional. Em julho de 2010, após dez anos de negociação, foi aprovado no Congresso Nacional o Estatuto da Igualdade Racial.

Se a diversidade tem sido aceita como um valor a perseguir, têm ocorrido dificuldades no estabelecimento de políticas específicas e, principalmente, na *modificação de ações*, desde a prática pedagógica até a sociabilidade de modo geral. No tocante às políticas, vários sistemas de ensino têm reorganizado sua estrutura e seus currículos, de modo a cumprir a legislação em relação a específicos tipos de diversidade.



Saiba mais sobre as políticas públicas de apoio à diversidade em nosso país: <http://www.cultura.gov.br/site/categoria/politicas/identidade-e-diversidade/>

Ex:

Nesse sentido, as escolas têm sido reformadas fisicamente para melhor atender a alunos com necessidades especiais, assim como à reorganização dos grupos de alunos. Elas têm reformulado currículos, acrescentado disciplinas escolares, ou conteúdos dentro das disciplinas, ou práticas pedagógicas específicas, e têm criado projetos inovadores, de tipo interdisciplinar, integrado, entre outros.

Várias leituras reafirmam a dificuldade de uma *aceitação de fato*, no âmbito das relações interpessoais, da diversidade presente na cultura brasileira e também no interior da escola.

Quais têm sido as dificuldades da escola em lidar com a diversidade? É possível que estejam envolvidas questões conceituais, de valores e de atitudes cristalizadas. Retomamos algumas questões conceituais, primeiramente; depois, o teor de algumas ações presentes no sistema e nas escolas, indicando desafios que persistem.

O conceito *diferença* e o valor *direito à diferença*

A ampliação de direitos a diferentes parcelas da população em diversos aspectos da vida social, notadamente o do acesso à escola básica, fato habitual ao longo dos séculos XIX e XX, teve início fundamentalmente com a criação do conceito de *igualdade*, forjado nas lutas pela democracia no século XVIII. A partir da segunda metade do século XX, a igualdade universal alcançada nessas lutas históricas começou a ser considerada insuficiente nas democracias ocidentais.

No final dos anos 60, o conceito *diferença* e a proposição do *direito à diferença* foram formulados teoricamente e legitimaram



movimentos muito diversos – dos imigrantes, de regiões, das mulheres; estas, pedindo um estatuto próprio: a diferença dentro da igualdade.



Lefebvre (1980) distingue particularidades de diferenças. Particularidades definem-se pela natureza; são realidades biológicas e psicológicas, como etnia, sexo, idade. **Diferenças definem-se socialmente, nas relações sociais.**

Afirmar como particularidade o que é diferença (algo socialmente construído) autoriza o racismo, o sexismo, ou seja, preconceitos diversos. As particularidades afrontam-se em lutas, que atravessam a história e que são lutas de etnias, de povos, de classes ou de frações de classes. No interior dessas particularidades nascem as diferenças. A vitória de um particularismo abole a diferença e lhe permite um retorno ao natural.

Diferenças criam *desigualdades* entre as espécies vivas, entre os povos, entre os grupos e as classes, e entre os indivíduos. As diferenças são necessariamente qualitativas, significando a identificação de grupos superiores e inferiores. Para Lefebvre (1980), a diferença deve ser identificada, assim como as contradições e conflitos que provoca, e aceita como socialmente existente.



Trazendo essa reflexão para a situação escolar, algumas necessidades se impõem. Primeira, a importância de identificar nas escolas as contradições, os conflitos, assim como apontar a sua amplitude, ao invés de escondê-los e/ou atenuá-los. Segunda, a identificação, por meio do exame desses conflitos e contradições, da presença de diferenças e desigualdades sociais. Terceira, a reflexão a respeito de ações de diversos tipos para lidar com as diferenças e combater as desigualdades. Nessa reflexão, análises qualitativas e quantitativas se complementam e devem ser utilizadas. Por exemplo: por que **nessa escola** tantas crianças negras (ou migrantes, ou imigrantes, ou provenientes da zona rural etc.) apresentam resultados insatisfatórios pelos critérios escolares?

Desafios para atender ao direito à diferença

Vimos que, a partir dos anos 90, as políticas de diminuição da pobreza tiveram repercussões positivas no atendimento educacional e permanência da diversidade populacional na escola. Vimos também que as medidas de aceleração do fluxo escolar e a introdução dos ciclos de progressão continuada, ambas necessárias, não têm sido suficientes para atender a diversidade do alunado com qualidade. Ainda discorreremos a respeito da emergência e da necessidade do fortalecimento do conceito equidade (tema 3, tópico 3). Finalmente, a respeito dos professores, anunciamos a necessidade do enfrentamento a crenças arraigadas em face das especificidades da clientela majoritariamente presente nas escolas públicas. Compreender a cultura mais ampla, que interfere no cotidiano de toda escola, e as culturas específicas das comunidades de onde proveem os alunos é imprescindível para o redimensionamento da ação pedagógica.

! No trabalho com as diferenças, uma pergunta deve estar presente a cada ação e relação interpessoal na escola: em nossa interação diária com os alunos ou suas famílias, estamos reproduzindo a discriminação centenária que acompanha a cultura brasileira no trato com negros, mulatos, migrantes de países e regiões mais pobres ou rurais, pessoas com dificuldades especiais, mais lentos na aprendizagem etc.?

A expressão dessa discriminação, sabemos, pode não ser explícita – com palavras claras – mas sutil, emitida por gestos, humor, silêncios e tantas outras formas.

Nesse sentido, reafirmamos a importância fundamental da formação continuada no âmbito da escola, identificando melhor e analisando o significado e o sentido das palavras bem como das ações presentes na vida cotidiana escolar, engendrando enfim uma cultura de acolhimento e respeito às diferenças. Essa análise pode ser desencadeada a partir do relato de episódios ocorridos em sala de aula, no pátio, em reunião de professores, de pais e outros contextos. O registro desses debates pode servir como material da maior importância para a identificação de movimentos microsociais no processo de mudança de valores culturais de uma nação. Lembrando Chervel (1990), disciplinas escolares e/ou alguns de seus componentes são gerados no cotidiano escolar.

Um primeiro nível de análise relativa ao respeito à diferença pode ser feito sobre o currículo explícito, ou seja, a proposta pedagógica da escola. Na formulação das finalidades e objetivos, estão inclusas perspectivas multiculturais e de tolerância? Ou as disciplinas escolares relacionam conteúdos que tratam de alguma forma dessas perspectivas? Nesse aspecto, os movimentos sociais lograram introduzir no currículo da escola básica conteúdos relativos à história e à cultura negra. Tal fato é um ganho, sem dúvida, pois legitima uma postura na cultura. Todavia, como afirma Gimeno Sacristán (1995), na busca de um currículo multicultural, “a cultura escolar é mais que conteúdos”. De fato, o currículo real está além do expresso; ele é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem – impõem – um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimentos a serem assimilados.



Sacristán lembra também que, entre o currículo prescrito e o real, existe uma *elaboração intermediária*, que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos. Nesse sentido, podemos afirmar que, entre o currículo prescrito e mesmo o intermediário, há a força do currículo *extraescolar* às vezes oculto, outras vezes menos oculto porque perceptível na cultura local ou ampla. Desvendá-lo o máximo possível no debate interrelacional na escola é fundamental.

Terminamos este tópico afirmando que o grande desafio da atualidade é trabalhar com a diferença em todos os sentidos e fazer disso um ganho, e não uma perda. Ainda que há muito tenhamos referências epistemológicas para este trabalho, com os estudos de Vygostky, a nossa longa história escolar teve sempre a tendência de homogeneizar e fragmentar ou separar os alunos (por gênero, por nível de rendimento, por necessidades especiais etc.). Lutar pela integração: eis o desafio.

TÓPICO 3 A Proposta Curricular do estado de São Paulo: Oportunidades e Desafios na Construção



Você pode acessar os volumes 1 e 3 do Caderno do Gestor online.

A Proposta curricular do Estado de São Paulo relativa ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio é apresentada em três tipos de documento. Um, que explica a própria proposta e introduz cada disciplina escolar de forma ampla; outro, dirigido aos gestores e nomeado Gestão do currículo na escola – Caderno do gestor; e outro conjunto, que trata do ensino de cada disciplina de cada série escolar, dividido em um subconjunto para o professor (*Caderno do professor*) e outro para o aluno (*Caderno do aluno*), organizados em vários volumes correspondentes ao ritmo do trabalho anual. Percebe-se que, mesmo organizada por áreas, a matriz curricular continua tendo centralidade.

Tomando como referência o documento relativo ao Ensino Médio (Sociologia, 2009), a Proposta curricular discorre, na primeira parte, sobre os desafios contemporâneos colocados à educação e sobre os princípios que regem o currículo em questão. Nessa primeira parte, o leitor é informado também sobre o objetivo do trabalho, o processo de sua elaboração, constituído tanto de um diagnóstico e análise do acervo da SEE sobre a prática pedagógica quanto de uma consulta a escolas e professores, identificando as boas práticas existentes na rede de ensino de São Paulo. Na segunda parte, o documento discute as diferentes áreas de conhecimento tratadas nesse nível de ensino, conforme constam das Diretrizes Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Códigos, e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Por fim, na última parte, são explicados os fundamentos do ensino da Sociologia nesse nível de ensino e relacionados os conteúdos a serem trabalhados na sequência das séries e bimestres.

O *Caderno do professor* (tomando-se aqui como referência o Caderno do Professor da área Ciências da Natureza e suas Tecnologias, 7ª série, volume 1, 2009) orienta para a importância de que os conteúdos específicos a serem trabalhados no bimestre sejam instigantes para os alunos e que, ao mesmo tempo, “contribuam para a formação de indivíduos capazes de participar do processo de transformação da sociedade e de construir uma consciência sobre o próprio corpo voltada para a promoção da saúde física, mental e social.” (p. 8). Além de valorizar o trabalho de construção de conceitos e atitudes sobre os conteúdos, o texto também orienta para que “todo o trabalho com os conteúdos da disciplina de Ciências seja usado como ferramenta para a formação leitora e escritora dos estudantes” (p. 9). Por fim, são sugeridas estratégias que têm como objetivo promover o desenvolvimento de competências e habilidades, e também estimular o papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

Nota-se a preocupação em articular os conteúdos de uma disciplina escolar com o que é próprio da Pedagogia – formação de pessoa e de cidadão – assim como com conteúdos de outras disciplinas, tanto as da mesma área de conhecimento quanto as de outra, em especial a escrita e a leitura. Observa-se, também, o estímulo à utilização dos princípios da pedagogia ativa, igualmente ao emprego de procedimentos didáticos como aposta para o desenvolvimento de competências e habilidades. Ainda que se afirme uma

orientação geral para o desenvolvimento dessas competências e habilidades, conforme o estabelecido para o Enem, e seja isso um possível eixo para um currículo integrado, juntamente com as finalidades e objetivos propostos, continua como questão aberta a caracterização das ações pedagógicas possíveis de viabilizar essa empreitada.

É possível que, no centro de questionamentos e ceticismos relacionados ao alcance de objetivos e expectativas expressas nesta proposta curricular, como em qualquer outra, esteja o seu contraponto, ou seja, a justa dificuldade dos professores em identificar, compreender e lidar pedagogicamente com os diferentes pontos de chegada e situações de vida dos grupos e subgrupos de alunos, em termos culturais, socioeconômicos, cognitivos e da história das relações sociais estabelecidas. Por outro lado, a proposta que define a **escola** como um espaço de cultura (cf. p. 9) prenuncia o movimento que aí ocorre cotidianamente e que deve ser melhor compreendido.

Vejam alguns aspectos que interferem nesse movimento, também voltados às organizações curriculares.

Disciplinas, Áreas e outras Organizações Curriculares

No Brasil, acompanhando a tendência hegemônica nos países europeus e americanos nas últimas décadas, a legislação e as diversas propostas oficiais propõem uma organização curricular pela interdisciplinaridade, por temas transversais, por áreas de conhecimento e/ou enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades. Amalgamando várias dessas articulações são propostas organizações de currículo – integrado, por projetos, por problemas – cada uma delas defendida por vários autores na atualidade.

Apesar da aparência de atualidade da maioria das propostas, é importante lembrar que grande parte de seus pressupostos de ordem pedagógica e psicológica já estava presente em propostas de autores pertencentes ao chamado movimento Escola Nova e mesmo em seus precursores, destacando: projetos integrados, de Makarenko, centros de interesse, de Decroly; currículo por projeto, de Kilpatrick.

As ideias da Escola Nova, em alguma medida, penetraram a formação e depois a prática de muitos professores da nossa antiga escola primária, mesmo numa época em que as propostas curriculares oficiais eram de caráter disciplinar. Certamente, as boas escolas normais do passado contribuíram para a disseminação dessa prática. Mais difícil dizer o mesmo da formação de professores para o chamado ensino secundário (os *professores especialistas*), após os anos 30, com a criação das universidades, cuja ênfase em grande parte foi disciplinar. Os cursos para esses professores, ofertados em nível superior, foram em geral mais valorizados socialmente, o que pode ter criado obstáculos à assunção da tendência mais polivalente, presente na formação das *professoras primárias*.

A diferença das propostas atuais de autores como Fernando Hernández ou Gimeno Sacristán, entre tantos outros, está em querer atravessar a perspectiva tradicional de escola que presidia a Escola Nova.





Entender a escola como espaço cultural, de embate de tensões e de diferentes equilíbrios de poder, é abrir esse espaço para a força dos argumentos, para o debate dos diferentes interesses/verdades, grupal ou politicamente estabelecidos na atualidade. Em alguns casos, os parâmetros para esse debate já estão inscritos nas finalidades e objetivos de formação do sistema e da escola. Em outros, são justamente as finalidades e objetivos educacionais, ou seja, a perspectiva de formação que deve ser questionada.

No tocante à proposta de currículo integrado por projetos de trabalho, Fernando Hernández (1998), além de realçar o “enfoque integrador da construção de conhecimento que transgride o formato da educação tradicional de transmissão de saberes compartimentados e selecionados pelo/a professor/a, também reforça o *entendimento de projeto não como uma metodologia*, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função. Como tal, sempre será diferente em cada contexto. (...) são uma concepção de educação e escola”. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 184).



De fato, é importante ressaltar, novamente, que não há um método ou uma fórmula pronta para desenvolver projetos ou um currículo integrado, mas sim uma concepção diferenciada do professor em relação ao ensinar e aprender. Esta será sempre uma relação de troca e de construção social interativa na qual todos são parceiros e colaboradores.

A partilha entre os educadores, a respeito do resultado do trabalho realizado e sobre a natureza da mudança alcançada para os alunos é fundamental, pois avança no crescimento também dos professores sobre a realidade vivida pelos alunos e no acesso ao currículo oculto. É o que trataremos a seguir.

O currículo Oculto e o *Extracurricular*

Para atuar mais qualificadamente no processo educativo da escola há que se compreender tanto o currículo prescrito quanto o oculto. Essa compreensão assegura uma boa entrada no desafio seguinte, ou seja, saber trabalhar nessa confluência: planejando e atuando junto aos diferentes protagonistas ao longo do tempo, de modo a alcançar as finalidades e os objetivos da formação propostos. O uso da sensibilidade junto com a razão certamente ajudará neste desafio.

Não é tarefa de uma pessoa, por melhor que seja, mas de uma equipe. Portanto, é uma condição básica das instituições garantir um grupo estável de profissionais em cada escola.

O espaço cultural do cotidiano escolar, tanto de incorporação como de produção de cultura, é complexo e pouco conhecido. Apesar de haver semelhanças entre as escolas de uma mesma rede de ensino, cada uma é uma obra e, como tal, única. Nessa direção, é possível considerar que, como espaço de cultura em construção, a escola tem uma dinâmica que minimamente considera:

1. a compreensão e aceite do currículo prescrito em toda sua dimensão: o seu formato, – finalidades, conteúdos e demais aspectos pedagógicos relacionados ao ensino e avaliação, e seu processo de construção;

2. a cultura dos profissionais relativa ao nível de ensino em que trabalham (Fundamental I ou II e Ensino Médio), devido ao tipo diferenciado de formação;
3. a cultura de cada disciplina e/ou área de conhecimento, com suas respectivas histórias;
4. a cultura presente na sociedade a respeito da valorização de umas disciplinas ou áreas e desvalorização de outras;
5. a cultura e/ou disposições dos sindicatos sobre assuntos como carreira, salário, formas de luta;
6. a ambiguidade da profissão docente no interior da sociedade, as mídias que oferecem realces, concomitantemente, de desvalorização e de deferência;
7. as dificuldades em lidar com acontecimentos que ocorrem em determinadas escolas, relativas à indisciplina dos alunos, e outros reflexos de uma sociedade desigual, como violência, presença de drogas, gravidez precoce etc.;
8. a pressão para melhorar os índices de qualidade da escola, mais visíveis pelos sistemas atuais de avaliação, assim como diminuir a tensão interna decorrente da divulgação pública dos resultados, quando insatisfatórios.

Essas e outras questões fazem parte da dinâmica própria da escola, o que também a caracteriza como um lugar de encontro e de relacionamento entre pessoas (grupos, subgrupos). Para cada questão, são trocadas interpretações e reinterpretações, muitas vezes sob tensão, de forma clara ou não, coerente ou não. Nessa troca, estão presentes elementos relativos aos grandes movimentos da cultura, e mesmo da civilização, até aos fatos e acontecimentos do dia a dia escolar, passando por formulações correntes na cultura das associações das diferentes áreas de conhecimento (disciplina escolar), dos sindicatos e da política. Humores, amores e demais sentimentos pululam. Em suma, no interior da escola, ocorre o trânsito de culturas, enquanto uma cultura se constrói por intermédio das pessoas que a vivem.

Finalizando

A história das disciplinas escolares, ao colocar os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo desta última buscar na sociedade o apoio, para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e transformação histórica da escola.

Portanto, as disciplinas escolares devem o papel, subestimado pelos próprios protagonistas, mas considerável, que elas desempenham na história do ensino e na história da cultura, às circunstâncias da gênese e à organização interna da escola. Fruto de um diálogo secular entre mestres e alunos, as disciplinas constituem o código que duas gerações, lentamente, elaboram para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita: trata-se de nada menos do que aquilo que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola.

Currículos integrados, qualquer que seja a modalidade, propiciam o debate das disciplinas escolares em conexão com as finalidades e objetivos educacionais que, fundados em uma determinada perspectiva teórica, expõem o valor humanístico e civilizatório de uma proposta de formação de uma geração de crianças e jovens de um estado ou de um país.

Ampliando o conhecimento

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Dossiê diferenças. Campinas, v.23, n° 79, 2002.

FONSECA, Marcus Vinicius; JUNQUEIRA, Eliane Botelho; PINTO, Regina Pahim; et al (orgs). **Negro e educação**: a presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/negroeducativro.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2010.



Agora que terminamos a leitura do Tema 4 da apostila, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

Referências bibliográficas

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n° 2, p. 177-229, 1990.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5ª ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. (orgs). **Disciplinas e integração curricular**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo 1. Coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: CONSED, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural, in SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Unesco. **Padrões de Competência em TIC para professores**: marco político. Trad. Claudia David. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.Unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

Conclusão da Disciplina

Inserida no Módulo 1, intitulado **A Proposta Curricular do Estado de São Paulo do Curso de Especialização para Diretores da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo**, a disciplina que estamos concluindo desenvolveu-se sob o pressuposto de que o estudo de uma proposta curricular deve considerar o debate atual sobre currículo, no Brasil e no mundo, que por sua vez mantém laços com uma longa história do campo educacional, assim como com outras áreas da vida social e humana.

Denominada **Concepções/Estruturas: Áreas e Disciplinas**, a primeira disciplina deste primeiro módulo teve por objetivo introduzir elementos teórico-conceituais, assim como dados e questões da realidade educacional brasileira, de modo a contribuir com a discussão que os diretores já desenvolvem em suas escolas a respeito do currículo vigente na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Resumindo o caminho percorrido, inicialmente discutimos concepções de **currículo escolar** e o aparecimento da área **Teoria de Currículo**. Tratamos da história das disciplinas escolares, focando a sua relação entre conhecimentos científicos e objetivos educacionais, a presença da Pedagogia na sua constituição e a escola como espaço de criação de disciplinas escolares. Vimos que qualquer proposta curricular é fruto de uma construção social, que envolve pessoas e instituições com diversos tipos de relação, entre eles o de poder, sempre gerando tensões e conflitos, objetos de trabalho de todo gestor.



Depois, no tocante a **Mudanças na Civilização e suas Influências sobre o Trabalho, a Cultura e o Currículo Escolar**, examinamos aspectos centrais dessas mudanças, a centralidade do conhecimento no interior delas mesmas e o papel estratégico que a educação escolar tem a desempenhar na formação e desenvolvimento das pessoas, tendo em vista também o desenvolvimento do próprio país.

Em seguida, com relação à **Educação Básica no Brasil e o Multiculturalismo**, discorremos a respeito das características socioculturais da população brasileira, cotejando-as com resultados educacionais quantitativos e qualitativos. O exame dos dados macro permite identificar sinais da desigualdade social e da seletividade educacional, geradas tanto fora como dentro do sistema.

Por último, focalizando a **Cultura Escolar e a Construção do Currículo**, examinamos mais especificamente a aprendizagem e a **aculturação do alunado, o trabalho estratégico dos educadores** e suas relações com a **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**.

Ao longo do curso, abordando cada um dos temas, algumas crenças foram sendo afirmadas:

- primeiro, a respeito das teorias explicativas da realidade, lembramos a importância de desconfiar das explicações definitivas, tendo em vista o movimento constante da realidade: além das teorias, há que se observar, pesquisar e interpretar o cotidiano escolar, o vivido.
- segundo, a escola é um lugar de criação de conhecimento, e não apenas de transmissão de conhecimentos. Pesquisas a respeito das disciplinas escolares sustentam a afirmação de que os conhecimentos gerados na escola penetram tanto as disciplinas

escolares, tendo parte em sua constituição, quanto a cultura escolar, criando um espaço cultural singular.

- terceiro, uma proposta curricular é sempre uma aposta e estará sempre em construção. Essa construção ganhará força conforme a dimensão de sua legitimidade junto aos protagonistas e às condições, e a qualidade da partilha cotidiana entre esses agentes. Tal partilha pode trazer à tona a maneira como pessoas e grupos recebem e interpretam a cultura dominante ou culturas específicas distinguíveis na realidade e como se manifestam na escola. Ou seja, o currículo extraescolar e o oculto, ao emergir, podem ser trabalhados. Daí a importância do conhecimento da cultura do alunado. Se o limite de uma proposta são os profissionais da ponta, o limite da ação desses profissionais é o alunado. Currículo real é o resultado de todos esses encontros, muitas vezes bem longe do currículo prescrito, do qual se partiu. Mas isso não diminui a importância do currículo prescrito; afinal, nele os compromissos institucionais são explicitados e, se também estiver estabelecido na partilha, ganham força no embate cotidiano. De qualquer forma, o currículo real será sempre resultado de uma ação coletiva.

Fim

RedeFor