

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

**Educandos e Educadores:
seus Direitos e o Currículo**



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

Organização do Documento

Jeanete Beauchamp
Sandra Denise Pagel
Aricélia Ribeiro do Nascimento

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

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

Ficha catalográfica

[Gonzáles Arroyo, Miguel]

Indagações sobre currículo : educandos e educadores : seus direitos e o currículo / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

52 p.

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

CDU – 37.046.12

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Lúcia Helena Alves de Figueiredo CRB 1/1.401

Impresso no Brasil

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

**Educandos e Educadores:
seus Direitos e o Currículo**

Brasília
2007



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

Coordenadores do grupo de trabalho responsável pela elaboração do documento

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

Grupo de trabalho

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

Equipe de Apoio

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

Revisão de texto

Márcia Helena Lopes

Projeto Gráfico e Editoração

Formatos design

Tiragem

500 mil exemplares

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica



INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

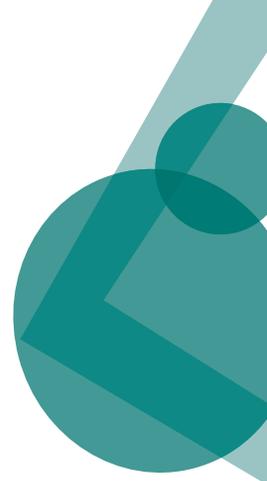
- O texto **“Currículo e Desenvolvimento Humano”**, de Elvira Souza Lima, apresenta reflexão sobre currículo e desenvolvimento humano, tendo como referência conhecimentos de Psicologia, Neurociências, Antropologia e Lingüística. Conceitua a cultura como constitutiva dos processos de desenvolvimento e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

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

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

OS TEXTOS EM SEU CONJUNTO APRESENTAM INDAGAÇÕES CONSTANTES.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



COMO LER E TRABALHAR OS TEXTOS?

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

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

Departamento de Políticas de Educação Infantil e
Ensino Fundamental

EDUCANDOS E EDUCADORES: SEUS DIREITOS E O CURRÍCULO

Miguel G. Arroyo¹

A reflexão sobre o currículo está instalada nas escolas. Durante as últimas décadas, o currículo tem sido central nos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica. Como está chegando o debate aos profissionais da educação básica? Haveria um clima propício nas escolas ao repensar dos currículos?

Partimos da constatação de que há um clima propício nas escolas ao repensar dos currículos. Neste texto, focalizamos as indagações que vêm dos sujeitos da ação educativa, dos profissionais, educadores-docentes e dos educandos.

Educadores(as) indagam o Currículo

Partimos de que os profissionais da educação infantil, fundamental, média, de EJA, da educação especial vêm se constituindo “outros” como profissionais. Sua identidade profissional tem sido redefinida, o que os leva a ter uma postura crítica sobre sua prática e sobre as concepções que orientam suas escolhas. Essa postura os leva a indagar o currículo desde sua identidade. Que indagações sobre o currículo vêm dessa nova identidade profissional? Esta indagação está posta à categoria e merece ser explicitada, assumida e trabalhada nas escolas e Redes.

Por outro lado, as identidades pessoais vêm sendo redefinidas. Identidades femininas, negras, indígenas, do campo. A identificação de tantas e tantos docentes com os movimentos sociais suscita novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora-educadora, professor-educador. Refletem-se na forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender. Que indagações sobre o currículo vêm dessa nova identidade pessoal e coletiva dos(as) educadores(as)?

De formas diversas e em tempos diversos, essas indagações aparecem em encontros dos coletivos das escolas, em dias de estudo, em congressos de educadores(as).

¹ Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG e Ex-Secretário Municipal Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Seria conveniente programar encontros, estudos e oficinas para indagar os currículos enquanto planos e práticas pedagógicas que orientam nossa ação e nossas escolhas, a partir de nós mesmos, de nossas identidades profissionais, pessoais e coletivas.

Pensemos em alguns núcleos de indagação que podem ser objeto de dias de estudo:

1º) A identidade profissional passa cada vez mais pela identidade de trabalhadores em educação. Esta consciência coloca o trabalho no cerne da organização escolar, dos tempos e espaços de trabalho, seu ordenamento e intensidade. A partir daí podem ser levantadas indagações para estudo: o currículo, seu ordenamento, suas hierarquias, a segmentação dos conhecimentos em disciplinas, cargas horárias não condicionam o nosso trabalho? Os esforços por formas de trabalho docente mais humano não estão condicionados pelo ordenamento dos currículos? Que mudar nesse ordenamento?

Vêm crescendo as sensibilidades para com o currículo das escolas, porque percebemos que a organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos.

Este é um ponto central para o debate sobre os currículos: como condicionam nosso trabalho. Vejamos. O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e seqüenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores.

Dependendo do prestígio dado pelos currículos aos conhecimentos que ensinamos, teremos categorias docentes mais ou menos prestigiadas.

Conseqüentemente, o currículo é o pólo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos.

2º) Esta sensibilidade docente para o trabalho e sua relação com a organização curricular vem associada a uma nova sensibilidade para com a organização escolar e sua íntima relação com a estruturação do nosso trabalho. No nosso sistema educacional, a estrutura das escolas é rígida, disciplinada, normatizada, segmentada, em níveis, séries, estamentos e hierarquias. O

Vêm crescendo as sensibilidades para com o currículo das escolas, porque percebemos que a organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos.



trabalho docente reproduz essas estruturas, hierarquias, níveis e prestígios, reproduz carreiras e até salários, hierarquizados.

A organização de nosso trabalho é condicionada pela organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular.

O que ensinamos, como ensinamos, com que ordem, seqüência, lógicas e em que tempos e espaços são os condicionantes de nossa docência, realizamos como profissionais ou limitam-nos e escravizam-nos a cargas horárias, a duplicar turnos, a trabalhar com centenas de alunos por semana. Sermos fiéis ao currículo, às competências que prioriza, às precedências e hierarquias e a toda essa engrenagem montada em nosso trabalho tem estreita relação com os conteúdos privilegiados e selecionados, sobretudo, com as lógicas em que estão organizados no currículo.

Um exercício instigante pode ser dedicar encontros a responder a esta pergunta: como a organização curricular condiciona a organização da escola e por conseqüência do nosso trabalho? Que organização dos currículos e da escola tornará nosso trabalho mais humano?

Constadas essas íntimas relações entre a organização escolar, a organização curricular e as formas em que o trabalho docente é estruturado, as indagações sobre os currículos teriam de situar-se no cerne, ou nas lógicas e valores que o estruturam; o mesmo em relação à organização escolar: que lógicas, concepções, valores regem, legitimam essa organização? São igualitárias, democráticas, inspiradas no referente político da garantia do direito de todos ao conhecimento, à cultura, à formação como humanos? São lógicas que permitem a humanização do trabalho dos profissionais das escolas? Que igualam ou hierarquizam os docentes?

Estas indagações vão mais fundo do que apenas inovar temas, didáticas, atualizar as disciplinas ou acrescentar alguns temas transversais. Poderíamos partir da hipótese de que as indagações mais radicais sobre os currículos vêm das insatisfações com a organização escolar, especificamente com a organização do trabalho que o ordenamento curricular tanto condiciona. Logo, a reorientação curricular terá de se propor a mudar essas lógicas e valores.

Podemos constatar que os coletivos docentes se debatem com esta questão. Uma porta de entrada para repensar e reorientar os currículos podem ser as novas sensibilidades para as identidades docentes, as mudanças em nossa consciência profissional de trabalhadores em educação. Mudanças em nosso *Ofício de Mestres* (Arroyo, 2000).²

As indagações sobre o Currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular. Este é o cerne das indagações: repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais –, indagações nucleares pouco privilegiadas nas políticas de currículo.

² Trabalho estas indagações no livro *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Editora Vozes, 2000, 8ª. Ed. 2006.

3º) Os docentes, fiéis à nova consciência profissional, vêm reinventando formas de organizar seu trabalho. Reagem à condição de aulistas e avançam na autoria de sua prática. Como? Reivindicam horários de estudo, planejamento, tempos de atividades programadas. Tempos coletivos. Como essa condição de sujeitos cada vez mais qualificados e com maiores tempos de qualificação e controle de seu trabalho vem afetando seu controle sobre os currículos e sobre as práticas educativas? Em que pode mudar os currículos e essas práticas o fato de ter aumentado a capacidade de autoria dos docentes de educação básica? Essa capacidade se reforça no trabalho coletivo, na autoria coletiva.

Uma forma de trazer o currículo para o cotidiano profissional vem de uma prática que se torna familiar nas escolas: o trabalho mais coletivo dos(as) educadores(as). O planejamento por coletivos de área ou por coletivos de ciclo passou a ser um estilo de trabalho que tende a se generalizar. Tanto cada profissional quanto esses coletivos revêem os conteúdos de sua docência e de sua ação educativa. Junto com os administradores das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos, intervêm na construção dos currículos. Poderíamos dizer que isolada, mas, sobretudo coletivamente, vão construindo parâmetros de sua ação profissional.

Sem dúvida, o avanço dessa prática de trabalho coletivo está se constituindo em uma dinâmica promissora para a reorientação curricular na educação básica.

Esses coletivos de profissionais terminam produzindo e selecionando conhecimentos, material, recursos pedagógicos. Tornam-se produtores coletivos do currículo. Como exercermos o direito e a responsabilidade de ser autores coletivos do repensar dos currículos e de nossas práticas?

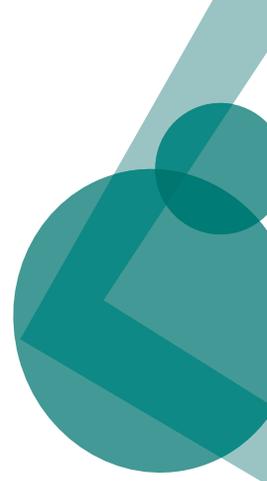
Um exercício interessante pode ser mapear e intercambiar essas práticas coletivas. Uma vez feito esse exercício, podemos perguntar-nos pelos significados dessas práticas educativas.

4º) Ao mesmo tempo em que os educadores têm novas sensibilidades sobre si mesmos e sobre suas identidades, mudanças significativas vêm acontecendo nas identidades dos educandos. Também são “outros”, como crianças e adolescentes, como jovens e adultos. As identidades dos educadores sempre se conformaram em diálogo, até tenso, com as identidades dos educandos. Estamos em um desses momentos tensos. (Arroyo, Miguel, 2004).³

Como o mal-estar nas escolas na relação mestres-alunos pode estar indagando os currículos? As indisciplinas, o desinteresse teriam a ver com os conteúdos da docência, com os processos de aprendizagem e com a organização escolar e curricular?

Os educandos, sujeitos também centrais na ação educativa, são condicionados pelos conhecimentos a serem aprendidos e, sobretudo, pelas lógicas e tempos predefinidos em que terão de aprendê-los: preocupa-nos

³ Dedico a estas tensões vários capítulos do livro *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Ed. Vozes, 2004, 3ª. Edição, 2006.



que tantos alunos tenham problemas de aprendizagem. Talvez muitos desses problemas sejam de aprendizagem nas lógicas temporais e nos recortes em que organizamos os conhecimentos nos currículos. Mas dado que essas lógicas e ordenamentos temporais se tornaram intocáveis, resulta mais fácil atribuir os problemas à falta de inteligência dos alunos e a seus ritmos lentos de aprendizagem. Medimos os educandos pela aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Entretanto, muitos coletivos docentes passam a investigar os currículos a partir dos educandos. Há novas sensibilidades nas escolas e na docência em relação aos educandos. Não há como ignorá-los. Interrogam-nos sobre o que ensinamos, como ensinamos, sobre a organização escolar e curricular. Muitos docentes adotam pedagogias mais participativas, reconhecem os educandos como sujeitos da ação educativa.

À medida que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes docentes e, sobretudo, para nosso trabalho, e à medida que temos outro olhar sobre os educandos, torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento.

Daí que se instalou como central a preocupação com o repensar dos conteúdos de nossa docência e, sobretudo, o repensar das lógicas em que são estruturados.

Como os currículos afetam o trabalho de administrar e de ensinar e o trabalho de aprender dos educandos?

Como os currículos afetam o trabalho de administrar e de ensinar e o trabalho de aprender dos educandos?

Esta pode ser uma outra porta de entrada para repensar e reinventar os currículos; explorar as novas sensibilidades dos docentes para com os educandos.

Como os vemos, como nos obrigam a vê-los, terminará obrigando-nos a repensar o que ensinar, o que aprender e em que lógicas. Nas próximas páginas, as reflexões focalizam os educandos e as educandas, como estão mudando e obrigando-nos a rever nosso olhar sobre eles e elas e sobre os conteúdos da nossa docência e de suas aprendizagens.

Os educandos nos obrigam a rever os currículos

A hipótese que pode nos guiar para o debate é que o ordenamento curricular não representa apenas uma determinada visão do conhecimento, mas representa também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos.

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos.

Desse olhar dependerá a lógica estruturante do ordenamento curricular. Ainda que resistamos a aceitá-lo, o que projetamos para os alunos no futuro

e como os vemos no presente têm sido a motivação mais determinante na organização dos saberes escolares. O currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima.

O ordenamento curricular termina reproduzindo e legitimando a visão que, como docentes ou gestores, temos dos educandos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos.

Na família somos filhos, filhas; na escola somos alunos, alunas. Durante o percurso escolar aprendemos a ser alunos, como a escola quer, ou espera que sejamos.

A escola fará tudo para que aprendamos a ser o protótipo de alunos que ela deseja. A figura de aluno e os diversos protótipos de alunos são uma invenção do sistema escolar (Sacristan, J. Gimeno, 2003). O molde para conformá-los é o ordenamento curricular. Há uma relação direta entre as formas como temos estruturado os currículos e os processos de formação dos diversos protótipos de aluno que esperamos. A construção de nossas identidades docentes e gestoras tem caminhado em paralelo com a construção do aluno como figura escolar. As organizações de currículo têm sido a forma em que os protótipos legitimados tanto de docentes quanto de alunos foram desenhados e são reproduzidos. Os processos de seleção e exclusão, por exemplo, dos educandos com necessidades especiais são justificados na suposta incapacidade de acompanhar o ordenamento e a seqüenciação das aprendizagens previstas nos currículos.

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produzem identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho. Como essas tipologias de aluno são produzidas pelas lógicas curriculares? Como marcam as identidades das infâncias, adolescências e até da vida adulta? Nossas vidas dependem do aluno que fomos, bem sucedidos ou fracassados na escola.

Logo, as indagações sobre os Currículos não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços. Pensar em que organização do trabalho são enquadrados os educandos, se é a forma mais propícia para aprender e se formar. Se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Estas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos. Estes pontos têm merecido estudos e debates nas escolas.

O ordenamento curricular termina reproduzindo e legitimando a visão que, como docentes ou gestores, temos dos educandos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos.



Entretanto, os alunos não são apenas uma produção escolar, nem sequer dos currículos e da docência e da administração.

Crianças, adolescentes, jovens ou adultos que chegam às escolas carregam imagens sociais com que os currículos, as escolas e a docência trabalham, reforçam-nas ou a elas se contrapõem.

Chegam com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia... e sobre essas imagens construímos as imagens de alunos, definimos funções para cada escola e priorizamos ou secundarizamos conhecimentos, habilidades e competências. Se a escola e especificamente o ordenamento curricular são constituintes de protótipos de alunos, as imagens sociais que projetamos sobre eles nos chegam de fora, dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais, de gênero e território, pela visão negativa que a sociedade tem das pessoas com “deficiências”. O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares com que arquitetamos os currículos. Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos.

De alguma forma os educandos são constituintes da docência, das funções da escola e da conformação curricular e por elas são constituídos. Por estes motivos partimos do pressuposto de que os alunos-educandos não têm sido esquecidos nas políticas e propostas curriculares nem poderão ser esquecidos em qualquer reorientação curricular. Um olhar crítico sobre essas imagens é um caminho para uma postura crítica perante os currículos.

Passa a ser central nos debates sobre o currículo perguntar-nos: com que imagens aparecem os(as) educandos(as) nas propostas curriculares e nas tentativas de sua reorientação? Dedicar tempos de reflexão coletiva para aprofundamento dessas questões pode ser uma tarefa primeira no repensar dos currículos.

Reverendo os Currículos no Espelho dos Educandos

Que podemos fazer para alimentar o debate sobre os currículos a partir dos educandos? Podemos mapear as imagens e concepções de aluno(a) que nos são mais familiares. Encontraremos algumas que persistem, incrustadas no imaginário social, nas leis, nas reformas e políticas educativas e de maneira particular nas diretrizes e no ordenamento curricular. Na primeira parte destas reflexões destacamos essas persistentes imagens de aluno. Podemos não parar aí e descobrir que outras novas imagens e concepções estão se afirmando no olhar docente e administrativo sobre os alunos e alunas e nos perguntaremos

como essas novas imagens apontam para novos ordenamentos e prioridades nos conteúdos curriculares.

Podemos começar por levantar as concepções reducionistas, fechadas dos educandos que ainda estão presentes quando preparamos as aulas ou as provas, quando pensamos a função social das escolas e da docência e quando são elaboradas políticas e propostas curriculares. Por aí podemos aproximar-nos dos currículos, mapeando, resignificando e questionando as visões que têm dos educandos. Tentemos fazer esse exercício destacando algumas dessas imagens.

Empregáveis, mercadoria para o emprego?

Esta é uma das imagens mais reducionistas dos educandos e dos currículos. É a imagem que mais tem marcado o que ensinamos e privilegiamos em nossa docência. Foi assim que a Lei no. 5692/71 via as crianças, adolescentes e jovens: candidatos a concursos, a vestibulares, ao segmentado mercado de emprego. Esta visão reducionista marcou as décadas de 1970 e 1980 como hegemônica e ainda está presente e persistente na visão que muitas escolas têm de seu papel social e na visão que docentes e administradores têm de sua função profissional. Sobretudo ainda essa visão dos alunos como empregáveis é determinante nos formuladores de políticas de currículo. As reorientações curriculares ainda estão motivadas “pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão”. As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender.

Se continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo, no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva. O ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos.

As reorientações curriculares ainda estão motivadas “pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão”. As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender.



Essa visão dos alunos como empregáveis tem marcado profundamente as auto-imagens docentes – sermos vistos como treinadores e preparadores de mão-de-obra habilitada nas exigências do mercado –, imagens reducionistas da docência, desmotivadoras.

Podemos fazer outra tarefa: refletir coletivamente sobre como o lugar dado aos educandos nos currículos e o olhar com que os enxergamos têm condicionado o nosso lugar como educadores-docentes, mestres, professores, administradores. Nossas imagens profissionais se refletem nas imagens que temos dos alunos.

Se os educandos não passam de capital humano a ser capacitado para as demandas hierarquizadas do mercado e se o currículo se organiza nessa lógica segmentada, os profissionais que trabalham esses conteúdos serão segmentados, hierarquizados e valorizados ou desvalorizados na mesma lógica segmentada e hierarquizada do mercado.

Muitas escolas e muitos coletivos docentes têm questionado essa visão mercantilizada dos educandos, do conhecimento, da docência e dos currículos. São freqüentes encontros, debates e oficinas nas escolas desmistificando as crenças na estreita relação entre o domínio das competências escolares e a empregabilidade. Esta relação mecânica, linear ainda é sustentável? Não se torna necessária uma visão crítica? Para essa crítica, podem ser coletados dados que sirvam de base para o estudo. Por exemplo, os dados do IBGE e análises de centros de pesquisa não encontram relação positiva entre empregabilidade e escolaridade. Estudos nos repetem: “apesar do aumento da escolarização, a inserção dos mais pobres no mercado de trabalho está praticamente desaparecendo”; “para os jovens das camadas médias cada vez está mais distante a certeza de que uma escola de qualidade lhes garantirá um emprego de qualidade em um mercado tão inseguro”. Podemos fundamentar nosso estudo em pesquisas com os alunos, verificando se o estudo de seus irmãos, amigos e parentes abre automaticamente as portas do emprego ou se eles não encontram emprego. Podemos trazer como dados nossas trajetórias de estudo e qualificação e de emprego e salários. Quantos anos de estudo, quantas novas titulações e os horizontes profissionais não se abrem, estreitam-se.

Desmistificar essa crença tão persistente no olhar sobre os educandos, sobre a docência e os conteúdos da docência é pré-requisito para repensar os currículos. Podemos aproximar-nos da sociologia do trabalho que vem estudando a recessão econômica e a desregulação do trabalho e a expansão do trabalho informal. Neste quadro teremos de rever as supostas relações mecânicas entre escolarização e mercado de emprego. Conseqüentemente superar a visão dos alunos como empregáveis, como mercadoria é condição para repensar os currículos.

Podemos dedicar tempos de estudo para identificar as conseqüências dessa visão mercantil dos educandos e dos currículos e da docência.

Destacamos algumas conseqüências para o repensar dos currículos:

Primeiro, nós, docentes, sujeitos de nosso trabalho, perdemos autonomia e ficamos à mercê das habilidades que o mercado impõe aos futuros trabalhadores. Nesse atrelamento de o que privilegiar na docência quanto às exigências do mercado, nossos horizontes profissionais se fecham, perdemos a autoria, estreitamos o leque de auto-escolhas, renunciamos à possibilidade de ter outro projeto de sociedade, de formação humana, de educação. Vendemos nossa realização profissional ao mercado.

Segundo, reduzimos o currículo e o ensino a uma seqüenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. Terminamos por renunciar a ser profissionais do conhecimento, deixamos de ser instigados pelo conhecimento, sua dinâmica e seus significados e terminamos por não garantir o direito dos educandos ao conhecimento. O mercado é pouco exigente em relação aos conhecimentos dos seus empregados. O que valoriza é a eficácia no fazer.

Terceiro, é sensato e profissional relativizar o papel das demandas do mercado na hora de indagar e reorientar currículos. É urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos.

O Direito aos saberes sobre o trabalho

Relativizando as demandas do mercado estaremos negando aos(as) educandos(as) seu direito à preparação para o trabalho? Teremos de separar educação-docência-currículo e trabalho? O direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências.

Lembremos que, no último século, os profissionais e os trabalhadores resistiram e continuam resistindo a ser reduzidos à mercadoria e para isso vêm lutando para dominar os conhecimentos e saberes sobre o trabalho que a redução à mercadoria lhes negou e nega. Vêm exigindo o direito à formação, ao conhecimento, a se apropriar dos conhecimentos e das tecnologias, das ciências, para o controle do trabalho e para sua autonomia política.



Dessa história chegam às escolas, aos currículos e a nós, profissionais do conhecimento, indagações para não reduzir os saberes sobre o trabalho ao domínio de um elenco de habilidades e competências pragmáticas, mas ir além e garantir o direito a aprender a utilizar os instrumentos e tecnologias da produção para seu controle.

Podemos refletir também sobre nossa história de lutas pelo direito ao trabalho, à qualificação profissional e aos saberes sobre a realidade do trabalho. Nas últimas décadas, os professores se afirmaram como trabalhadores em educação, avançaram no conhecimento do trabalho docente e dos mundos do seu trabalho, suas dimensões políticas, culturais, éticas. Avançar nesses conhecimentos passou a ser visto como um direito da condição de trabalhadores em educação. Pensemos de mesma forma sobre os educandos e seus direitos ao trabalho e aos saberes sobre os mundos do trabalho como uma das dimensões de seu direito ao conhecimento socialmente produzido.

Em síntese, nos defrontamos com dois referentes na organização curricular: o referente do mercado e o referente dos direitos dos educandos e educadores. Equacionar os conhecimentos e as competências no referente do mercado nos levará a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo.

Equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no referente do direito de todo ser humano, particularmente das novas gerações à produção cultural da humanidade, nos levará a um currículo mais rico, mais plural.

Equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no referente do direito de todo ser humano, particularmente das novas gerações à produção cultural da humanidade, nos levará a um currículo mais rico, mais plural. Um currículo que não secundarize, antes inclua com destaque, mas como direito, a oralidade, a escrita, a matemática, as ciências e as técnicas de produção, o domínio dos instrumentos e equipamentos culturais produzidos para qualificar o trabalho como atividade humana.

No referente ético do direito à produção cultural da humanidade, não serão secundarizadas as inovações tecnológicas na comunicação e informação como não será esquecida a diversidade de sistemas simbólicos e de linguagens, nem o domínio dos instrumentos, lógicas e formas de pensar e de apreender, que a humanidade acumulou e que capacitem as novas gerações para novas formas de pensar e de agir. (Lima, Elvira S., 2007).⁴

Este currículo, pautado pelo referente ético da garantia do direito, não se reduz, antes amplia a experiência humana dos educandos. O referente estreito do mercado nos tem levado a reduzir a experiência dos educadores e educandos à condição de mercadoria. O referente ético do direito nos leva

⁴ Lima, Elvira S. Currículo e Desenvolvimento Humano. Brasília, MEC, 2007 (nesta coletânea).

a equacionar no currículo o direito aos saberes sobre o trabalho, sobre a produção da existência, dos bens, da vida. Como os incorporar no currículo?

Há muito conhecimento acumulado sobre os mundos do trabalho, sobre os processos de produção, sobre as relações sociais de produção. Por que não abrir um debate sobre esses saberes e como os incorporar nos currículos?

A preocupação deverá ser como ampliar o direito dos educandos ao conhecimento, inclusive ao conhecimento dos significados de suas vivências do trabalho e também da negação do trabalho. Discutir com os educandos as formas de exploração no trabalho de que milhões de crianças, adolescentes e jovens padecem. Por exemplo, a exploração nas formas de trabalho infantil e adolescente, ainda não superadas, o trabalho pela sobrevivência, a falta de horizontes de trabalho para os jovens, ou sua inserção na economia informal etc. Os educandos e as educandas já têm experiências por vezes demasiado precoces dos mundos do trabalho, entretanto, os conteúdos da docência ignoram essas vivências e apenas se preocupam com que aprendam competências e habilidades para um mercado futuro de trabalho idealizado para poucos.

O trabalho faz parte do universo cultural dos educandos desde a infância, seus pais trabalham ou se debatem no desemprego e na luta pelo trabalho. Até as crianças e adolescentes das camadas populares colaboram desde cedo na produção e na sobrevivência familiar.

Encontramos projetos em muitas escolas onde as vivências do trabalho dos educandos desde crianças e adolescentes e, sobretudo, dos jovens e adultos da EJA são objeto de oficinas e estudos programados. Projetos sobre como extirpar a exploração das crianças e adolescentes no trabalho. Há muitos conhecimentos acumulados pela sociologia, economia e história do trabalho, sobre como as transformações nos processos de produção afetam o trabalho, o desemprego, as desigualdades, a segregação e exclusão vivenciadas pelos setores populares, pelas pessoas com necessidades especiais. Há necessidade de incluir também estudos sobre a falta de horizontes de trabalho para os jovens das camadas médias. Estudos sobre a segmentação e segregação por diferenças de gênero e raça, cidade ou campo.

É preciso não esquecer as formas de trabalho na produção camponesa, na agricultura familiar; a resistência dos povos do campo à destruição dessas formas de produção e trabalho; a resistência a perder seus saberes sobre essas formas de trabalho.

Esses saberes sobre essa pluralidade de formas de trabalho não deveriam entrar nos currículos? Os alunos não têm direito a esses

Há muito conhecimento acumulado sobre os mundos do trabalho, sobre os processos de produção, sobre as relações sociais de produção. Por que não abrir um debate sobre esses saberes e como os incorporar nos currículos?



conhecimentos vivos? Por que não os incluir com destaque nos currículos? O acesso a esses conhecimentos acumulados não lhes seria de extrema necessidade para conhecer-se nessa perversa realidade social e economia dos mundos do trabalho?

Quando tantos coletivos escolares e de áreas reagem à visão mercantilizada dos educandos e dos conteúdos de sua docência, não estão empobrecendo e desqualificando os currículos, nem negando o direito ao trabalho. Antes, estão privilegiando outros conhecimentos sobre os mundos do trabalho, ao reconhecer os educandos como sujeitos de direito ao trabalho e a se conhecer nos limites desse direito.

A renovação curricular se enriquece, se for dada a devida centralidade ao direito humano ao trabalho e aos saberes e significados acumulados sobre nossa condição de trabalhadores, produtores.

A pedagogia crítica dos conteúdos contribuiu para enriquecer os currículos com saberes sobre o direito à cidadania e sua negação, porém o direito ao trabalho, base da cidadania e de todos os direitos humanos e os saberes sobre o trabalho não têm merecido ainda a devida atenção nos saberes curriculares. Avançamos vendo os alunos como cidadãos, porém, ainda os vemos como mercadoria a ser qualificada para o mercado. As demandas de competências requeridas pelo capital tiveram, e ainda têm, maior centralidade nos currículos do que os direitos dos trabalhadores aos saberes sobre o trabalho.

Perguntemo-nos o que impede que esses saberes sejam incorporados para enriquecer os currículos? Estas questões podem ser decisivas no repensar os currículos, a partir do repensar dos educandos de mercadoria para sujeitos do direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho.

Desiguais nas capacidades de aprender?

Outra imagem presente e determinante da docência e da administração escolar é ver os alunos como desiguais perante o conhecimento, ou catalogá-los em uma hierarquia de mais capazes, menos capazes, sem problemas ou com problemas de aprendizagem, inteligentes e acelerados ou lentos e desacelerados, normais ou “deficientes”. As escolas não conseguem ver os educandos como iguais perante os saberes e a capacidade de aprendê-los. Essa visão marcada pela desigualdade dos alunos perante o conhecimento é uma marca da cultura escolar. Classificar é uma rotina desde a hora de enturmar, agrupar até a hora de aprovar, reprovar. Hierarquizar os desiguais é inerente à cultura escolar e condiciona as lógicas em que tudo se estrutura nas escolas. Sobretudo, o ordenamento dos conhecimentos, da avaliação, dos tempos e espaços, das didáticas. Do currículo.

Façamos um exercício para entender como essa lógica funciona e como condiciona o ordenamento dos conhecimentos e competências a serem ensinados e aprendidos e a serem avaliados. Como condiciona a exclusão de alunos vistos como desiguais, incapazes, deficientes.

As competências e habilidades, que deverão ser aprendidas e em que tempos e ritmos, por bimestres, séries, níveis, têm como referente os alunos vistos como os mais capazes, sem problemas de aprendizagem, os acelerados, não-defasados, bem sucedidos. Estes alunos passam a ser catalogados como os “normais” ou os desejados e o resto como anormais, deficientes mentais. Até as deficiências físicas são vistas como deficiências mentais.

Tudo nas escolas é pensado para esse padrão de normalidade ou de aluno desejado: os conteúdos e seu ordenamento, as provas, os tempos e ritmos de aprendizagem. Aluno padrão a partir do qual serão avaliados os “outros” alunos. Os dados revelam que altas porcentagens de alunos que não atingem esse padrão de normalidade são classificados como incapazes, fracassados, lentos, deficientes. Serão reprovados e condenados a repetir e multirrepetir, tentar de novo até atingir o ritmo, o sucesso dos bem sucedidos vistos como os normais, como os capazes.

Há uma espécie de incongruência na lógica escolar: partir da certeza de que os alunos são desiguais em capacidades de aprender, mas organizar um currículo único, igual, tendo como parâmetros os alunos tidos como mais capazes. Considerando como os capazes aqueles poucos que passarão nos vestibulares, que aprenderão com sucesso as competências exigidas para entrada na universidade e nas empresas, instituições regidas por critérios de mérito e sucesso. Estes são os parâmetros de conhecimentos a ser consagrados como o currículo de qualidade desde o pré-escolar e, sobretudo, desde a 5ª série/6º ano do ensino fundamental.

Esta lógica está tão incrustada na administração do ensino, na aprendizagem e na avaliação dos conteúdos escolares que nem se aceita qualquer debate que a coloque em dúvida. O argumento que logo é apresentado é que qualquer tentativa de repensar os currículos superando essas supostas desigualdades será rebaixar a qualidade da docência e da escola. Partimos de uma visão que não reconhece os alunos iguais perante as capacidades de aprender, conseqüentemente tudo se organiza nas escolas tratando-os como desiguais, por incapacidade, por natureza, raça, classe, entretanto, organizamos os conteúdos a serem ensinados e aprendidos tendo como parâmetro único os supostamente mais capazes e acelerados.

As conseqüências dessa lógica na gestão dos conteúdos estão espelhadas nas persistentes e familiares estatísticas sobre alunos fracassados, lentos, desacelerados, defasados, reprovados e repetentes – dados que comprovam as nossas crenças e hipóteses. Partimos da hipótese de que os seres humanos somos desiguais nas capacidades mentais e organizamos os conteúdos de forma hierárquica, montamos turmas em função dessas supostas desigualdades mentais e até físicas, aplicamos provas seletivas para avaliar as supostas desigualdades mentais, avaliamos os resultados com a lógica mais positivista e cientificista e concluímos com certeza que os alunos são mesmo desiguais nas capacidades mentais. Concluímos que a organização dos conteúdos, os critérios de enturmação, as provas, as hierarquias não são



inventos nossos. São apenas a confirmação de que os alunos, as capacidades mentais dos seres humanos são realmente desiguais. Os imaginados como desiguais se mostram realmente desiguais.

Qual a reação das escolas, dos docentes e gestores diante desses dados tão chocantes? Culpar os alunos, suas famílias, seu meio social, sua condição racial e até suas limitações físicas pelas capacidades desiguais de aprender. Os hierarquizados como desiguais na sociedade continuarão vistos e tratados como desiguais nas escolas. A escola e os docentes concluirão que não são eles que têm um olhar viciado sobre os alunos, mas são mesmo os alunos que chegam às escolas desiguais em capacidades mentais e físicas e em condições sociais. Poderíamos ter outra postura: reconhecer que a sociedade cria desiguais e, não obstante, como profissionais do conhecimento e dos processos mentais de aprendizagem, partir de onde as ciências partem: de que toda mente humana é igualmente capaz de aprender.

O preocupante é que não é este o ponto de partida. Partimos de que são desiguais na sociedade, porque são desiguais nas capacidades mentais e nos ritmos de aprender. Confirmamo-nos nessa crença, a partir dos resultados das avaliações classificatórias que nós mesmos criamos. Os resultados apenas reconfirmam os olhares viciados: os desiguais por classe, raça, etnia são vistos como desiguais nas capacidades e ritmos de aprendizagem dos conteúdos ou do conhecimento socialmente acumulado. É preocupante que, por décadas, continuemos incapazes ou com medo de questionar nosso olhar que classifica

É preocupante que, por décadas, continuemos incapazes ou com medo de questionar nosso olhar que classifica os alunos como desiguais perante as capacidades de aprender.

os alunos como desiguais perante as capacidades de aprender. Como é preocupante que o ordenamento dos conteúdos e sua gestão tenha por parâmetro as mentes tidas como as mais capazes e aceleradas, as mentes “normais”, e avalie a todos por esse parâmetro excludente, tido como democrático.

Na última década, muitas Redes, escolas e coletivos docentes passaram a incomodar-se com esses resultados e com os olhares sobre os alunos e as lógicas escolares e curriculares que os produzem. Muitas são as iniciativas, mas superam as velhas crenças?

A atitude mais freqüente é manter o olhar classificatório dos alunos e o padrão de normalidade bem sucedida na gestão dos conteúdos e tentar pôr remédios para os mal-sucedidos, os lentos, desacelerados, fracassados, os deficientes físicos. Por exemplo, o reforço e recuperação paralela, extraturno, nas férias, agrupá-los em turmas de aceleração e turmas especiais e até enclausurá-los em espaços segregados.

Outra iniciativa é rever a avaliação, seus critérios, chegando a modelos de aprovação contínua e até automática. São desiguais, logo empurrá-los para frente com suas desigualdades. Iniciativas que não superam as

velhas lógicas que vêem os seres humanos, os alunos como desiguais nas capacidades mentais, de aprender. A persistência dessa lógica leva a estratégias compensatórias com as mentes e os corpos que supomos menos capazes, lentos, desacelerados, deficientes. Já que por natureza são menos capazes, lentos, desacelerados, tentemos minimizar essas incapacidades mentais acelerando seus ritmos lentos.

O repensar dos currículos tende a seguir a mesma lógica: flexibilizar ou adaptar os currículos a seus ritmos ou exigir mais tempos, mais anos, seja repetindo, seja acrescentando um ano a mais após cada ciclo, mantendo currículos rígidos.

Há coletivos, escolas e Redes que se atrevem a repensar a crença na desigualdade de capacidades mentais dos seres humanos. Podemos encontrar iniciativas mais corajosas: escolas e Redes que se atrevem a repensar os olhares e as lógicas e perguntar-se se há bases teóricas que sustentam a desigualdade de capacidades para aprender entre os seres humanos.

Professores individualmente ou em coletivos docentes se atrevem a rever a lógica que estrutura os conhecimentos, os tempos de aprendizagem, superando classificações e hierarquias por supostas capacidades desiguais de aprender.

Como superar as velhas crenças na desigualdade mental, intelectual dos educandos?

Muitos coletivos docentes dedicam tempos ao estudo dessas questões. Aproximam-se das contribuições das várias ciências que estudam a mente humana (Gerome Bruner, 2001). Se somos profissionais do conhecimento e se os currículos organizam conhecimentos, é obrigação de ofício entender como a mente humana aprende. Repensar os currículos à luz dos avanços da ciência sobre os complexos processos do aprender humano (Lima, Elvira S., 1998 e 2007, texto nestas *Indagações sobre o Currículo*).

Podemos colocar-nos algumas perguntas para nosso pensar coletivo: ainda vemos os educandos como desiguais nas capacidades de aprender? Poderíamos estudar as ciências que provam que toda mente humana tem as mesmas capacidades de aprender? Que iniciativas estamos adotando?

Professores individualmente ou em coletivos docentes se atrevem a rever a lógica que estrutura os conhecimentos, os tempos de aprendizagem, superando classificações e hierarquias por supostas capacidades desiguais de aprender.

Repensando velhas crenças

Estas questões são nucleares na organização e gestão dos currículos. Algumas Redes, escolas e coletivos docentes estão se atrevendo a debater essas questões em dias de estudo, em congressos e oficinas. Estão revendo o olhar classificatório dos educandos e as lógicas em que administramos os conteúdos de ensino-aprendizagem. Por aí tocamos em um dos pontos mais críticos do currículo.

Outra forma de desconstruir essas velhas crenças é repensá-las à luz de critérios éticos. Pensar coletivamente nas conseqüências humanas desses tratamentos classificatórios. Se todos são medidos no parâmetro curricular das mentes tidas como mais capazes e aceleradas como normas, faremos desse parâmetro curricular a medida para a classificação dos alunos em lentos, com problemas de aprendizagem, desacelerados, reprovados e repetentes, anormais. A resposta para justificar essas persistentes classificações tem sido a mesma: não conseguiram aprender os conteúdos previstos, no tempo previsto no currículo. Construímos um currículo para poucos e essa mesma construção vem servindo de justificativa para classificações excludentes. É um critério ético? Muitos coletivos escolares repensam esse parâmetro curricular à luz dos efeitos injustos que produz. Esse parâmetro de currículo para supostas mentes mais capazes legitima exclusões e desigualdades. Produz desigualdades. Não resiste a uma ética democrática, pública. Não resiste aos avanços das ciências e dos valores.

Outra forma de desconstruir a crença na desigualdade de capacidades de aprender é confrontá-la com o direito igual de todos à educação, ao conhecimento e à cultura. A crença na desigualdade mental é incompatível com a igualdade perante o direito à educação. Organizar as turmas, os tempos, os conteúdos escolares tendo como parâmetro a suposta desigualdade mental nos leva à negação do direito igual à educação e ao conhecimento. Esse parâmetro nunca será modelo de democracia e igualdade. Por que não o questionar? Por que há tantas resistências a questioná-lo?

Esse parâmetro curricular se tornou inquestionável, como que o sagrado símbolo da qualidade da educação. Em seu nome, negamos o direito à educação e ao conhecimento a percentagens altíssimas de crianças e adolescentes, de jovens e adultos, sobretudo dos setores populares e dos educandos com necessidades especiais. Os milhões de analfabetos que passaram pelas escolas, os 32 milhões que não completaram os anos iniciais da Educação Básica, os quase 70% de defasados idade-série, os milhões de jovens e adultos que voltam à EJA a refazer percursos escolares truncados, os milhões de “deficientes” excluídos da escola. Todos vítimas do mesmo parâmetro escolar: terem sido julgados incapazes de aprender os conteúdos previstos, nos tempos e ritmos previstos nos currículos.

O que há de mais funesto é que as hierarquias perante esse parâmetro curricular estão servindo cada vez mais de balizadores para entrar ou não

entrar no mercado hierarquizado de emprego e para ser alguém na vida, sobreviver. Serão exigidos atestados de conclusão do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou da Educação Superior, ou seja, domínio dos conteúdos curriculares predefinidos para esses níveis de ensino, ainda que esses conhecimentos nada tenham a ver com os trabalhos a serem realizados. As desiguais formas como os alunos se saem em relação ao domínio dos conteúdos curriculares vão determinar toda sua vida irremediavelmente.

Fracassados na escola por sua relação com o ordenamento dos conteúdos curriculares, levarão o fracasso pela vida afora como cidadãos, trabalhadores, mulheres, pobres, negros, camponeses, indígenas, deficientes físicos. As desigualdades perante os pétreos conteúdos preconizam as cores acentuadas das desigualdades sociais, de gênero e raça, de poder, de riqueza.

Por que damos ao ordenamento dos conteúdos curriculares tamanho poder de condicionar as vidas dos cidadãos? A que cultura política se associa essa lógica?

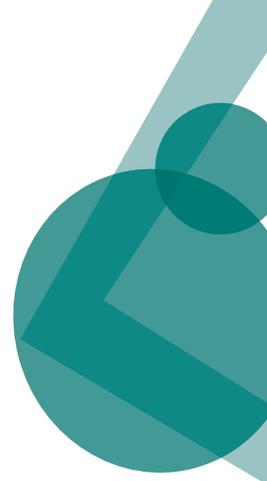
A uma das culturas políticas mais segregadoras que parte do pressuposto de que os seres humanos trazem incapacidades mentais de origem, de classe, raça, gênero, território, de deficiência física; que tudo que é povo é inferior e menos capaz até na inteligência. Esta cultura política marcou profundamente a cultura escolar e docente e a lógica curricular. Esse olhar preconceituoso sobre a inteligência do povo está na origem do olhar sobre os educandos populares. Tocamos na relação dos currículos com o campo dos valores, da política, da poli-ética (um dos campos que interrogam as lógicas e valores do currículo com maior radicalidade): que valores legitimam um ordenamento curricular tão excludente?

Novas sensibilidades sobre os processos de aprender

Como fruto das tentativas de superação das velhas crenças nas desigualdades mentais dos seres humanos, novas sensibilidades são construídas entre os docentes sobre os processos de aprender, o que nos leva a repensar e reorientar os currículos tendo como referente os processos de aprender.

A preocupação com os complexos processos de aprender vem ocupando os encontros dos(as) professores(as). Podemos constatar que um novo olhar sobre os educandos está se tornando familiar: vê-los como “aprendizes”, como crianças e adolescentes, jovens ou adultos em processos de aprender. Igualmente capazes de aprender.

À medida que essa visão dos educandos passa a ser central, nossas auto-imagens docentes vão se redefinindo e a visão do conhecimento da docência também. Vai se redefinindo a lógica em que são selecionados e organizados os currículos.



Ver os educandos como aprendizes nos leva a ver-nos como profissionais dos processos de aprendizagem, da apreensão de significados. Obrigados a ser competentes em questões que vão se tornando familiares: como a mente humana aprende? Em que tempos e em que processos? Os alunos deixam de ser vistos apenas como atentos ou desatentos aos conteúdos condensados nos currículos para serem vistos como sujeitos em complexos processos de apropriação de saberes, conhecimentos, valores, culturas, dos instrumentos e das técnicas.

À medida que passamos a entender mais desses processos de aprender, os currículos, o que ensinar e como adquirem novas dimensões. A questão nuclear não deixa de ser o que ensinar, como ensinar, como organizar os conhecimentos, porém, tendo como parâmetro os processos de aprendizagem dos educandos em cada tempo humano, tempo mental, cultural. As lógicas do aprender humano passam a ser as determinantes do ordenamento dos conteúdos do ensinar. Somos obrigados a repensar e superar as tradicionais lógicas centradas em uma suposta ordem precedente, hierarquizada e segmentada dos conhecimentos e somos obrigados a perguntar-nos pela lógica em que toda mente humana aprende. Um olhar mais profissional da docência e do ordenamento curricular.

A preocupação com os educandos como aprendizes tem levado os professores a organizarem dias de estudo e oficinas para aprofundar questões como estas: que sabemos sobre a aprendizagem humana? Todo ser humano tem as mesmas capacidades de aprender? Tem fundamento teórico a suposta desigualdade natural, nas capacidades de aprender? As condições corpóreas, de classe, raça, gênero limitam as capacidades de aprender? O que os avanços das ciências nos trazem para compreender questões tão básicas para nosso pensar-fazer profissional?

Em que aspectos os avanços das ciências sobre os processos de aprender interrogam as lógicas em que organizamos os conhecimentos e suas aprendizagens?

Os questionamentos nos dias de estudo nos levam aos currículos: em que aspectos os avanços das ciências sobre os processos de aprender interrogam as lógicas em que organizamos os conhecimentos e suas aprendizagens? Impõem-se outros parâmetros e outras lógicas na seleção do que aprender e no seu ordenamento.

Para alimentar e dar densidade aos dias de estudo ou às oficinas, os coletivos escolares têm buscado se atualizar nos

avanços que as ciências vêm fazendo na compreensão dos processos de aprender, na igualdade de toda mente humana nesses processos.

Os avanços das ciências desconstroem nossos olhares hierárquicos e classificatórios das capacidades e ritmos dos alunos e nos levam a visões mais

respeitosas e igualitárias. Mais profissionais. Os critérios de organização dos currículos se tornam mais igualitários.

Como organizar os conhecimentos que toda mente humana é capaz de aprender? Esta passa a ser uma questão nuclear no repensar dos Currículos.

À medida que estas questões vindas da visão dos alunos e suas aprendizagens interrogam nosso profissionalismo, somos levados a rever as lógicas em que estruturamos os conhecimentos curriculares. Somos obrigados a rever-nos.

Um outro Olhar sobre os Educandos. Um outro Olhar sobre os Currículos.

Os coletivos que assumem a tarefa de pesquisar qual a centralidade dos educandos nas propostas curriculares constataam que esse lugar não aparece explicitado, o que leva à impressão de que os educandos estão fora do foco da organização dos currículos. Um olhar mais atento vai descobrindo que eles estão presentes, na sombra, ou melhor, na lógica subjacente em que as habilidades, competências e saberes curriculares são estruturados.

Quando os coletivos chegam a essa constatação se impõe uma questão: se o olhar sobre os educandos é tão determinante das orientações curriculares, será que nas últimas décadas esse olhar foi se redefinindo? Em que medida redefinições no olhar sobre os educandos têm reorientado ou poderão reorientar os currículos da educação básica?

Uma tarefa nos encontros das escolas e dos coletivos docentes pode ser voltar-nos sobre nossa história mais recente, sobre as mudanças que vêm acontecendo nas auto-imagens docentes e nas imagens dos educandos. Mudamos bastante as formas de olhar-nos e de olhar os educandos e, como consequência, as formas de olhar os currículos, a educação, as escolas e a docência.

Poderíamos dizer que os educandos estão se tornando mais centrais e mais determinantes do repensar dos currículos? Nós mesmos professores, educadores nos tornamos mais centrais? Ao menos mestres e alunos ou educadores e educandos adquirimos novas centralidades na hora de equacionar o que ensinar, o que aprender, o que privilegiar, o que estará ausente ou secundarizado.

Pensemos em alguns momentos desse percurso no repensar curricular a partir do percurso no nosso olhar sobre nós e sobre os educandos.



Educadores e educandos, sujeitos de direitos

A questão que se impõe a nossa reflexão é em que medida esses avanços têm sido acompanhados por uma visão dos educandos como sujeitos de direitos.

Ver-nos como profissionais sujeitos de direitos tem sido determinante na desconstrução de imagens tradicionais do magistério e na construção de novas imagens e identidades docentes. A questão que se impõe a nossa reflexão é em que medida esses avanços têm sido acompanhados por uma visão dos educandos como sujeitos de direitos. Avançamos também nessa direção?

A sociedade avançou. Já em 1959 foi aprovada a Convenção sobre os Direitos da Infância, na ONU. Em 1990, por meio do Estatuto da Infância e da Adolescência – ECA –, o Brasil reconheceu a infância e a adolescência como tempos de direitos.

Em todos os Estatutos e Convenções sobre os Direitos Humanos e os Direitos da Infância e da Adolescência aparece a educação como direito de todo ser humano, de toda criança e adolescente por serem humanos. Sem condicionantes. Que conseqüências podemos tirar desse reconhecimento incondicional dos educandos como sujeitos de direitos? Tentar responder a essa pergunta exigirá encontros, oficinas, estudos. Exigirá rever as imagens da docência, da função da escola e do ordenamento dos currículos. Tentemos apontar nessa direção.

Se os alunos são sujeitos de direitos, nossas imagens docentes adquirem novas dimensões: trabalhamos em um campo social reconhecido como campo de direitos, a educação; trabalhamos com sujeitos e tempos de direitos. Somos profissionais de direitos.

Logo, os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores, técnicas e artes a que todo ser humano tem direito. Tem sido esse o critério na seleção e organização dos saberes curriculares?

Essas identidades dos educandos e nossas, tendo como referencial os direitos, nos obrigarão a fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento e da cultura, dos valores, da memória e identidade na diversidade a que os educandos têm direito. Significará inverter prioridades ditadas pelo mercado e definir prioridades a partir do imperativo ético do respeito ao direito dos educandos.

Somente partindo do reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos, estaremos em condições de questionar o trato seletivo e segmentado em que ainda se estruturam os conteúdos.

Guiados pelo imperativo ético dos direitos dos educandos, seremos obrigados a desconstruir toda estrutura escolar e toda organização e ordenamento curricular legitimados em valores do mérito, do sucesso, em lógicas excludentes e seletivas, em hierarquias de conhecimentos e de tempos, cargas-horárias. Por exemplo, desconstruir o atual ordenamento em saberes,

áreas, tempos, mais nobres, menos nobres, desprezíveis, silenciados, ausentes nos currículos. Essas estruturas e ordenamentos não têm garantido o direito à educação, ao conhecimento e à cultura; antes, vêm sendo ordenamentos que limitam e negam esse direito.

Guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos.

Talvez a quebra ou superação das hierarquias, segmentações e silenciamentos, entre os conhecimentos e as culturas, seja um dos maiores desafios que nos chegam do reconhecimento do imperativo ético do respeito aos educandos como sujeitos iguais de direitos. Durante décadas, as inovações curriculares vêm incorporando novos saberes nos currículos, nas áreas e disciplinas, porém, mantendo intactas as rígidas hierarquias, segmentações e silenciamentos em que o ordenamento curricular se estrutura.

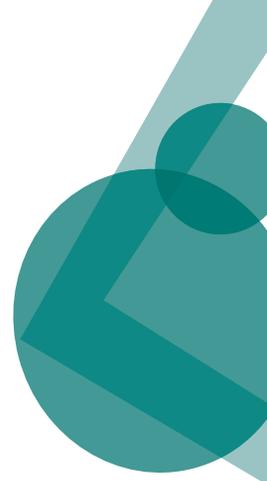
Ainda, guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos.

Como repensar os currículos escolares à luz desse entrelaçado de direitos? Partir do reconhecimento de que o direito à educação está entrelaçado com a negação dos direitos humanos mais básicos: direito à vida, à sobrevivência, à proteção, ao cuidado da infância e adolescência populares, sobretudo.

Desde a década de 1980 aumentou nosso reconhecimento da educação como direito. Na década de 1990 e nesta década, as vivências da infância e da adolescência se tornaram tão precarizadas, tão no limite que nossa sensibilidade é obrigada a ver as estreitas relações entre o direito à educação, à escolarização e a negação dos direitos mais elementares (Arroyo, 2004).

O dilema da infância, adolescência, juventude populares é como articular viver, sobreviver ou estudar? Como primeiro é viver e sobreviver, o direito à educação, à escola, ao estudo se tornam escolhas no limite. Falta-nos

Ainda, guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos.



um repensar dos currículos a partir das mudanças na precarização das formas de vida dos educandos.

Os currículos apenas são repensados em função do progresso científico e tecnológico, conseqüentemente complexificam-se cada vez mais sem que nos perguntemos pelos processos humanos regressivos que acontecem na sociedade e que precarizam a vida dos educandos. As exigências curriculares e as condições de garantia do direito à educação, ao conhecimento cada vez se distanciam mais pela precarização da vida dos setores populares.

Esse distanciamento ameaça a garantia do direito igual de todos à educação básica, nas condições reais – não idealizadas – de existência. Esse distanciamento dos currículos idealizados e super-complexificados por supostas exigências do progresso científico e tecnológico está inviabilizando o direito dos setores populares ao conhecimento, à cultura devido a todo ser humano, em cada tempo humano. Torna-se urgente a pergunta: que conhecimento, que cultura garante o direito à educação básica de crianças, adolescentes, jovens ou adultos em condições de vida tão precarizadas? Os direitos humanos são direitos de sujeitos concretos não abstratos.

As escolas e os currículos, suas lógicas e estruturas rígidas, seus tempos predefinidos serão compatíveis com vidas nos limites da sobrevivência?

O entrelaçamento entre o direito à educação com a negação dos direitos mais elementares interroga as estruturas escolares e curriculares.

Nessas rígidas estruturas e lógicas temporais, torna-se inviável a garantia do direito à educação para a infância, adolescência e juventude condenadas ao limite. Muitos coletivos das escolas populares discutem essas tensões.

Esse entrelaçamento entre o direito à educação e a vivência da negação dos direitos humanos mais básicos interroga as lógicas em que se dá o ordenamento curricular: uma lógica seqüenciada, linear, rígida, previsível para sujeitos disponíveis, liberados, em tempo integral, sem rupturas, sem infreqüências, somente ocupados no estudo, sem fome, protegidos, com a sobrevivência garantida. Que podem livremente pensar, porque o viver está assegurado. Sujeitos com o presente garantido, abertos e disponíveis a se preparar para um futuro certo e aberto. As lógicas do ordenamento curricular supõem sujeitos livres para optar pelos valores do estudo, do conhecimento, da assiduidade; não supõem sujeitos sem alternativas de escolhas.

São estes sujeitos concretos que acodem às escolas públicas à procura da garantia do seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura. Não devem ser eles, em sua concretude humana, o parâmetro para o ordenamento curricular? É justo medi-los com perfis de alunos tão distantes da realidade em que lhes é dado viver suas existências?

O entrelaçamento entre o direito à educação, ao conhecimento, à cultura, ao tempo de escola e a negação dos direitos mais básicos do ser humano faz com que essas lógicas e esses perfis de infância, de adolescentes e

jovens, que o ordenamento escolar pressupõe, não coincidam com as vidas de milhões de educandos e de educandas. São vidas precárias, imprevisíveis, não liberadas, atoladas na sobrevivência mais elementar, exercendo sua liberdade nos limites. A lógica a que a sociedade submete suas existências não coincide, antes, se defronta com as lógicas que inspiram o ordenamento curricular. Esses educandos e essas educandas populares interrogam os modelos de ordenamento curricular que prevalecem em nosso sistema escolar e nos obrigam a repensar políticas e diretrizes curriculares.

Que fazer? Esperar que um dia esses milhões de alunos que se debatem entre o direito a viver, a sobreviver e o direito à educação sejam liberados do trabalho, da sobrevivência, de escolhas no limite? Bolsa-escola? Bolsa-família? Sabemos das possibilidades, mas também dos limites dessas políticas como instrumentos de libertação e de garantia dos direitos mais básicos da infância-adolescência popular. Esses programas têm o mérito de perceber as tensões entre os tempos de sobrevivência e os tempos de escola, tentam minimizar

essas tensas relações melhorando as condições de sobrevivência, porém, será necessário que os sistemas educativos façam sua parte. Que a organização de seus tempos e conteúdos torne menos tensa a relação entre os tempos a que são condenadas crianças, adolescentes e juventude populares e os tempos de escola.

A escola vem fazendo esforços para repensar-se em função da vida real dos sujeitos que têm direito à educação, ao conhecimento e à cultura? Tenta inventar uma organização escolar e curricular a serviço da concretude dos direitos que tem por função garantir?

Por que não nos atrever a repensar as lógicas do ordenamento escolar e curricular a partir da infância-adolescência sujeitos reais de direitos? O que impede atrever-nos a construir outros ordenamentos mais próximos dos sujeitos reais do direito ao conhecimento, à cultura, à educação? Não seriam a escola, os currículos os obrigados a se adaptar aos sujeitos reais do direito à educação? Por que construir um ordenamento ideal e esperar que as vidas dos sujeitos reais a ele se adaptem?

Interrogações que estão postas no Sistema Escolar Brasileiro desde que os setores populares vêm pressionando pelo seu direito a nele entrar. Interrogações que pressionam as políticas curriculares e até as teorias dos currículos. Interrogações que os coletivos docentes vêm assumindo como suas questões.

Que fazer? Esperar que um dia esses milhões de alunos que se debatem entre o direito a viver, a sobreviver e o direito à educação sejam liberados do trabalho, da sobrevivência, de escolhas no limite?

Os educandos: sujeitos do direito à formação plena

Nunca falamos tanto em direito à educação. Estaremos recuperando o campo da educação? A nova LDB nº 9394/96 recoloca a educação na perspectiva da formação e do desenvolvimento humano: o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno. A nova LDB se afasta da visão dos educandos como mão-de-obra a ser preparada para o mercado e reconhece que cada criança, adolescente, jovem ou adulto tem direito à formação plena como ser humano. Reafirma que essa é uma tarefa da gestão da escola, da docência e do currículo. Uma retomada do humanismo pedagógico? Diríamos que faz parte de uma retomada dos sujeitos na sociedade, nas ciências, nas artes, nos movimentos sociais. No protagonismo da infância e da juventude. Também faz parte da sensibilidade das escolas e dos seus profissionais como seres humanos.

São freqüentes congressos, encontros de professores nos quais se debate a relação entre educação, docência, conteúdos da docência e formação dos educandos. Em que aspectos essa retomada do direito à formação interroga os currículos?

Pensemos em algumas conseqüências para o repensar dos currículos. Em primeiro lugar, reconhecer os educandos como sujeitos do direito à formação plena nos obriga a recuperar dimensões da docência e dos currículos soterradas sob o tecnicismo, o positivismo e o pragmatismo que dominaram por décadas o campo do ensino. Obriga-nos a repensar o ensinar e situá-lo no campo mais fecundo do direito à educação e à formação plena; a indagar-nos pelas dimensões a serem formadas para garantir o direito à plena formação das crianças e adolescentes, jovens ou adultos com que trabalhamos. Vê-los em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade diversos... Vê-los não recortados nessas dimensões, mas em sua totalidade humana.

Sabemos que os currículos têm privilegiado umas dimensões, secundarizado – e até ignorado – outras. Como arquitetar um currículo que dê conta do direito à formação básica plena? Que dimensões incorporar? Como ordenar, organizar essa pluralidade de dimensões e faculdades a desenvolver sem recortes, segmentações e hierarquias, mas em uma concepção de totalidade? Que função mediadora terão os conhecimentos e a cultura nessa formação humana plena e articulada? Questões inadiáveis no repensar dos currículos. Como trabalhá-las nas escolas?

Podem ser organizados dias de estudo e oficinas para em coletivo analisar que dimensões da formação de uma criança ou adolescente, de um jovem ou adulto têm sido privilegiadas nos currículos, nas várias áreas e disciplinas; que dimensões não são trabalhadas ou são secundarizadas. O peso dado a cada área em cargas horárias tão desiguais já é um indicador das dimensões priorizadas e secundarizadas. Mas há dimensões da formação

humana ignoradas. Quais? As dimensões éticas, culturais, estéticas, corpóreas, identitárias, a diversidade de gênero, raça, etnia, a autonomia intelectual e moral, a memória, a emoção etc. Por que foram ignoradas? Que importância têm na formação plena? Que conseqüências trazem que a pedagogia, a docência, os currículos ignorem dimensões tão básicas do ser humano? Estas questões são próprias de nosso ofício de ensinar-educar. Com elas se defrontam muitos coletivos de profissionais da educação.

Atrever-nos a incorporar a formação dessa pluralidade de dimensões enriquecerá os currículos, a docência e a pedagogia.

Outra conseqüência pode ser estarmos atentos à pluralidade de tempos, espaços, processos, em que nos formamos. A LDB no seu 1º Artigo nos lembra de alguns desses espaços formadores: a família, o trabalho, o lugar, a cidade, o campo, os movimentos sociais, a cultura, a sobrevivência, a escola. Lembra-nos de que os processos de formação nas escolas são inseparáveis do conjunto de processos de socialização e sociabilidade em que se formam os alunos.

Como articular essa pluralidade de processos formadores em uma proposta sistematizada, pedagógica, de formação nos tempos de escola? Que estrutura curricular dará conta da função específica da escola e do magistério nessa pluralidade de processos formadores? Que peso dar às vivências socializadoras, culturais, cognitivas, construídas na pluralidade de espaços?

Recolocados os conteúdos da docência nesse horizonte da formação plena dos educandos, seremos levados a um debate público ou embasado em referentes éticos, públicos, não privados, sobre como estruturar currículos que dêem conta da formação humana plena dos educandos. Para essa tarefa será necessária uma formação profissional que não entenda apenas do *que* e do *como* ensinar em nossa matéria, mas entenda das múltiplas dimensões da formação e dos processos complexos de formação de um ser humano. Que entenda do papel do conhecimento e da cultura nesses processos de formação. O conhecimento não perde centralidade, adquire novas centralidades quando referido à formação.

A procura dessa qualificação profissional nos levará a ler as múltiplas interpretações sobre a formação humana postas no debate das diversas ciências. Interpretações que terão de ser incorporadas nas teorias do currículo e que terão de inspirar os debates da docência sobre o que ensinar-aprender para formar uma criança e adolescente, um jovem ou adulto como seres humanos plenos.

O direito à nossa formação profissional, a tempos e condições de trabalho se torna mais exigente quando temos como referencial que somos profissionais do direito à formação dos educandos, profissionais do conhecimento e da cultura.

O que se espera é que o velho ideal perseguido historicamente pela docência e pela pedagogia – a formação do ser humano como sujeito de cultura por meio da educação – seja retomado como ideário de toda política

educativa e curricular. Comprometer o currículo com a formação plena significará recuperar dimensões perdidas e secundarizadas no ordenamento curricular, por exemplo, a formação ética dos educandos. Os alunos demandam enxergá-los como sujeitos em tensos processos de formação ética; os limites para o exercício de sua liberdade moral se estreitam quando reduzidos à luta mais elementar pela sobrevivência. Os(as) professores(as) são obrigados a preocupar-se não apenas com alunos com problemas de aprendizagem, mas com problemas de condutas.

Nos encontros de professores são levantadas questões instigantes: como incorporar a formação ética nos currículos? Reduzindo a ética a um tema transversal de estudo? Confiando na sensibilidade ética de cada docente? As escolas e as propostas curriculares terão algo a ver com a formação ética dos educandos? Partirão do suposto de que deverão chegar à escola e à sala de aula bem comportados e expulsarão sumariamente os alunos com problemas de conduta?

Se assumimos que os educandos têm direito à formação ética, os currículos terão de ser equacionados para dar conta desse direito. Porém de que disciplina, ou área, de que professor esperar essa formação?

Se assumimos que os educandos têm direito à formação ética, os currículos terão de ser equacionados para dar conta desse direito. Porém de que disciplina, ou área, de que professor esperar essa formação?

Temos de reconhecer que estas questões ocupam pouco espaço na organização curricular, nas teorias e políticas de currículo. Em geral a formação das múltiplas dimensões da formação humana a que os educandos têm direito ou não encontram lugar ou entram de maneira desfocada, difusa nos currículos centrados

exclusivamente na transmissão de conhecimentos recortados por áreas e disciplinas científicas. Que poderia significar repensar currículos que incorporem a formação dessas dimensões? Por exemplo, uma exigência poderá ser dar maior peso às humanidades para o conhecimento do ser humano, dos valores e das culturas que acompanham nossa formação. As ditas ciências humanas e as artes, a literatura têm ocupado um lugar secundário nos currículos e por vezes um lugar normatizador, moralizante das condutas dos educandos. Repensar os currículos pode significar priorizar essas ciências, tirá-las do lugar secundarizado e moralizante para um lugar de destaque na compreensão crítica dos valores, das culturas, do processo civilizatório e de formação como humanos.

Repensar os currículos na ótica da formação plena dos educandos pode significar, também, uma releitura das ciências que tanto lugar e tão destacado têm nas hierarquias curriculares. Preocupadas com a formação plena dos educandos, as ciências adquirem novas dimensões e outras prioridades. São vistas como relatos e linguagens carregados de visões de mundo e de

concepções de ser humano. Desvendar às crianças e aos adolescentes que as ciências estão prenhes de valores e de culturas é uma função dos currículos. Aproximando-nos dos conteúdos das ciências com essa visão e aproximando os educandos dessas linguagens científicas e revelando-lhes que estão carregadas de valores de mundo e de visões de ser humano, estaremos construindo um currículo a serviço do seu direito a uma formação mais plena.

Focalizemos uma questão que de alguma forma já vínhamos destacando: como se processa a formação plena da pluralidade de dimensões que nos configuram como seres humanos? Os currículos não deveriam ser pensados na especificidade formadora de cada tempo da vida? Qual a importância do tempo e dos tempos da vida no processo de aprender? O que aprender em cada tempo humano?

Sujeitos de direito aos tempos de formação

Avança o reconhecimento de que a criança, o adolescente ou o jovem têm direito à vida, proteção, saúde, educação, moradia etc. A Convenção Mundial sobre os Direitos da Infância e o Estatuto da Infância e da Adolescência vão além: reconhecem que o primeiro direito da infância e da adolescência é a viver a especificidade desses tempos de vida ou o direito a viver a infância e a viver a adolescência. A viver seu tempo humano.

A especificidade da vivência digna desses tempos está sendo objeto de políticas públicas específicas. As políticas e programas da infância, da adolescência e da juventude se tornam um estilo de gestão e de formulação de políticas. Por outro lado, as ciências se voltam para o estudo da especificidade de cada tempo humano. Multiplicam-se estudos sobre história, sociologia, psicologia, antropologia, direito, medicina que têm como foco a infância, a adolescência e a juventude ou a vida adulta e a velhice. As diversas artes e as letras revelam esses tempos. (Sarmiento, J. M., 2005; Javeau, C., 2005; Kramer, Sonia, 2006; Arroyo, Miguel, 2004).

As teorias de ensino-aprendizagem, as didáticas, as teorias da formação humana interrogam-se sobre a especificidade de cada tempo humano na formação mental, ética, cultural e identitária. Interrogam-se sobre a especificidade de cada tempo – infância, adolescência, juventude, vida adulta, velhice – nos processos de socialização e aprendizagem. A organização dos tempos e espaços e do trabalho nos sistemas escolares vai se pautando pelo respeito à especificidade de cada tempo de vida, assumidos como tempos de formação, socialização, aprendizagens. A organização curricular ficará

**O primeiro direito da
infância e da adolescência
é a viver a especificidade
desses tempos de vida ou
o direito a viver a infância
e a viver a adolescência.
A viver seu tempo humano.**

indiferente a esse protagonismo que os tempos de formação vêm adquirindo nas ciências, nas artes, nas letras e na organização escolar?

A resposta de muitas Redes e escolas vem no sentido de reorganizar tempos, espaços, trabalho e currículos na lógica do respeito às especificidades formativas de cada tempo da vida: formas diversificadas de organização escolar que interrogam as lógicas em que os conteúdos da docência têm sido selecionados, organizados e transmitidos. A nova LDB, Art. 23, sugere uma organização diversificada das escolas em séries, ciclos etc. tendo como critério os processos de formação e aprendizagem dos educandos. Essa flexibilidade de formas de organização escolar leva a repensar as formas de organização curricular. As Redes de ensino e as escolas vêm ensaiando formas diversificadas de reorganização escolar e curricular tentando respeitar os tempos humanos dos educandos. Esta realidade será reconhecida pelas Diretrizes Curriculares.

As respostas têm sido diferentes, dependendo da compreensão que se tenha dos tempos de vida. Encontramos escolas e Redes que reduzem os tempos de vida a amontoados de anos sem, no entanto, repensar e superar a lógica segmentada, hierarquizada dos conteúdos. O mesmo acontece em propostas que condensam tempos na lógica da progressão contínua e até progressão automática. Nestas concepções de tempos de aprendizagem, a lógica determinante da organização dos conteúdos continua a ser uma suposta progressão em um contínuo de conteúdos lineares, precedentes e progressivos. A reorientação curricular se limita a elencar uma série de competências a serem dominadas em cada ano. Dos alunos se espera que vão passando, superando, contínua ou descontinuamente em cada ano ou compacto de anos, um conjunto de conteúdos programados. Em realidade nessa concepção não se mexe com profundidade nos currículos, nem nas lógicas que os estruturam. Apenas se desdobram para cada ano de idade os conteúdos predefinidos para aprendizagem, no currículo pré-existente. Esse desdobramento não significa que o currículo deixe de ser pensado nas lógicas pragmáticas, científicas, precedentes, segmentadas e hierárquicas dos conteúdos.

Entretanto, podemos encontrar escolas e Redes que reorganizam os tempos e espaços e o trabalho a partir dos educandos, reconhecidos como sujeitos de direito à formação plena e se perguntam como repensar os currículos respeitando a especificidade de cada tempo humano de formação e de aprendizagem. Tentar avançar nessa direção toca no núcleo fundante e estruturante dos currículos. Introduce uma nova lógica na escolha do que ensinar, aprender, formar em cada tempo de formação. Conseqüentemente introduz nova lógica na estruturação dos conhecimentos, culturas e valores. Estes passam a ser priorizados e organizados como dimensões formadoras a que todo educando tem direito na especificidade de seu tempo humano. Nesta perspectiva, organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular,

é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais, éticos, humanos.

Os conhecimentos, as culturas e os valores a serem aprendidos não perdem centralidade, antes, adquirem funções mais relevantes como mediadores do direito à formação plena. Adquirem especificidades porque referidos aos tempos específicos de socialização, de aprendizagem e de formação dos educandos: infância, adolescência, juventude, vida adulta, velhice.

Entretanto, guiar-nos na organização dos currículos pela lógica dos educandos como sujeitos do direito à formação plena, respeitada a especificidade de cada tempo de vida, terá de significar reorganizar radicalmente o que ensinar e o que aprender a partir das contribuições das ciências sobre a especificidade desses processos em cada tempo de vida.

Podemos encontrar estudos das diversas ciências – história, sociologia, psicologia, antropologia, neurociências – sobre a especificidade de cada tempo de vida, de cada tempo geracional nos processos de socialização, de aprendizagem, de formação. O pensamento pedagógico e curricular se enriquece quando dialoga com esses estudos. Coletivos de professores-educadores se aproximam dos estudos das diversas ciências. Aproximação que não é exclusiva das escolas e Redes que se organizam respeitando os tempos-ciclos de formação, mas que interrogam todos os profissionais que trabalham com as diversas categorias geracionais: infância, adolescência, juventude, vida adulta ou velhice.

As ciências podem ajudar-nos a entender como em cada tempo de vida acontecem a socialização, as capacidades de aprender a cultura e os significados do mundo, da vida, da convivência; como acontece o domínio dos instrumentos e das técnicas; como se dá o aprendizado das múltiplas linguagens e símbolos; como em cada tempo se aprende o exercício da liberdade e racionalidade, da criatividade e sensibilidade, da memória e identidade etc. Partir das contribuições das ciências na compreensão desses complexos processos de formação, que vão se dando em cada tempo da vida, será um ponto de partida orientador do que escolher, estruturar e do que ensinar, aprender, formar.

Repensar os currículos respeitando as especificidades de cada tempo humano

Apontemos, de maneira indicativa para o debate dos profissionais das escolas e Redes, alguns aspectos que integram os currículos quando nos colocamos na ótica do respeito às especificidades formadoras de cada tempo de formação.



Primeiro ponto de interrogação Como superar a lógica curricular segmentada?

A lógica temporal dos conteúdos, tão marcante na organização curricular segmentada e disciplinar, é superada à medida que as temporalidades humanas passam a ser o referencial dos processos de aprendizagem, socialização, formação e desenvolvimento humano. Vimos que os currículos, o que ensinar e o que aprender, a organização dos tempos, espaços e do trabalho, as avaliações, aprovações e retenções se justificam em uma suposta lógica dos conteúdos, lógica temporal precedente, segmentada, hierarquizada.

As ciências que vêm estudando a mente humana, os processos de aprender, de socializar-nos e formar-nos como sujeitos mentais, éticos, estéticos, identitários; como sujeitos de conhecimento, cultura, memória, emoção, sensibilidade, criatividade, liberdade vêm demonstrando que essas lógicas temporais em que organizamos os processos de ensinar-aprender não coincidem com os processos temporais de socializar-nos e formar-nos. Como profissionais destes processos, somos obrigados a confrontar-nos com os avanços das ciências em nosso campo profissional e a rever as lógicas em que organizamos o currículo, as escolas, a docência e o trabalho.

Segundo ponto de interrogação Qual a centralidade do tempo humano nos processos de ensinar, aprender, formar?

Reorganizar os currículos respeitando os tempos da vida é assumir essa centralidade do tempo no fazer educativo.

O que as diversas ciências estão mostrando é a centralidade do tempo nos processos de formar-nos e de aprender. Reorganizar os currículos respeitando os tempos da vida é assumir essa centralidade do tempo no fazer educativo. Deveríamos começar por partir dos tempos dos educandos, de suas trajetórias temporais, da liberdade ou falta de liberdade para controlar seus tempos,

de articular os tempos rígidos de sobrevivência e trabalho com os tempos inflexíveis de escola e de estudo. Com a precarização da vida, está se tornando mais difícil administrar esses tempos para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos.

Seria possível organizar o currículo e os tempos de escola com a necessária flexibilidade para garantir o direito ao conhecimento e à cultura desses milhões de educandos? Que sentido político tem organizar currículos rígidos e tempos de escola inflexíveis, conseqüentemente inacessíveis a milhões de educandos? Reconhecer a centralidade do tempo nos processos de

formação nos levará a estar atentos a como os educandos vivem seus tempos de vida. em que medida seus tempos de vida são tempos propícios à formação e especificamente à formação escolar. Como articular esses tempos?

A administração dos tempos escolares torna-se uma opção de conseqüências políticas gravíssimas. Quando a lógica temporal dos currículos e da escola não leva em conta os tempos de sobrevivência e trabalho da infância, adolescência e juventude populares, termina se distanciando da função política que os currículos devem ter: garantir direitos de sujeitos concretos, em suas condições de existência pessoal e coletiva.

A escola e os currículos não se desqualificam por tentar articular-se com as possibilidades e os limites em que a infância, adolescência e juventude vivem suas existências. Nestas tentativas a reorientação curricular deixa de ser uma tarefa meramente técnica e implica em opções políticas. Escolas, Redes e coletivos docentes e gestores vêm tentando repensar os currículos a partir das formas concretas, possíveis de viver da infância, adolescência, juventude ou adultos que buscam na escola seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura.

Escolas, Redes e coletivos docentes e gestores vêm tentando repensar os currículos a partir das formas concretas, possíveis de viver da infância, adolescência, juventude ou adultos que buscam na escola seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura.

Terceiro ponto de interrogação Como organizar os currículos de modo a respeitar o tempo mental, cultural, ético... dos educandos?

Quando o respeito aos tempos humanos é central como referente no repensar dos currículos, somos levados a tentar articular os tempos dos conhecimentos com os tempos etários, sociais e culturais dos aprendizes do conhecimento?

O repensar dos currículos deverá enfrentar-se com essas questões. Assumir que nos processos de ensinar-aprender se cruzam muitos tempos. Tempos tão distantes quanto as diversas formas de viver as idades humanas em cada raça, classe, etnia, gênero, campo ou cidade. O currículo pode ser o território onde se estabeleça um diálogo pedagógico entre os diversos tempos da vida dos educandos e os tempos do conhecimento e da cultura, do ensinar e do aprender, da socialização e da formação de sujeitos com trajetórias humanas e temporais tão diversas.

Quarto ponto de interrogação Que lugar dar nos currículos ao direito dos educandos a conhecerem-se?

“Conhece-te a ti mesmo” foi um compromisso da primeira pedagogia. “Na escola me ensinaram muitas coisas, mas não me ensinaram a entender o que sou, por que vivo a vida que vivo” comentava um jovem da EJA. A finalidade de todo conhecimento não seria conhecer-nos? Vimos como os tempos da vida, infância, adolescência, vida adulta, velhice passaram a ser objeto do estudo das ciências. Não deveriam, então, ser objeto dos conhecimentos curriculares?

Quando organizamos as escolas respeitando os tempos de formação dos educandos, o trabalho se organiza por coletivos de profissionais especializados em saberes sobre cada tempo de vida. Passam a ser freqüentes dias de estudo e oficinas, para os mestres entenderem mais da especificidade de cada tempo humano. Os próprios mestres terminam incorporando esses saberes nos currículos para que os educandos também saibam mais sobre a construção histórica de seus tempos, sobre como os vivem e sobre seus direitos a vivê-los como tempos mais humanos.

Em concreto pode significar incorporar nos currículos o saber acumulado pelas ciências humanas sobre a construção histórica e sociológica da infância, da adolescência e da juventude, ou sobre as formas tão diversas de viver a infância, a adolescência e a juventude. Por que não incorporar nos currículos esses saberes como conhecimento acumulado e como direito dos educandos a se conhecer? Há uma nova consciência do direito às identidades de gênero, etnia, raça, do campo. Como incorporar nos currículos saberes, culturas, memórias, valores que contribuam na conformação da diversidade de identidades que as crianças e adolescentes, os jovens e adultos têm direito a construir?

Os coletivos diversos que fazem parte de nossa formação social e cultural vêm reivindicando o direito de conhecer-se em sua identidade e cultural, memória e história. Os movimentos indígena e negros vêm reivindicando o direito a que sua memória, cultura e história façam parte dos saberes do currículo escolar em todos os níveis do Sistema. A Lei no. 10.639 de 2003, inserida na LDB (Munanga e Gomes, 2005), torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira nos currículos das escolas de Educação Básica públicas e privadas: um exemplo da importância que os movimentos sociais dão ao conhecimento de si mesmos como coletivos, consciência do direito ao conhecimento e à cultura como coletivos. Diversas ciências se voltam para a importância que vêm adquirindo os direitos coletivos e os direitos culturais, avanços que interrogam de maneira nova o repensar dos currículos.

Quinto ponto de interrogação Que lugar dar nos currículos ao conhecimento dos direitos?

Destacamos que há um novo olhar sobre os mestres e educandos: ver-nos e vê-los como sujeitos de direitos. Há um riquíssimo saber acumulado sobre a história da construção e legitimação dos direitos humanos, direitos dos povos do campo, das mulheres, da infância e adolescência, dos portadores de necessidades especiais; direitos étnico-raciais, culturais; direitos coletivos tão defendidos pelos diversos movimentos sociais etc. Há também um acúmulo de conhecimentos sobre a negação desses direitos e sobre as lutas coletivas por sua garantia. Por que não incluir nos currículos esse acúmulo de conhecimentos? Por que não os reconhecer como saber socialmente construído?

Os educandos têm direito a conhecer essa história e a conhecer-se nessa história como pacientes da negação dos direitos humanos mais básicos e também conhecer-se como agentes, por vezes coletivos, inseridos em movimentos sociais que lutam pela garantia de seus direitos como humanos. Ver os educandos como sujeitos dessa história na diversidade de lutas por seu direito à vida, ao trabalho, à terra, à educação, à dignidade e à liberdade; a viver a infância, a adolescência e a juventude; à memória, à cultura e à identidade étnico-racial, de gênero etc. As crianças, adolescentes também participam nas diversas lutas coletivas pelos direitos, têm consciência de seus direitos coletivos e das formas de defendê-los e garanti-los. Têm direito desde crianças a esse conhecimento.

Que importância dar a esses conhecimentos no repensar dos currículos? Como incorporar os educandos no repensar dos currículos como sujeitos desses conhecimentos?

As crianças e adolescentes, os jovens e adultos levam para as escolas suas interrogações sobre seus direitos negados, sobre o trato dado a sua condição social, racial, sexual, étnica. Interrogações que esperam resposta dos saberes escolares. Pensar na reorientação curricular significará incorporar essas interrogações, tratá-las de maneira sistematizada. Incorporar o conhecimento vivo, do trabalho, dos movimentos sociais, da sobrevivência como conhecimento que interroga os saberes acumulados e sistematizados.

As indagações que vêm dos sujeitos da ação educativa, educadores e educandos não são as únicas. Cada um dos textos desta publicação mostra outras indagações, configurando o Currículo como um campo dinâmico.

Os educandos têm direito a conhecer essa história e a conhecer-se nessa história como pacientes da negação dos direitos humanos mais básicos e também conhecer-se como agentes, por vezes coletivos, inseridos em movimentos sociais que lutam pela garantia de seus direitos como humanos.

As escolas não são um espaço tranqüilo onde verdades verdadeiras são repassadas, mas questionadas. Questões que vêm da dinâmica social e cultural, das ciências, da política, dos movimentos sociais, do movimento docente e também dos educadores e dos educandos, das formas tão precarizadas de viver a infância, adolescência, a juventude ou a vida adulta. Interrogações que penetram no interior das grades curriculares e as desestabilizam em suas certezas.

Como repensar os currículos em tempos de incertezas e de tantas interrogações que vêm da dinâmica social e cultural?

Estas seriam algumas das questões que ao longo do texto fomos destacando. Muitas Redes e escolas e, sobretudo, muitos coletivos docentes buscam dar respostas, ao menos estar atentos, a tantas interrogações que o protagonismo dos educadores e os educandos nos coloca. Inventam programas e projetos que vão incorporando em sua prática uma pluralidade de dimensões formadoras. Muitas dessas propostas e projetos focalizam a especificidade dos tempos de formação. Sensibilidade e vontade dos(as) educadores(as) de responder as interrogações dos(as) educandos(as) não faltam.

As questões nucleares passam a ser: as estruturas das escolas e a rigidez das grades curriculares incorporarão essa pluralidade de propostas e projetos? Deixaram-nas à margem, como temas transversais, sem tempos, espaços, sem lugar na rígida organização do trabalho? As políticas curriculares pretendem incorporar e legitimar politicamente as interrogações dos(as) educandos(as) e as respostas que tentam dar os educadores e as educadoras?

Bibliografia

- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004 (4ª. edição).
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000 (8ª. edição).
- ARROYO, Miguel G. “Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola”. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999. (3ª. edição)
- BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JAVEAU, Claude. “Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?” In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, 2005.
- KRAMER, Sonia. “A infância e sua singularidade”. In: MEC, *Ensino Fundamental de Nove Anos*, 2006.
- LEI no. 10.639/2003.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. *Para entender o Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global, 2005.
- SACRISTAN, J. Gimeno. *El alumno como invención*. Madrid: Morata, 2003.
- SARMENTO, Manuel J. “Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância”. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, 2005.

