



Aos

Gestores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos e Equipe Escolar

Planejamento 2008

Houve já quem afirmasse que todas as grandes verdades são absolutamente triviais e que teremos de expressá-las de uma maneira nova e, se possível, paradoxal, para que não venham a cair no esquecimento. José Saramago

Sobre o Planejamento

Uma das funções básicas do planejamento é a produção de sentido: afinal de contas, o que estamos fazendo aqui na escola, qual a finalidade maior de nosso trabalho, como vemos a realidade, o que vamos fazer para alcançar nossos objetivos? A atribuição de sentido é uma das necessidades humanas mais radicais. Viver num mundo que faça sentido é a grande busca do ser humano. Poderíamos dizer que, como seres incompletos, de falta, temos muitas fomes — afeto, justiça, beleza, transcendência —, além da fome de comida e de palavra. Rubem Alves, fazendo esta articulação, diz que precisamos de *palavras para comer*. Desde muito cedo, cada ser humano, inserido no universo social, busca atribuir sentido ao mundo em que vive. Há experiências com bebês que chamam muito a atenção para esta necessidade básica. A criança, no colo da mãe, é colocada diante de dois patinhos de brinquedo; o pesquisador põe um obstáculo e, após alguns segundos, tira-o deixando à vista os dois patinhos; a criança olha e rapidamente se dispersa. Colocam-se, então, dois patinhos, o pesquisador claramente retira um deles; quando o obstáculo é removido, a criança vê apenas um patinho e logo se dispersa novamente. Numa terceira situação, são colocados dois patinhos, nada é feito diante da criança, e ao se tirar o obstáculo, há apenas um patinho. O bebê fica nitidamente perplexo, observa atentamente, olha para um lado, para outro, buscando uma explicação, uma vez que o que viu não correspondia à sua expectativa. O comportamento típico da inteligência é o de atribuir sentido. Como nos diz prof. Oswaldo Giacoia Junior, *o insuportável não é a dor, mas a falta de sentido da dor, mais ainda, a dor da falta de sentido*. O planejamento, ao articular Análise da Realidade, Projeção de Finalidades e Plano de Ação, possibilita que os educadores atribuam sentido ao conjunto de suas práticas.

Princípio Esperança

O ato de planejar corresponde a uma atitude de esperança diante da vida e do trabalho. Não tem sentido planejar se não esperamos algo bom, melhor, para o futuro. Sabemos que são enormes os desafios em todos os âmbitos —mundiais, nacionais, comunitários, institucionais e pessoais—, e em todas as dimensões —sociais, políticas, econômicas, éticas, culturais, estéticas, afetivas, lúdicas, físicas. Todavia, cabe-nos, no dia a dia concreto, administrar nossa vida, dando-lhe um sentido e buscando nossa realização como ser humano. Muitas pessoas, diante dos problemas, ficam esperando que mudanças substanciais aconteçam. É como se adiassem a vida, colocassem a efetiva existência em suspensão e fossem tocando, na base do *piloto automático*, até que tais mudanças acontecessem. É uma opção. A nosso ver, uma triste opção, mas que pode ser entendida como uma espécie de mecanismo de defesa.



A partir do nosso papel de educadores, pensamos, no entanto, nas crianças, jovens e adultos que vão estar conosco por ao menos 200 dias, 800 horas! Que direito temos de *suspender* a existência diante de seres que estão na escola justamente buscando uma resposta, uma alternativa, uma esperança? Quem é que vai ajudar o aluno a se “desgrudar” do aqui e agora, e possibilitar que navegue no tempo e no espaço, a sair da ditadura do presente, do concreto, a transitar pelo abstrato, pelo categorial, e assim desenvolver suas funções psicológicas superiores? Quem vai ajudar a garantir o direito inalienável de acesso à cultura que todo ser humano tem? Quem vai ajudar a criança, o jovem e o adulto a experimentar que o conhecimento liberta? Quem vai dizer para o educando, de forma fundamentada e crítica, que a configuração atual da realidade é apenas uma, que um outro mundo é possível? A escola tem um papel fundamental de anunciar às novas gerações que o mundo pode ser diferente do que vem sendo, que a mudança da vida, da realidade, é possível.

Apesar de todos os condicionantes contrários, sempre existem possibilidades. O conceito de a Zona de Autonomia Relativa (ZAR) ajuda a resgatar a esperança na mudança a partir do cotidiano. Normalmente, ficamos muito ligados aos limites externos, que sem dúvida são da maior gravidade, e esquecemos de prestar atenção aos limites internos, em função dos quais, freqüentemente, nem chegamos a tocar nos externos, pois nos autolimitamos antes, pessoal ou coletivamente. A ZAR corresponde justamente ao espaço que existe entre o limite interno, projetado ou objetivo, e o externo, dado pela natureza e pela sociedade (imaginar dois círculos concêntricos pode ajudar). O limite interno projetado é aquele que está presente na representação mental do sujeito, mas não tem base objetiva. Por exemplo, há professores que “juram de pé junto” que existe uma lista determinada pelo MEC de conteúdos a serem cumpridos. O limite interno objetivo é aquele que é resultado de contradições do sujeito ou do grupo, qual seja, que não pode ser atribuído a determinação externa. Por exemplo, se a gestão da escola não é democrática, se não defendemos um colega que está sendo injustamente atacado por aqueles que não querem mudar sua prática em sala de aula, ou se não respeitamos a cultura e o conhecimento prévio do aluno, não temos como atribuir tais atitudes ao MEC, à rede Globo, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, às famílias dos alunos, ao tráfico de drogas ou ao Banco Mundial! É nitidamente uma contradição interna. Aliás, no cotidiano escolar, estas costumam ser as contradições que mais doem, uma vez que vêm de quem menos esperávamos.

Como temos refletido nos últimos anos, no processo de planejamento não deve uma dicotomia entre sonho e realidade, e sim um tensionamento mútuo. No passado, em função de uma série de distorções, parece que o planejamento era o momento de sonhar, de desligar um pouco das dores do cotidiano escolar, de aliviar as tensões e conflitos, uma espécie de “ópio” da consciência (cf. Marx), uma concessão que os dirigentes faziam aos professores para, depois, enfrentarem a dura realidade, que nada tinha a ver com aqueles sonhos. Esta é uma visão equivocada. Recordando o *Méthodos* {do gr. *Met(á)* [fim] + *(H)odós* [caminho]}: quando projetamos o sentido maior de nosso trabalho, as grandes finalidades e valores, os sonhos correm soltos, não devem ser reprimidos, sejam eles possíveis ou não, pois têm justamente o papel de, ao apontarem uma nova direção, tensionar, questionar o estado de coisas presente, visando sua superação. Por outro lado, no momento do planejamento em que vamos analisar a realidade de nossa escola, de nossos alunos, de nosso país, metodologicamente o sonho não cabe: devemos ser o mais fiéis possíveis ao concreto. Quando, finalmente, chegamos ao “vamos ver o que fazer”, à elaboração do plano de ação, só devem ser incluídos no plano os sonhos possíveis, caso contrário nossos planos ficam “idealistas”, inviáveis, as coisas não acontecem, o planejamento volta a ser desvalorizado pelos educadores e comunidade, e



deixamos de ter a nosso favor um importante instrumento teórico-metodológico (lembrando que nossa profissão é importante e complexa demais para ser feita na base do improviso).

Articulação com o Cotidiano

O planejamento de início de ano na escola não é um momento isolado. A escola tem uma história, os educadores têm uma história na escola; outros educadores, de acordo com suas trajetórias, estão chegando agora e vão ajudar a compor esta história. Durante o ano, haverá continuidade deste trabalho de planejamento, sobretudo nos momentos da Hora-Atividade. O planejar no início do ano, no entanto, tem algumas peculiaridades que o fazem especial: o tempo maior, a possibilidade de reunir um maior coletivo, a tomada de importantes decisões em função da maior flexibilidade do momento (já que as aulas ainda não começaram), o estabelecimento de compromissos de longa duração.

Seria muito bom que, no primeiro dia de aula, cada professor, cada educador, ao se apresentar aos alunos pudesse dizer “Estou aqui para ficar”, ou “Eu vim para ficar”, demonstrando a preocupação e o compromisso com eles, tendo clareza de que não se faz educação sem a criação de sólidos vínculos. A permanência na escola por alguns anos, a superação da rotatividade, com certeza, é uma das exigências para tal. O fundamento primeiro do currículo é a pessoa, no horizonte do Projeto Político-Pedagógico.

Planejamento como Formação

Entendemos o planejamento como mais um espaço de formação. Porém, a exigência para qualquer processo de formação é a atitude de abertura, o sujeito não se considerar pronto. De um modo geral, quem conhece superficialmente é arrogante, pois pensa que sabe; ao contrário, quem pesquisa, tende à humilde, face à consciência de sua pequenez diante do fascínio da complexidade da existência. A humildade implica a disposição de aprender com os colegas, com os alunos, com a vida, e não só com os especialistas. Sabemos que não basta o estudo formal: há docentes que até têm muitos títulos, mas são pessoas fechadas, prepotentes; poderíamos dizer que passaram pelos estudos, mas não deixaram que os estudos passassem por eles, por suas entranhas. Portanto, quando nos referimos à formação, não é só no sentido dos saberes específicos do magistério, mas também como ser humano. Pensar a formação humana é algo muito exigente e difícil. Correndo todos os riscos de uma simplificação grosseira, podemos afirmar que a pessoa está com um grau mínimo de humanidade preservada enquanto alimenta sinceramente a questão: O que posso/devo fazer para me tornar uma pessoa melhor? Quando o indivíduo não pergunta mais por isto é porque se apagou nele a chama da vocação ontológica de ser mais. Precisa de ajuda para resgatar sua humanidade e exercer a *humana docência* (cf. Arroyo).

Consolidação do Diálogo

Nestes dias de planejamento, um outro desafio que está colocado é o de se poder estabelecer um autêntico diálogo entre os educadores. Parece óbvio, simples. Mas não é. Para que o diálogo flua, para que possamos experimentar o jogo da livre associação das idéias, do falar sem medo de ser criticado ou mal-entendido, é preciso um clima de liberdade e respeito. Às vezes por pressa, outras vezes porque nos julgamos melhores, mais sabidos ou superiores aos outros, queremos impor logo nossas idéias e com isto quebramos o clima favorável à



participação sincera. Em alguns contextos, há a contaminação da conversa franca em função de um ambiente de censura. Algumas pessoas podem querer usar o argumento de autoridade (“Você sabe com quem está falando?”) ao invés da autoridade do argumento. Por outro lado, pode haver aquele que silencia porque não quer se comprometer, quer se eximir de responsabilidade diante de qualquer problema no futuro; triste figura, pois fica fora da história; nunca erra, mas também nunca faz nada de significativo. O autêntico diálogo ajuda a superar o isolamento, a solidão do professor, a fortalecer o companheirismo. Aliás, que bela palavra é companheiro: etimologicamente, do latim *compania*, aquele que acompanha, de *cum* + *panis*, que come o pão com, enfim, aquele que partilha o pão pelo caminho.

Uma estratégia interessante na condução dos trabalhos, quando há um mínimo de clima de liberdade, é a busca do consenso ao invés da votação. Aparentemente, a votação é mais democrática, mas pode não ser bem assim. É certo que é uma forma mais rápida de se resolver impasses, porém há o risco de empobrecer o debate, além de criar divisões no grupo (os que venceram *versus* os que perderam). Se a decisão vai ser tomada por votação, quando o outro está falando, minha tendência é prestar atenção aos pontos falhos de seu discurso para explorá-los quando assumir a palavra. Se a decisão for por consenso, enquanto o outro fala, estou prestando atenção naquilo que pode ser aproveitado do discurso dele, naquilo que ele se aproxima de minhas convicções a fim de chegarmos a pontos comuns. Por isto, a votação é recomendada apenas em último caso.

Imprinting Escolar: o “Esquema”

Temos feito avanços muito significativos em nossa Rede. Porém, enquanto sujeitos concretos estamos marcados por representações mentais e afetos que vêm de uma longa tradição, e cuja presença em nós nem sempre nos damos conta suficientemente. Daí a necessidade de uma atenção constante com estas influências do passado, a fim de que não comprometam nosso trabalho emancipador.

Vamos partir de algumas situações que não devem ser tão estranhas a muitos educadores:

- Os colegas estão conversando, atrapalhando a compreensão da fala do professor, porém o aluno nada faz, esperando que o professor tome a iniciativa de chamar a atenção dos mesmos. Onde e quando o aluno aprendeu isto?
- O aluno, preparando-se para a prova, pede ajuda da mãe para “tomar o ponto”. A mãe questiona a iniciativa do filho de estudar na base de questionário, com perguntas tolas e respostas estereotipadas. O filho responde que é isto que o professor vai pedir na prova. Onde e quando o aluno aprendeu isto?
- O professor propõe um tema sobre um assunto estudado. O aluno tem uma vontade grande de colocar aquilo que pensa, mas não o faz porque sabe que o professor gosta de ouvir exatamente aquilo que disse em aula. Onde e quando o aluno aprendeu isto?
- O professor, no Ensino Médio, ainda não conhecido da turma, no início das aulas começa fazer um levantamento das representações mentais dos alunos sobre os assuntos a serem estudados, tendo como pressuposto que o conhecimento novo se dá a partir do conhecimento prévio, e que, conseqüentemente, este deve ser mapeado para que depois possa fazer a mediação de continuidade-ruptura, etc. Os alunos vão à coordenação pedagógica denunciar que o professor não sabe a matéria porque fica perguntando para eles ao invés de dar aula. Onde e quando os alunos aprendem isto?



- Os professores, na Educação de Jovens e Adultos, fazem todo um esforço para a reformulação do currículo, trabalhando com temas geradores e avaliação processual. Os alunos sentem-se lesados porque não tem “aula e prova” como antigamente. Onde e quando os alunos aprendem isto?
- Na universidade, o futuro professor não está interessado nos saberes que estão sendo propostos porque entende que já sabe o que é ser professor. Onde e quando o aluno aprendeu isto?
- Na formação continuada, o professor fica disperso, chegando até a manter uma pequena rede de conversas paralelas com os colegas dos lados. Entende que não precisa daquilo, que estão querendo ensinar “padre nosso para o vigário”. Onde e quando o professor aprendeu isto?
- Determinada faculdade está precisando de professor de uma matéria. Alguém indica uma boa profissional, mas que não tem formação pedagógica alguma. Ao ser convidada para dar aula, a profissional aceita, porque domina os saberes da área e entende que isto é suficiente para ser professor. Onde e quando a profissional aprendeu isto?

Poderíamos multiplicar os casos, mas cremos que já deu para perceber do que se trata. A resposta para a pergunta, nos diferentes contextos, é a mesma: o sujeito aprendeu isto na **escola e logo nos anos iniciais!**

Na configuração que a escola tem apresentado nos últimos séculos, mais cedo ou mais tarde, mais ou menos conscientemente, o aluno descobre que “a escola tem um esquema”, qual seja, tem uma lógica de funcionamento que é bastante rígida e incrustada nos mínimos detalhes. Trata-se daquilo que as Ciências da Educação se referem quanto falam da Forma, Cultura ou Gramática escolar. Este aprendizado costuma se dar logo no início do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil é diferente porque, de um modo geral, sua prática é mais inovadora e não é obrigatória, não são todas as crianças que a frequentam. Além disto, não é encarada como algo “sério”: segundo a representação social de muitos pais, as crianças estão ali “para brincar” e “escola mesmo começa no Fundamental”. Os próprios professores reforçam isto na 1ª série ou no 1º ano: “Agora é sério”, “Agora é para valer”, o que significa organizar a sala com um aluno atrás do outro e o professor falando, falando, falando, lá na frente; acabou o trabalho em grupo, acabou o parquinho, não tem mais liberdade, tudo agora vem decidido, acabou a rodinha de planejamento ou de avaliação, acabou o lúdico em sala de aula. “Agora, temos de preparar para a vida (= exames)”.

Estamos associando esta experiência fundante do aluno ao conceito *Imprinting* desenvolvido inicialmente na Etologia (estudo dos animais no seu *habitat*, estudo do comportamento animal). Konrad Lorenz (1903 - 1989) percebeu que os gansos cinzentos recém nascidos seguiam o primeiro objeto grande que se movimentasse perto deles, uma vez que julgavam ser sua mãe. O próprio Lorenz se submeteu à experiência. São clássicas as fotos dos gansos seguindo-o por toda parte. Segundo ele, tudo se passa como se neste momento primal se desse o *imprinting*, a estampagem, imediata e irreversível no sistema nervoso da ave. Entendemos que algo análogo se dá com os alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, já que as marcas indeléveis vão também acompanhar toda sua existência. Certa feita, ao relatar um fato que ocorrera com ela há mais de 45 anos, uma técnica da Secretaria Estadual de Educação do Ceará não conseguiu segurar as lágrimas, na frente de todos que estavam na capacitação. A vivência da desconfiança da professora em relação a ela, ainda na 2ª série primária, foi tão forte que quase meio século depois ainda provocava forte emoção. Sabemos, perfeitamente, que não se trata de um caso isolado. Quantas vezes, os próprios professores, quando seus filhos têm problemas



com colegas professores, não ficam cheios de dedos, por saber que sua intervenção pode acabar se refletindo negativamente no próprio filho...

Núcleo do Esquema

Para sobreviver a este Esquema, o aluno deve fazer as seguintes aprendizagens:

1) *Adequar-se às expectativas do professor*: não divergir do professor; deixar de lado a opinião própria; lembrar que a escola está sempre certa, que o professor nunca erra. “Aluno não tem querer” parece ser a máxima; o que vale é a vontade do professor no momento. Nesta medida, o aluno não deve abstrair muito para tentar chegar a uma “teoria” sobre o comportamento do professor, uma vez que este costuma agir na base do impulso do momento, privilégio que goza qualquer tirano. “Mas professor, na aula passada o senhor falou que...”. “Esquece. Agora eu quero assim!”. Não ter projeto próprio; ser objeto; abrir mão de qualquer iniciativa, criatividade, espontaneidade. A competência exigida é a de ser capaz de conhecer as expectativas do professor: para isto, uma boa estratégia é o relato dos mais velhos, daqueles que já passaram pela mão do dito professor. O aluno pode ser criativo quando e na medida em que o professor desejar, o que, evidentemente inviabiliza qualquer processo de criatividade, cuja base é a liberdade. Aprende que tem dizer o que, o como, o quanto o professor quer (ver a denúncia da pergunta ingênua: “Professor, posso escrever com minhas palavras?”). Não tomar iniciativa, deixar tudo para o professor (“O que foi? O professor aqui sou eu; deixa que eu resolvo”, diz ele quando aluno tenta interagir com colega por problema na aprendizagem ou no comportamento).

2) *Tirar Nota*: o importante não é o estudo, não é a aprendizagem e o desenvolvimento, mas a nota, que dá acesso ao certificado. Para isto, o aluno se vale de todas as possibilidades, tais como cola mental (decoreba), cola material, pesquisa de avaliações dos anos anteriores, outro fazer o trabalho em seu nome, comprar trabalho. No ensino tradicional, a avaliação classificatória é o grande princípio da organização curricular, uma vez que tudo gira em torno dela. Podemos perceber o efeito deformador desta lógica no próprio professor: ela era excelente professora na Educação Infantil, trabalhava com projetos, vivenciava a rodinha, trabalhava os valores, etc. Por uma questão de organização interna da escola, assume agora o 1º ano do Ensino Fundamental, e trava, fica perdida. Vejam bem: a mesma professora, na mesma escola, com os mesmos alunos e agora não sabe o que fazer. Por quê? Agora tem de classificar os alunos, agora eles estão sujeitos a um julgamento que irá se refletir no fluxo de suas vidas escolares. Mas é isto que esperam que ela faça. O próprio professor também é vítima do Esquema.

3) *Dar sempre um sorrisinho*: para o caso de ter alguém mais observador; se simplesmente adequar-se e tirar nota, pode ocorrer de algum educador mais atento vir perguntar porque não está bem na escola. Ao contrário, se sempre der um sorrisinho, dificilmente será questionado e poderá fazer seu percurso (currículo) sem ter de dar explicações.

Pressão para Enquadramento

O Esquema Escolar é tão fortemente incorporado pelos alunos que quando o professor tenta fugir dele, os próprios alunos se revoltam:



- “Eu vim aqui para escutar e não para falar” (quando professor solicita que os alunos expressem as questões que têm sobre o assunto, antes de começar a explaná-lo);
- “Este professor é *matão*, enrolador” (professor que procura trabalhar com uma metodologia mais participativa em sala de aula);
- “Este professor é frouxo” (quando professor que não usa a avaliação como arma ou quando não fica mandando aluno para fora de sala).

O professor inovador sofre a resistência dos alunos. Assim, p.ex., apresenta determinadas idéias, através de exposição ou texto, e propõe o debate em cima delas. Os alunos, acostumados a receberem tudo pronto, aceitam tudo como saber pronto, verdadeiro, completo; para alguns, inclusive, parece que há uma espécie de imperativo categórico de que “não se pode” duvidar, pôr em questão aquilo que o mestre fala (incorporaram bem o Esquema). O condicionamento é tão forte nesta direção, que alunos que participam mais ativamente, que perguntam, questionam ou discordam de alguma coisa que o professor apresentou, chegam a vir se desculpar ao término da aula...

A revolta observa-se também quando o colega foge da lógica formal do Esquema e revela gosto pelo estudo, respeito e amizade pelo professor: é logo taxado de “CDF” ou “*nerd*”.

No Esquema Escolar, os alunos, embora oprimidos, não são passivos; também buscam estratégias de resistência, de confronto, ainda que sabendo tratar-se de uma luta quase sempre perdida. Colam nas provas e trabalhos, gozam os professores por detrás, dão-lhes apelidos, imitam seus defeitos ou cacoetes, aprontam, enrolam professor para ter menos matéria para prova, alimentam o narcisismo do professor para torná-lo mais simpático ou mesmo para dar menos conteúdo; mais recentemente, riscam seu carro, ameaçam bater, etc.

Outras Repercussões

O Esquema Escolar é altamente problemático não só pelas repercussões no momento de sua concretização no início da Educação Fundamental, mas também, e talvez sobretudo, pelos estragos posteriores. Vejamos algumas repercussões:

- Durante a vida escolar: aluno assimila o modelo de escola (de professor, de saber, de avaliação, etc.). É interessante constatar em pesquisas o quanto os alunos nem desconfiam da qualidade daquilo que lhes é oferecido, uma vez que assimilaram a idéia de que escola é aquilo mesmo que confere com o Esquema. Os alunos não estão aprendendo o básico, há graves problemas de desinteresse, indisciplina, abandono e, todavia, cerca de 65% dos alunos do Ensino Médio estão satisfeitos com a escola... Aprendem que a escola é uma coisa boa em si e que, se não estão aprendendo, culpa é deles.
- Depois da escola: na população em geral, apesar de todo o fracasso na aprendizagem, as pesquisas revelam que pais estão satisfeitos com a escola. Com os futuros professores (com ou sem formação específica): não têm interesse pela formação porque consideram que já sabem o que é ser professor (aquilo que foi aprendido nos primeiros anos da Educação Fundamental); de fato sabem o que é ser professor... instrucionista, não o professor mediador, produtor de humanidade, efetivo educador. A incorporação do “Esquema Escolar” é tão forte no professor que, quando alguma inovação se esboça, chega a afirmar: “No meu tempo isto não era permitido; agora também não vou permitir”. Também se revolta.



Considerando que hoje praticamente toda criança passa pela escola, e lá fica por anos, numa fase tão importante na constituição da sua personalidade, não podemos deixar de ver a decisiva contribuição do Esquema Escolar para a constituição do *pacato cidadão*.

Importância dos Anos Iniciais de Escolarização

A partir desta compreensão, vemos como é fundamental se disponibilizar uma experiência alternativa para os alunos que ingressam no Ensino Fundamental. Todos os esforços devem ser feitos a fim de que possamos, aos poucos, reverter esta naturalidade que se criou em torno do currículo disciplinar instrucionista. Um passo decisivo nesta direção é reverter a desvalorização dos anos iniciais de escolaridade. Por parte do sistema de ensino, até bem pouco tempo, não se exigia formação superior para se atuar nos primeiros anos; havia ainda nítida discriminação salarial entre os professores, com mesma formação e tempo de serviço, que atuavam na 1ª ou na 2ª fases do Ensino Fundamental. Todavia, a desvalorização ocorria também no interior da escola: quem assumia a 1ª série era a professora mais nova, que tinha acabado de chegar à escola ou mesmo de se formar, a professora que estava retornando de uma readaptação, aquela que não se queria em lugar algum se mandava para a 1ª série, a professora não concursada, com contrato temporário, aquela que estava grávida e ia ter de sair de licença; entre os professores, parecia haver uma hierarquia: “Há alguns anos comecei na 1ª série. Hoje estou na 4ª”. Entendemos que, pelo contrário, os melhores professores devem ser alocados para trabalhar com os anos iniciais.

Ao alterarmos a prática pedagógica na escola, é importante explicar aos alunos o significado da mudança, dar-lhes argumento, pois no seu cotidiano muito provavelmente terão contato com alunos de outras escolas (ou de outros tempos) que questionarão seu ensino. Um guri que estudava numa escola de linha inovadora em Porto Alegre, numa festa, diante de uma mãe que exibia seu filho aos convidados fazendo-lhes perguntas sobre o nomes de rios países, reis, quando foi questionado face ao seu silêncio, saiu-se assim: “Estas coisas eu não sei. Mas eu sei pensar!”. Uma menina que estudava numa escola de linha libertadora em São Paulo, quando a colegazinha quis se exibir dizendo que sua escola tinha semana de prova, a primeira afirmou convicta: “Na minha escola tem prova todo dia” (na verdade, a avaliação era contínua, sem momentos especiais de avaliação). Certamente, quem deu estes argumentos para estas crianças foram seus professores, ao justificarem o porquê de suas escolas serem diferentes.

Como forma de ampliar o protagonismo dos alunos e superar o Esquema Escolar, algumas redes de ensino têm investido no trabalho dos representantes ou líderes de classe. Há todo um cuidado neste processo que vai desde a busca de clareza do papel do representante de classe (superando visões equivocadas de dedo-duro, menino de recados da direção ou *office-boy* de professor), a eleição dos mesmos, as reuniões sistemáticas com gestores, a articulação com o Conselho de Escola, o trabalho de formação dos representantes, as assembléias de classe e de escola, até a encontros municipais de representantes. Um currículo que tem como eixo a humanização não deve deixar de lado a vida concreta do aluno, as questões do cotidiano escolar. Como já temos refletido, o currículo escolar deve corresponder ao encontro dos currículos dos diferentes sujeitos da prática educativa e, em especial, professores e alunos.

Os estudos sobre os materiais submetidos à estampagem (ex.: chapas de aço para carroceria do carro) revelam que este processo sempre deixa pontos de tensão, que podem significar futuras rachaduras ou rupturas: metaforicamente, o que para indústria é um problema, para os educadores libertadores é uma esperança, qual seja, conseguir fazer com que a memória daquela experiência negativa, tenha ela sido vivida pelo professor ou pelos colegas da época



(até porque muitos hoje são professores porque se deram bem, conseguiram aprender e lidar, às vezes até com naturalidade, com o Esquema; não podemos esquecer dos muitos que ficaram pelo caminho) seja usada como motivação para a não continuidade do Esquema. Justamente porque não somos chapas de aço ou gansos, mas seres humanos em formação!

Saberes Necessários

Considerando sua importância para o avanço na conquista de uma educação de qualidade social para todos, queremos retomar a reflexão que fizemos no Planejamento de 2007 sobre a definição dos Saberes Necessários.

Queremos avançar na concretização de nosso PPP. Temos desafios enormes a superar em relação ao currículo. Desde há muito que, na prática, o *programa* tem sido o princípio organizativo do currículo. Alterar esta lógica requer muita atenção, coragem e competência criativa. Dentre outras coisas, precisamos encontrar formas de mediação, dispositivos pedagógicos que ajudem a concretizar nosso ideal. Embora nenhum instrumento ou estrutura garantam por si, instrumentos e estruturas não são neutros, podendo dificultar ou favorecer quem está querendo mudar a prática. Neste contexto é que entra o Quadro de Saberes Necessários.

A definição do conjunto de conteúdos é um grande desafio educacional e pedagógico. Só que, com frequência, tal desafio não é enfrentado pela instituição de ensino, uma vez que existe um certo espectro de definição a priori, para além das paredes da sala de aula, “extramuros” da escola, e até extratemporal: lembrar dos conteúdos que estão na grade sem serem revistos há mais de 2.500 anos..., qual seja, com frequência, o professor já encontra um conteúdo que “tem que” ser dado.

Um dos fatores que explica o descompasso entre o significativo investimento que se faz na educação e os resultados ainda não satisfatórios em termos de aprendizagens básicas é a ausência de um referencial operativo para os professores e gestores. Na vida, em função da quase infindável quantidade de saberes produzidos, temos de descartar blocos, setores todos de informação. Ao fazer isto, podemos perder elementos que são fundamentais para nossa existência. Este é um dos motivos da existência da escola, do mestre: apontar —e organizar— aquilo que, numa determinada cultura, considera-se fundamental para o desenvolvimento pleno da pessoa.

Uma das grandes questões da escola é sem dúvida “o que” deve ser ensinado/aprendido, o que é importante, relevante, o que vale a pena fazer parte do currículo. A questão dos conteúdos tem a ver também com a produção do sentido, com a problemática do sentido para a própria vida; daí a busca de conteúdos que ajudem o aluno a se localizar, a se posicionar (mediação semiótica) e a intervir no mundo. Por detrás desta definição, além da questão valorativa, há um problema político: quem decide isto? Que projeto de pessoa humana e de sociedade está subjacente à escolha? A reflexão sobre o conteúdo do ensino é fundamental, pois este é um dos elementos estruturantes da prática pedagógica. A preocupação com os conteúdos tem um núcleo de bom senso, já que representam a síntese da atividade humana. Correspondem também a uma grande demanda dos professores. Sabemos que no cotidiano da escola a expectativa em “cumprir o programa” costuma ser muito forte. Ocorre que nem sempre se reflete com mais calma sobre o tal “programa”, parecendo mesmo que ganha vida própria, com um poder mágico (fetiche), como se existisse em estado puro em alguma instância etérea.



No currículo tradicional instrucionista, os conteúdos acabam virando fins em si mesmos e não meios para se atingir a humanização.

Necessidade do Quadro de Saberes

Cada vez vai ficando mais claro para um número maior de pessoas o quanto a estrutura da escola é inadequada para os fins que, pelo menos formalmente, se propõe. Trata-se de uma lógica equivocada: como se pode imaginar que 25, 30, 40 crianças, jovens ou adultos vão estar, ao mesmo tempo, interessados no mesmo conteúdo, apresentado da mesma forma para todos, e que, daqui a 45 ou 50 minutos, novamente todos estarão interessados num outro conteúdo que será apresentado pelo mesmo professor ou pelo da aula seguinte, isto 20 a 30 vezes por semana? Para dar conta de tal esquema, exige-se um super-professor, que evidentemente não existe. Daí a frustração, a culpa, a angústia docente. O currículo disciplinar instrucionista, qual seja, a organização do currículo em séries, matérias, grades, decorrentes da lógica disciplinar e da centralidade do conteúdo, e não do educando, provoca distorções no uso dos tempos, espaços e recursos, uma vez que há uma fragmentação geral.

A lógica disciplinar está muito enraizada, tanto no sentido epistemológico (organização dos saberes), quanto ético (organização dos comportamentos). Do ponto de vista epistemológico, percebemos claramente em nós mesmos o desserviço de grande parte da nossa formação escolar e acadêmica: sabemos uma coisa, sabemos outra, mas não as relacionamos, não conseguimos perceber os nexos entre elas, uma vez que aprendemos tudo de forma fragmentada (as famosas gavetinhas do conhecimento: Português, Matemática, História...). Se tivéssemos estudado a partir de problemas, temas, projetos, com certeza teríamos tudo muito mais conectado em nós mesmos, podendo ser muito mais criativos, inclusive, além de mais críticos e autônomos. Há grande dificuldade em fazer um trabalho numa linha diferente em função do nosso modo de pensar dicotômico: **ou** há preocupação com os saberes formais e lá vêm as grades curriculares com disciplinas fragmentadas, **ou** busca-se um trabalho diferente, e abre-se mão dos conteúdos. Quando se pensa num trabalho por projeto, logo emerge a preocupação de não dar conta do programa. Mas a prática dos professores e professoras que assim trabalham revela que, pelo contrário, não só os alunos se apropriam dos conteúdos previstos, como vão além, pois estão com a curiosidade atizada.

Estamos conscientes do enorme desafio que está colocado à Nação. Não se trata de julgamento moral. Todo mundo, do seu jeito, quer dar certo nesta vida (isto é, ser feliz!); inclusive os educadores. O problema é que, para além das boas intenções, grande parte das escolas brasileiras não vem cumprindo seu papel de garantir as aprendizagens básicas para todos os alunos. Como dizia o velho Marx, *a arma da crítica não pode se esquecer da crítica das armas*: de que adianta fazermos uma crítica feroz ao ensino meramente expositivo, ao conteúdo sem sentido e à avaliação classificatória, se continuar existindo uma verdadeira "armação" que leva a isto. O que queremos dizer é que é preciso atenção não só às consequências do currículo disciplinar instrucionista, mas também às condições de sua produção. Se os professores estão trabalhando de forma isolada na escola, se o livro didático é a grande referência, se os conteúdos estão parametrados para serem cumpridos rigidamente em curtos prazos, se há organização por disciplina, com aulas fragmentadas de 50 minutos para cada matéria, se o objetivo efetivo da escola é preparar para o estágio seguinte (e, no limite, para os exames), sentimos informar que vai ser muito difícil não se cair na aula meramente expositiva para poder dar conta de tais exigências, qual seja, toda a conversa sobre a inovação pedagógica pode não passar, mais uma vez, de *colóquio flácido para acalantar*



bovinos (conversa mole para boi dormir)! Precisamos chegar a práticas concretas mexendo no núcleo duro do currículo. A proposta de se elaborar e trabalhar com o Quadro de Saberes tem esta finalidade.

O que o aluno tem de aprender na escola? Não só saberes conceituais. Uma aprendizagem básica é o aprender a pensar. Observemos um aluno de 5ª série hoje; tem mais informação do que muitos cientistas do Renascimento e, no entanto, não tem a menor noção do que fazer com estes saberes fragmentados. Não relaciona porque os saberes foram “despejados” de forma fragmentada: 50 minutos de Matemática, toca o sinal, 50 minutos de História, etc. Conhecer é estabelecer relações. Conhecer é construir significado, todavia, o sujeito pode construir significados em níveis muito diferentes. Depende do seu conhecimento prévio disponível e da riqueza com que o objeto é apresentado: se há banalização, simplificação, “asepsia”, o aluno não tem elementos para estabelecer relações mais profundas. O procedimento inteligente é aquele que pergunta. Perguntar é buscar estabelecer relações. O aluno pergunta. Se não tem pergunta, o professor pergunta para desafiá-lo a pensar, ao contrário de receber passivamente os conteúdos. A preocupação em cumprir os conteúdos *conceituais* faz com que os *procedimentais* e *atitudinais* não sejam trabalhados de forma consciente e crítica. Vejam bem, não é que não estejam presentes na prática pedagógica. Estão, uma vez que são intrínsecos a todo processo de formação; só que não são tematizados e trabalhados crítica e intencionalmente.

Por séculos a escola colocou no seu centro o objeto de conhecimento, o conteúdo traduzido em “programa a ser cumprido”. Nossa opção por colocar o foco da escola no sujeito esbarra, portanto, com este elemento fortemente enraizado no imaginário escolar (e até mesmo social).

Sobre o Quadro de Saberes Necessários

O Quadro de Saberes Necessários é a síntese da proposta curricular da escola no que diz respeito aos objetivos, saberes ou conteúdos que se considera fundamental serem trabalhados naquele Tempo da Vida dos alunos que um Ciclo de Formação abarca. Na montagem coletiva do quadro com os saberes necessários, estabelecem-se alguns objetivos —explicitados por Áreas de Conhecimento ou de Formação—, considerados fundamentais na formação humana para aquele Ciclo. Esta sistematização dos saberes necessários orienta o trabalho dos educadores no sentido de que todos os alunos possam alcançá-los, mas no decurso de um tempo bastante razoável, o que permite a flexibilização das estratégias de ensino, a diferenciação curricular, de maneira a contemplar suas trajetórias singulares.

Se buscamos superar o currículo disciplinar instrucionista, não seria incoerente organizar o Quadro de Saberes tendo como referência as Áreas de Conhecimento ou Disciplinas? Vejam bem, é preciso distinguir as coisas. De fato, buscamos uma abordagem interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, que supere a fragmentação do saber (e da vida). Todavia, estas abordagens não negam a disciplinaridade, pelo contrário, supõem-na. É muito bom que existam pessoas na sociedade que se aprofundem muito no estudo da Matemática, por exemplo. O equívoco que não se pode cair é querer que todo aluno seja um pequeno especialista na Matemática. Portanto, estamos falando de duas coisas complementares, porém distintas: os saberes escolares que são derivados dos saberes de referência das Ciências, das Artes e da Filosofia, e o tratamento pedagógico que terão na escola. A existência de saberes disciplinares no currículo não significa necessariamente que o currículo será disciplinar. Vai depender da abordagem pedagógica. Para isto, o trabalho com projetos, temas geradores, estudo do meio, experimentação, problematização, são significativas alternativas.



Finalidade do Quadro de Saberes

Nesta medida, a construção de um mapa ou quadro geral de objetivos, de uma relação de saberes necessários, do perfil desejado de aluno em alguns momentos de sua trajetória (ex.: término da Educação Infantil, no 4º/5º estágio da Educação Fundamental, ou ao término de um Ciclo) ajuda a balizar o trabalho cotidiano em sala de aula e na escola, uma vez que os educadores têm um horizonte a ser alcançado, num tempo definido, mas suficientemente longo e flexível (3, 4 ou até 5 anos).

A perspectiva aqui é de uma superação por incorporação e não uma simples negação, como tem acontecido muitas vezes: no pensar dicotômico, **ou** há uma marcação rígida de conteúdos (restritos a conceituais) a serem rigidamente cumpridos num ano (“conteúdos mínimos”; em alguns casos, a divisão chega a ser até por bimestre), **ou**, ao se trabalhar com Ciclos de Formação, com Tempos da Vida, já não se precisaria mais se preocupar com isto, que o importante seria “o processo”, como se fosse possível processo sem produto!

O que é que diz a simples presença do Quadro de Saberes? Primeiro, que este coletivo reconhece que há saberes necessários na formação humana; esta não se faz no vazio, só na base da boa vontade. Segundo, que são estes os saberes que esta comunidade educativa assume como sendo fundamentais. Isto remete imediatamente à necessidade de mediação para que, ao longo do processo, estes saberes sejam internalizados, aprendidos, por cada um e todos os educandos.

A existência do Quadro de Saberes dá maior segurança ao professor para ampliar a margem de liberdade dos alunos no currículo, uma vez que passa a contar com uma referência geral que possibilita o controle dos objetivos já atingidos por cada aluno. No ensino tradicional, parece haver uma enorme desconfiança em relação aos educandos, ficando todas as decisões centralizadas nos educadores. Deixar o aluno escolher o que gostaria de estudar em determinado momento soa como um sacrilégio, como se o aluno fosse escolher assuntos totalmente fora do currículo. Ora, isto é desconhecer a criança, sua curiosidade, sua incrível disposição epistemofílica, o forte desejo de saber que apresenta logo que chega à escola. É também subestimar sua inteligência. Desde muito cedo, a criança sabe que vai para a escola para “aprender coisas” e sabe, inclusive, que vai aprender “coisas da escola”, ou seja, ela já tem uma noção de que vai para lá não para aprender as coisas que aprende no seu dia-a-dia; para isto, não precisaria da escola. Vai para lá para aprender coisas que são próprias da escola. Ela não sabe dizer exatamente, mas, a partir da fala dos pais, do contato com irmãos ou amigos que já frequentaram a escola, já tem uma idéia do que é aquilo. No caso de as escolhas dos saberes por parte dos alunos, durante a realização de seus projetos, ficarem muito descompensadas em relação às várias do conhecimento, o professor deverá alertá-los. O Quadro de Saberes, portanto, possibilita tanto uma maior liberdade na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, quanto condições para o acompanhamento do desenvolvimento do currículo.

Teria sentido uma pista (*curriculum*) ser feita e não ser percorrida? É certo que, dentro de uma perspectiva de diversidade e multiculturalismo, sabemos que cada sujeito vai percorrer a pista do seu jeito, além de que está sempre aberta a possibilidade de a pista ser modificada ou outras serem construídas. Mas não é razoável imaginar que não existe pista, que cada um faria sua trajetória de forma absolutamente diferente, *sui generis*.

Alguém poderia argumentar que, uma relação de conteúdos, uma boa escola tradicional também poderia fazer. De fato. A questão não é a relação em si, mas a concepção que a ela



está subjacente. No nosso caso, estamos assumindo o Quadro de Saberes como uma mediação para o avanço da prática pedagógica na perspectiva dos Tempos da Vida.

O que temos refletido é que: 1) desejamos ajudar na formação do sujeito como um todo, pleno; 2) quem aprende é este sujeito integral, qual seja, quando o educando está aprendendo, estão presentes todas as suas dimensões (e não só a cognitiva); não deixa de ser um sujeito epistemológico, que constrói conhecimento, mas também não deixa de ser afetivo, ético, estético, lúdico, físico, espiritual, social, econômico, político, cultural. Aliás, como sabemos hoje, no processo de construção do conhecimento estas dimensões estão radicalmente implicadas (lembrar, por exemplo, da necessidade de motivação —dimensão afetiva— para que se dê a aprendizagem).

Mediações na Elaboração do Quadro de Saberes

As referências para seleção dos saberes e construção do Quadro são dadas pela LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, Projeto Político-Pedagógico da Rede e da Escola, além da prática refletida dos educadores.

A apresentação do Quadro de Saberes Necessários como um conjunto geral de todo um Ciclo de Formação tem um significado muito diferente da apresentação dos mesmos saberes só que divididos por ano ou série, justamente porque queremos superar este engessamento do currículo (sem, no entanto, abrir mão dos saberes, que fique sempre claro!). É porque consideramos importantes os saberes como mediação para a formação humana, que queremos que os alunos os internalizem, através de uma aprendizagem significativa, e não que apenas “passem por eles”, que tenham uma aprendizagem superficial, mecânica. Embora de difícil concretização, pelos desafios já apontados, no fundo é uma questão de simples formulação: que os conteúdos sejam meios e não fins em si próprios.

A escola se define como um espaço de aprendizagem em que o aluno vai passar muitos anos. Não podemos deixar de lado este aspecto. Tanto do ponto cognitivo quanto afetivo, é diferente pensarmos na aprendizagem isolada de um conceito e a experiência de aprendizagem ao longo dos anos na escola. Ter a proposta como um todo nos dá liberdade no trato dos conteúdos, não temos de tratá-los num determinado momento em que não faz sentido, só para cumprir a exigência da seriação.

Não seria uma iniciativa contraditória educadores, que desejam colocar o ser humano, a pessoa no centro do currículo — ao invés do programa, como a escola instrucionista—, montarem o Quadro de Saberes, onde os conteúdos ficam em destaque? Ora, quando os conteúdos não são explicitados, ficam como se fosse uma questão individual de cada professor (ou, no máximo, da série/ano), nem podem ser discutidos e dominam ainda mais. Isto é muito interessante de se observar na escola tradicional: há, de um modo geral, um discurso bonito sobre a formação da cidadania, dos valores e, depois, no cotidiano, o que constatamos é o domínio avassalador do “cumprir o programa”, que sequer foi citado nas intenções gerais.

Quando os saberes não são explicitados, na perspectiva dos alunos, parece que vão surgindo do nada. Agora é hora de ver tal coisa, diz o professor. Agora, esta outra coisa, e assim sucessivamente. Quando, ao contrário, os saberes estão explicitados, os alunos podem ter uma noção daquilo que a sociedade, através de seus educadores, espera que aprendam na escola. Os conteúdos perdem aquela característica de fetiche, de objetos com poder mágico, que surgem do nada e ganha vida própria.



Através da montagem do Quadro, podemos fazer uma análise crítica sobre as presenças e ausências, sobre o que está contemplado na proposta curricular, inclusive com as diferentes ênfases, e o os saberes que estão sendo deixados de lado, e fazer as alterações que julgarmos necessárias.

Consideramos importante que o Quadro de Saberes Necessários do Ciclo (e não do Estágio), organizado por Áreas do Conhecimento ou da Formação, seja fixado em lugar de fácil acesso, para que todos possam consultá-lo quando desejarem. Além da exposição em mural, cópias do Quadro de Saberes podem ser organizadas em pastas que ficam disponíveis nos vários ambientes da escola. É interessante, por exemplo, que esteja sempre presente nos espaços onde se realizam as Horas-Atividade.

É certo que existem nomenclaturas específicas ou técnicas, contudo, na medida do possível, a linguagem a ser usada na expressão dos Saberes deve ser cuidada para que pais e alunos possam melhor compreender os saberes a serem trabalhados. A numeração dos objetivos/saberes ajuda no acompanhamento e controle que os professores fazem do desenvolvimento do aluno ao longo do Ciclo.

Se, por exemplo, no processo de elaboração do Quadro dos Saberes Necessários, os professores chegarem a 235 objetivos a serem trabalhados em Língua Portuguesa, do 1º ao 5º ano da Educação Fundamental, os 235 irão para o Quadro (de preferência numerados para facilitar o acompanhamento).

Que Saberes são Necessários?

Em princípio, pode-se propor qualquer coisa para o aluno aprender. Ocorre que esta opção terá sérias repercussões posteriormente, seja pela lacuna que fica na formação discente, seja no que diz respeito à própria viabilidade da aprendizagem, uma vez que o aluno não é uma “máquina de conhecer”, mas um ser humano, onde a aprendizagem envolve desejos, necessidades, afetos, liberdade, participação ativa. Portanto, a opção de conteúdos a serem trabalhados em sala é da maior importância. Não é à toa que Paulo Freire dava tanta ênfase à questão da definição do tema gerador. O que estamos querendo dizer é que *conteúdo* e *forma* não são realidades independentes no processo de conhecimento ou, se quiserem, que forma também é conteúdo.

Tendo como referência o sujeito (e não o conteúdo preestabelecido formalmente), a pergunta que nos fazemos é: que contribuição cultural podemos propiciar a este aluno, na sua temporalidade de criança, adolescente, jovem ou adulto, a fim de potencializar o seu máximo desenvolvimento humano? Há um olhar primeiro para a pessoa; depois para os saberes, no quadro da Cultura. Por outro lado, não vai ser a primeira vez que um membro da espécie nesta temporalidade de vida será educado, o que significa dizer que existem certas demandas já mais ou menos conhecidas. Por exemplo, as exigências para um ser humano de 6 ou 7 anos ser alfabetizado em língua portuguesa. Embora o percurso daquele aluno concreto seja peculiar, terá elementos do percurso que outros membros da espécie já fizeram. Esta possibilidade de acúmulo cultural é justamente o que dá ao ser humano um grande diferencial em relação a outras espécies. Temos experiências anteriores que podem servir de referência. Só que aquilo que foi significativo para outros membros, para ter caráter formativo, deve se tornar significativo para este sujeito singular. Há, portanto, uma tensão a ser mantida: se não vai ser a primeira vez que teremos alunos de determinada faixa etária na escola, será a primeira vez que teremos



aqueles determinados alunos naquele determinado momento de suas vidas escolares, o que pede atenção à diversidade, às trajetórias e identidades.

A definição dos conteúdos não deve ser entendida como tarefa de especialistas da área, curriculistas, gestores da escola, administradores do sistema de ensino ou editores de livros didáticos. É uma tarefa nuclear da atividade docente, devendo ter sua participação ativa, crítica e coletiva.

Para não ficar como um dispositivo isolado, insistimos, é preciso que o Quadro de Sabres esteja pautado no Projeto Político-Pedagógico muito bem definido, que aponta a direção geral do trabalho educativo (os valores, os princípios pedagógicos assumidos pela instituição).

A perspectiva de um currículo não-disciplinar para a Educação Fundamental, trabalhado com ou projetos pode parecer utópica inicialmente. Mas devemos considerar que, até 5º ano, o contrato do professor não é por disciplina (mesmo professor e alunos o tempo todo), o que facilita sua realização.

Interfaces

Na definição dos saberes, devemos estar atento às interfaces do trabalho pedagógico. De um lado, os anos anteriores, com suas práticas, rituais, valores e contradições. De outro, num horizonte mais ou menos próximo, o vestibular: muitos desgastes em sala de aula poderiam ser evitados se tivéssemos uma outra lógica para a entrada na escola ou na universidade. Muitas vezes, os próprios vestibulares induzem uma profunda distorção na escola básica, imbecilizando os alunos em cima de exigências desprovidas de sentido, a não ser o de selecionar os “mais aptos”. Competências básicas como saber escrever, ler, interpretar, pesquisar, trabalhar em grupo, falar, são preteridas em nome da preparação para os exames (conteúdo sem sentido, fórmula pronta, resumo do resumo, memorização mecânica, *musiquinhas*, “dicas”, macetes, etc.). É fácil acusar os colegas dos anos anteriores; todavia é preciso ver a concreta participação da instituição neste esquema, em função do tipo de currículo e de seleção que propõe. Nossa posição em relação aos exames, ao vestibular é muito clara: formar bem desde cedo e, se for necessário, imbecilizar na reta final. Entendemos que a melhor maneira de preparar para enfrentar esta dura realidade não é condicionando e selecionando desde cedo, mas formando bem, propiciando uma educação integral, aquilo que acreditamos, trabalhando com projetos, temas geradores, estudo do meio, experimentação, problematização. Depois, se for necessário, lá no final do 9º ano (para quem for fazer vestibulinho), ou do 3º ano do Ensino Médio (para quem for fazer vestibular), podemos dar os *macetes*, deixando claro: “Meninos, isto é para vocês sobreviverem num sistema de alguns vestibulares burros que —ainda— estão por aí”. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que os próprios vestibulares, assim como os processos de seleção de muitas empresas, já estão mudando.

Concluindo

A realidade de grande parte da escola brasileira, como vimos, é muito cruel; a lógica instrucionista está muito enraizada. Por isto, temos de ter uma visão de processo, pensar em termos de uma *dialética da travessia*. Ter cuidado para não perder o contato com o professor real que somos, com a escola real que temos. Reconhecer também, e valorizar, os passos que já conseguimos dar na nova direção. Ao mesmo tempo, manter muito viva a indignação, não



nos conformarmos com as marcas da desumanização que estão dadas na escola e na sociedade.

Chegar a uma nova concepção de currículo não é tarefa fácil. Porém, há o desafio talvez ainda maior de concretizar. Trata-se, pois, um duplo desafio:

- (Re)Relaboração da proposta curricular
- Realização interativa.

Dizemos realização interativa e não simplesmente realização porque queremos afirmar este caráter prático da atividade curricular, qual seja, da articulação viva entre teoria e prática, superando a clássica distorção de uma nova formulação da concepção conviver com práticas arcaicas.

Esperamos que estas reflexões possam ajudar a vitalizar o processo de planejamento coletivo na escola. Desejamos a todas e a todos educadores um bom planejamento e um excelente ano de trabalho.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.