

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: APONTAMENTOS PARA O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES EDUCATIVAS

João Cardoso Palma Filho

Professor Titular do Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação do Instituto de Artes – Unesp/São Paulo.
Secretário Adjunto de Educação do Estado de São Paulo, Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação (2012-2013). Membro Titular da Câmara de Educação Superior (2010-2013). Membro Titular da Academia Paulista de Educação – Cadeira nº 32.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por finalidade apresentar elementos teórico-práticos que auxiliem a equipe escolar na complexa tarefa da elaboração do projeto político pedagógico da escola. De fato, a nossa atenção está mais voltada para a elaboração do Projeto Curricular (PC), peça integrante e elemento principal do Projeto Político Pedagógico (PPP). Trata-se de uma abordagem preliminar da questão, uma vez que muitos dos aspectos levantados merecem um maior detalhamento. A nossa intenção é, na prática, levantar questões, organizar uma pauta de discussão que, evidentemente, deverá ser aprofundada pelos seus possíveis leitores.

1. MARCO LEGAL

A Constituição Federal de 1988 introduziu algumas mudanças importantes na estrutura e organização do sistema educacional brasileiro. De início, criou a figura jurídica do direito subjetivo à educação, incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996), com a seguinte redação:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização

sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo. (BRASIL, 1996)

Ampliou, também, a responsabilidade e a participação dos municípios brasileiros em relação à educação. Assim é que o artigo 11 da LDB estabelece que os municípios deverão:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal a manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

Pelo mesmo ordenamento jurídico, a educação brasileira está estruturada em dois níveis: I – Educação Básica, e II – Educação Superior, sendo que a primeira está organizada em três segmentos: 1 – Educação Infantil; 2 – Ensino Fundamental; e 3 – Ensino Médio.

Pela primeira vez, também, estabelece as incumbências das escolas e dos docentes. Do ponto de vista do projeto pedagógico, cabe à escola elaborá-lo e executá-lo (artigo 12), devendo os docentes participar da sua elaboração (artigo 13). Cabe, ainda, à escola:

1. administrar o seu pessoal e os seus recursos materiais, bem como financeiros;
2. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
3. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
4. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
5. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; e
6. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. Fica, portanto, estabelecido que a escola deverá ter um projeto pedagógico e cada professor um plano de trabalho.

Desse modo, a Lei resgata a importância do planejamento das atividades escolares a ser feito de modo participativo. Amplia, também, o raio de ação do docente, responsabilizando-o pela aprendizagem dos alunos. Assim é que o artigo 13, além de obrigar o professor a participar da elaboração da proposta pedagógica, afasta a ideia da realização de projetos pedagógicos de modo centralizado e para todas as escolas, atribuindo ao professor outras atividades, tais como: 1) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica

do estabelecimento de ensino e desse modo, ao mesmo tempo em que reafirma a autonomia do professor, vincula-a ao projeto maior da escola, deixando claro, portanto, tratar-se de uma autonomia balizada pelos princípios educacionais que orientaram a elaboração do projeto pedagógico; 2) zelar pela aprendizagem dos alunos.

2. EXPLICITANDO UMA CONCEPÇÃO DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Do que discutimos anteriormente com foco na legislação educacional vigente, depreende-se que é da escola a tarefa de elaborar o PPP. Para tanto, é claro, precisa de apoio dos órgãos e instâncias intermediárias do sistema educacional. Essas devem fornecer à escola subsídios, parâmetros, para que a equipe escolar, entendida como o conjunto dos professores, do pessoal técnico-administrativo, dos pais e dos alunos, possa decidir sobre as formas e os modos de levar adiante o trabalho educacional. Este último, por sua vez, é de responsabilidade dessa mesma equipe, já que um dos objetivos do PPP é a afirmação ou a construção simultânea da identidade da escola. O que se busca é manter um processo permanente de reflexão por parte da equipe escolar, o que só é possível mediante um processo de planejamento participativo. De início, é preciso refletir sobre as intenções educativas da escola, bem como deixar clara a sua função social e, a partir daí, traçar os rumos que balizarão o trabalho de todos os envolvidos com o processo educativo (VEIGA, 1998, p. 9-10). De acordo com essa autora, dois momentos se destacam no processo de elaboração do PPP, aliás, “interligados e permeados pela avaliação: o da concepção e o da execução”.

Antes de qualquer coisa, é necessário que a equipe escolar disponha de espaço e tempo para refletir sobre os pressupostos que embasam o PPP. Que, de acordo com Veiga (1998, p. 19), se agrupam em três categorias: 1) filosófico-sociológico; 2) epistemológico; e 3) didático-metodológico. Para orientar a reflexão filosófico-sociológica, Veiga (1998) formula algumas indagações:

- ★ Qual é o contexto filosófico, sociopolítico, econômico e cultural em que a escola está inserida?
- ★ Que concepção de homem se tem?
- ★ Que valores devem ser defendidos na sua formação?
- ★ O que entendemos por cidadania e cidadão?
- ★ Em que medida a escola contribui para a cidadania?
- ★ Em que dimensão a escola propicia a vivência da cidadania?

- ★ A formação da cidadania tem sido o fio condutor do trabalho pedagógico da escola?
- ★ Até que ponto a escola se preocupa em colocar o sujeito (aluno) como centro do processo educativo?
- ★ Como a escola deve responder às aspirações dos alunos, dos pais e dos professores?
- ★ Qual é o papel da escola diante de outros espaços formadores? Esta questão deflagra outras também significativas:
 - ★ De que modo a escola buscará garantir a todos uma educação de qualidade?
 - ★ De que forma a escola pensa a relação educação/mundo do trabalho, consoante com o que estabelece o § 2º do artigo 1º da LDB vigente?
 - ★ De que modo se dá a articulação da escola com as práticas sociais e como se estabelece a sua relação com a comunidade?

Os níveis epistemológico e didático metodológico serão abordados mais adiante, quando da discussão do Projeto Curricular (PC).

3. DECISÕES QUE DEVEM SER TOMADAS NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Basicamente, na construção do PPP, os profissionais que atuam na escola devem tomar decisões relacionadas com respostas exigidas pelas seguintes perguntas:

1. Quais são as características básicas da escola?

Por exemplo: É pública ou privada? Está na zona urbana ou rural? Qual é o perfil sociocultural do seu alunado? Além dessas questões, existem outras menos explícitas e que se relacionam com as intenções educativas da escola. Como, por exemplo, a concepção pedagógica com a qual o corpo docente e técnico pedagógico se identifica.

2. Quais são as metas que a escola se propõe a atingir?

Por exemplo: A escola, levando em conta a diversidade cultural do seu alunado, dedicará maior atenção aos alunos que precisam de atenção especial. Portanto, praticará uma educação inclusiva.

3. Como deve ser organizada a escola para dar conta da sua atividade educacional?

Por exemplo, qual projeto curricular será desenvolvido? Como será a participação dos pais e da comunidade em geral? Como serão organizados os estudos?

Pode-se concluir que, sobre a sala de aula, atuam diferentes contextos, ou seja, a interação entre professor e aluno, e entre os próprios alunos está condicionada pela atuação de diferentes fatores de natureza metodológica, organizativa. A própria formação profissional do docente é um fator de peso, além da história social do próprio grupo que interage. Um outro conjunto de fatores que também precisa levado em consideração relaciona com o que se chama de contexto institucional que, de acordo com Rosales (1992, p. 71), engloba elementos como orçamento, organização, clima relacional e o próprio tamanho da escola. Esse autor alude, ainda, ao contexto maior de todos, que é o sociocultural.

4. O PROJETO CURRICULAR

A escola concretiza as intenções educacionais assumidas no PPP por meio do currículo. Para tanto, é necessário que ela construa o Projeto Curricular (PC) que nada mais é do que o processo de tomada de decisões pelo qual os professores de um determinado ciclo escolar estabelecem, a partir da análise do contexto geral da escola, o consenso sobre as estratégias de intervenção didático-pedagógicas que serão utilizadas com a finalidade de se estabelecer uma prática docente coerente com as finalidades educacionais da escola.

Estudos têm contribuído para formar a convicção de que a atividade docente aumenta consideravelmente a sua eficácia quando resulta de decisões discutidas e compartilhadas coletivamente pelos membros da escola. Paralelamente, a elaboração do projeto pedagógico leva a um processo de reflexão sobre a prática pedagógica. Neste caso, o corpo docente se vê obrigado a refletir sobre as diferentes opções possíveis, confrontando-as com seus conhecimentos e com sua experiência, e desse modo, obriga-se a tornar explícitos os critérios que orientaram a sua escolha. Há, portanto, um crescimento intelectual do corpo docente. Não se trata, como se percebe, de apenas aumentar a eficácia do trabalho pedagógico que, por si só, já seria uma boa razão. A elaboração do projeto pedagógico pelo grupo de professores que trabalha em um determinado ciclo de estudos é, sobretudo, formativa em si mesma. Ela muito contribui para aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos dos professores envolvidos com a responsabilidade de elaborar o PC e, como consequência, possibilita o aperfeiçoamento da prática pedagógica em sala de aula. Em resumo, a elaboração do Projeto Curricular cumpre três finalidades distintas, a saber:

1. aumentar a coerência da prática pedagógica;
2. melhorar a competência docente;
3. adequar ao contexto da escola as orientações emanadas da administração central do sistema (aqui incluídas as próprias prescrições emanadas da legislação educacional, como por exemplo: LDB, PCNs, Diretrizes Curriculares etc.).

4.1 FONTES PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO CURRICULAR

Para a elaboração do PC, o corpo docente e técnico-pedagógico da escola conta com os seguintes suportes de apoio:

- ★ o projeto político pedagógico;
- ★ a análise do contexto;
- ★ o currículo prescrito pela administração: Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, PCNs; Propostas Curriculares estabelecidas pelas administrações estaduais, municipais etc.;
- ★ a experiência docente derivada da prática pedagógica exercida na escola.

No caso brasileiro, é importante levar em conta a análise do contexto, pois os PCNs são muito genéricos e precisam ser adequados à realidade de cada escola. Essas fontes de informação ajudam os professores a tomar uma série de decisões que passam a integrar o Projeto Curricular da escola. Contudo, cabe indagar: que decisões são essas?

Esquemáticamente, podem ser apresentadas da seguinte forma:

- ★ o que ensinar (objetivos gerais do ciclo);
- ★ quando ensinar (sequenciação dos objetivos e dos conteúdos de cada área de conhecimento presente no ciclo de estudos);
- ★ como ensinar (são as estratégias de ensino, que envolvem princípios metodológicos gerais, opções metodológicas, próprias de cada área de conhecimento, agrupamentos, tempos, espaços e matérias de aprendizagem que serão utilizados);

- ★ o que, como e quando avaliar (são as estratégias e procedimentos que serão utilizados para avaliar o desempenho dos alunos e do próprio processo de ensino e aprendizagem). Deve-se decidir também pelos critérios de promoção dos estudantes.;
- ★ medidas de atenção especial ou de atendimento à diversidade do aluno. Por exemplo: organização dos recursos materiais para alunos que necessitam de atendimento especial.

5. OBJETIVOS GERAIS DO CICLO

Junto dos conteúdos de ensino, os objetivos gerais procuram dar conta da pergunta: O que devem aprender os alunos? E, portanto, o que se lhes deve ensinar?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996, BRASIL, 1996) define os objetivos gerais para o Ensino Fundamental, a partir da finalidade geral da educação básica que é a de “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Com base nesta finalidade, a LDB estabeleceu apenas um objetivo para o ensino fundamental (EF):

Artigo 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Ao refletir sobre os objetivos de cada ciclo de estudos que integra o ensino fundamental, a escola deverá ter em conta essas prescrições da LDB.

Embora a legislação educacional não especifique objetivos educacionais para os ciclos, no que o legislador agiu corretamente, pois esta é uma tarefa da escola, há algumas indica-

ções que poderão orientar o trabalho do corpo docente. Assim é que as recentes publicações na área curricular, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelos Ministérios da Educação de vários países, inclusive o Brasil, indicam três características básicas dos objetivos educacionais:

1. são definidos em termos de capacidades e não de comportamentos, como ocorrera no passado com os Guias Curriculares nos anos 1970;
2. as capacidades ou competências abarcam diferentes dimensões do desenvolvimento humano: intelectual, motor, equilíbrio pessoal, relação interpessoal, inserção e atuação social;
3. em um mesmo objetivo se apresentam diferentes capacidades que se relacionam entre si.

Nos PCNs elaborados pelo MEC para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 67), esta questão é colocada da seguinte forma: “Os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla”.

A proposta do MEC estabelece certa hierarquização entre os objetivos educacionais. Assim é que grande parte dos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental (Ogef) é vista como metas educacionais que orientam a estrutura curricular. Na sequência:

são definidos os Objetivos Gerais de Área, os dos Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber no primeiro e no segundo ciclos, como forma de conduzir às conquistas intermediárias necessárias ao alcance dos objetivos gerais. (BRASIL, 1997, p. 67)

Mais a frente (BRASIL, 1997, p. 70), a afirmação feita anteriormente é exemplificada da seguinte forma:

Objetivo Geral do Ensino Fundamental: utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal – como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir as produções da cultura.

Objetivo Geral do Ensino de Matemática: analisar informações relevantes do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número de relações entre elas, fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente.

Objetivos do Ensino de Matemática para o Primeiro Ciclo: identificar, em situações práticas, que muitas informações são organizadas em tabelas

e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação, e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.

Em síntese, podemos concluir afirmando que os objetivos, ao mesmo tempo em que traduzem as intenções educativas do Projeto Político Pedagógico, servem de referencial para a seleção dos conteúdos e das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como do referencial de avaliação, e que possibilitarão o desenvolvimento das capacidades estabelecidas pela equipe escolar.

6. QUANDO ENSINAR? (A QUESTÃO DA SEQUENCIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO)

A LDB, em seu artigo 23 (BRASIL, 1996), estabelece diferentes formas de organização para os conteúdos de ensino. *Ipsis literis* afirma o seguinte:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo ensino assim o recomendar.

Pode-se notar pela LDB de 1996 que foi adotado o critério da flexibilização máxima. Desse modo, ela se afastou radicalmente das legislações educacionais anteriores que permitiam apenas a organização seriada. Formas divergentes da seriação, apenas em caráter experimental, como dizia a LDB de 1961 e repetia a de 1971.

Fica, portanto, para o Projeto Político-Pedagógico estabelecer a forma de organização dos conteúdos curriculares. A tendência contemporânea tem sido a opção pela organização em ciclos. Na década de oitenta, vários estados da federação e, posteriormente, algumas prefeituras municipais começaram a rever a organização seriada dos conteúdos curriculares. O estado de São Paulo foi um deles quando, no dia 15 de outubro de 1983, anunciou a criação, já no ano letivo de 1984, do Ciclo Básico, que reúne as duas primeiras séries do ensino fundamental em um ciclo único de estudos. Em Minas Gerais foi organizado pela administração estadual o Ciclo Básico de Alfabetização. A reforma curricular empreendida pelo Governo do Estado de São Paulo, no período de 1983 a 1987, propunha a organização do EF em três ciclos de estudos: Ciclo Básico (1ª e 2ª séries); Ciclo Intermediário: (3ª, 4ª e 5ª séries); e Ciclo Final: (6ª, 7ª e 8ª séries). Entretanto, a mudança no comando da administração estadual, em março de 1987, interrompeu o processo de mudança, mas manteve o Ciclo Básico com algumas medidas de aperfeiçoamento, como foi o caso da criação da Jornada Única de trabalho docente para os professores desse ciclo. (Para um maior detalhamento dessas mudanças, consulte-se: PALMA FILHO, 1989 e 1996.)

Na esfera municipal, duas experiências foram pioneiras: a do município de São Paulo (1989 a 1992), na gestão da prefeita Luiza Erundina; e a de Belo Horizonte (1993 a 1996), na administração do prefeito Patrus Ananias de Souza. Em São Paulo, a descontinuidade política e administrativa acabou por comprometer a continuidade do programa de transformação da seriação em ciclo de estudos, embora formalmente os mesmos tenham sido mantidos.

No exterior, os casos mais conhecidos e citados pela literatura educacional que discute a matéria são os da França e Espanha que, aliás, inspiraram a adoção dos mesmos na proposta curricular brasileira dos PCNs. Nesse sentido, a reforma educacional francesa de 10 de julho de 1989 estabelece, em seu artigo 4º, que a escolarização do maternal até o final da escola elementar será organizada em três ciclos de estudos.

Percorrendo a literatura internacional que trata das reformas educacionais, pode-se constatar a origem dos ciclos no Projeto de Reforma da Educação que veio à luz na França em 1944 e que ficou conhecido com Projeto Langevin-Wallon, pelo menos é a primeira referência à mudança na organização seriada dos estudos elementares (PERRAUDEAU, 1994). A rede estadual de São Paulo, no final dos anos 1960 reorganizou o então ensino primário (1ª a 4ª série) em dois níveis de ensino: Nível I (1ª e 2ª séries) e Nível II (3ª e 4ª séries), experiência que acabou interrompida *manus militaris* em 1969, e sepultada de vez com o advento da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu um modelo único de seriação para o ensino de 1º Grau para todo o país.

Na década de 1980, as propostas de organização do EF em ciclos passaram a ser fundamentadas nos estudos de Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1962) e Lev Vygotsky (1896-1934). Com suas pesquisas, cada um a seu modo aportou importantes contribuições para a estruturação de um novo fazer pedagógico, assunto ao qual voltaremos mais adiante.

Em São Paulo, em 1997, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou uma deliberação que regulamentou a adoção da chamada progressão continuada, dividindo o EF em dois ciclos, com a duração de quatro anos cada um. Desse modo, o CEE normatizou o disposto no § 2º do artigo 32 da LDB em vigor. A partir de 1998, a Secretaria da Educação implantou a progressão continuada em todas as escolas mantidas pelo governo estadual.

Na mídia, os ciclos vêm sendo responsabilizados pela queda na qualidade da educação fundamental. Trata-se de uma resposta simplista para uma questão complexa que é a da qualidade do ensino. Esta depende de muitos fatores, alguns intraescolares e outros extraescolares. Seja como for, se a seriação e a seletividade fossem por si só garantias de qualidade educacional, a educação brasileira seria de altíssima qualidade, pois na maior parte das escolas, o sistema permanece seriado e com elevadas taxas de reprovação escolar. O fato é que ambas não garantem a qualidade do ensino. Se garantissem, os poucos alunos que

conseguem ultrapassar os obstáculos e, desse modo, completar a escolarização básica teriam sucesso na continuidade dos estudos e conseguiriam bons empregos no mercado de trabalho. Todavia, é sabido que não é isso que se dá.

Entretanto, as resistências são compreensíveis, uma vez que a sociedade durante décadas conviveu com a escolarização seriada, com conteúdos rigidamente acomodados em programas oficiais de ensino, de 1930 a 1960, fixados pelo Ministério da Educação, e daí em diante, pelos governos estaduais que, sustentados por um processo de avaliação meramente classificatório, acabou por gerar um sistema educacional altamente seletivo e excludente.

É claro que, nos termos da Constituição Federal de 1988, a qual afirma ser a educação básica direito de todos, este sistema não mais se sustenta. É preciso construir um sistema educacional inclusivo. Todavia, organizar os estudos em ciclos não significa promoção automática. Dessa forma, não se está propondo aqui o *laissez-faire* pedagógico, uma vez que a organização em ciclos encerra em seu bojo a proposta de um fazer pedagógico com uma nova qualidade de ensino e aprendizagem. Trata-se, então, da busca por uma organização mais compatível entre os tempos escolares e o processo de conhecimento do educando. Nessa busca, faz-se necessário que o princípio pedagógico orientador seja o do respeito ao ritmo e às experiências do educando, procurando, com isso, consolidar os avanços que ele já conquistou e assegurar que tenha a possibilidade de realizar os que ele está próximo de conseguir. O aprendizado não pode ficar preso na camisa de força da duração do ano letivo. Torna-se necessário conferir à organização dos conteúdos curriculares maior flexibilidade.

O tempo rígido do sistema seriado, com seguidas avaliações puramente classificatórias, cria na sala de aula um clima que não favorece o aprendizado, além de ser um obstáculo ao desenvolvimento da autonomia do educando. Um novo fazer pedagógico implica na criação de um ambiente sócio-afetivo-intelectual que facilite a troca de visões dos alunos entre si e com os seus professores. As pesquisas empreendidas por Jean Piaget indicam que o conhecimento não é mera cópia da realidade. Para o psicólogo genebrino, conhecer é assimilar um dado exterior a um sistema de interpretação. O ambiente escolar tem um peso muito importante na organização desse sistema cognitivo, daí a importância que adquirem os tempos escolares e as relações aluno-aluno, professor-aluno. O erro não pode ser usado para excluir o aluno do grupo, antes para lhe oportunizar reflexão e reconsideração do raciocínio.

De outra parte, os estudos e pesquisas realizados por Vygotsky e sua equipe de pesquisadores (Luria, Leontiev e outros), reforçam a preocupação com o aproveitamento das experiências que o educando traz quando chega à escola. O papel da escola é o de possibilitar um aprendizado novo que, todavia, não se constrói a partir do nada. Vygotsky relaciona o desenvolvimento da criança e do pré-adolescente com o aprendizado. Para ele, na escola,

o educando se defronta com conceitos que já formulou a partir de suas vivências e com conceitos gerados pelo desenvolvimento das ciências. Para isso, ao abordar a questão do desenvolvimento, leva em conta dois níveis: o nível do desenvolvimento real, ou seja, aquele que resulta de períodos que já se completaram, e o nível de desenvolvimento potencial, representado pelas funções que ainda não se completaram ou que estão em fase de maturação, como destaca:

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (VYGOTSKY, 1988, p. 101)

Esta afirmação atribui à escola um papel muito importante no desenvolvimento do aluno, uma vez que fica claro que o desenvolvimento do potencial do educando não se dá de modo espontâneo. Cabe à escola mobilizar os meios e as situações que possibilitem colocar em ação os conhecimentos que o educando traz na direção de conhecimentos novos ou mais bem elaborados. Em outros termos, cabe à equipe escolar em geral e ao professor em particular interferir no desenvolvimento do aluno, trabalhando na zona de desenvolvimento proximal e, desse modo, provocar o aprendizado do novo que não ocorreria de modo espontâneo. Esse não é o único papel da escola, mas, sem dúvida, é o mais significativo e que, aliás, justifica a sua existência.

Já Wallon chama-nos a atenção para o aspecto emocional, afetivo e sensível do ser humano. Para ele, condutas do tipo cognitivo são precedidas pela afetividade. Para Dantas (1990, p. 10), as condutas cognitivas, como surgem das condutas afetivas, “guardarão sempre a marca desse parto dialético”. Para Wallon, a construção da personalidade humana implica a integração de duas funções básicas: 1) afetividade, orientada para o social; e 2) inteligência, voltada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Nesta perspectiva, o aluno é uma totalidade e não um ser fragmentado. Uma outra consequência importante para a construção desse novo fazer pedagógico de que vimos falando, refere-se à necessidade da superação do individualismo e da separação entre escola e sociedade, pois é na sociedade, mais precisamente no cultural, que a escola buscará os conteúdos de ensino, bem como sua utilidade e possibilidades de aplicação. Assim, segundo Wallon (1959, p. 332), é responsabilidade da escola organizar os seus estudos. Portanto, o professor tem um papel muito importante na seleção dos conteúdos de aprendizagem e na organização e sequencição das estratégias de ensino. Ele deve, ainda, criar condições para que os alunos possam interagir e, portanto, vivenciar diferentes papéis.

Em conclusão e com base nessas indicações sumárias que fizemos dos estudos desses três psicólogos, podemos indicar que esse novo fazer pedagógico inclusivo precisa superar no interior de cada sala de aula: a homogeneidade, o individualismo, a relação autoritária aluno-aluno e aluno-professor, as atividades mecânicas e fragmentadas, a avaliação apenas classificatória, o planejamento apenas elaborado pelo professor e o trabalho sem planejamento.

7. CURRÍCULO & CULTURA: DISCUTINDO ALGUNS CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

No item anterior, apresentamos, ainda que sumariamente, alguns aspectos que devem ser levados em consideração pela equipe escolar quando da organização e sequenciação dos conteúdos curriculares. Todavia, há que se considerar também que não é possível à escola trabalhar com os alunos todos os conteúdos que hoje fazem parte da cultura na qual a escola está inserida. Daí a necessidade de se discutir alguns critérios que orientem esse processo de seleção, os quais deverão estar indicados no PPP.

Há uma vasta discussão na literatura especializada sobre o conceito de currículo. Nós mesmos já fizemos essa reflexão em outros estudos que realizamos sobre a temática (PALMA FILHO, 1989, 1990, 1996). Não achamos pertinente retomá-la neste texto que tem finalidades bem práticas. Basta mencionar que, atualmente, é mais ou menos consensual entre os especialistas que *o currículo escolar é um recorte do cultural, compreendendo um conjunto de conteúdos que envolvem conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores que são colocados à disposição dos alunos sob a orientação da equipe escolar.*

Os estudos sociológicos têm indicado uma estreita relação entre currículo escolar e cultura (WILLIAMS, 1961; FORQUIN, 1993; GOODSON, 1991; SILVA, 1992; APPLE, 1982). Williams (apud VEIGA-NETO, 1997, p. 60) chega mesmo a considerar o

currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc.) – que por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, ou seja, é escolarizada.

Em estudo posterior, Williams (1975, p. 146) expressa o entendimento de que os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas traduzem, consciente ou inconscientemente, a organização mais ampla de uma dada cultura e sociedade. Desse modo, o que se acreditava ser uma simples distribuição é de fato uma verdadeira conformação adaptativa para fins sociais mais complexos.

Por sua vez, o modo como as forças sociais selecionam, classificam e distribuem os conteúdos curriculares tem a ver com a distribuição do poder na sociedade e com os princípios afeitos ao controle social (BERNSTEIN, 1971, p. 47).

Percorrendo a vasta literatura que já tratou da questão das fontes curriculares, podemos agrupá-la em quatro tipos: a) fonte sociopolítica; b) fonte epistemológica; c) fonte psicológica; e d) fonte pedagógica, que sumariamente caracterizamos como:

- a. fonte sociopolítica: refere-se ao fato de que a escola é uma instituição social e, portanto, existe para atender demandas que emanam da própria sociedade, ou seja, as classes e grupos sociais que compõem a estrutura social têm expectativas nem sempre convergentes sobre a função social da escola. Todavia, apesar das divergências, espera-se que a escola cumpra o seu papel de bem socializar as gerações mais jovens (Durkheim). Em outros termos, a sociedade investe na escola para que a mesma crie condições para o aprendizado por parte de crianças e adolescentes dos instrumentos básicos necessários para a convivência democrática, tais como: língua, crenças, hábitos etc. Enfim, o conjunto de conteúdos culturais que formam a matéria com a qual opera o processo de socialização. Em termos contemporâneos, esses conteúdos culturais são integrados pela tecnologia e pelos seus produtos, bem como por um complexo sistema de valores, crenças e símbolos. Além disso, por um conjunto de normas e pautas de conduta que normalizam o comportamento social, legislado ou não, e a própria língua falada e escrita, a qual funciona como meio de comunicação entre os diferentes atores sociais;
- b. fonte psicológica: para Ausubel (1978, p. 1), o fator mais importante para um novo aprendizado é ter em conta o que o aluno já sabe. Portanto, ao escolher conteúdos e sequências de aprendizagem, é fundamental estabelecer-se o nível de competência cognitiva do aluno e os conhecimentos que este já construiu. A fonte psicológica tem a ver com as opções que a equipe escolar faz em termos de teorias de aprendizagem para embasar o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo: construtivismo ou comportamentalismo;
- c. fonte epistemológica: informa a estrutura interna e o estado atual do conhecimento em cada área de estudo. Aqui, também, em cada área do conhecimento, o professor estará diante de diferentes opções. O modo como o docente encara a aquisição do conhecimento por parte do aprendiz interfere no modo como seleciona os conteúdos curriculares. A equipe escolar, ao discutir e operacionalizar o projeto curricular, deverá se posicionar sobre essa questão que está muito articulada com as fontes anteriores, principalmente,

com a fonte psicológica, uma vez que as teorias de aprendizagem encerram no seu bojo concepções epistemológicas;

- d. fonte pedagógica: tem a ver precipuamente com prática pedagógica, ou seja, com o modo como o docente opera na sala de aula ao interpretar as diferentes teorias educacionais. Ou seja, a própria prática pedagógica gera conteúdos curriculares não definidos pelos marcos anteriores.

8. OS CONTEÚDOS CURRICULARES NOS PCNs

Nos PCNs, os conteúdos estão agrupados em três grandes categorias: 1) conteúdos conceituais; 2) conteúdos procedimentais; e 3) conteúdos atitudinais. Fatos e princípios são exemplos de conteúdos conceituais. Os conteúdos procedimentais expressam um “saber fazer” que, de acordo com o referencial curricular do MEC, “envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta” (BRASIL, 1997, p. 75). Desse modo,

os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula. (BRASIL, 1997, p. 75)

Por sua vez, os conteúdos atitudinais, que sempre estiveram presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, mas que não eram explicitados, permeiam todo o conhecimento escolar. Aliás, é na elaboração do PPP que a equipe escolar deverá assumir uma posição clara sobre a explicitação desses conteúdos, pois, como já dissemos, ao elaborar o projeto curricular, a equipe escolar deverá fazer escolhas. Como afirmam os PCNs (BRASIL, 1997, p. 76):

A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico.

Mais uma vez, para que tais escolhas se façam com seriedade e bom senso, é preciso que as intenções educativas estejam claramente explicitadas no PPP.

Apenas à guisa de exemplo, vamos fazer algumas indicações de critérios que poderão orientar a seleção dos conteúdos curriculares: relevância social; valor educativo, interesse, pertinência, coerência, utilidade etc. Esses critérios não devem ser considerados isoladamente, mas em conjunto, pois guardam relação entre si. Trataremos de discutir brevemente alguns deles, aqueles que são menos óbvios:

- ★ pertinência e coerência:
- ★ A pertinência relaciona-se com o desenvolvimento evolutivo e os conhecimentos prévios que o aluno possui. Neste caso, trata-se de estabelecer um nível de aprendizagem que respeite o que o aluno sabe e o que pode aprender. Ou seja, deve-se evitar repetir conteúdos que o aluno já sabe e considerar o que o aluno já domina ao apresentar o conhecimento novo. Em síntese, é preciso respeitar as capacidades reais de aprendizagem que o aluno possui.
- ★ A coerência refere-se à lógica interna das disciplinas que integram o currículo escolar. Em uma perspectiva interdisciplinar, os conteúdos que se quer que os alunos aprendam relacionam-se com diferentes disciplinas, principalmente, com aqueles de natureza atitudinal ou, então, os chamados temas transversais, como são os conteúdos relacionados com a saúde, o meio ambiente, a sexualidade, os hábitos de consumo, a pluralidade cultural etc. A maior parte deles está contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC. De fato, está-se diante de redes de conhecimentos e aos sequenciá-los, no projeto curricular, é preciso levar em conta as relações tanto de hierarquia, como de dependência mútua que existe entre eles.

9. COMO ENSINAR: A DIFÍCIL ESCOLHA DOS PROCEDIMENTOS MAIS ADEQUADOS PARA QUE O ALUNO APRENDA

A escolha do procedimento metodológico mais adequado para que o aluno aprenda um determinado conteúdo de ensino guarda uma estreita relação com os objetivos traçados e com a natureza do próprio conteúdo que se está trabalhando. A experiência do professor também é um elemento essencial.

Embora não seja nossa intenção no âmbito desse artigo discutir questões conceituais, consideramos oportuno esclarecer que estamos considerando método em seu duplo sentido: a) **estratégia cognitiva**, ou seja, instrumental que aplica uma série de procedimentos lógicos aos fatos ou fenômenos em observação, com a finalidade de construir novos conhecimentos. (Em outras palavras, esses procedimentos se relacionam com o modo como o aprendiz mobiliza as habilidades que possui na solução de problemas ou de questões que se lhe são

apresentadas (GAGNÉ, 1976); b) como **estratégia de ação**, que envolve a utilização de uma série de procedimentos de natureza operacional para atuar sobre uma determinada situação de ensino aprendizagem (ANDER-EGG, 1995, p. 138).

Este mesmo autor chama a atenção para o duplo perigo que deve ser evitado, quando se está diante da escolha das estratégias de ensino: dogmatização e fetichização. Com isto, esclarece que devemos evitar absolutizar a importância de um determinado método de ensino, como se ele fosse capaz de dar conta de todas as complexas questões que envolvem o aprendizado escolar, pois nenhum método é um caminho infalível. A fetichização relaciona-se com a postura que às vezes alguns planejadores adotam, quando imaginam que os procedimentos metodológicos possam prescindir daqueles que os utilizam, como se fossem um abre-te-sézamo para qualquer situação, uma espécie de panacea metodológica, capaz de dar conta de qualquer questão pedagógica.

Enfim, por método pedagógico entendemos um *conjunto de procedimentos ordenados numa determinada sequência lógica, escolhido a partir dos objetivos educacionais estabelecidos e de acordo com a natureza do conteúdo a ser aprendido e respeitando o grau de desenvolvimento do educando*.

Claro que a escolha das estratégias de ensino guarda também relação com a concepção pedagógica que o PPP da escola aderiu. Nesse sentido, é preciso ter claro que o processo de ensino e aprendizagem não é uma simples acumulação de informações, dados, conceitos, habilidades ou procedimentos, mas sim um complexo processo de situar-se no mundo, onde diferentes dimensões do desenvolvimento humano precisam ser levadas em consideração. Assim é que não se pode deixar de considerar a dimensão afetiva, as atitudes, as motivações, os valores e o próprio modo de sentir e situar-se no mundo. Colocada a questão em outros termos, deve-se caminhar de uma postura linear do processo ensino-aprendizagem, apenas cumulativa de informações (concepção bancária, com muita propriedade Paulo Freire), para uma concepção dinâmico-dialógica, portanto, mais abrangente, ou como querem alguns autores, ecológica, em que a complexa trama do ensinar-aprender é captada em toda a sua inteireza (Rosales, 1992).

10. ALGUNS CRITÉRIOS PARA ESCOLHAS DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sem a pretensão de esgotar a temática, mas procurando ser coerente com as ideias que expressamos quando discutimos os dois itens anteriores (objetivos educacionais e seleção dos conteúdos) e nos atendo às finalidades que a LDB estabelece para a educação básica, entendemos que alguns critérios podem ser considerados na escolha dos procedimentos metodológicos. Tais como:

- ★ considerar o nível de desenvolvimento do educando e o que já aprendeu;
- ★ procurar desenvolver a autonomia do educando;
- ★ propiciar atualização de conhecimentos por parte do educando;
- ★ promover situações que estimulem o aprendizado por parte do aluno;
- ★ criar situações de aprendizagem que estimulem uma intensa atividade intelectual, levando o educando a refletir e justificar suas conclusões;
- ★ estabelecer intensa interação entre os estudantes.

11. RECURSOS DIDÁTICOS E MATERIAIS INSTRUCCIONAIS

Atualmente, há uma grande diversidade de recursos didáticos e materiais instrucionais à disposição dos professores, desde os mais simples, como o quadro negro, praticamente presente em todas as salas de aula, até os recursos mais sofisticados resultantes das novas tecnologias de comunicação e de informação, como: DVD, CD, computadores e projetores de multimídia, por meio dos quais pode-se assistir a teleconferências etc. É preciso considerar, ainda, que mesmo que estes instrumentos de aprendizagem não estejam disponíveis na escola, muitos alunos estão familiarizados com eles. Como admite Castells (1999, p. 423), estamos transitando da cidade industrial para a cidade informacional,

baseada em conhecimento, organizada em torno de redes e parcialmente formada de fluxos, a cidade informacional não é uma forma, mas um processo, um processo caracterizado pelo predomínio estrutural do espaço de fluxos.

Assim como o quadro negro condicionou os padrões de organização do espaço escolar, também esses novos recursos, decorrentes do impressionante avanço que tem havido na produção de novos meios de informação e de comunicação, estão gerando diferentes e diversificados modos de organização dos espaços escolares. Em síntese, a sala de aula já não é a mesma de uma década atrás. O processo de virtualização do real modifica o espaço e o tempo não só da cidade, mas da própria escola (MARQUES, 1999, p. 101).

Feitas essas rápidas considerações sobre os novos ambientes de aprendizagem que estão se delineando, consideramos importante esclarecer a que estamos nos referindo quando utilizamos as expressões recursos didáticos, materiais instrucionais ou ainda, como preferem alguns autores, materiais curriculares. Para Zabala (1998, p. 167), materiais curriculares “são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/

aprendizagem e em sua avaliação.” Em seguida, agrega que são materiais curriculares todos os “meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam” (ZABALA, 1998, p.170). Como se percebe, trata-se de uma conceituação muito abrangente e que vai muito além da conceituação que normalmente os professores têm.

Evidentemente, a escolha de um recurso de aprendizagem guarda uma estreita relação com a metodologia de ensino utilizada e também com a natureza do conteúdo que se quer que o aluno aprenda. Dependendo do contexto, a lousa pode ser um excelente recurso, em outras situações, as transparências, os mapas, o vídeo, entre outros, produzirão melhores resultados.

Zabala (1998, p. 186) propõe a seguinte sequência de passos como referências para análise e seleção dos materiais curriculares ou materiais didáticos ou ainda recursos de aprendizagem:

1. observar quais são os objetivos educacionais subjacentes em um determinado recurso instrucional e verificar se os mesmos coincidem com aqueles que foram propostos no Projeto Curricular para o ciclo de estudos;
2. avaliar que conteúdos são trabalhados e se há correspondência entre esses e os objetivos educacionais estabelecidos;
3. verificar que sequências de atividades são propostas para cada um dos conteúdos;
4. “Analisar cada uma das sequências de atividades propostas para comprovar se cumprem os requisitos da aprendizagem significativa em relação aos conteúdos estabelecidos” (ZABALA, 1998, p. 187);
5. aquilatar se o material está adequado ao contexto no qual vai ser utilizado.

Quanto ao livro didático, que é o recurso didático mais encontrado nas escolas, os autores dos PCNs (BRASIL, 1997, p. 96) esclarecem que:

É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.

Claro que, para isso, é preciso que os professores tenham à sua disposição diferentes materiais instrucionais, cuja aquisição deverá ser prevista no PPP.

12. O QUE, COMO E QUANDO AVALIAR?

Ao contrário do acontecido nos anos 1970, as propostas curriculares dos anos 1980 e, principalmente, dos 1990, passaram a dedicar grande espaço à temática da avaliação, procurando respostas para essas três questões:

- ★ O que avaliar?
- ★ Como avaliar?
- ★ Quando avaliar?

A legislação educacional anterior à LDB de 1996 preocupava-se apenas com a avaliação do rendimento escolar do aluno. É a partir de meados dos anos 1980 que, gradativamente, via-se adotando uma perspectiva sistêmica em relação à avaliação, ou seja, não é apenas o aluno que deve ser objeto do processo avaliativo, mas a escola como um todo. O que significa dizer que o currículo escolar precisa ser continuamente avaliado.

Do ponto de vista da avaliação do rendimento escolar do aluno, a LDB em seu artigo 24, inciso V, afirma que a avaliação do trabalho escolar será contínua e cumulativa e deve dar prioridade aos aspectos qualitativos. Ainda, ela deve considerar o desempenho do aluno ao longo do ano como superior ao apresentado em uma eventual prova final. De certo modo, é a mesma doutrina que estava escrita no artigo 14 da LDB anterior (Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Assim, a principal inovação no campo da avaliação fica por conta do artigo 9º, inciso VI, que instituiu a avaliação nacional da educação básica a ser realizada pelo MEC, em colaboração com os sistemas de ensino. Essa medida legal, na prática, institucionaliza o Saeb, criado em 1990, como um sistema nacional de avaliação da educação básica.

12.1 O QUE É AVALIAR E O QUE DEVE SER AVALIADO

Talvez, no campo da educação, um dos temas mais estudado e discutido nos últimos vinte anos seja o da avaliação.

Não é nossa intenção, no âmbito dessas rápidas considerações que estamos fazendo, entrar no mérito desses estudos que, em linhas gerais, abrangem uma ampla gama de aspectos. Todavia, entendemos ser necessário avançar algumas questões em termos de conceituação.

Muitos autores contribuíram de modo decisivo para o entendimento atual que temos da temática complexa que a avaliação encerra. Entre outros, destacam-se: Tyler (1949); Scriven (1967); Stufflebean et al. (1971); Parlett e Hamilton (1972); Kemmis (1988); MacDonald

(1971); Eisner (1985); Crombach (1963); Cardinet (1986); e Bloom, Hastings e Madaus (1971) que tiveram seu *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* traduzido para o português e editado pela editora Pioneira no final dos anos 1970. Este, aliás, exerceu certa influência sobre os professores, pois constou da bibliografia de alguns concursos para o magistério em nosso meio. Entre os autores e pesquisadores brasileiros, lembramos os textos produzidos por Sousa (1991); Depresbiteris (1991); Demo (1996); Ludke e Mediano (1992); e Luckesi (1994). Entre os nacionais, estes são apenas alguns exemplos, uma vez que foi vasta a produção sobre a temática da avaliação durante os anos 1990. (Aos que estão interessados em ter uma visão geral das diferentes teorias de avaliação, recomendo a leitura do texto de Sandra Zákia Lean de Sousa (1991), que tem por título: “Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem”).

Percorrendo essa bibliografia, optamos por duas conceituações; uma mais abrangente (KEMMIS, 1988) e outra mais específica, com foco no processo de ensino e aprendizagem (CARDINET, 1986, p. 13). Para o primeiro, “avaliação é o processo de projetar, obter, conferir e organizar informações e argumentos, que permitam, às pessoas e grupos interessados, participar no debate crítico sobre um programa específico”. Para esse autor, citado por Rosales (1992, p. 27), o processo de avaliação deve considerar os seguintes princípios: “(a) racionalidade ou sensatez; b) autonomia e responsabilidade; c) comunidade de interesses; d) pluralidade de perspectivas de valores; e) pluralidade de critérios; f) oportunidade na elaboração e distribuição de informação e g) adaptação”.

Em síntese e com base nos autores citados, pode-se concluir que a avaliação com vistas a uma educação de qualidade deve cumprir papel educativo, ou seja, tornar a pessoa consciente da realidade presente e futura, portanto, precisa ultrapassar a perspectiva puramente quantitativa. Avaliar em termos qualitativos “ultrapassa amplamente a simples medida, a constatação de dados” (Rosales, 1992, p. 29). Em síntese, esse tipo de avaliação projeta um ajuizamento, em função de uma tarefa comparativa.

De outra parte, os avanços conseguidos no campo da psicologia do desenvolvimento e dos processos cognitivos alargaram muito o horizonte e nos permitiram ter a visão que temos, hoje, do complexo processo de avaliar.

Afunilando um pouco mais o nosso espectro de análise, chegamos à definição formulada por Cardinet (1986 apud FIGARI, 1996, p. 3) para quem, a avaliação é “um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola”.

Considerando as conceituações de Kemmis e Cardinet, podemos concluir que a avaliação incide sobre o ser que aprende, sobre a turma e a própria instituição de ensino.

No caso do PPP, a equipe escolar deve levar em consideração, no caso da avaliação, tanto os processos, quanto os procedimentos com os quais todo o corpo docente de alguma forma se envolve. Assim, a equipe escolar precisa deliberar no âmbito do PPP sobre a concepção de avaliação que será considerada, bem como as diferentes responsabilidades que os atores implicados na tarefa de avaliar assumirão.

12.2 A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a avaliação, enquanto atividade inerente ao próprio desenvolvimento do currículo, coloca para a escola a realização das seguintes tarefas:

- ★ construção de um referencial com o qual se compara o resultado obtido;
- ★ constituição de instrumentos para coleta de informações;
- ★ aplicação dos instrumentos
- ★ comparação das informações obtidas com o referencial construído.

Na construção do referencial (o que avaliar), deve-se ter presente que não se trata, apenas, de avaliar o aluno, ou seja, a avaliação refere-se tanto ao *quê*, quanto ao *como* o aluno está aprendendo, e também à necessária revisão dos elementos que constituem a prática docente, tanto no âmbito da aula, como no da própria escola.

Do ponto de vista do aprendizado do aluno, os objetivos educacionais e as experiências de aprendizagem definem o que deverá ser avaliado.

12.3 A RELAÇÃO ENTRE O PPP E A AVALIAÇÃO

Entre os vários autores é consensual que a avaliação desempenha três papéis, ou cumpre três funções: 1) diagnóstica; 2) formativa; e 3) somativa ou classificatória. De longe, esta última é a mais conhecida e a mais praticada em nossas escolas. Todavia, do ponto de vista do desenvolvimento curricular, não é a mais importante. De fato, na perspectiva do planejamento curricular e de ensino, as três funções são importantes e devem ser levadas em conta no planejamento escolar.

Nesse sentido, tem havido certa confusão entre os professores quando *imaginam que, por serem adeptos de um processo avaliativo de natureza mais qualitativa*, devam ser afastados todos os tipos classificatórios de avaliação. Não há mal algum em se quantificar certos resultados obtidos junto de estudantes depois da realização de determinadas atividades de ensino e aprendizagem. O que não é correto é valer-se, apenas, dessas informações (Sobre

essa questão, considero oportuna a leitura do texto de Pedro Demo (1996), *Avaliação sob o olhar propedêutico*, em especial, o capítulo inicial, em que discute as “razões da avaliação”).

Claro que, do ponto de vista do planejamento das atividades educativas, a avaliação diagnóstica é o ponto de partida, pois como assinala Stufflebeam (1980, p. 276 apud FIGARI, 1996, p. 99), é ela que “define o ambiente em causa [...] identifica as necessidades a satisfazer [...] diagnostica os problemas que impedem que estas necessidades sejam satisfeitas”. A avaliação do contexto é o pano de fundo no qual o ensino se desenrola, pois ela identifica as necessidades a serem satisfeitas.

Já, a avaliação formativa é aquela que busca entender como se está desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem. Ela fornece elementos para corrigir rumos e orientar o estudante em relação ao seu aprendizado. Na perspectiva de uma formação integral da pessoa, a avaliação formativa assume um papel de muita relevância.

Na prática do dia a dia do professor, as três funções são necessárias, tendo em vista a necessária integração entre o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação se coloca quase que como uma instância de mediação entre o ensino, ou seja, as atividades que o professor sugere ao aluno que realize e o aprendizado efetivo que resulta dessa ação.

Na proposta pedagógica dos PCNs, essa integração se apresenta em diferentes aspectos, a saber (BRASIL, 1997, p. 97):

- ✱ o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;
- ✱ obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos;
- ✱ obtenção de informação sobre o que foi aprendido e como;
- ✱ reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;
- ✱ tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.

Passar de uma avaliação centrada no aluno e mais preocupada com a dimensão classificatória para uma avaliação que enfoque a escola como um todo e procure ser mais formativa, não é tarefa fácil. É uma inovação de grande monta que vai exigir persistência no tempo e que, como toda inovação, enfrenta resistências de professores, pais e administradores escolares, destes, talvez, menos.

Nas duas últimas décadas, tem-se assistido ao esforço em criar uma nova cultura de avaliação, em que a ênfase recaia sobre o sucesso do aluno e não em seu fracasso. No campo da teoria educacional, muito contribuíram as pesquisas realizadas por Célestin Freinet, Jean

Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Henri Wallon e, mais recentemente, os textos publicados por Howard Gardner. Entretanto, ainda há muita resistência e mal-entendidos nesse campo da educação, claro que menos do que havia no início dos anos 1980, quando alguns sistemas estaduais de educação iniciaram o processo de desseriação e sua inevitável repercussão na avaliação dos alunos que integram a educação básica.

Nesse sentido, foi de muita valia a concepção de avaliação presente nas propostas curriculares de alguns sistemas estaduais e municipais de educação, bem como a que vem defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais que, de certa forma, consolida, no âmbito nacional, a concepção de avaliação presente nas propostas estaduais e municipais.

Voltando à temática das resistências, que obedecem a uma gama de fatores, entre outros, psicológicos, sociológicos, culturais, consideramos que as medidas inovadoras no campo da avaliação, para que possam vencer as resistências, precisam ser amplamente discutidas com os professores e a comunidade em geral. Não há mudança duradoura que possa ser feita de cima para baixo por decreto!

Ao fazer esta afirmação, não quero dizer que tudo deva ser deixado por conta da escola, como ingenuamente alguns chegam a afirmar, como se essa fosse um local isento de conflitos e os julgamentos dos professores em relação ao progresso dos estudantes sempre corretos. Não devemos nos esquecer de que a escola faz parte de um sistema maior que comporta diferentes níveis de intervenção e decisão, e estes devem agir de modo articulado. Nesse sentido, não vejo contradição alguma entre o planejamento educacional central e a autonomia da escola. Entendo que são caminhos complementares (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986, p. 117).

SE A ESCOLA NÃO MUDA, SE A PEDAGOGIA NÃO MUDA, A AVALIAÇÃO PERMANECERÁ A MESMA

O professor Francisco Imbernón, pedagogo espanhol que trabalha na Universidade de Barcelona deu entrevista à revista *Pátio* (2001), em que teceu alguns comentários muito apropriados ao momento educacional que estamos vivendo. Refletindo sobre o que disse e no contexto deste artigo, chega-se à conclusão de que não basta insistir na mudança no campo da avaliação, como esta vem sendo feita nos últimos anos. A questão é ampla, pois precisa-se atualizar a escola e sintonizar os professores com as alterações que estão acontecendo. Em primeiro lugar, faz-se necessário considerar que essas mudanças alteraram substancialmente o papel da escola, onde o professor deixa de ser um instrutor dedicado a ensinar matemática ou língua portuguesa, para ser um “educador, um animador social, uma pessoa que atende às famílias, à comunidade, que relaciona com os seus iguais” (IMBERNÓN, 2001, p. 35).

Um outro ponto que emerge das considerações do professor Imbernón relaciona-se com o conteúdo pedagógico das reformas educacionais em andamento em vários países, inclusive no Brasil. Nesse sentido, critica o conceito de aprendizagem que as reformas utilizam, ou seja, o paradigma construtivista de aprendizagem, por colocá-la lastreada em um conceito individual, da pessoa, do como o indivíduo aprende.

Embora contemple avanços, essa abordagem pedagógica ainda centra o aprendizado na relação professor/aluno, em que o professor ajuda o aluno a aprender. De fato, as coisas não mais se passam desse modo. Nos dias atuais, além dos professores, “os pais, as empresas, a televisão, os outros meios de comunicação, a prefeitura” (IMBERNÓN, 2001, p. 36), também ajudam as crianças a aprender.

Em outros termos, entende-se neste texto que a pedagogia construtivista está sendo superada pela abordagem dialógica do processo educacional, em que a aprendizagem passa a ser comunicativa, cooperativa e interdisciplinar, cujas bases teóricas são dadas pelo pensamento de Paulo Freire, Jürgen Habermas e Edgar Morin. Nesse sentido, Imbernón (2001, p. 36) assinala que “a aprendizagem construtivista ainda existe em um contexto que se baseia no objeto. Na aprendizagem dialógica, o importante é o diálogo entre os iguais, entre os professores, os professores com a comunidade ou entre disciplinas”.

Para tanto, é preciso mudar radicalmente a escola e a formação dos professores. Essa é a agenda futura que propõe o professor Imbernón quando faz algumas indicações. Ao pensar o cenário futuro, aponta que “o desafio da escola do futuro está em aprender a viver na igualdade e a conviver na diversidade” (IMBERNÓN, 2001, p. 37). Quanto à escola, precisa estreitar os seus laços com a comunidade. Para tanto, faz-se necessário transformar a escola em um centro de cultura

[...] para toda a comunidade, e não apenas como um serviço do Estado em horas determinadas. Essa, aliás, é uma transformação essencial, sobretudo, para as classes sociais desfavorecidas. Um outro ponto diz respeito a necessidade de se aumentar as expectativas de professores e alunos em relação ao que pode ser feito na escola e pela escola.

Conclui que a educação do futuro não está tanto nos professores, mas no apoio da comunidade. Os professores também devem ter sua função curricular, de ensino, mas dar importância à pessoa, ao desenvolvimento, porque, no mundo produtivo atual, estamos comprovando que o que se quer não são pessoas que saibam muito, e sim pessoas que saibam o suficiente, que aprendam a aprender e que saibam comunicar-se, discutir, trabalhar em grupo, e isto só se pode fazer neste sistema. (IMBERNÓN, 2001)

Obviamente, a escola que temos hoje, particularmente no Brasil, não está preparada para essa mudança radical. No plano legal, até que as coisas estão bem colocadas. Assim é que a Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988), estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mas, na prática, desde 1988, ano de promulgação da Constituição atual, pouca coisa mudou na escola.

Conclui Imbernón (2001, p. 38), propondo mudanças em dois planos. No nível macro,

o futuro está na descentralização, criando uma espécie de “autonomia compartilhada” entre o nível local e o nacional. Ainda no plano do macro, é preciso que os professores passem a ter uma formação universitária. Ainda em relação aos professores, entende que é preciso aumentar o salário dos mesmos. Nesse sentido é enfático: “O país que mantiver um professor pobre é um país condenado.

Em apoio a essa tese, afirma:

Os países que estão avançando são aqueles que mantêm um sistema de um professor bem remunerado, que pode dedicar-se a uma escola o dia todo. Não se pode conceber um professor que esteja pensando unicamente em como alimentar seus filhos. Vemos que os professores recebem o suficiente nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália, na Europa. Que coincidência, os países onde os professores ganham mais são os países do Primeiro Mundo! (IMBERNÓN, 2001, p.38)

Concluindo esse ponto, o estudioso afirma: “Não são salários de grandes executivos, mas permitem que possam viver suficientemente e dedicar-se ao trabalho, à leitura, à formação, unicamente a uma escola” (IMBERNÓN, 2001).

No nível micro, ou seja, no da escola, é preciso que a formação dos professores o capacite para um exercício profissional mais autônomo, em que o trabalho possa ser desenvolvido sob a forma de projetos de intervenção, a partir da análise dos reais problemas que as crianças e os adolescentes apresentam. Trata-se da ideia da criação da comunidade de aprendizagem. Em síntese, Imbernón (2001) entende que a

autonomia curricular, organizativa e econômica, compartilhada com o governo é o mapa que está sendo proposto nos Países do Primeiro Mundo para superar essa crise, tentar romper com uma escola do tempo da Revolução Francesa, que teve sua importância para escolarizar a população, mas hoje não serve mais, no mundo da sociedade da informação, da tecnologia.

Curiosamente, enquanto os adultos demoram a se aperceber dessa realidade, as crianças pensam que a escola é um mundo que nada tem a ver com o real.

Ao concluir este item, nós o relacionamos com a discussão que fizemos sobre o tema da avaliação, chamamos a atenção dos leitores para a necessidade de, na elaboração do PPP, se pensar a avaliação nas suas quatro principais dimensões, a saber:

1. avaliação do progresso dos alunos, que implica em conhecer suas necessidades ou capacidades, julgar seus avanços e indicações para prosseguimento de estudos, bem como em relação à conclusão de um ciclo ou mesmo de um curso;
2. avaliação, tendo em vista melhorar o ensino, ou seja, refletir sobre adequação e qualidade dos materiais didáticos; utilidade e eficácia das estratégias de ensino; organização e sequência dos conteúdos de ensino, entre outros;
3. avaliação das condições de funcionamento da instituição escolar: dias letivos, ausência dos professores, condições de funcionamento dos diferentes equipamentos escolares, entre outros;
4. avaliação dos aspectos relacionados com a política e administração do sistema escolar, como por exemplo: qualidade da educação oferecida pela escola; desempenho profissional do pessoal docente e técnico administrativo, entre outros.

13. ATENÇÃO À DIVERSIDADE

Como vimos anteriormente, um dos desafios que se coloca para os educadores é o de garantir a igualdade na diversidade, ou seja, assegurar em todo o processo educativo a equidade que, na prática, significa fazer valer o direito dos alunos de terem uma educação fundamental de qualidade, que lhes permita realizar as aprendizagens fundamentais para o seu desenvolvimento e a sua socialização (BRASIL, 1997, p. 93).

Talvez, esta preocupação seja o grande aspecto inovador das reformas educacionais dos anos 1990, ao menos no âmbito do discurso oficial. Nesse sentido, é preciso passar do discurso à prática efetiva da sala de aula.

Nos PCNs são destacados alguns aspectos que a escola deve levar em conta, entre outros, destacam-se:

Estar atento à diversidade é considerar não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses

e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento. (BRASIL, 1997, p. 92)

Este aspecto assinala, ainda, a necessidade de se dar especial atenção ao resgate da autoestima do educando. Cabe, portanto, à equipe escolar, no momento da discussão do projeto curricular, estabelecer os instrumentos adequados para a adoção de medidas de caráter pedagógico. Essas medidas, por sua vez, precisam garantir a oportunidade de aprendizagem a todos, independente da diversidade de fatores culturais, sociais, econômicos, e da própria história de vida e educativa de cada estudante, uma vez que as diferenças não devem se constituir em obstáculo ao aprendizado do aluno. Ao contrário, elas devem se constituir em elementos estimuladores da ação educativa da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de esgotar os tópicos abordados neste texto, acreditamos ter apresentado, de modo sucinto, como desde o início foi nosso objetivo, os itens essenciais à elaboração do Projeto Político Pedagógico, com ênfase para o projeto curricular.

Desse modo, este texto configura-se quase como uma pauta de assuntos para a reflexão da equipe escolar, a quem cabe a principal responsabilidade nessa tarefa. Ao final, apresentamos a bibliografia que utilizamos e cuja leitura será de grande utilidade para aqueles que queiram se aprofundar nesta temática. Evitamos, mas não sei se conseguimos, fornecer um receituário. As críticas, como sempre, são bem-vindas e até necessárias.

REFERÊNCIAS



ANDER-EGG, E. **Introdução ao trabalho social**. Petrópolis: Vozes, 1995.

APPLE, M. W. **Currículo e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HENESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BERNSTEIN, B. On the Classification and Flaming of Education Knowledge. In: YOUNG, M. **Knowledge and Control**. London: Collier-Macmillan, 1971.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional n. 70 de 29 de março de 2012. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.shtm. Acesso em: 16 jul. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.

[htm](#). Acesso em: 05 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

CARDINET, J. **Évaluation scolaire et pratique**. Bruxelles: De Boeck, 1986.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CROMBACH, L. J. Evaluation for course improvement. **Teacher's College Record**, v. 64, n. 8, 1963.

DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1990.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. São Paulo: Papirus, 1996.

DESPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EISNER, E. W. **Cognición y curriculum** – una vision nueva. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998.

EISNER, E. W. **The art of educational evaluation**: a personal view. Londres: Falmer Press, 1985.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. **Evaluación y cambio educativo**: analisis cualitativo del fracasso escolar. Madrid: Morata, 1986.

FIGARI, G. **Avaliar**: que referencial? Porto: Porto Editora, 1996.

FINI, M. I. (Coord.) **Proposta curricular para o ensino fundamental** – ciclo II e ensino médio. São Paulo: SEE, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAGNÉ, R. M. **The conditions of learning**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977.

GOODSON, I. F.; WALKER, R. (Orgs.). **Biography, Identity and Schooling**: Episodes in Education Research. London: Falmer Press, 1991.

IMBERNÓN, F. Entrevista. **Pátio**, ano IV, n. 16, fev.-abr. 2001.

KEMMIS, S. **El curriculum**: más allá de la teoria de la reproducción. Madrid: Morata, 1988.

LEONTIEV, A. N. **Activity, Consciousness and Personanality**. New York: Prentice Hall, 1978.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Rev. De Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ABT, n. 61, 1984.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. (Coords.). **Avaliação na escola de 1º grau**: análise sociológica. Campinas, SP: Papirus, 1992.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. Seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

- LURIA, A.; VYGOTSKY, L. S. **Studies in the History of Behaviour**. Moscow: Progress Publishers, 1930.
- MacDONALD, J. B. An evaluation of evaluation. **Urban Review**, London, n.7, p. 3-14, 1971.
- MARQUES, M. O. **A escola no computador**: linguagens rearticuladas, educação outra. Ijuí: Ijuí, 1999.
- MURRIE, Z. F. **Caderno do gestor**: gestão do currículo na escola. São Paulo: SEE, 2008. (volume 1).
- PALMA FILHO, J. C. **A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o Ensino de 1º Grau (1983-1987)**: uma avaliação crítica. 1989. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1989.
- PALMA FILHO, J. C. **Fundamentos da construção curricular**. São Paulo: SEE/CENP, 1990. (Videoconferência).
- PALMA FILHO, J. C. **As reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990**. 1996. 331f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.
- PARLETT, M.; HAMILTON, D. **Evaluation as illumination**: a new approach to study of innovatory programs (Occasional Paper, 9). Edinburgh, Scotland: Center of Research in the educational sciences, University of Edinburgh, 1972.
- PERRAudeau, M. **Les cycles et la differentiation**. Paris: Armand Colin-Bordas, 1994.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1970.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril, 1978.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- ROSALLES, Carlos. **Avaliar é refletir sobre o ensino**. Madrid: ASA, 1992.
- SCRIVEN, M. Methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R.; SCRIVEN, M. **Perspectives of curriculum evaluation**. Washington, D.C.: American Research Association, 1967.
- SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SOUZA, Clarilza Prado (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- SOUZA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a teoria da avaliação. In: SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- STUFFLEBEAN, D. et al. **Educational evaluation and decision-making**. Itasca: Peacock, 1971.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1979.
- VEIGA, Ilma A. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 59-102.

VIGOTSKI, L. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, H. Les milieux, les groupes et la psychogenese de l'enfant. **Enfance**, Paris, v. 3-4, n. 287-296, maio-out. 1959.

WILLIAMS, R. **Keywords**. London: Collins 1975.

WILLIAMS, R. **The Long Revolution**. London: Chatto and Windus, 1961.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.