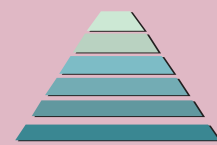


**F o r m a ç ã o  
P e d a g ó g i c a  
e m E d u c a ç ã o  
P r o f i s s i o n a l n a  
Á r e a d e S a ú d e:  
E n f e r m a g e m**



**NÚCLEO  
ESTRUTURAL**

**7**

**Proposta pedagógica:  
o plano da ação**

© 2001. Ministério da Saúde.

Todos os direitos desta edição reservados à Fundação Oswaldo Cruz.

Série F. Comunicação e Educação em Saúde

Tiragem: 2.<sup>a</sup> edição revista e ampliada – 2003 – 4.000 exemplares

**Elaboração, distribuição e informações:**

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde

Departamento de Gestão da Educação na Saúde

Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

Espanada dos Ministérios, bloco G, edifício sede, 7º andar, sala 733

CEP: 70058-900, Brasília – DF

Tel.: (61) 315 2993

**Fundação Oswaldo Cruz**

**Presidente:** Paulo Marchiori Buss

**Diretor da Escola Nacional de Saúde Pública:** Jorge Antonio Zepeda Bermudez

**Curso de Formação Pedagógica em educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem**

**Coordenação – PROFAE:** Valéria Morgana Penzin Goulart

**Coordenação – FIOCRUZ:** Antonio Ivo de Carvalho

**Colaboradores:** Milta Neide Freire Barron Torrez, Lilia Romero de Barros, Carmen Perrota, Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim, Elaci Barreto, Helena David, Gisele Luisa Apolinário, Zenilda Folly

**Capa e projeto gráfico:** Carlota Rios e Leticia Magalhães

**Editoração eletrônica:** Paulo Sérgio Carvalhal Santos

**Ilustrações:** Flavio Almeida

**Revisores:** Alda Lessa Bastos, Ângela Dias, Maria Leonor de Macedo Soares Leal, Mônica Caminiti Ron-Réin e Nina Ulup

Impresso no Brasil/ *Printed in Brazil*

**Ficha Catalográfica**

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Fundação Oswaldo Cruz.

Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: enfermagem: núcleo estrutural: proposta pedagógica: o plano da ação 7 / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, Fundação Oswaldo Cruz; Alice Ribeiro Casimiro Lopes. – 2. ed. rev. e ampliada. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

68 p.: il. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde)

ISBN 85-334-0687-8

1. Educação Profissionalizante. 2. Auxiliares de Enfermagem. I. Brasil. Ministério da Saúde. II. Brasil. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. III. Fundação Oswaldo Cruz. IV. Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. V. Título. VI. Série.

NLM WY 18.8

Catálogo na fonte – Editora MS

MINISTÉRIO DA SAÚDE  
Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde  
Departamento de Gestão da Educação na Saúde  
Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

F o r m a ç ã o  
P e d a g ó g i c a  
e m E d u c a ç ã o  
P r o f i s s i o n a l n a  
Á r e a d e S a ú d e:  
E n f e r m a g e m



2ª edição revista e ampliada

Série F. Comunicação e Educação em Saúde

7

Proposta pedagógica:  
o plano da ação

Brasília – DF  
2003

## ***Autores***

### ***Núcleo Contextual***

Francisco José da Silveira Lobo Neto – Coordenador do Núcleo  
Módulos 1, 2, 3 e 4

Adonia Antunes Prado  
Módulos 1, 2, 3 e 4

Dalcy Angelo Fontanive  
Módulos 1, 2, 3 e 4

Percival Tavares da Silva  
Módulos 1, 2, 3 e 4

### ***Núcleo Estrutural***

Maria Esther Provenzano – Coordenadora do Núcleo

Carlos Alberto Gouvêa Coelho  
Módulo 5

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim  
Módulo 6

Alice Ribeiro Casimiro Lopes  
Módulo 7

Maria Esther Provenzano  
Nelly de Mendonça Moulin  
Módulo 8

### ***Núcleo Integrador***

Milta Neide Freire Barron Torrez – Coordenadora do Núcleo  
Módulos 9, 10 e 11

Maria Regina Araujo Reicherte Pimentel  
Módulos 9, 10 e 11

Regina Aurora Trino Romano  
Módulos 9, 10 e 11

Valéria Morgana Penzin Goulart  
Módulos 9, 10 e 11

### ***Colaboradores***

Cláudia Mara de Melo Tavares  
Elaci Barreto  
Helena Maria Scherlowski Leal David  
Izabel Cruz

### ***Guia do Aluno***

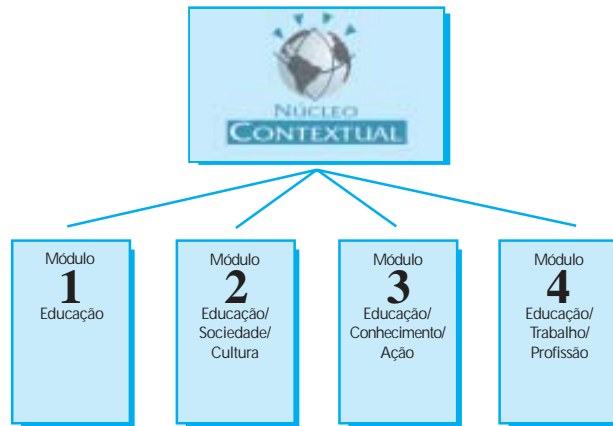
Carmen Perrotta – Coordenadora  
Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim  
Milta Neide Freire Barron Torrez

### ***Livro do Tutor***

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim – Coordenadora  
Carmen Perrotta  
Milta Neide Freire Barron Torrez

### ***Coordenação geral da 2ª edição***

Carmen Perrotta



## *Sumário*

Apresentação do Módulo 7 – Proposta pedagógica: o plano da ação	9
<b>Tema 1</b> – O plano de ação curricular oficial e suas relações com a prática pedagógica	13
<b>Tema 2</b> – O processo de seleção de conteúdos como uma seleção cultural	23
<b>Tema 3</b> – A organização curricular	31
<b>Tema 4</b> – A distribuição do conhecimento escolar: processos diferenciados	41
<b>Tema 5</b> – O plano de ação curricular na escola	49
Síntese	61
Atividade de Avaliação do Módulo	64
Bibliografia de referência	65

## Apresentação do Módulo 7 – *Proposta pedagógica: o plano da ação*

Você está iniciando o **Módulo 7 – Proposta pedagógica: o plano da ação**, do **Núcleo Estrutural**. Este módulo tem por objetivo trabalhar os conceitos teóricos necessários à interpretação e à organização de uma proposta pedagógica e de um plano de ação curricular em uma escola.

Em módulos anteriores, foram discutidas as relações entre educação, sociedade, cultura, conhecimento, trabalho e profissão. Também foram analisados o campo de ação educacional e as bases dessa ação. Agora, cabe pensar no plano de ação propriamente dito. A importância deste módulo é exatamente esta: permitir a reflexão sobre o plano de ação curricular. Nessa reflexão, será defendida uma perspectiva crítica de educação.

Relacionadas a esse tema, surgem inicialmente as possíveis questões:

- Como pensar uma proposta pedagógica para a escola?
- Como construir o currículo e as atividades de ensino em uma escola?
- Que relações existem entre o planejamento de currículo e ensino em uma escola e as políticas curriculares oficiais?
- Quais as questões envolvidas no processo de selecionar os conteúdos de um currículo escolar?
- Quais as implicações da organização de um currículo em disciplinas ou de forma integrada?
- Por que transformações passa o conhecimento científico quando ensinado?
- No processo educacional, distribuimos o conhecimento de forma igualitária a todos, independentemente de a pessoa ser negra, branca, pobre, rica, homem ou mulher?
- Até que ponto o plano de ação curricular é capaz de dar conta da complexidade da prática pedagógica efetiva?

A importância de sabermos responder a questões como essas está na necessidade de formarmos professores capazes de refletir sobre seu trabalho. O trabalho de um professor ou de uma professora não deve ser visto como uma técnica de ensinar. Tampouco o plano de ação curricular deve ser entendido como algo a ser elaborado por especialistas, longe das salas de aula. Cabe ao conjunto de professores refletir sobre o que ensina, como ensina, por que ensina e para que ensina.

Com o estudo deste módulo, esperamos que sejam desenvolvidos os conteúdos e as competências específicas de:

- Análise das relações existentes entre o plano de ação curricular em uma dada escola e os planos de ação curricular oficiais.
- Reflexão sobre uma proposta pedagógica para a escola, contribuindo para a construção coletiva do plano de ação curricular.
- Análise das questões envolvidas no processo de seleção dos conteúdos de um currículo escolar.
- Análise das implicações de organização de um currículo em disciplinas ou de forma integrada.
- Compreensão das transformações pelas quais passa o conhecimento científico quando ensinado.
- Compreensão da desigual distribuição do conhecimento no processo educacional, em função de classe social, etnia e gênero.
- Atuação política, de forma democrática e radical, para o fortalecimento das ações docentes na escola.

Para o desenvolvimento desses conteúdos e competências, serão discutidos neste módulo cinco temas. Cada tema tem seus objetivos abertos específicos e visa a trabalhar conteúdos que facilitem a formação do formador na área de Saúde. Passamos a apresentar cada um deles, seus objetivos e os conteúdos que serão abordados.

### **Tema 1 – O plano de ação curricular oficial e suas relações com a prática pedagógica**

Desenvolver conceitos que permitam a compreensão das relações entre o plano de ação curricular oficial, o plano de ação curricular de uma dada escola e a prática pedagógica efetiva nas escolas. Facilitar a atuação crítica do professor na aplicação criativa dos princípios teóricos defendidos neste módulo para elaboração de um plano de ação curricular.

### **Tema 2 – O processo de seleção de conteúdos como uma seleção cultural**

Desenvolver conceitos que permitam o entendimento da seleção de conteúdos na escola como um processo de seleção cultural e possibilitem a análise crítica pelo professor que atua na inclusão e na exclusão de determinados saberes no currículo.

### **Tema 3 – A organização curricular**

Desenvolver conceitos que permitam o entendimento da organização de conteúdos na escola, a análise crítica do currículo em disciplinas e do currículo integrado e a compreensão do processo de transformação dos saberes científicos e cotidianos em saberes escolares.

**Tema 4 – A distribuição do conhecimento escolar: processos diferenciados**

Desenvolver conceitos que permitam o entendimento da distribuição diferenciada de conteúdos na escola e a análise crítica da distribuição por gênero, por classe social e por etnia.

**Tema 5 – O plano de ação curricular na escola**

Articular os conteúdos trabalhados nos temas anteriores, de forma a permitir uma atuação no processo coletivo de elaboração de um plano de ação curricular na escola.

No decorrer deste módulo, assim como nos demais módulos trabalhados por você até aqui, haverá atividades de reflexão no corpo do texto. Procure respondê-las em seu Diário de Estudo. Caso não sejam atividades que prevejam propriamente uma resposta, mas uma reflexão mais ampla, procure ainda assim anotar suas reflexões em seu Diário de Estudo, mesmo que estas pareçam a você, inicialmente, ainda não tão bem elaboradas. Se anotá-las, sempre poderá retomá-las em outro momento e desenvolvê-las de uma forma mais interessante para você.





## TEMA 1

### O plano de ação curricular oficial e suas relações com a prática pedagógica

*Em alguma medida o professor/a pode decidir como será sua atuação dentro das paredes da sala de aula e um pouco menos dentro da escola, mas os parâmetros gerais de sua profissão estão definidos antes que ele se questione como atuar, se é que o faz.*

José Gimeno Sacristán

Quando José Gimeno Sacristán escreveu esse texto que abre nosso primeiro tema, sua intenção não foi desvalorizar a autonomia dos professores, mas demarcar como o trabalho docente é uma atividade predefinida.

Professores, em qualquer área, desenvolvem uma atividade prefigurada fora da escola. Existem limites para as variações do trabalho docente em uma escola ou em uma instituição de nível superior. Os docentes planejam ou programam segundo critérios predefinidos socialmente, ou seja, não ensinam o que querem, como querem, da maneira que querem e no ritmo que desejam.

Existe um espaço para cada professor ou professora incluir características pessoais em suas aulas. Porém, esse espaço é limitado pelas exigências do mercado de trabalho, pelas expectativas de pais e alunos, pela ação de especialistas externos e pelas propostas curriculares oficiais. Podemos afirmar que existem diferentes grupos sociais capazes de influenciar o **plano de ação curricular** de uma dada escola por intermédio de um **plano de ação curricular oficial**. Este é anterior à organização, pela própria escola, do seu plano.

Por outro lado, isso não significa dizer que esse **plano de ação curricular oficial** é cumprido pela escola exatamente da maneira como foi elaborado. A



**José Gimeno Sacristán** é professor e pesquisador espanhol na área de Didática e Organização Escolar. Autor de diversos livros traduzidos no Brasil, atualmente trabalha na Universidade de Valência, na Espanha. Você encontrará referência a um de seus livros na bibliografia complementar deste texto.

escola sempre o adapta, modifica-o, introduz nele suas características próprias, mas sempre há influências externas à própria instituição nesse processo de adaptação.

Por isso, é necessário que cada professor/a compreenda as relações existentes entre o **plano de ação curricular oficial**, o **plano de ação curricular da escola** e a **prática pedagógica efetiva nas escolas**. Desse modo, será possível facilitar a atuação crítica dos professores na elaboração do plano de ação curricular da escola em que atuam e na aplicação criativa dos princípios teóricos defendidos neste módulo para elaboração desse plano. Igualmente, será possível que cada professor/a seja capaz de ampliar seu espaço de influência sobre a prática pedagógica das escolas.

Com esse objetivo, serão desenvolvidas as seguintes questões:

- A – Que grupos sociais influenciam o planejamento curricular oficial e o plano de ação curricular da escola?
- B – Quais são as relações entre o plano de ação curricular da escola e a prática pedagógica efetiva das escolas?
- C – Quais são os processos de transformação por que passam as políticas curriculares oficiais quando chegam às escolas?

Essas e outras questões correlatas serão desenvolvidas no texto que se segue.

### *Do plano da ação curricular à prática curricular*

Inicialmente, é preciso dizer que os planos de ação curricular, os currículos de uma forma geral, não são apenas o conjunto de grades curriculares, programas oficiais e programas escolares. Planos de ação curricular correspondem ao conjunto de todas as determinações oficiais estabelecidas por ministérios e secretarias, bem como de todos os planejamentos curriculares organizados nas escolas. Nesse sentido, os planos de ação curricular são projetos que expressam intenções e expectativas em relação à prática pedagógica. Não se limitam à definição de métodos e conteúdos, mas orientam concepções de conhecimento e de ensino, de avaliação dos alunos e de organização das atividades docentes e discentes.

Também é preciso considerar que conteúdos não se referem exclusivamente a conceitos e conhecimentos, mas a valores, habilidades, comportamentos que são veiculados na escola. Dessa forma, constituem orientações curriculares que configuram o currículo de um sistema educacional ou de uma dada escola. Esse currículo da escola, por sua vez, é entendido como o conjunto de experiências de conhecimento propiciadas aos alunos.

Assim sendo, podemos ter diferentes planos de ação curricular, dependendo de quem os elabora.

**Plano de ação curricular oficial** – Usamos essa expressão quando queremos nos referir ao planejamento curricular feito por instâncias oficiais: Ministério da Educação, secretarias estaduais, secretarias municipais. As diretrizes

curriculares do Curso de Enfermagem elaboradas pelo Ministério da Educação constituem uma parte do plano de ação curricular oficial dos cursos de Enfermagem no Brasil.

**Plano de ação curricular da escola** – Usamos essa expressão quando queremos nos referir ao planejamento curricular feito por uma determinada escola. Cada escola elabora seu plano de ação curricular com base no plano de ação curricular oficial e nas mais diferentes influências externas que recebe. Dessas diferentes influências, tratamos mais adiante.

No módulo anterior, você estudou diferentes tendências pedagógicas: tendências pedagógicas liberais e tendências críticas. Dentre essas, as duas concepções que dominam a teoria curricular são a **perspectiva da eficiência social (denominada frequentemente tecnicista)** e a **perspectiva crítica**. Poderíamos tratar de outras, mas analisamos apenas essas duas, pois são as que mais contribuem, no momento atual, para entendermos os planos de ação curricular.

Você estudou, no módulo anterior, que a visão tecnicista, dentro da tendência pedagógica liberal, entende o professor como um técnico, um administrador e executor do planejamento. Conseqüentemente, em uma **perspectiva tecnicista**, o plano de ação curricular é entendido como um guia da prática pedagógica. O plano é elaborado com o objetivo de determinar, de forma bastante acentuada, a prática pedagógica. Trata-se de um projeto organizado de forma a tentar predefinir cientificamente como a prática será realizada: objetivos muito definidos são elaborados; o tempo previsto para cada atividade é especificado; os conteúdos e os métodos trabalhados são listados. Com isso, é exercido o controle dos/das professores/as, dos alunos e da prática pedagógica nas salas de aula. Nesse sentido, o plano de ação curricular privilegia os aspectos técnicos – o que fazer e como fazer – em detrimento dos aspectos socioculturais – por que fazer e para que fazer.

Você estudou, no módulo anterior, que as tendências pedagógicas críticas destacam a discussão sobre poder e ideologia na educação. Assim, em uma **perspectiva crítica**, a prática curricular é entendida como complexa, com múltiplas dimensões, portanto dependente de julgamentos práticos em situações concretas reais. Não é uma técnica derivada de teorias (Sacristán & Pérez Gómez, 1998).

Por intermédio de uma perspectiva curricular crítica, compreende-se que, nas escolas, são realizadas várias atividades simultâneas, nem tudo pode ser previsto. Assim, muitas vezes, os/as professores/as são obrigados a agir por reflexo, com base no que foram aprendendo durante sua vida pessoal, a partir de suas características pessoais.

Neste texto será defendida a perspectiva crítica de planejamento da ação curricular. Isso não significa, porém, que a perspectiva tecnicista esteja superada,



A perspectiva tecnicista é assim chamada por supervalorizar a técnica em detrimento da análise de questões sociais mais amplas. Ou seja, faz parte da perspectiva tecnicista defender que a solução para diferentes problemas sociais é meramente técnico-científica, sem considerar os interesses políticos e econômicos envolvidos. Assim sendo, o tecnicismo não se restringe à área educacional.

Procure identificar um exemplo de uma postura ou de uma proposta tecnicista na área de Saúde. Analise-o criticamente. Anote sua análise no Diário de Estudo.

**Pérez Gómez** é professor e pesquisador em Educação, nascido na Espanha. Frequentemente escreve textos em parceria com José Gimeno Sacristán. Atualmente, é catedrático de Didática e Organização Escolar na Universidade de Málaga, na Espanha.

**Basil Bernstein** é sociólogo da Educação, nascido na Inglaterra e já falecido, de grande influência no pensamento curricular. Foi professor emérito da Universidade de Londres e tem vários livros e artigos traduzidos no Brasil. Você encontrará a menção a um dos livros de Bernstein nas referências bibliográficas deste módulo.

**Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID** – é uma instituição de desenvolvimento regional que tem por objetivo contribuir e impulsionar o progresso econômico e social da América Latina e do Caribe. Inicialmente o banco foi integrado por 19 países da América Latina, Caribe e Estados Unidos. Hoje são 46 países membros em todo mundo. Seus empréstimos em 1998 foram em torno de 10 bilhões de dólares. Sua sede está em Washington, nos Estados Unidos.

**Banco Mundial** – é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e que abrange outras quatro agências. Conta com recursos de 176 países membros. Dentre eles, os Estados Unidos possuem o maior poder de voto. Atualmente é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros e o principal financiador de projetos no âmbito internacional.

que todos defendam a perspectiva crítica. Ao contrário, como a perspectiva tecnicista tem por princípio o controle da prática pedagógica nas escolas, ela ainda se faz muito presente. Afinal, o controle das atividades escolares se dá especialmente por intermédio do currículo e da avaliação.

Mas como é o processo de definição das orientações curriculares? Qual a relação dessas orientações com a **prática pedagógica efetiva nas escolas**?

Para responder a essas questões, é preciso considerar que as definições curriculares não são elaboradas em gabinetes isolados de influências externas. Tampouco são apreendidas pelas escolas da mesma forma que são elaboradas. A expressão genérica “plano de ação curricular” engloba diversas instâncias de definição, bem como de transformação dessas orientações curriculares.

Para analisar tais processos de definição e transformação, utilizamos três conceitos da teoria de Basil Bernstein: campo, texto e recontextualização.

**Campo – Não** é um espaço geográfico definido ou um grupo de pessoas. Campo significa um conjunto de relações de força entre pessoas e instituições em luta por diferentes formas de poder, seja ele econômico, político ou cultural.

**Texto** – Usualmente, tendemos a associar o termo “texto” apenas à expressão escrita. Entretanto, quando falamos, desenhamos, usamos algumas roupas, arrumamos nossa casa, a escola, qualquer espaço físico, de uma determinada forma ou, ainda, quando assumimos determinadas posturas e fazemos determinados gestos, estamos sempre expressando determinados significados. Ou seja, estamos apresentando determinadas mensagens em determinados meios (fala, desenho, roupa, decoração, arquitetura). No contexto pedagógico, podemos expressar mensagens pedagógicas de todas essas formas. Assim, na análise aqui realizada, o termo texto será utilizado nesse sentido amplo: qualquer representação pedagógica que pode ser expressa pela fala, pela escrita, visualmente, espacialmente, nas posturas assumidas.

**Recontextualização** – É entendida como um processo de modificação dos textos a partir de sua passagem de um contexto a outro. Quando textos curriculares oficiais passam ao contexto da escola, por exemplo, eles são modificados, ou seja, recontextualizados. Nessa recontextualização, há uma mudança de posição do texto (ele é posicionado junto a outros textos) e há uma mudança de foco do texto (ele é inserido nas questões de outro contexto). O texto não é mais o mesmo: é selecionado de forma diferente, é simplificado, condensado e reelaborado. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas e releituras são realizadas. Assim, idéias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros que permitem mudanças de seus significados originais.

Para interpretar, então, as relações entre os projetos curriculares oficiais e a prática curricular nas escolas, é possível considerar a análise de Bernstein (1996) sobre os diferentes campos que influenciam o processo de definição do plano de ação curricular das escolas.

Em primeiro lugar, tem-se o **campo internacional**, constituído, por exemplo, pelas agências financiadoras internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, Banco Mundial).

Tais agências influenciam a organização dos currículos escolares de um determinado país, uma vez que financiam projetos nessa área. Esse é o caso hoje, no Brasil, das reformas do ensino médio e do ensino técnico.

Porém, o campo internacional não deve ser interpretado como capaz de definir por completo as ações de um Estado nacional, no caso, o Estado brasileiro. As orientações internacionais são sempre recontextualizadas no contexto nacional, produzindo orientações curriculares determinantes da seleção e da organização do discurso pedagógico oficial no contexto de cada país.

---

**Discurso pedagógico** – trabalhamos aqui com interpretação de que o discurso pedagógico é uma comunicação especializada realizada na escola ou sobre a escola, bem como o conjunto dos processos pedagógicos de uma forma geral. Por intermédio do discurso pedagógico, diferentes conteúdos são transmitidos e diferentes conteúdos são adquiridos.

---

Tais orientações curriculares são reguladas pela distribuição de poder e por processos de controle. As diferentes relações de poder atuam justificando e reproduzindo as diferentes categorias em que as pessoas se enquadram. Parece muito abstrato, difícil de entender? Mas não é. Isso se vincula claramente às nossas relações com o mundo em geral. Por exemplo, existem diferentes relações de poder definindo como são homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres e diferentes hierarquias entre homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres. O discurso pedagógico oficial é organizado de forma a reproduzir a maneira como as pessoas são categorizadas por essas relações de poder e muitas vezes contribui para que as pessoas permaneçam nas mesmas relações de poder existentes. Por exemplo, homens, brancos e ricos tendem a permanecer em uma posição de poder privilegiada frente a mulheres, negros e pobres.

São também as relações de poder existentes na sociedade que estabelecem quais são as relações legítimas entre essas pessoas segundo suas categorias, ou seja, quais são as relações aceitas entre ricos e pobres, homens e mulheres, negros e brancos.

Por sua vez, o controle atua estabelecendo as formas de comunicação legítimas. O controle social estabelece as formas de comunicação adequadas aos homens e às mulheres, aos negros e aos brancos, aos ricos e aos pobres; estabelece o que pode ser dito, como, por quem e quando.

As relações de controle e de poder dominantes, por sua vez, devem ser vistas como expressão das relações entre os vários partidos políticos e grupos de interesse que dividem o poder e o controle do Estado. Não são fruto de uma única pessoa, ocupante ou não de determinado cargo, tampouco são uma determinação exclusiva das agências internacionais de financiamento.



Procure identificar, em jornais e revistas de grande circulação, reportagens sobre as ações dessas agências de fomento internacionais (BID, Banco Mundial) no Brasil. Faça uma leitura crítica dessas reportagens. Anote suas questões no Diário de Estudo.



Em segundo lugar, é possível situar um **campo recontextualizador pedagógico oficial**. Por exemplo, no Ministério da Educação e nas secretarias, especialistas e técnicos em Educação formulam propostas curriculares. Estas são formuladas com base nas orientações curriculares definidas pelo campo internacional e que são mescladas aos múltiplos discursos que circulam no campo nacional. Isso não significa que tais orientações serão exatamente as mesmas definidas pelo campo internacional. Assim, temos um primeiro nível de recontextualização dos discursos oficiais sobre a Educação. Dessa forma é elaborado um discurso pedagógico oficial.

Antes mesmo de chegar às escolas, o discurso pedagógico definido originalmente nas agências de financiamento já é outro: novos significados se instituem, novas orientações, muitas vezes sequer previstas inicialmente, são elaboradas. Os textos mudam sua posição frente a outros textos; o próprio texto é modificado, por ser simplificado, condensado, reposicionado e refocalizado. Algo falado inicialmente aparece, em outro momento, escrito não exatamente da mesma forma. Posturas assumidas em determinados contextos são assumidas por outras pessoas em outros contextos, incorporando outros significados.

Em terceiro lugar, ainda no âmbito do plano de ação curricular, é possível identificar um **campo recontextualizador pedagógico não-oficial**. Nesse campo, atuam pedagogos, pesquisadores em Educação de uma forma geral, revistas especializadas, faculdades de Educação. É o campo de produção de teorias educacionais que orientam a prática pedagógica. Nesse processo, também há outros mecanismos de recontextualização. São recontextualizados os discursos do campo internacional, os discursos pedagógicos oficiais e os próprios discursos pedagógicos das pesquisas. Igualmente, são produzidos textos originais, em decorrência das pesquisas realizadas em Educação. Este texto que ora apresento é um exemplo de um texto educacional recontextualizado. Idéias de diferentes pesquisadores em Educação são associadas entre si; estas são associadas às minhas próprias idéias derivadas de pesquisas sobre currículo, são simplificadas para a exposição e recolocadas em outro contexto: o contexto da formação pedagógica a distância para a área de Saúde.

O conjunto desses discursos pedagógicos não-oficiais tanto é capaz de exercer influência sobre o Estado como sobre as escolas. Muitas vezes, os campos oficiais convidam pessoas ou grupos do campo pedagógico para realizarem a produção de discursos de seu interesse ou, ainda, para recontextualizarem o discurso de outros (raramente chamam os próprios autores para fazerem a recontextualização de seus discursos). Posteriormente, reúnem esses diferentes discursos – os discursos de cada uma das disciplinas, os discursos pedagógicos de diferentes especialidades – para elaborar políticas curriculares. Dificilmente reúnem em um mesmo grupo os agentes de discursos diversos para que possam debater o que está sendo produzido. É mantida a separação dos grupos para mais facilmente exercer o controle sobre esses discursos. Caso esses grupos se reunissem, haveria o debate, a troca de idéias, a criação de novos conceitos e possivelmente seria maior o entendimento do conjunto de conhecimentos envolvidos. Ou seja, isso dificultaria a manutenção do controle sobre as idéias produzidas e o exercício do poder sobre grupos sociais e pessoas.



Na área de Enfermagem, procure identificar que grupos sociais determinam as definições curriculares. Na sua opinião, quais grupos sociais (governo, sindicatos, associações de classe, universidades, hospitais, associações de moradores, partidos políticos) deveriam ter maior participação e não têm? Justifique sua resposta no Diário de Estudo.

Por fim, em quarto lugar, temos o **campo recontextualizador na escola**. Nesse campo, outros processos de recontextualização ocorrem, realizados pelos professores, bem como pela equipe pedagógica da escola.

Tal interpretação torna possível considerar que o conhecimento com o qual se trabalha na escola não tem mais qualquer relação com o que foi produzido originalmente. Tantas recontextualizações podem transformá-lo em algo completamente diverso do originalmente pensado. É possível então pensar que quase se estabelece uma independência entre o que se ensina na escola e o que inicialmente foi definido nos projetos curriculares.

Não é isso, porém, o que acontece. Todos os processos de recontextualização aqui descritos são regulados, de forma que a recontextualização não é feita sem referência às relações de poder e controle socialmente estabelecidas.

Vamos entender esse processo mais claramente.

Os campos recontextualizadores, de uma forma geral, constituem os conteúdos e as relações a serem transmitidas. Mas também constituem o **modo** como se dá essa transmissão: em que tempo, em que ritmo, como são as relações professor-aluno (mais ou menos hierarquizadas), como é a relação entre as disciplinas (mais ou menos integrada).

Nesse processo, esses diferentes campos se baseiam tanto nas áreas específicas de conhecimento (Matemática, História, Física, Medicina, etc.) como nas teorias das ciências sociais (Psicologia, Sociologia, Pedagogia, etc.). No processo de recontextualização escolar, também são incorporados discursos da família e da comunidade como forma de tornar mais legítimo o discurso pedagógico e de exercer mais facilmente o controle sobre os alunos. Isso porque, dessa maneira, a escola introduz os valores que a comunidade aceita.

É preciso também salientar que esses campos – recontextualizador pedagógico oficial, recontextualizador pedagógico não-oficial e recontextualizador na escola – são influenciados diretamente por outros dois campos “externos” ao processo pedagógico:

- a) o campo de produção, ligado à esfera econômica;
- b) o campo de controle simbólico, ligado à esfera cultural.

Por exemplo, o campo recontextualizador pedagógico oficial reúne assessores, consultores vindos do sistema educacional e dos campos econômico e de controle simbólico: editoras (responsáveis pela produção e venda de livros didáticos), órgãos privados de consultoria. Assim, quando essas pessoas começam a trabalhar na elaboração de projetos curriculares, elas o fazem com base em orientações estabelecidas por essa rede de relações, determinada por diferentes instâncias oficiais e não-oficiais.





Compare o conteúdo de livros didáticos na área de Enfermagem com o conteúdo do currículo de um curso de formação de enfermeiros (pode ser o curso no qual você foi formado). Analise diferenças e semelhanças e discuta a influência dos livros didáticos na definição dos conteúdos. Anote sua análise no Diário de Estudo.

Os processos econômicos de produção de livros e recursos didáticos, bem como os processos culturais associados a essa produção, têm igualmente uma grande influência sobre o que se faz na escola. O conteúdo e a forma de livros didáticos determinam grande parte do currículo escolar. Os computadores e seus programas (*softwares*), cada vez mais usados na Educação, também têm uma forma e um conteúdo capazes de influenciar e modificar o currículo escolar. Produtos como esses estão diretamente ligados aos processos econômicos, pois as empresas que produzem livros, computadores e *softwares* são organizadas também de acordo com o desenvolvimento da economia.

Assim, os processos econômicos contribuem decisivamente para:

- a definição do conhecimento a ser legitimado – o que deve ser valorizado, o que deve ser desconsiderado;
- a forma como esse conhecimento é transmitido – por intermédio de quais técnicas de ensino, organizado em que seqüência, em que série, com que exercícios e atividades;
- o grau de separação entre diferentes campos do saber – se os conhecimentos serão ensinados de forma integrada ou não, quais podem ser integrados e quais não podem;
- o ritmo de ensino – em mais ou menos tempo, mais ou menos de acordo com o ritmo de aprendizagem de determinados alunos/as (e fora do ritmo de outros/as alunos/as).

Na escola, esses diversos textos, produzidos pelos diversos campos, se cruzam. A escola recebe influências e determinações diretamente das instâncias oficiais, das universidades, das editoras, dos grupos que pesquisam ensino e dos meios de comunicação de massa de uma forma geral. Ainda que a instituição escolar recontextualize o que vem “de fora”, ela o faz com base em determinadas regras de organização do discurso: as derivadas das relações de controle e de poder estabelecidas.

Exemplo significativo é o processo de recontextualização pedagógica de um trabalho prático. Em uma escola técnica de formação na área de Saúde, várias atividades profissionais são ensinadas. Porém, essas atividades realizadas na escola são diferentes das atividades de trabalho propriamente ditas. Em todos esses casos, faz-se a abstração do contexto social no qual é feito o trabalho original, das relações sociais que o constituem. No trabalho, existem questões concretas que não podem ser repetidas no contexto escolar: dificuldades de relacionamento entre chefes e subordinados; dificuldades profissionais geradas por baixos salários; situações concretas dos pacientes atendidos, etc.

Qual a conseqüência? No ensino, muitas vezes, resta apenas a formação nas habilidades necessárias para efetuar o trabalho prático, envolvido por outras regras sociais. As regras sociais que envolvem esse trabalho na escola são as regras do trabalho escolar: regras de obediência ao/à professor/a, de cumprimento dos horários escolares, de atendimento aos critérios de avaliação para obtenção de notas, etc. Essas não são as regras do trabalho profissional. Às vezes, são até parecidas, mas não são as mesmas.

Tais regras sociais que definem a recontextualização variam com as relações de controle e poder que se efetivam socialmente. Quanto mais forte a ação do campo recontextualizador oficial sobre a escola, mais acentuada será a atuação do Estado sobre as escolas. Como será a atuação do Estado sobre as escolas? Atualmente, o Estado acaba controlando os livros didáticos, os materiais de orientação curricular e, dessa forma, controlando mais diretamente o currículo nas escolas.

No momento em que o Ministério da Educação estabelece as regras de seleção e de organização do currículo, por meio de diretrizes e parâmetros curriculares, e afirma que haverá verba para quem elaborar projetos nessa linha, os projetos curriculares serão elaborados com base na recontextualização de textos oficiais. Com aspectos contraditórios, sem dúvida, com tentativas maiores ou menores de fugir ao esquema predefinido, mas haverá nos próprios textos elaborados as marcas do discurso oficial.

A avaliação centralizada nos resultados, por sua vez, tem sido outro processo utilizado pelo Estado para controle das atividades curriculares escolares. Atualmente, trata-se de um processo determinante para o cumprimento das prescrições oficiais. Com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os Exames Nacionais de Curso (os “provões”), as escolas tendem a colocar em ação um currículo capaz de garantir a excelência nos exames. Não apenas o Estado cobra isso das escolas, mas também os/as alunos/as e seus pais.

No que diz respeito a essas políticas curriculares oficiais atualmente estabelecidas no Brasil, o que podemos concluir?

Por um lado, temos as diretrizes e os parâmetros curriculares apregoando uma flexibilidade e uma diversidade curricular e salientando que os currículos devem ser feitos nas escolas, com base em suas características locais. Por outro, os exames centralizados contribuem para uma homogeneização e um controle cada vez maior.

O Estado pode também exercer indiretamente seu controle sobre as escolas, por intermédio das universidades e instituições da sociedade de uma forma geral. Tais instituições compõem o campo de recontextualização pedagógico não-oficial. Esse campo pode exercer, por intermédio de cursos de formação continuada, livros e revistas especializadas, por vezes financiados pelo Estado e seguindo orientações por ele definidas, o controle sobre as escolas. Neste caso, muitas vezes discursos críticos e contestadores da ordem social vigente podem ser recontextualizados de forma a se tornarem inofensivos. É o caso de vermos a pedagogia crítica ser utilizada como base de materiais curriculares completamente de acordo com os padrões sociais estabelecidos.



### Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

– foram elaborados por especialistas, reunidos pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), com vistas à fixação de conteúdos curriculares mínimos, de todas as áreas de conhecimento, e ao estabelecimento de normas gerais para o currículo nacional e as diretrizes de ação.



Pesquise em jornais e revistas de grande circulação reportagens relativas ao “provão” e sobre o ENEM. Reflita sobre o que elas dizem.

Procure conversar com uma ou duas pessoas de sua comunidade que tenham realizado o “provão” e o ENEM para saber o que elas esperam dessas provas, o que acharam da forma como foram avaliadas e de seus resultados. Reflita a respeito. Anote sua reflexão no Diário de Estudo.



Procure refletir sobre a afirmativa “Quanto maior o controle do plano curricular sobre a prática pedagógica, menor a autonomia do professor na elaboração de novos projetos transformadores.”

Em síntese, quando os campos recontextualizadores oficial e não-oficial se associam, mais facilmente se exerce o controle sobre o que se passa nas escolas. Caso haja uma autonomia relativa entre esses campos, ao contrário, é criada uma arena de luta. Esta facilitará o surgimento de espaços para as escolas trabalharem em uma direção questionadora dos padrões estabelecidos. Não significa ter uma visão ingênua de que o campo da pesquisa em Educação e a própria escola podem ser autônomos em relação ao Estado e aos interesses da economia, mas entender que todo discurso pedagógico é uma arena de conflito e, potencialmente, de mudança.

Após termos analisado as relações gerais entre **planos de ação curricular oficiais, planos de ação curricular das escolas e prática pedagógica efetiva nas escolas**, passamos a analisar detidamente questões relativas à seleção de conteúdos.



### Outras leituras

Se você desejar aprofundar o entendimento das relações entre **planos de ação curricular oficiais e planos de ação curricular das escolas**, recomendo a leitura de:

- SACRISTÁN, José Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. *In*: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 197-232.

Nesse capítulo de livro, Gimeno Sacristán analisa a perspectiva do ensino como arte, critica a visão de plano do currículo como ciência e discute formas de pensar planos de currículo e ensino.

Se você tem interesse em conhecer mais profundamente análises das atuais políticas curriculares no Brasil, recomendo a leitura de:

- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (org.). **Reestruturação curricular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 94-107.

Nesse artigo, Antonio Flavio Moreira, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisador na área de Currículo, analisa as relações existentes entre as atuais políticas de currículo nacional brasileiras e as políticas de currículo nacional de outros países (especialmente na Inglaterra). Esse autor focaliza principalmente relações entre planos oficiais, avaliação centralizada e planos curriculares nas escolas.

## TEMA 2

### O processo de seleção de conteúdos como uma seleção cultural

*Aqueles que se encontram em posições de poder tentarão definir o que se considera como conhecimento, o grau de acessibilidade de qualquer conhecimento a diferentes grupos, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam acessíveis.*

Michael Young

A primeira coisa que pensamos ao iniciar um plano de ação curricular é em selecionar conteúdos. Seja para uma escola ou para um sistema educacional, começamos a analisar o que achamos importante, o que deve ser incluído e o que consideramos pouco importante. Às vezes, buscamos alguma fonte que nos auxilie nesse trabalho. Normalmente, recorreremos aos livros didáticos e aos guias curriculares. No caso específico da área de Saúde, por vezes perguntamos a pessoas que estão no mercado de trabalho o que julgam importante ser ensinado.

O processo de seleção de conteúdos é central para a construção de qualquer plano de ação curricular. Entretanto, mesmo que nos preocupemos centralmente com esse processo, tendemos a considerar que não há muito o que questionar. Tendemos a considerar que esse é um processo já definido. Achamos que, minimamente, existe um consenso quanto ao que deve ser ensinado nos mais diferentes níveis de ensino.



**Michael Young** é um importante professor e pesquisador inglês na área de Currículo. É o organizador do livro *Knowledge and Control* (Conhecimento e Controle), que marcou o surgimento da chamada Nova Sociologia da Educação. Esse foi um movimento que influenciou sensivelmente a produção relativa a Currículo no Brasil, em uma perspectiva crítica. Seus livros, infelizmente, ainda não foram traduzidos aqui em nosso país. Atualmente ele trabalha na Universidade de Londres.

Isso não é verdade. Há muito em que pensar e o que questionar no processo de seleção de um currículo, a começar pelo fato de que todo currículo representa uma certa **seleção cultural**. Portanto, nossa concepção de cultura será determinante de nossa concepção dos conteúdos do currículo.

A própria expressão **conteúdos** também precisa ser analisada, afinal ela já revela uma determinada intenção no processo de seleção curricular. É um termo que normalmente vem carregado de uma tradição intelectualista. Essa tradição privilegia elementos das disciplinas, matérias. Trata-se da valorização do currículo enciclopédico, baseado na transmissão de informações. Um currículo intelectualista muitas vezes é chamado de “conteudista”.

Uma vez que as funções sociais da escola vêm se ampliando, o termo conteúdo vem mudando de significado. Não mais se refere apenas a informações e/ou conhecimentos. Quando falamos em conteúdos, referimo-nos a comportamentos, valores, atitudes, habilidades de pensamento, habilidades técnicas, além de informações e conhecimentos.

Assim, dizer que todo currículo envolve uma certa seleção de conteúdos implica dizer que o currículo envolve uma seleção de conhecimentos, de habilidades, atitudes, comportamentos e valores a serem ensinados. Esses conteúdos fazem parte, portanto, de uma cultura mais ampla.

Nesta seção, analisamos esse tema: o **processo de seleção de conteúdos como uma seleção cultural**.

São questões centrais nesta seção:

- A – O que entendemos por cultura?
- B – O que significa dizer que o currículo é uma seleção da cultura?
- C – Qualquer conteúdo da cultura pode ser selecionado para fazer parte de um currículo?
- D – O que interfere na seleção de conteúdos de um currículo?

Passamos agora a tratar detidamente de cada uma dessas questões.

### *O que entendemos por cultura?*

Muitas vezes, quando falamos de cultura em nosso cotidiano, falamos de alguma coisa que algumas pessoas têm e outras não. Dizemos que uma pessoa tem cultura porque freqüentou a escola e fez o curso superior ou porque tem muitos livros, fala vários idiomas, freqüenta teatros, cinemas ou galerias de arte.

Em contrapartida, se uma pessoa freqüentou a escola durante poucos anos ou sequer a freqüentou, vive em uma cidade com pouco acesso aos chamados bens culturais, dizemos que ela não tem cultura. Essa, porém, **não é** a interpretação mais contemporânea de cultura, tampouco nos ajuda a pensar em questões de currículo. Isso porque, se a cultura é alguma coisa que as pessoas têm ou herdam, os ricos têm cultura e os pobres não. Se a cultura estiver ligada aos chamados bens culturais, a cultura dos pobres passa a não ser considerada. Os pobres precisariam obter aqueles bens culturais para serem cultos. Como não podem consumir ou possuir bens culturais, pessoas pobres são rotuladas **como** sem cultura.

Trata-se, portanto, de uma concepção que não se adapta a uma perspectiva crítica de plano de ação curricular, pois exclui, de antemão, as pessoas pobres dos processos culturais. Uma concepção que, previamente, desconsidera a possibilidade de produção cultural das pessoas pobres.

Diferentemente, na teorização curricular crítica, a cultura não corresponde aos bens culturais possuídos por alguém. A própria idéia de cultura se desvincula da idéia de posse de alguma coisa. Cultura é algo que se produz. Produzimos cultura em nossas ações cotidianas, em nosso trabalho, na forma como pensamos. Por exemplo, produzimos cultura ao lermos e pensarmos sobre o texto lido. Também produzimos cultura ao ouvirmos uma história e recontarmos a outros, com nossas próprias palavras, o que ouvimos ou ao refletirmos sobre algo que lemos e pensarmos em como o que lemos se relaciona com a existência humana. Para isso, não importa se somos ou não donos de um ou mais livros que lemos. Nesse sentido, a cultura é sempre coletiva, nós não a produzimos sozinhos, mas porque nos relacionamos com outras pessoas em sociedade.

Desse modo, **cultura é o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social.** A cultura limita os intercâmbios sociais (com quem nos relacionamos, como nos relacionamos com as pessoas, o que sabemos sobre outros povos e grupos sociais). A cultura também facilita e organiza todas as nossas produções simbólicas e materiais. Produções simbólicas precisam ser entendidas como todas as produções que empregam símbolos ou que se constituem em símbolos de outras produções: a escrita é simbólica, a pintura é simbólica, a beleza assumindo um valor simbólico, etc. Produções materiais, por sua vez, correspondem a todas as produções que se constituem como matéria (os objetos produzidos pelos seres humanos). A cultura é constituída por todas as nossas realizações individuais e coletivas em um tempo e um espaço determinado.

A cultura, portanto, é o resultado de uma construção social. Por isso, **a cultura e o cultural se diferenciam da natureza e do natural.** É por intermédio da cultura que os homens e as mulheres interpretam, modificam e até mesmo recriam a natureza. Dessa forma, os seres humanos se diferenciam dos animais. Animais também agem sobre a natureza, modificando-a, mas fazem isso sem refletir no que produzem. Nós, seres humanos, refletimos no que fazemos.

A cultura depende de condições materiais, sociais e espirituais predominantes em um dado espaço e um dado tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos que rodeiam a vida humana, tanto individual quanto coletiva.

Assim, podemos falar de uma cultura brasileira, mas também de uma cultura nordestina e de uma cultura sulista no Brasil. Bem como



Procure identificar uma pessoa de sua comunidade que nunca (ou pouco) tenha frequentado a escola e que domina saberes que você não domina. Reflita sobre o que essa pessoa sabe e você não sabe.



O que caracteriza, no lugar onde você vive, a cultura em relação à saúde? Procure refletir sobre a relação entre comida e saúde, os hábitos e costumes em relação à prevenção e cura de doenças. Se for necessário, converse com diferentes pessoas da sua vizinhança a respeito do que elas pensam sobre:

- como consideram a relação que alguns alimentos têm com saúde e doença;

- o que pensam dos profissionais de saúde e dos hospitais.

Procure analisar o que há de diferente e o que há de igual nas idéias e nos padrões culturais de homens e mulheres, crianças, idosos, pessoas pobres e de classe mais alta.

podemos falar de cultura popular, cultura erudita, cultura de negros, de mulheres, dentre outras.

Com base nessa concepção ampla, é possível concluir que a cultura não é homogênea, não é unitária, não é consensual. Tampouco é feita apenas de aspectos positivos e merecedores de valorização por todos, em qualquer lugar e em qualquer tempo.

Ao contrário, a cultura é ambígua, contraditória; nem tudo que é produzido segue as mesmas orientações. Ela é heterogênea e diversa. Muitas vezes, diferentes aspectos culturais precisam ser confrontados entre si. Determinadas concepções culturais precisam ser questionadas. Desse modo, o mais coerente é falarmos em **culturas**, com múltiplos enfoques, múltiplas abordagens, que nem sempre estão de acordo entre si.

Mas se a cultura é plural, múltipla, como determinar que “parte” da cultura deve integrar o currículo em uma dada escola? Nesse ponto, passamos à nossa segunda questão.

### *O que significa dizer que o currículo é uma seleção da cultura?*

Existem critérios para a definição dos conteúdos que devem ser selecionados para fazer parte de um currículo de determinada área? Na prática, o que interfere na seleção de conteúdos feita nas escolas?

Já compreendemos que a cultura é plural; portanto, não existe uma única cultura ou um único conhecimento. Os conhecimentos e as culturas são múltiplos.

Dizer que o currículo é uma seleção cultural significa dizer que o currículo predominante em dado momento histórico é fruto de uma seleção de conhecimentos considerados mais importantes dentre aqueles que fazem parte de uma cultura mais geral. Assim, quando um currículo é planejado, os conhecimentos considerados mais importantes são selecionados da cultura mais ampla. Dessa maneira, esses conhecimentos são legitimados. Em outras palavras, incluir determinados conhecimentos em um currículo implica dizer que estes são legítimos e válidos para serem ensinados, merecem ser passados às gerações mais novas.

Isso também significa dizer que o currículo possui um caráter arbitrário, condicionado e situado historicamente.

Ao se afirmar que o currículo é arbitrário, afirma-se que o currículo é uma seleção de conhecimentos de um universo muito mais amplo de possibilidades. Os currículos na área de Saúde aplicados no Brasil, por exemplo, poderiam ser completamente diferentes. Não existem conteúdos absolutos, que têm de ser ensinados porque algum critério neutro assim o definiu. Um currículo sempre pode ser diferente do que é.

Ao se considerar que o currículo é condicionado e historicamente situado, considera-se que ele muda com o passar do tempo, atende aos interesses dos grupos sociais que têm poder privilegiado em determinado momento histórico.

Assim, um currículo – um conjunto de disciplinas, ações, estratégias de ensino-aprendizagem, experiências escolares múltiplas – passa a ser entendido

como fruto de lutas e conflitos entre diferentes grupos sociais que objetivam valorizar um conhecimento em detrimento de outro.

O currículo é definido por questões relativas aos conhecimentos das diferentes áreas, mas também por questões políticas, sociais, econômicas, éticas e estéticas. Reflete, enfim, relações de poder existentes em uma dada sociedade.

Em síntese, o currículo é um dentre vários possíveis; é um terreno de produção e criação de cultura. No currículo, os conhecimentos são constantemente (re)construídos.

Como no currículo lidamos com conteúdos, nesse processo de seleção não escolhemos apenas conhecimentos, mas também valores, formas de conduta, comportamentos, hábitos que consideramos válidos, importantes e legítimos de serem ensinados. Com isso, esperamos formar em nossos alunos uma certa visão de mundo.

Especificamente no que se refere a um curso na área de Saúde, selecionamos conteúdos que formam uma determinada visão de sociedade, de saúde, de doença, de relação médico-paciente; portanto, contribuimos para formar um determinado comportamento profissional. Grupos que, na área de Saúde, defendem uma visão hospitalocêntrica defenderão que o currículo priorize os conteúdos relacionados com a formação hospitalar, enfocando a doença, e não a saúde. Se, ao contrário, for privilegiada uma visão intersetorial, serão priorizados conteúdos que questionem a formação para o trabalho exclusivamente hospitalar, que discutam a saúde, e não a doença, que se dediquem a entender a saúde relacionada com as condições de vida da população, com o saneamento básico, a alimentação. Tais visões diferenciadas implicam visões de mundo e opções políticas distintas. A opção por um enfoque intersetorial, questionador da perspectiva hospitalocêntrica, é mais compatível com a perspectiva crítica de currículo que defendemos.

Também é importante pensar não apenas nos conteúdos que selecionamos, mas naqueles que excluímos. Dizer que o currículo é um processo de seleção cultural implica também considerar os conteúdos que “deixamos de fora”.

Por que trabalhamos com determinados conceitos e não outros? Por que valorizamos determinados comportamentos e não outros? Que visão de mundo estamos formando: para o questionamento e para a aceitação da mudança ou para a subserviência e aceitação do que está estabelecido?

Por isso, pensar a pluralidade cultural não significa pensar que qualquer padrão cultural é válido, qualquer saber é legítimo. Saberes sempre estão associados a valores, portanto precisamos pensar em quais valores legitimamos quando trabalhamos com determinados saberes.

Precisamos, sim, entender que não existe um padrão único, anterior ao próprio homem, capaz de nos dizer qual o melhor saber, o mais legítimo, o



Procure refletir a respeito do que você considera importante ser ensinado na formação em Enfermagem, mas que é frequentemente “deixado de fora” nos currículos.

mais verdadeiro, em dado momento histórico e para todo sempre. Assim, precisamos sempre questionar, propiciar o debate, de forma a decidir quais saberes e quais valores cabe legitimar pelo currículo escolar. Queremos valorizar uma perspectiva hospitalocêntrica de saúde ou queremos propiciar a formação de profissionais capazes de transcender essa visão e pensar a saúde de forma mais global? Nessas diferentes concepções, os valores que atribuímos à saúde, à doença, ao trabalho médico, ao trabalho do enfermeiro, à instituição hospitalar, às relações entre profissionais de saúde e comunidade são completamente diversos e precisam ser discutidos em um currículo de formação de profissionais na área de Saúde.

A cultura deve ser entendida como plural: diferentes saberes possuem diferentes contextos de atuação. Porém, distinguir diferentes culturas não implica considerar uma cultura melhor do que a outra ou mais verdadeira de uma forma absoluta. Afinal, nenhum saber é capaz de dar conta de todas as questões humanas. Todas as culturas podem ter valores e saberes a serem questionados, bem como valores e saberes a serem valorizados.

Precisamos também pensar que aceitar a pluralidade cultural é aceitar o diferente e o divergente. Portanto, se aceitarmos a pluralidade cultural, temos de saber que não haverá sempre uma convivência pacífica, livre de disputas, entre os mais diversos saberes. Nem sempre o consenso será possível. Diferentes saberes e diferentes valores estão sempre lutando por maior espaço curricular.

Por conseguinte, não existe um conhecimento historicamente construído, universal, sistematizado, dominante, que deve ser ensinado a todos, indistintamente. As pessoas não são iguais, não vivem em contextos iguais, portanto não trabalham nem precisam trabalhar com conhecimentos e valores iguais.

Precisamos pensar, sim, que o conhecimento dominante, aquele que se faz presente na maior parte dos currículos, não é necessariamente o melhor para a maioria da população ou para determinados grupos de uma dada população. Nesse processo de seleção cultural, muitos conhecimentos são excluídos e outros são privilegiados na organização do currículo, sem que, necessariamente, sirvam aos interesses da maioria da população.

Então, não há critérios absolutos para selecionarmos os conteúdos de um currículo. Toda seleção de conteúdos é um processo social.

Em resumo, como principais argumentos para o caráter social da seleção de conteúdos, temos:

- a) os conteúdos variam historicamente: existem diferentes seleções de conteúdos em diferentes lugares, diferentes épocas e contextos históricos;
- b) os conteúdos favorecem mais algumas pessoas e alguns grupos do que outras pessoas e outros grupos;
- c) os diferentes grupos e pessoas de uma dada sociedade não possuem o mesmo poder para determinar qual deve ser a seleção de conteúdos educacionais.

Tais critérios dependerão de que sociedade queremos formar e de que visão de mundo desejamos favorecer.

No caso específico da área de Saúde, os critérios de seleção de conteúdos de um currículo dependerão, sobretudo, de como compreendemos as relações entre sociedade, saúde e doença.

O fato, porém, de sabermos que os critérios são variáveis nos permite concluir que qualquer conhecimento **pode** ser selecionado? É o que passamos a discutir em seguida.

### *Qualquer conteúdo da cultura pode ser selecionado para fazer parte de um currículo?*

Até aqui, desenvolvemos a idéia de que o currículo é uma seleção cultural. Mas isso significa que todo e qualquer conhecimento humano está disponível para ser selecionado? Mais especificamente, se desejarmos construir um currículo de um curso de formação de profissionais de Enfermagem, poderemos ter certeza de que qualquer conhecimento produzido nessa área estará disponível para fazer parte desse currículo?

A resposta para essas questões, com certeza, é **negativa**. Nem todo conhecimento humano está disponível para ser selecionado. Na sociedade em que vivemos, o conhecimento e a ciência produzidos não estão imediatamente disponíveis para livre distribuição. Muitas vezes, determinado produto é registrado em um sistema de patentes e de licenças que garantem o monopólio de seu uso e distribuição. Apenas quem detiver a patente poderá usar e distribuir esse conhecimento, bem como receber dinheiro pelo direito de usar e distribuir esse conhecimento.

Dessa forma são controlados os processos de distribuição, venda e utilização dos produtos da tecnologia científica (fórmulas de remédios e equipamentos médicos, por exemplo).

As dificuldades de acesso ao conhecimento também, muitas vezes, impede essa disponibilidade do conhecimento para ser selecionado. É comum não existirem condições reais para os/as professores/as de um curso profissional entrarem em contato com o conhecimento mais atualizado.

Mesmo com a existência de mecanismos outros de divulgação, como as redes de computadores, a possibilidade de socialização do conhecimento ainda tem enormes obstáculos. Não basta, por exemplo, ter acesso à Internet. É preciso saber utilizar, dominar suas ferramentas de busca e saber processar as informações coletadas.

Isso nos leva a concluir que não depende apenas dos professores ou dos profissionais de uma dada área, no caso a área de Saúde, a definição de quais conteúdos devam ser selecionados. Precisamos pensar em “o que” e “quem” interfere nessa seleção.



Procure analisar que visão das relações entre saúde–doença–sociedade é favorecida pelo currículo no qual você foi formado como enfermeira(o). Anote sua análise no Diário de Estudo.



Já aconteceu de você ter acesso a uma informação nova na área de Enfermagem e descobrir que se tratava de um conhecimento já conhecido pela comunidade científica há muito tempo? Procure refletir sobre o que levou você a desconhecer esse novo conhecimento por tanto tempo.



Identifique uma questão de saúde que venha aparecendo na mídia (televisão, jornais, revistas). Registre-a e procure refletir sobre as suas conseqüências para o currículo da formação dos profissionais em Saúde. Anote sua questão no Diário de Estudo.



Procure refletir sobre o que é possível fazer para que a seleção cultural realizada nas escolas de formação de profissionais em Saúde possa servir aos interesses da maioria da população.

### *O que interfere na seleção de conteúdos de um currículo?*

Pelo que vimos, na abordagem do **Tema 1**, uma das principais instâncias de influência ou determinação da seleção de conteúdos de um currículo é o Estado.

Toda definição oficial de um currículo implica determinada seleção de conteúdos. Esta influencia os diferentes cursos de formação e as diferentes escolas.

Refletindo especificamente a respeito da seleção de conteúdos na área de Saúde, as diretrizes curriculares do MEC para os cursos de Enfermagem e as propostas curriculares das diferentes secretarias tenderão a servir de guias para as seleções de conteúdos dos diferentes cursos (de nível médio e superior).

Porém, não apenas as instâncias oficiais têm essas influências: órgãos de regulamentação profissional, sindicatos e, principalmente, os livros didáticos têm uma influência acentuada sobre o que é produzido nas escolas.

Não podemos desconsiderar, também, o papel da mídia (televisão, rádio, imprensa), priorizando certas discussões, expressando anseios da sociedade e, ao mesmo tempo, forjando esses mesmos anseios.

Se, em dado momento, uma determinada questão de saúde ganha espaço na televisão e nos jornais, certamente isso forçará um movimento para que as escolas e os cursos de formação nessa área abordem a questão.

Exemplo atual é a questão da AIDS. Por se tratar de uma síndrome com implicações sociocomportamentais claras, a polêmica atua no processo de definição da importância com que o tema será tratado nos currículos de formação dos profissionais de Saúde.

Não significa dizer que, se não fosse a mídia, esse tema não seria tratado. Porém, certamente esse tema será abordado de uma forma, e não de outra, também em função do que se expressa na mídia.

Como discutimos anteriormente, nunca é demais salientar que toda seleção de conteúdos de um currículo, além de ser cultural, é social.

Em uma dada sociedade, em dado momento histórico, diferentes grupos sociais determinam a definição do que se entende como legítimo para ser ensinado em um dado currículo. Porém, como nem a sociedade nem a cultura são homogêneas, inexistente consenso quanto ao que deva ser selecionado. Os diferentes grupos sociais entram em conflito nesse processo de definição, lutam pelo poder de definir o que deve ser ou não ensinado, o que deve ser ou não omitido.

Por isso, o currículo é visto como uma **política cultural**: uma constante luta entre diferentes concepções de cultura e de conhecimento.

Vivemos em uma sociedade excludente, na qual se reproduzem desigualdades e injustiças sociais. Assim, determinados grupos sociais restritos têm mais poder para definir os conteúdos selecionados e tal definição tende a favorecer os interesses desses grupos restritos, e não os da maioria da população. Isso só faz reforçar processos também excludentes.

Mas quando pensamos na definição de um plano de ação curricular, seja ele oficial ou escolar, não pensamos apenas em seleção de conteúdos. Como organizamos os conteúdos para serem ensinados?

## TEMA 3

### A organização curricular

*A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição de poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais.*

Basil Bernstein

Quando se fala em organização curricular, a primeira idéia que se apresenta é aquela referente à seqüência, à forma e aos destinatários dos conteúdos ensinados.

Existe a idéia de que tais questões dependem da estrutura lógica das disciplinas e do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Isso significaria dizer que dependem do conhecimento científico específico e da psicologia da aprendizagem.

A organização de conteúdos vai, no entanto, muito além desse entendimento. Está diretamente implicada com o que entendemos por conhecimento escolar. Assim, precisamos compreender as implicações decorrentes do processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, bem como as implicações do processo de disciplinarização dos conhecimentos que se associam a essa transformação.

Nesta seção, analisamos questões referentes a esse tema: a organização curricular.



- A – Por que o currículo tende a ser organizado em disciplinas e não sob a forma de um currículo integrado?
- B – Por quais transformações passa o conhecimento quando é escolarizado?
- C – Como ficam as relações entre conhecimentos científico, escolar e cotidiano?

Passamos agora a tratar detidamente de cada uma dessas questões.

### *Por que o currículo tende a ser organizado em disciplinas e não sob a forma de um currículo integrado?*

A organização do conhecimento em disciplinas não é a única forma possível de organização do conhecimento escolar. Sabemos que é possível ensinar dispondo o conhecimento em grandes temas, por intermédio de projetos, por exemplo. No entanto, as disciplinas são a forma mais usual de trabalho na escola em diferentes tempos e locais. É a forma de organização curricular que tem sido dominante na história do ensino.

A organização em disciplinas é tão comum na escola que tendemos a naturalizá-la, ou seja, deixamos de questionar por que o conhecimento é assim disposto, achando tal organização natural. Igualmente, não problematizamos por que certas disciplinas atualmente se mantêm no currículo. Ao contrário, tendemos a não questionar por que trabalhamos com essas disciplinas e não com outras.

Nossa discussão sobre o tema é tão pequena que geralmente sequer paramos para pensar sobre o que significa disciplina escolar. Por outro lado, tendemos a tratar a disciplina científica como igual à disciplina escolar. Dessa forma, não analisamos as transformações que o conhecimento sofre quando passa para o contexto escolar.

Sendo assim, trabalhamos aqui visando a conceituar disciplina escolar e disciplina científica. O objetivo é também procurar entender as relações entre uma e outra.

Segundo Chervel (1990), a disciplina escolar é composta por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de motivação e um sistema de avaliação. Esses constituintes estão diretamente ligados às finalidades educacionais.

A disciplina acadêmica, por sua vez, é ministrada nos cursos de nível superior, na formação dos profissionais e/ou dos pesquisadores em uma área de conhecimento específica.

Uma disciplina científica é um conjunto específico de conhecimentos que tem suas características próprias no processo de pesquisa, de formação de pesquisadores, dos métodos e dos materiais utilizados para isso.

Isso significa dizer que, muitas vezes, há uma estreita proximidade entre a disciplina escolar ou acadêmica e a disciplina científica. Mas nem sempre elas são iguais, em virtude dos métodos e conteúdos, não atendendo, em alguns casos, às mesmas finalidades sociais. Igualmente, disciplinas escolares e científicas não têm a mesma história, portanto acabam sendo bastante diferentes (Lopes e Macedo, 2002).

**Andre Chervel** é um educador francês especializado em pesquisas sobre história das disciplinas escolares. No Brasil, foram publicados apenas alguns de seus artigos.

Vejamos um exemplo na área de Saúde.

A Microbiologia é uma disciplina científica que embasa muitos trabalhos nessa área. Trata-se de um campo de pesquisa estabelecido, com profissionais reconhecidos como microbiologistas. Existem revistas de renome na área, com prestígio nacional e internacional. À medida que o campo foi crescendo e se desenvolvendo, tendeu a se subdividir ainda mais. Novos grupos de pesquisa foram se formando e se especializando, buscando o território para se estabelecerem e adquirirem maior prestígio e desenvolverem as finalidades que julgavam importantes.

Dessa forma, surgiram os campos ainda mais especializados: Bacteriologia, Virologia, Micologia. Foram criadas, assim, novas disciplinas científicas, cada qual com seus métodos, seus conhecimentos próprios, suas revistas e pesquisas.

E na escola, como se estrutura essa área ?

Nas escolas de nível médio e fundamental brasileiras, essas disciplinas científicas não existem como tal. Não consta do currículo escolar a disciplina de Microbiologia, mas existem conhecimentos muito básicos de Microbiologia sendo ensinados nas disciplinas Biologia e Ciências. Nesse caso, a disciplina escolar se distancia da disciplina científica.

Por sua vez, nos cursos de formação profissional, sejam de nível médio ou superior, tende a existir a disciplina Microbiologia. Com raras exceções, não existem as disciplinas mais específicas: Bacteriologia, Virologia e Micologia. Nesse caso, a disciplina escolar, com perfil mais acadêmico, se aproxima da disciplina científica, de seus objetivos e sua organização, mas ainda assim não é igual.

No primeiro caso, o conhecimento de Microbiologia irá aparecer no currículo mais integrado a outros conhecimentos, aos saberes biológicos, especificamente. No segundo, ele tenderá a aparecer de forma mais especializada, divorciado de outras áreas de conhecimento.

Conclusão, quanto mais a disciplina escolar ou acadêmica se aproximar da forma de organização da disciplina científica, mais tenderá a se divorciar de outros conhecimentos. Mais ela tenderá a se afastar das questões concretas e irá se aproximar do contexto científico especializado.

Claro que é importante, especialmente em um curso de formação profissional, a existência de espaço para o conhecimento científico especializado e atualizado. Porém, nem sempre estamos formando cientistas nesses cursos. Em especial, quando formamos outros profissionais, como enfermeiros, por exemplo, devemos nos preocupar não apenas com a formação no conhecimento científico.

Caso o currículo seja baseado nas finalidades sociais das disciplinas científicas, tendemos a formar um profissional que não sabe relacionar esse conhecimento científico com outros saberes. O conhecimento pode passar a



ser interpretado como se fosse compartimentado em “caixas” que não se relacionam. O grau de especialização conferido a algumas áreas faz com que o olhar do especialista só se faça naquela direção, desconsiderando as inter-relações entre os diferentes saberes científicos. Tendem a ser desconsideradas também as relações com outros saberes igualmente importantes, tais como o conhecimento das questões de saneamento básico, das condições de vida da população da cidade onde atua, etc.

Esse processo de separação das disciplinas, a ponto de não haver inter-relação entre os saberes, é chamado de compartimentação dos saberes.

Para combater essa compartimentação dos saberes, é preciso pensar em organizar um currículo integrado. No currículo integrado trabalha-se para que haja maior inter-relação entre as disciplinas escolares. Igualmente, trabalha-se para que as disciplinas não atendam apenas aos interesses das ciências nas quais estão baseadas, mas também aos interesses sociais mais amplos.

Basil Bernstein comparou muito bem o currículo disciplinar e o currículo integrado.

Esse autor analisa os processos de compartimentação dos saberes, por intermédio de dois conceitos: **classificação** e **enquadramento dos saberes**.

A **classificação** se refere às relações entre conteúdos, ao grau de limites impostos a eles. Quanto mais fraca a classificação, maior a inter-relação dos conteúdos.

O **enquadramento** diz respeito à forma do contexto no qual é feita a transmissão do conhecimento, ou seja, à força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido em uma relação pedagógica. Em outras palavras, deve ser entendido como se referindo ao grau de controle de professores e alunos sobre a seleção, a organização e o ritmo do conhecimento transmitido e recebido nas relações pedagógicas.

Na perspectiva de Bernstein, o currículo pode ser analisado por variações no grau de classificação e por variações no grau de enquadramento.

Um forte enquadramento reduz o poder do aluno sobre o conhecimento que ele recebe, quando e como, e aumenta, por sua vez, o poder do professor nas relações pedagógicas. Por outro lado, um alto grau de classificação reduz o poder do professor sobre o que ele transmite, uma vez que ele tem de se manter nos limites impostos entre as disciplinas.

Assim, qualquer organização do conhecimento escolar envolvendo alto grau de classificação e alto grau de enquadramento origina um **currículo coleção**. Tal como qualquer organização do conhecimento escolar que tenha por objetivo reduzir o nível de classificação e o nível de enquadramento origina um **currículo integrado**.

Tanto o currículo coleção quanto o currículo integrado devem ser compreendidos como exemplos extremos e ideais, conceitos que permitem a análise da estrutura do conhecimento escolar. Na prática, verificamos que os currículos são construídos com vários diferentes níveis de integração. O currículo coleção seria assim o menor nível possível de integração (integração tendendo a zero), e o currículo integrado seria o maior nível de integração (integração tendendo ao máximo).

Bernstein adverte apropriadamente que o currículo integrado não é garantido apenas pelo fato de uma disciplina utilizar conhecimentos de outra. Essas são apenas inter-relações intelectuais. A integração pressupõe minimamente um grau de subordinação das disciplinas a uma idéia ou um projeto comum, capaz de articulá-las.

Mas quais as vantagens do currículo integrado em relação ao currículo disciplinar? São elas:

- permitir maior homogeneidade de ações entre os/as professores/as;
- permitir que o processo de ensino trabalhe com conceitos e questões de maior profundidade teórica, mesmo em níveis de ensino iniciais;
- enfraquecer as regras de enquadramento, ou seja, permitir relações mais democráticas entre alunos e professores;
- conferir maior iniciativa aos/às professores/as e aos/às alunos/as;
- possibilitar maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos/das alunos/as;
- combater uma visão hierárquica e dogmática do conhecimento, ou seja, a idéia de que existem saberes que são sempre mais importantes do que outros.

É interessante observar que, na comunidade científica, mesmo existindo os grupos disciplinares, muitas vezes há um trabalho conjunto para resolver problemas concretos. Ou seja, quando se estabelecem fins sociais comuns, grupos disciplinares especializados trabalham juntos, pois passam a ter interesses comuns.

Na escola e nos cursos de formação profissional, é comum prevalecer o interesse de organizar e controlar o trabalho de professores/as e alunos/as. Pela organização disciplinar, são controlados os horários, os espaços físicos (ocupação das salas, por exemplo) e o fluxo de informações. Por intermédio da organização disciplinar, as direções e coordenações sabem o que cada professor e cada aluno realiza em determinado momento; por isso é tão difícil modificá-la. As implicações sociais e pedagógicas dessa mudança são muito acentuadas.

Optar por um currículo integrado não é, portanto, um trabalho fácil. Este, porém, não deve ser desconsiderado por ser difícil. Não existem roteiros ou receitas únicas para as diferentes escolas, os diferentes alunos e os diferentes professores, mas existe um princípio comum. É preciso haver um debate democrático entre professores/as, alunos/as e direção para que possam ser pensadas as várias atividades de integração possíveis. Por exemplo:

- Organizar alunos para que trabalhem no desenvolvimento de um projeto comunitário real, como, por exemplo, conhecimento da saúde da população moradora próximo à escola. Assim, as diferentes disciplinas cursadas por eles podem ter suas atividades e conteúdos organizados tendo em vista esse projeto mais amplo. Entretanto, a decisão sobre o desenvolvimento dessas



Procure se lembrar da sua formação em Enfermagem e analise: quais experiências curriculares que você vivenciou caracterizam o curso como organizado segundo um currículo coleção? Quais experiências curriculares que você vivenciou caracterizam o curso como organizado segundo um currículo integrado? Reflita criticamente sobre essas experiências. Anote sua reflexão no Diário de Estudo.



Identifique um problema real na área de Saúde existente na sua cidade. Em seguida, procure analisar as diferentes disciplinas acadêmicas e científicas que precisariam ser estudadas de forma integrada para tentar dar conta do entendimento e da solução desse problema.

atividades e conteúdos não pode ser realizada individualmente por cada professor, mas com base em um planejamento conjunto.

- Na impossibilidade de realização de um projeto que integre várias disciplinas, é possível realizar projetos que integrem duas ou três disciplinas apenas. O simples trabalho de uma aula conjunta ministrada por dois professores de áreas diversas já é capaz de pôr em questão a idéia de conhecimentos isolados e permitir que um professor questione, frente aos alunos, a concepção de outra área do conhecimento que não a sua. Atividades como essa, porém, não podem ser feitas irrefletidamente; não podem ser decididas de uma hora para outra, sem planejamento, com o/a professor/a sendo levado por um simples modismo ou uma imposição de fora. É preciso pensar em que trabalho realizar e por que realizá-lo.
- Outra possibilidade de integração pode ser promovida com a realização de atividades extraclasse, em conjunto, por vários professores. A saída do ambiente escolar regido por regras disciplinares facilita pensar em problemas concretos. Pensando-se neles, diferentes disciplinas tendem a ser articuladas.

Porém, em qualquer uma dessas possibilidades, é preciso pensar que mudar de um currículo coleção para currículo integrado **não** é apenas uma mudança na seqüência de conteúdos e no planejamento das atividades. **É também** uma mudança nas relações hierárquicas, na concepção de conhecimento preconizada e nas relações de poder da instituição. **Professores/as e alunos/as precisam passar a trabalhar coletivamente**, decidir em conjunto as questões pedagógicas. **Diretores e coordenadores de escolas e cursos também precisam se abrir ao debate democrático e ao trabalho integrado.**

Na medida em que passamos a pensar mais de acordo com os objetivos sociais das disciplinas do que exclusivamente nos objetivos científicos, também transformamos o conhecimento. Sobre essas transformações passamos a dissertar.

### *Por quais transformações passa o conhecimento quando é escolarizado?*

A reorganização do conhecimento científico em disciplinas para fins de ensino modifica radicalmente o conhecimento científico. Existe uma relação estreita entre conteúdo e forma. Isso faz com que uma nova forma engendre novo conteúdo e um novo conteúdo configure diferentes formas. Portanto, se no processo de ensinar conferimos novas formas aos conhecimentos científicos e/ou eruditos, organizando-os em disciplinas nem sempre correspondentes aos saberes de referência, igualmente produzimos novos conteúdos. Assim, constituímos uma outra instância de conhecimento: o conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser encarada como mera transmissora de conhecimentos produzidos nas universidades e nos centros de pesquisas, para assumir uma nova feição de produtora de conhecimentos inerentes ao seu contexto: o conhecimento escolar.

Na seção anterior, discutimos os processos de seleção cultural. Assim, é possível definir o conhecimento escolar como um conhecimento selecionado de uma cultura social mais ampla. Este é diretamente associado ao que se entende como conhecimento válido em nossa sociedade.

Além de ser selecionado para e pela escola, esse conhecimento passa por um processo de transformação. Denominamos tal processo **transposição didática**.

A transposição didática é o “trabalho” de transformação de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino (Chevallard, s.d.).

Esse trabalho não é realizado, exclusivamente, ou mesmo prioritariamente, por professores. Afinal, como já discutimos no **Tema 1**, professores possuem uma autonomia apenas relativa nesse processo.

Tal qual o processo de seleção cultural e o planejamento da ação curricular na escola, estudados anteriormente, o processo de transposição didática também é influenciado por projetos curriculares oficiais, por livros didáticos, por associações científicas, enfim por todos aqueles que pensam sobre os conteúdos de ensino e sobre a forma de ensinar em uma determinada área. Chevallard denomina essa esfera onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas **noosfera**.

Por isso Chevallard (s.d.) afirma que professores trabalham **na** transposição didática, não controlando, eles mesmos, essa transposição. Cabe à noosfera, condicionada pela estrutura social, política e econômica mais ampla, organizar e controlar os modelos de transposição didática.

Em síntese, um conhecimento especificamente escolar é construído nos processos de seleção e de organização do conhecimento para fins escolares. As práticas de construção do currículo fazem a mediação entre cultura e conhecimentos escolares (conteúdos curriculares), constituindo um saber verdadeiramente “curricularizado” (Sacristán & Pérez Gómez, 1998).

O processo didático se beneficia de toda proteção que falta ao pesquisador: só transmite pesquisas que tiveram êxito, sem erros, impasses ou discontinuidades. Dessa forma, não se dispersa, economizando detalhes, apresentando as questões de forma mais resumida (Forquin, 1992).

Essa característica do conhecimento escolar – não apresentar os erros, os impasses, economizando detalhes – muitas vezes gera críticas. Isso porque contribui para a imagem de uma ciência sem rupturas e conflitos. Como se as ciências não fossem feitas também de erros, e como se estes não pudessem ter uma função positiva de levar a novos conhecimentos cada vez que são corrigidos.

Entretanto, existem diferenças substanciais entre exposição didática e exposição teórica científica.

A exposição didática deve levar em conta não apenas o conhecimento, mas quem está buscando conhecer. Na exposição didática é preciso conhecer os estados de quem aprende e de quem ensina, a posição de cada um em relação ao saber. Por exemplo, é preciso considerar a relação diferente que aluno/a e professor/a têm com a instituição em tal ou qual contexto social. Não se trata apenas de fazer compreender, mas de fazer aprender, de incorporar esses conhecimentos ao modo de viver e pensar.



**Yves Chevallard** é professor francês de Didática da Matemática que vem trabalhando em pesquisas sobre transposição didática na área de Ensino de Matemática.

**Noosfera** – reino das idéias com existência própria e autônoma, constituído pelas coisas do espírito, produtos culturais, linguagens, noções e teorias, inclusive os conhecimentos objetivos.



Procure identificar quais grupos e/ou pessoas fazem parte da noosfera na área de formação de profissionais da Saúde. Anote sua percepção no Diário de Estudo.

**Jean-Claude Forquin** é um sociólogo da educação francês com vários livros e artigos traduzidos no Brasil.



Procure identificar situações fora da escola (em seu trabalho, por exemplo) em que essas características escolares estejam presentes. Anote sua percepção no Diário de Estudo.

Por isso, os saberes escolares têm algumas características próprias. Neles predominam:

- a preocupação com a apresentação e a clareza do conteúdo;
- o ensino dos conteúdos de forma progressiva, dos conceitos mais simples aos mais complexos;
- a atribuição de uma grande importância à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes);
- as repetições, de forma a enfatizar e tornar mais claro um assunto;
- os comentários explicativos;
- as sínteses e os resumos;
- as técnicas de memorização;
- a pesquisa da concretização (ilustrações, esquemas);
- o lugar concedido às questões e aos exercícios tendo uma função de controle e/ou de reforço.

Por intermédio de todo esse conjunto de características se reconhece um “produto escolar”.

Às vezes, observamos essas mesmas características em formas de comunicação fora da escola: nas conversas do dia-a-dia, nos programas de televisão, na propaganda. Isso representa como o “espírito escolar” ultrapassa a escola e penetra na cultura de certos indivíduos ou de certos grupos.

Existem, assim, muitas diferenças entre o processo de produção do conhecimento científico e o processo de ensino.

Isso não implica considerar que devemos ensinar apenas os resultados da ciência. Afinal, ensinar apenas os resultados da ciência pode fazer com que alunos considerem esses resultados como verdades absolutas. Pode fazer com que eles não considerem a existência de uma história de construção desses resultados, uma história de homens e mulheres que produziram esse conhecimento em uma dada época, questionando conhecimentos que existiam anteriormente. Em suma, os alunos podem não perceber que o conhecimento sempre muda (tem uma história).

Na escola, também deve haver espaço para a investigação, a curiosidade, a produção de conhecimentos. Devemos nos preocupar também em ensinar o processo histórico de construção das idéias científicas, os erros e impasses da ciência.

No entanto, ensinar esse processo histórico não significa o mesmo que produzir ciência. A investigação e a pesquisa na escola não são iguais à investigação e à pesquisa científicas. Há sempre uma diferença entre os processos de exposição e de construção de raciocínios na ciência e o processo de preparação do conhecimento para torná-lo “ensinável”.

Isso, porém, não torna um processo mais ou menos importante do que o outro.

Precisamos pensar que as disciplinas escolares atendem a finalidades sociais bastante distintas das finalidades do conhecimento científico.

A comunidade científica produz conhecimento segundo os critérios estabelecidos por ela na relação com o meio social.

A comunidade escolar, trabalha com a aceitação prévia do conhecimento produzido em outras instâncias e visa a torná-lo acessível ao nível de

compreensão do estudante. A escola produz o conhecimento que atende às finalidades sociais da escolarização. Esse processo de tornar o conhecimento “ensinável” não se constitui apenas em um processo de transmissão. Exige, necessariamente, a (re)construção de saberes, a produção do conhecimento escolar.

### *Como ficam as relações entre conhecimentos científico, escolar e cotidiano?*

Considerando o que discutimos até aqui, o conhecimento escolar é, **ao mesmo tempo**,

- um conhecimento selecionado de uma cultura social mais ampla;
- um conhecimento que passa por um processo de transposição didática;
- um conhecimento que é organizado para fins de ensino, freqüentemente em disciplinas;
- um conhecimento que se constitui diferentemente de outros saberes sociais, como o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano.

Se entendemos que a cultura é plural, precisamos pensar que não podemos uniformizar esses saberes: escolar, cotidiano e científico. São saberes diferentes, utilizados em contextos diversos e para fins sociais diversos. Assim, o conhecimento escolar tem um objetivo nada simples: a socialização do conhecimento científico e a constituição do conhecimento cotidiano.

Como em nosso cotidiano nem sempre pensamos segundo critérios científicos, não devemos considerar que a escola deve substituir o conhecimento cotidiano dos alunos pelo conhecimento científico. Diferentemente, é preciso considerar que diferentes saberes devem possuir legitimidade, sem que para isso tenham de ser científicos. Toda ciência é um saber, mas nem todo saber é científico.

O ensino na escola deve procurar justamente formar o aluno para que conviva com essa pluralidade de saberes, o que não significa tratar o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico como se fossem inquestionáveis. Ao contrário, pelo diálogo entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico, é preciso trabalhar no sentido de questionar aspectos do conhecimento cotidiano. Questionar seu conservadorismo e seus equívocos. Por outro lado, é preciso pôr em questão também o conhecimento científico nesses mesmos aspectos. Além disso, é necessário construir um conhecimento que permita ao aluno identificar quando se tenta conferir a outros saberes a lógica científica. Isso muitas vezes é feito como forma de conferir a esses saberes o poder da ciência, só que, freqüentemente, apenas permite a manutenção de equívocos ou de conservadorismos.



Escolha um livro didático de uma disciplina profissionalizante na área de Enfermagem e procure analisar como ele apresenta os conceitos:

- é informado em que contexto histórico esses conceitos foram produzidos?
- são mencionadas as pessoas que produziram esses conceitos e por que produziram?

Refleta sobre as características identificadas nos livros e faça anotações no Diário de Estudo.



Existem várias práticas que pertencem ao cotidiano de todos nós e são utilizadas para cura de certos males ou prevenção de certas doenças. Procure listar aquelas que você considera que têm fundamento, ainda que as pessoas não saibam explicar. Procure identificar também alguma prática que você saiba ser utilizada, mas que reconhecidamente não se sabe por que funciona. Reflita sobre o que você conseguir listar.

Isso também exige que os limites da vida cotidiana não sejam ampliados além de seu contexto, assim como devemos evitar que o mesmo aconteça com o conhecimento científico. Ambos, conhecimento científico e conhecimento cotidiano, são históricos, sofrem interações mútuas. Porém, interpretar a ciência com nossa maneira de pensar na vida cotidiana é incorrer em erros. Igualmente, é impossível, em cada ação cotidiana, tomar uma decisão científica, ao invés de uma decisão baseada naquilo a que estamos habituados. Além disso, as questões que vivenciamos socialmente em nosso cotidiano são muito mais complexas e não podem ser pensadas apenas em termos científicos. Temos de levar em conta os hábitos das pessoas, as relações afetivas, os processos econômicos, etc.

Por outro lado, entender como nítida a existência desses múltiplos saberes, bem como a diferença entre saber científico e cotidiano, não significa ver o cientista como um ser acima da vida cotidiana, um ser capaz de superar completamente o senso comum. Ao contrário, também o senso comum está presente na forma de pensar dos cientistas. O senso comum está difundido por todo tecido social. Por isso, é indispensável seu questionamento, cotidianamente, por todos nós, sejamos operários ou intelectuais, artistas ou cientistas.



### Outras leituras

Se você tiver interesse em aprofundar as discussões realizadas sobre seleção e organização de conteúdos, recomendo:

- LOPES, Alice R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

Nesse texto, aprofundo a análise da cultura como terreno plural e conflituoso. Analiso também os processos de seleção cultural e de organização do conhecimento escolar, refletindo especialmente nas relações entre conhecimentos científico, cotidiano e escolar.

- LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Elisabeth Macedo é professora da UERJ e pesquisadora em Currículo.

- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

Nesse livro, Moreira e Silva escrevem juntos um texto, bem como reúnem artigos de diferentes autores da área de Currículo. Esses abordam, especialmente, a constituição do campo do Currículo, questões referentes às políticas oficiais de currículo, às relações entre cultura popular e currículo e ao trabalho dos professores/as nas escolas em uma perspectiva pedagógica crítica.

Tomaz Tadeu da Silva é um pesquisador brasileiro na área de Currículo e autor/organizador de vários livros na área. É professor da UFRGS.

## TEMA 4

### A distribuição do conhecimento escolar: processos diferenciados

*(...) as narrativas que contamos e recontamos em nossas salas de aula são reflexivas e constitutivas de quem nós somos e de quem nos tornaremos.*

Peter McLaren

Nas seções anteriores, foram discutidas as principais questões referentes à seleção e à organização do conhecimento escolar.

Agora, cabe analisar os processos de distribuição do conhecimento escolar. Afinal, sabemos que existe uma profunda desigualdade na sociedade em que vivemos. É desigual o direito das pessoas à vida e ao trabalho, é desigual o acesso à educação e à saúde, à justiça, aos bens culturais e ao lazer.

Porém, tendemos a considerar que, uma vez na escola, será igualitária a distribuição dos conhecimentos. Basta os/as alunos/as desejarem estudar e se aplicarem para que lhes seja dada a chance de aprender.

Mas será que é realmente assim? Isso nos leva a pensar nas seguintes questões:

- A – Será que o conhecimento selecionado e organizado socialmente para fins de ensino é distribuído igualmente nas diferentes escolas?
- B – Será que em uma mesma escola o conhecimento escolar é distribuído igualmente, as pessoas são formadas nos mesmos saberes, valores e condutas?

O objetivo desta seção, então, é analisar o que entra em jogo nos processos de distribuição do conhecimento escolar.



**Peter McLaren** nasceu no Canadá, mas vive nos Estados Unidos. Atualmente é professor da Universidade da Califórnia. É autor de vários livros e textos publicados no Brasil.

### *Será que o conhecimento selecionado e organizado socialmente para fins de ensino é distribuído igualmente nas diferentes escolas?*

Consideremos duas escolas técnicas em saúde, visando a formar auxiliares de enfermagem. Ambas têm o mesmo programa, grades curriculares muito semelhantes e conferem aos alunos o mesmo diploma.

Nenhuma das duas escolas existe realmente, mas cada uma delas reúne características de diferentes escolas reais, de forma a ajudar a análise da questão.

Chamemos essas escolas de escola X e escola Y.

---

A escola X é situada em um grande centro brasileiro. Trata-se de uma escola estadual. Por isso, não possui autonomia administrativa. Seu diretor é indicado pela Secretaria Estadual de Saúde. A despeito disso, a escola possui uma relativa autonomia pedagógica, pois a Secretaria tende a não determinar diretamente o seu currículo.

Os/as professores/as, em sua maioria, trabalham na instituição em regime de tempo parcial, ou seja, estão empregados nessa escola e em outros setores da área de Saúde.

Normalmente, são muitos os candidatos que procuram a escola, principalmente de classe média-baixa. Eles são selecionados por concurso. Nem todos desejam seguir a profissão de auxiliar de enfermagem, mas desejam o curso, pois a escola tem fama de conseguir que seus alunos ocupem facilmente postos no mercado de trabalho. Além disso, muitos alunos almejam seguir carreiras outras na área de Saúde e vêem a escola como forma de já estarem ligados ao meio em que desejam trabalhar.

O currículo é organizado de forma disciplinar, mas existem reuniões bimestrais para os/as professores/as discutirem o que ensinam. A escola tem turnos matutino e vespertino, mas os alunos são estimulados a ficar mais do que um turno na instituição, realizando atividades extras. Há uma biblioteca na escola, bem como espaço para os alunos se reunirem e praticarem esportes.

Em sala, as aulas são prioritariamente expositivas, mas há professores/as que estimulam a discussão pelos alunos dos assuntos ensinados e a apresentação de seminários, frutos de pesquisas suas nas bibliotecas da escola e da cidade. Também há aulas práticas e realização de estágios na rede de hospitais públicos durante todo curso.

Uma vez por ano, a escola realiza uma semana de apresentação de filmes em que questões de saúde fazem parte da trama. Após assistirem aos filmes, os alunos debatem entre si e com os/as professores/as.

A escola Y é uma escola particular noturna na periferia de uma grande cidade brasileira. Os alunos e as alunas que cursam a escola trabalham de dia e estudam à noite. Muitos já estão empregados na área de Saúde e querem o diploma para regularizar sua situação profissional e alcançar maiores salários.

Os/as professores/as também têm empregos em outros locais e chegam cansados para dar aulas.

As aulas normalmente são de dois tipos. Ou o professor faz uma exposição, com raras interrupções dos alunos, ou ministra exercícios individuais em silêncio. Os/as professores/as costumam pontuar mais os alunos que ficam em silêncio.

O estágio é realizado apenas ao final do curso, sem acompanhamento de um professor.

Não há biblioteca na escola. Normalmente os alunos não estudam por livros, mas por meio de apostilas que compram na instituição. Essas apostilas são preparadas pelos/as professores/as.

Quase não há reprovação, pois há risco de que os alunos deixem a escola e não paguem as mensalidades caso sejam reprovados. Por isso, as provas tendem a ser bem fáceis e objetivas. Assim sendo, as aulas também são centradas na simplificação dos conteúdos, de forma a não exigir muito dos alunos. Há um certo consenso de que os alunos só querem o diploma, não o conhecimento.

As mensalidades são baixas. Ainda assim, no entanto, os alunos pagam o curso com dificuldade.

**Podemos concluir que, mesmo as escolas conferindo diploma igual e tendo formalmente o mesmo currículo escrito (programas e grades iguais), os conhecimentos trabalhados não são iguais.**

Na escola X, os alunos são mais solicitados a cumprirem atividades em grupo, têm acesso à biblioteca, estudam por livros. Também são estimulados a falar, a debater, portanto tendem a refletir sobre o que pensam, aprendem e fazem. Por outro lado, há maior tendência de que sejam questionadores, capazes de cobrar da escola e de seus professores determinados posicionamentos e mudanças.

Na escola Y, alunos/as trabalham com conceitos simplificados, não enfrentam conceitos mais difíceis, mesmo que sejam importantes para sua formação. Não são estimulados a discutir, a questionar. Também por estudarem quando já estão cansados de trabalhar, a assimilação é mais difícil, principalmente se as aulas não buscam ser atrativas e interessantes.

Podemos concluir que o conhecimento escolar não pode ser o mesmo, ainda que formalmente os conteúdos sejam os mesmos. Em uma escola, a X, os alunos certamente adquirem conhecimentos mais solidamente, são estimulados a inter-relacionar conceitos e têm uma visão mais abrangente de sua profissão. Certamente também aprendem a aprender por si próprios, a pesquisar um assunto em uma biblioteca, a entender que a questão da saúde não se limita a um conhecimento instrumental (técnicas para serem executadas).

Ao discutirem a questão da saúde associada aos filmes, é mais provável que assumam uma visão mais integrada sobre as relações entre a saúde e as



Antes de prosseguir na leitura do texto, procure refletir: você acha que os profissionais formados por essas duas escolas terão os mesmos conhecimentos e valores? Terão as mesmas chances no mercado de trabalho?

Anote suas respostas no Diário de Estudo.



questões sociais mais amplas. É possível que se forme a preocupação de entender como o público em geral interpreta e se relaciona com o conhecimento médico. Isso pode contribuir para não verem esse conhecimento como dissociado de outros saberes sociais.

Em outra escola, na Y, o conhecimento é mais instrumental. Os alunos certamente terão mais dificuldades de ascender socialmente e de ser questionadores no âmbito de sua profissão.

As características que os alunos terão não são determinadas por completo pela escola. Não é possível afirmar que todos os da escola X serão formados com um perfil e todos os da escola Y serão formados com um outro perfil. Nesses exemplos, desconsideramos também o que os alunos aprendem uns com os outros, nas relações interpessoais. Porém, é possível afirmar a existência de uma **tendência** para um ou outro perfil.

Na escola X, como existe pré-seleção para matrícula, já são escolhidos alunos também com determinadas características: aqueles que são entendidos como melhores por dominarem conceitos necessários à realização das provas no concurso. Por outro lado, uma vez que os alunos estudam de dia, infere-se que suas famílias, ainda que não sejam ricas, têm condições de manter seus filhos com relativo conforto.

Na escola Y, como os alunos trabalham e estudam, podemos concluir que são, em geral, de classe social mais baixa, apesar de pagarem as mensalidades.

O mais importante a ser analisado é que essa desigual distribuição de conhecimentos não é uma questão isolada. Nem pode ser explicada simplesmente porque algumas escolas têm qualidade e outras, não. Tampouco pode ser explicada porque algumas escolas têm professores/as de qualidade e outras, não.

Essa desigual distribuição de conhecimentos para diferentes alunos em diferentes escolas é necessária à manutenção da sociedade em que vivemos. Uma sociedade que é desigual, na qual nem todos têm os mesmos direitos e oportunidades. Por isso, denominamos essa característica da Educação **reprodutora**: a Educação tem, como uma de suas funções, reproduzir a sociedade em que vivemos.

Quando falamos dessa característica reprodutora da Educação estamos falando especialmente de dois processos de reprodução:

- a) reprodução das classes sociais;
- b) reprodução da cultura.

Esses processos se inter-relacionam estreitamente. Podemos dizer que a Educação contribui decisivamente para a produção e reprodução das classes sociais por intermédio de sua capacidade de manipular e moldar as consciências. Forma diferentes subjetividades em diferentes classes sociais. Dessa forma, a escola participa na formação e consolidação da ordem social. Essa formação de subjetividades é um processo eminentemente ideológico. A educação forma as pessoas com determinadas ideologias: idéias, valores, modos de percepção, estilos de vida.

Quando afirmamos que a escola transmite a ideologia dominante, dizemos que a escola forma as consciências, os valores, os saberes e as subjetividades que interessam à manutenção da dominação e da estrutura de classes da sociedade tal qual está estabelecida.

Portanto, os exemplos dados não podem ser tratados como casos isolados, mas representam casos que se multiplicam e que refletem essa desigual distribuição de poder, de conhecimento e de meios de produção na sociedade. Para que a sociedade se mantenha como tal, diferentes conhecimentos são distribuídos a diferentes pessoas, pertencentes a diferentes classes sociais.

É preciso compreender que essa função reprodutora não é a única função da escola. Ao mesmo tempo que nela se organizam mecanismos de reprodução, também existem conflitos, resistências a esse processo. Assim como existem nas escolas processos que tendem a favorecer a manutenção da sociedade, também são organizados processos de crítica e questionamento a essa mesma sociedade. Mesmo assim, permanece a distribuição desigual de conhecimentos. Principalmente, se associarmos outras questões à questão de classe social. Por exemplo, se pensarmos em como essa distribuição desigual do conhecimento também existe em função de gênero e da etnia.

Essas são outras facetas da distribuição desigual do conhecimento escolar.

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro esses conceitos: gênero e etnia.

**Gênero** – a categoria gênero **não** se refere a uma essência biológica de ser homem ou ser mulher, mas à construção social do ser homem ou do ser mulher. Algo que tem o fator biológico como base, mas vai além do biológico: os seres humanos são formados socialmente para assumir determinadas características e comportamentos associados socialmente ao que é entendido como ser homem ou ser mulher.

**Etnia** – a categoria etnia **não** se refere a uma essência biológica de ser negro, branco ou índio, mas à construção social do ser de diferentes grupos étnicos: brancos, negros, índios, orientais, hispânicos. Algo que tem o fator biológico como base, mas vai além do biológico: os seres humanos são formados socialmente para assumirem determinadas características e comportamentos associados socialmente ao que é entendido como ser branco, negro, índio, oriental, hispânico, etc.

No sistema educacional brasileiro, por exemplo, é menor o espaço conferido a mulheres e a negros. Há um número extremamente pequeno de negros nas universidades brasileiras, fato que representa o cruzamento de uma discriminação por classe social e por etnia (a população negra tende também a ser a população mais pobre).

Determinadas carreiras universitárias ainda são entendidas como eminentemente masculinas, a exemplo de Engenharia e Medicina. Mesmo porque as mulheres, de uma maneira geral, recebem no mercado de trabalho uma renda 40% menor que a dos homens.

À mulher ainda são conferidas as atividades assistenciais, muitas vezes compreendidas como extensão da atividade de ser mãe. Não é por acaso que as profissões de professora e enfermeira são atividades preponderantemente femininas.



Procure refletir: no sistema educacional brasileiro em geral você acha que mulheres e homens recebem os mesmos saberes, têm as mesmas oportunidades? Você acha que negros e brancos possuem os mesmos direitos na escola?

Anote suas respostas no Diário de Estudo.



Refleta sobre as questões abaixo:

- Em que momento na escola aprendemos sobre as lutas dos negros pelo fim da escravatura no Brasil?
- Em que momento na escola vemos os negros serem mencionados sem referência à escravidão?
- Em que momento na escola vemos as mulheres serem mencionadas, sem que estejam no papel de dona de casa, mãe, professora ou enfermeira?
- Em que momento aprendemos sobre as conquistas do movimento feminista?
- Quando são discutidos os privilégios das classes altas na sociedade em que vivemos?

Anote suas respostas no Diário de Estudo.

Isso acarreta uma distribuição desigual do conhecimento, pois aos negros e às mulheres são conferidas funções consideradas subalternas. Funções nas quais se exige um menor conhecimento.

Em síntese, vivemos em uma sociedade que discrimina as pessoas por suas diferenças em função de classe social, gênero e etnia. Essas discriminações se expressam no sistema educacional, mas também no próprio conhecimento escolar, como tratamos a seguir.

---

Procure pensar que a diferença é sempre um produto da história e da cultura

---

*Será que em uma mesma escola o conhecimento escolar é distribuído igualmente, as pessoas são formadas nos mesmos saberes, valores e condutas?*

Tratamos, no tópico anterior, das desigualdades no sistema educacional. Porém, é importante salientarmos que essa desigualdade se expressa no próprio conhecimento escolar. Em uma mesma escola, crianças, adolescentes e adultos são tratados de forma diferenciada, formados em conhecimentos, valores e condutas diferenciados. Isso também reforça a desigualdade na distribuição do conhecimento escolar.

Esses são alguns poucos exemplos que nos permitem refletir sobre as desigualdades associadas às questões de gênero, etnia e classe social na escola. O próprio conhecimento ensinado é um conhecimento que não permite a grupos sociais com menor poder na sociedade – tais como pobre, negros e mulheres – sentirem-se representados. Desse modo, mais facilmente forma-se o sentimento comum de que pertencem aos grupos do não-saber.

Tal problemática torna-se ainda mais complexa se pensarmos em como o conhecimento escolar contribui para a formação das identidades de alunos.

*Formação das identidades masculina e feminina: a questão de gênero*

A visão dominante na sociedade é de que existe uma identidade feminina e uma identidade masculina. Estas são entendidas como tendo fundamentos biológicos. Tem-se a idéia dominante de que nascemos biologicamente como homem ou como mulher.

Entretanto, as identidades masculina e feminina vão muito além da questão biológica. Somos socialmente formados como homens e mulheres, a partir do entendimento social do que vem a ser masculino e feminino. A escola contribui decisivamente para essa formação.

Quando o/a professor/a diz ao menino que não deve chorar, quando é mais complacente se esse menino é indisciplinado, quando cobra determinadas atitudes desse menino que não cobra de uma menina, ele/a está ajudando a formar uma identidade masculina com essas características. Por mais que possa parecer estranho em um primeiro momento, não existe uma identidade masculina biologicamente demarcada para ser indisciplinado, para não chorar ou para ter um

comportamento de liderança. Mas a sociedade em geral e a escola em particular formam as crianças do sexo masculino para assumirem esse comportamento.

Quando o/a professor/a diz à menina que ela deve ser comportada, quando é mais crítico/a se essa menina é indisciplinada, quando espera que ela seja melhor aluna em Português do que em Matemática, está ajudando a formar uma identidade feminina com essas características. Do mesmo modo, não existe uma identidade feminina biologicamente demarcada para ser disciplinada, para não ser boa em Matemática. Mas a sociedade em geral e a escola em particular formam as crianças do sexo feminino para assumirem esse comportamento.

Essa formação das identidades masculina e feminina não se limita à infância. Pela vida inteira, todos são formados para incorporar determinadas identidades masculina ou feminina.

Também é preciso pensar que identidades masculina e feminina se formam pela diferença de um em relação ao outro. Uma pessoa não é diferente sozinha, mas porque se insere em um processo de diferenciação em relação ao outro. Portanto, a escola forma as diferenças entre homens e mulheres a partir da definição de padrões de conduta de uns em relação aos outros.

Não existe “problema” na diferença, mas a questão da desigualdade estabelecida entre os diferentes se torna, sem dúvida, um problema. Frequentemente, a escola confere não apenas tratamentos diferentes a meninos e meninas, a homens e mulheres, mas tratamentos desiguais.

### *Formação das identidades negra e branca: a questão da etnia*

Igualmente, podemos falar em identidades negras e brancas. Ser negro ou ser branco é não apenas uma questão de cor da pele, feições do rosto e tipo de cabelo. Ser negro ou ser branco é uma identidade que se constitui também socialmente tendo por base as diferenças étnicas de cada pessoa.

O problema é tão acentuado que normalmente pensamos na formação da negritude, mas não no que significa a formação da branquidade. É possível refletir sobre a questão com base no texto abaixo:

*Nos nossos modos usuais de pensar essas questões, a branquidade é algo sobre o qual não temos que pensar. Ela está simplesmente aí. Trata-se de um estado naturalizado de ser. Trata-se de uma coisa “normal”. Tudo o mais é o “outro”. É o lá que nunca está lá. Mas está lá porque, ao nos reposicionarmos para ver o mundo como constituído a partir de relações de poder e privilégio, a branquidade como privilégio desempenha um papel crucial (Apple, 1996).*

Apple está discutindo o fato de que tendemos a naturalizar a identidade branca, a não questioná-la, justamente por ser a identidade dominante e



**Michael Apple** é um dos mais importantes pesquisadores americanos que têm se dedicado ao estudo do Currículo, autor de vários livros publicados no Brasil. Na bibliografia, ao fim deste módulo, você encontrará a referência a um livro recente dele. Atualmente, Apple é professor do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade de Wisconsin, nos EUA.



Procure situar um caso de discriminação que você tenha presenciado ou vivenciado: seja em função de classe social, em função de gênero e/ou em função de etnia (este exemplo pode cruzar mais de um fator de discriminação). Reflita sobre como a escola poderia contribuir para as pessoas não agirem dessa maneira. Anote sua reflexão no Diário de Estudo.

privilegiada. São apresentadas supostas características para uma identidade negra (ou mestiça, ou indígena, ou amarela), mas não julgamos ser possível falar de características de uma identidade branca.

Tanto uma quanto outra têm, no entanto, uma formação que não é apenas biológica, mas socialmente constituída. A escola contribui para essa formação, seja reforçando preconceitos e visões sociais sobre branquidade e negritude, seja por não discutir a questão.

Quantas vezes já não vimos o desenvolvimento cultural ser associado à branquidade e a pobreza ser associada à negritude?

Quantas vezes já não vimos o ritmo e a sensualidade serem associadas à negritude e o trabalho e a capacidade de liderança à branquidade?

Direta ou indiretamente, a escola contribui para a constituição dessas marcas que formam essas identidades.

Na medida em que existem identidades masculina e feminina, negra e branca, constituímos-nos não com uma identidade única, centrada. Cada sujeito possui múltiplas identidades: como homem, como mulher, como negro, como branco. Mesmo essas identidades masculina, feminina, negra e branca não são fixas. Nem toda mulher possui a mesma identidade feminina, nem todo branco possui a mesma identidade branca. Precisamos pensar nas identidades como múltiplas, fragmentadas e sempre deslizantes. Ora são de um jeito, ora são de outro; um mesmo sujeito não é uma coisa só, mas muitas identidades em conflito. As identidades mudam inclusive em função do cruzamento das múltiplas identidades: é diferente ser uma mulher negra e ser uma mulher branca, ser um homem negro pobre e um homem negro rico.

A partir das questões discutidas até aqui, cabe então pensar: como trabalhar na escola para a definição de um plano de ação curricular?



### Outras leituras

Para aprofundar a discussão a respeito da distribuição desigual de conhecimentos, segundo classe social, gênero e etnia, recomendo:

- SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Esse livro é o registro de conferências proferidas no VI Seminário Internacional de Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho de 1999. Nesse livro, falam educadores de várias partes do mundo, sempre de forma crítica, mapeando questões curriculares contemporâneas.

Luiz Heron da Silva vem organizando os livros de todos esses seminários, sozinho ou em parceria com outros autores.

## TEMA 5

### O plano de ação curricular na escola

*Essa perspectiva responde ao chamado desenvolvimento do currículo **baseado na escola**, que deixa de lado a esperança nos grandes projetos cuidadosamente planejados fora da prática por agentes especializados, para enfatizar o valor de tentativas mais modestas mas próximas das condições das escolas e desenvolvidas em colaboração com elas e seus professores/as.*

José Gimeno Sacristán

Nas seções anteriores, foram analisados o plano de ação curricular oficial e suas relações com a prática pedagógica, o processo de seleção de conteúdos como uma seleção cultural, a organização curricular e os processos diferenciados de distribuição do conhecimento escolar.

Nesta seção, iniciamos o **Tema 5**: o plano de ação curricular na escola. Nesta análise sobre o plano de ação curricular na escola, é preciso estar atento, a fim de articular todas as questões discutidas nos quatro temas anteriores.

Em resumo, a questão básica agora é:

- Como pensar a ação curricular nas escolas?

O objetivo desta seção é refletir sobre a atuação dos professores na escola no processo de planejar a ação curricular.



### *Como pensar a ação curricular nas escolas?*

Até aqui, compreendemos o processo de articulação existente entre:

- a) os projetos curriculares oficiais;
- b) as teorias educacionais;
- c) as formulações internacionais;
- d) o campo da produção de livros e materiais didáticos;
- e) e as práticas curriculares nas escolas.

Mas, a partir dessa compreensão, o que fazer? Isso não pode ficar no processo de mera constatação.

Não podemos simplesmente saber que é assim, sem pensar em como agir para atuar de forma diferente.

Como é possível trabalhar para que as escolas façam mais do que excluir e/ou contribuir para formar sujeitos submissos, conformados, individualistas?

Como contribuir para formar sujeitos incapazes de aceitar sem questionar um mundo onde imperam a desigualdade, a violência, o desejo de levar vantagem em tudo?

Não será com base em nenhuma proposta curricular milagrosa e salvadora que se garantirá o trabalho nessa direção. Além disso, após o quadro apresentado, não é possível considerar que a escola pode ser autônoma, separada do contexto social.

Contudo, a compreensão dos processos de controle via planos de ação curricular exercidos sobre as escolas, bem como o entendimento das relações de poder que cercam o processo de transformação desses planos em práticas curriculares na escola, não deve gerar imobilismo. O conhecimento dessas questões, ao contrário, deve gerar fortalecimento. Entender que as relações de poder são assimétricas – há sujeitos privilegiados nas relações de poder – não deve desconsiderar o fato de que há um espaço de poder da escola na mediação pedagógica do social e do político. Em outras palavras, a escola é capaz de trabalhar pedagogicamente sobre determinações sociais e políticas, recontextualizá-las tal como discutimos no **Tema 1**.

Isso pode, inclusive, contribuir para que seja superada a ingenuidade do pensamento de que “tudo é possível na escola, desde que se faça por onde”, sem, por outro lado, imobilizar a ação de professores/as e alunos/as. Além de permitir compreender o quanto é importante saber por que a escola é do jeito que é, por que os/as professores/as fazem determinadas opções e não outras, antes de questionar tudo que fazem.

Além desse conhecimento, constituidor de uma linguagem da crítica, é preciso pensar na construção de um conhecimento que embase uma linguagem da possibilidade (Giroux, 1997). Para isso, ainda cremos na necessidade de construção de utopias educacionais: imagens do que a escola ainda não é e do que nunca foi, mas que pode vir a ser. Algo que a impulse para frente.

Nessa direção, acreditamos ser necessário pensar a escola e o currículo como espaços de política cultural. Isso implica não pretender estabelecer consensos com relação a todas as ações da escola, mas admitir conflitos entre

**Henry Giroux** é professor e pesquisador americano na área de Educação. Tem vários livros traduzidos no Brasil e é fortemente influenciado pelo trabalho de Paulo Freire.

os diversos saberes de professores/as e alunos/as e destes com os saberes oficiais. No processo de planejamento curricular, é preciso pensar a escola como esfera pública (Giroux, 1997): local de debates e diálogos constantes. Não pensar o planejamento como atividade burocrática, cumprida meramente para atender a exigências oficiais, mas como atividade dinâmica, intelectual, de reflexão sobre o que se faz.

Nesse sentido, o plano de ação curricular deve ser entendido como realizado na escola, a partir de um conhecimento educacional e de julgamentos de valor. Não é possível planejar sem levar em conta o cotidiano da instituição, as condições de trabalho, as relações já estabelecidas, mesmo que seja para se constituir um projeto de rompimento com essas relações. Tampouco é possível entender o plano curricular como uma atividade concebida por um pequeno grupo e realizada pelo conjunto de professores/as, como se estes fossem meros executores de tarefas pré-definidas.

A perspectiva crítica de planejamento implica conferir ao trabalho pedagógico uma direção política clara em favor da democracia e da cidadania ativa (Giroux, 1997). Nesse caso, a democracia não se resume aos processos eleitorais, mas engloba a decisão conjunta e reflexiva das questões da escola. Assim como a cidadania ativa não significa formar alunos/as e professores/as para o cumprimento de regras e a defesa de seus direitos, mas para a luta contra as injustiças e as desigualdades sociais.

Um plano de ação curricular globalizante e participativo, que supere a visão meramente técnica, como foi discutido no módulo anterior, deve resultar de uma integração entre escola e sociedade. Ao mesmo tempo que pressupõe a necessidade de organização de lutas sociais contra as desigualdades e injustiças.

Isso não significa, contudo, ver a escola como base das mudanças sociais. Significa, sim, considerá-la local de legitimação ou não de saberes. Significa compreender a escola como local de possível produção cultural capaz de contribuir para as transformações sociais desejadas.

Nesse processo, o plano de ação curricular precisa:

- **ser essencialmente participativo.** Pais, mães, responsáveis, professores, professoras, alunos, alunas, especialistas e demais pessoas envolvidas no processo educativo devem participar ativamente do planejamento. Isso não significa apenas opinar e efetuar diagnósticos, mas também atuar nas esferas de decisão;
- **ter por pressuposto básico o estudo real da escola.** Isso significa conhecer as relações da escola com o contexto social mais amplo. Como questões socioeconômicas, culturais e políticas condicionam a ação da escola? Qual o universo sociocultural dos alunos? Em que comunidade essa escola está inserida?





Procure listar pelo menos cinco motivos pelos quais as pessoas não participam de reuniões para decisões coletivas (Ex.: assembleias no local de trabalho, reuniões na associação de moradores, reuniões de pais, mães, professoras e professores nas escolas). Em seguida, procure refletir sobre o que precisaria ser feito para que as pessoas passassem a participar mais.

Anote sua reflexão no Diário de Estudo

- **que as lideranças do processo de planejamento sejam representativas dos interesses do grupo liderado.** Ou seja, as lideranças têm autoridade porque essa autoridade lhes foi delegada;
- **desenvolver relações democráticas,** construídas pelos atores sociais do processo;
- **ser auto-sustentado.** Isso implica a percepção dos problemas pela base e construção das soluções viáveis por essa mesma base.

Assim sendo, a participação no plano de ação curricular participativo não é outorgada. Ninguém concede a ninguém o direito de participar. Trata-se de uma conquista de espaço político da escola e na escola, fruto de um trabalho de organização política.

Portanto, esse processo de participação depende do acesso a diferentes conhecimentos – pedagógicos, científicos, de organização política – por parte de professores, professoras, pais, mães, alunos e da comunidade de uma maneira geral.

A organização social e política da sociedade de uma forma mais ampla condiciona esse processo. Quanto mais democrática for uma sociedade, mais democráticas tenderão a ser as escolas. Não significa, contudo, um processo que se organiza externamente à escola e nela tem seus reflexos. É por intermédio dos processos de organização político-social mais amplos, dentro e fora da escola, que pode ser construído o plano de ação curricular participativo.

Diante desse quadro, precisamos repensar aspectos do plano de ação curricular, tais como objetivos, relação teoria e prática, conteúdos e métodos.

### *Objetivos*

Em uma perspectiva crítica, a definição dos objetivos deve incluir aquisição de conhecimentos, a reelaboração e a construção de novos conhecimentos. Para isso, é preciso partir da valorização de diferentes saberes sociais, não apenas dos saberes da academia.

Os objetivos devem ser abertos, como forma de criar espaço para o aluno expressar sua aprendizagem. Afinal, são múltiplas as possibilidades de aprendizado, não necessariamente expressas em uma mudança de comportamento. Um objetivo aberto descreve um encontro educacional, uma proposta de trabalho ou uma situação criada para permitir que aflorem as características dos alunos. Deve permitir explorar e focalizar questões de interesse, com ênfase na modificação/produção do conhecimento.

Os objetivos abertos abrem a possibilidade para diferentes respostas dos alunos e exigem que a construção da atividade docente ocorra a partir dessas respostas. Portanto, não há como definir previamente o desempenho, a condição e o critério de avaliação da situação de ensino-aprendizagem. Frequentemente, definimos apenas as condições previstas para uma determinada atividade e os possíveis conteúdos desenvolvidos, mas a dinâmica do trabalho pode estabelecer caminhos para o aprendizado. Isso, por sua vez, pode exigir diferentes critérios de avaliação.

Não significa dizer que não há planejamento. Significa dizer que precisamos pensar em uma outra perspectiva de planejamento. Um planejamento que não supervalorize a formulação de objetivos.

O planejamento em uma perspectiva crítica exige a organização de uma variedade de atividades estimuladoras da criatividade, combatendo a memorização e a mera repetição. Exige também momentos de reflexão não apenas sobre o que e como ensinar, mas sobre por que ensinar esse ou aquele conteúdo, por que ensinar desta ou daquela maneira. Exige ainda efetuar as conexões entre as questões mais específicas da escola e as questões sociais mais gerais. O planejamento em uma perspectiva crítica considera obrigatoriamente que a atividade pedagógica é dinâmica, sujeita ao inesperado, dependente de ações imediatas e nem sempre previsíveis.

Giroux (1997), por exemplo, constrói um novo enfoque na definição de objetivos, em torno dos conceitos de macroobjetivos e de microobjetivos.

Os macroobjetivos destinam-se a prover estruturas teóricas que possibilitarão aos estudantes fazer relações entre métodos, conteúdo e estrutura de um curso e seu significado para a realidade social mais ampla. Nesse grupo, se incluiriam objetivos como:

### 1 – Desvelar o currículo oculto da escola

Por currículo oculto entende-se aquele que é propiciado aos alunos sem que esteja formalmente planejado ou seja conscientemente predefinido. Compõe-se do que está implícito em:

- a) rituais e práticas escolares;
- b) relações hierárquicas de uma instituição escolar. Por meio delas ensinamos aos alunos e às alunas a aceitar hierarquia e como essas hierarquias são organizadas – quem manda e quem obedece;
- c) regras e procedimentos a serem cumpridos por alunos/as, professores/as e funcionários/as na escola. Por meio deles ensinamos a aceitar regras e como são os mecanismos de instituição de regras e procedimentos;
- d) características físicas do ambiente escolar: organização da sala de aula, disposição das carteiras. Por intermédio delas ensinamos ao aluno e à aluna a se organizarem no espaço, também transmitimos valores de hierarquia: existe o lugar do professor e o lugar do aluno; existem os espaços de trabalho e os espaços de lazer;
- e) formas de organização dos grupos na escola. Pelas diferentes formas de organização dos grupos na escola, podemos categorizar de diferentes maneiras os alunos. Por exemplo, separando as turmas em “fortes” e “fracas”, marcamos a importância que conferimos às notas, fazemos com que os alunos introjetem seu sucesso ou seu fracasso;
- f) mensagens implícitas de professores e livros didáticos (valores, atitudes, mas também aspectos relativos ao conhecimento). Muitas vezes sem saber, implicitamente transmitimos valores e concepções a respeito do



conhecimento. O que valorizar, o que desvalorizar, de que forma pensar e de que forma se expressar.

Portanto, desvelar o que ensinamos sem saber que ensinamos deve ser um macroobjetivo da escola no processo de planejar de forma crítica a ação curricular.

### **2 – Diferenciar um conhecimento de caráter meramente técnico e instrumental de outro voltado para reflexão e análise**

Com esse macroobjetivo, é possível introduzir no processo de reflexão sobre o plano de ação curricular a questão dos diferentes tipos de conhecimento. Existem conhecimentos que são instrumentais, voltados para a aplicação, para a técnica, para o fazer imediato. Entretanto, o conhecimento escolar não pode se reduzir a esse tipo. É preciso levar em conta também conhecimentos filosóficos, voltados para a reflexão, para a criação. Bem como é necessário buscar inter-relacionar esses tipos de conhecimento. Dessa forma, os alunos e as alunas serão capazes de dominar um modo filosófico de investigação a partir do qual possam passar a questionar o propósito do conhecimento que lhes é ensinado.

### **3 – Desenvolver nos alunos a consciência crítica e política**

Alunos precisam ser formados para pensar além das suas vidas particulares cotidianas. É preciso levá-los a refletir sobre as bases sociais, políticas e econômicas da sociedade mais ampla. Isso significa capacitá-los teoricamente para atuarem de forma ativa na transformação da sociedade. Essa transformação, por sua vez, deve se dirigir no sentido da defesa da democracia, da justiça social e do fim das desigualdades sociais.

Os microobjetivos, por sua vez, representam os tradicionais objetivos de curso: aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades. Consistem naqueles conceitos fixados que formam o cerne de um dado assunto e definem suas vias de investigação. Tais objetivos, como mencionamos anteriormente, têm que ser obrigatoriamente abertos.

O mais importante para Giroux é tornar claro para os alunos a conexão entre macroobjetivos e microobjetivos. É preciso realizar a conexão entre objetivos e normas, valores e relações estruturais. A partir dessa inter-relação é que os estudantes tornam-se capazes de questionar propósitos e valores dos microobjetivos, em um dado curso e na sociedade mais ampla.

### *Relações entre teoria e prática*

A teoria estabelece o eixo de organização da pesquisa, de como interpretar a realidade e de como construir o conhecimento objetivo. Teoria e prática não se equivalem, não são iguais. Entretanto, mesmo quando fazemos um trabalho exclusivamente teórico, a prática está implícita em nossos argumentos; em meio ao trabalho considerado exclusivamente prático, há pressupostos teóricos que determinam, orientam, ainda que inconscientemente, nossas ações.

Quando é desconsiderado o fato de que teoria e prática estão profundamente imbricadas nos processos de ensino-aprendizagem, corre-se dois riscos sérios:



Procure listar cinco microobjetivos na área de Saúde. Em seguida, reflita sobre as conexões existentes entre eles e os macroobjetivos de Giroux. Anote no Diário de Estudo.

- a) valorizar exclusivamente a observação da realidade imediata, a prática mais imediata, sem analisar teoricamente essa prática. Nessa perspectiva, tende-se a analisar a prática como um dado preexistente no mundo social. Nega-se o fato de que a prática também é do jeito que é em função de construções teóricas;
- b) tratar a teoria como referencial inquestionável. Nega-se a possibilidade das questões práticas concretas questionarem nossos pressupostos teóricos.

Em síntese, não se atenta para o fato de que teoria e prática devem se interpelar constantemente, uma modificando e questionando a outra, processo esse que permite a construção do conhecimento. Conhecimento este que é sempre provisório, sempre limitado, nunca é a verdade final e definitiva.

### Conteúdos e métodos

Conteúdos e métodos são uma parte central do plano de ação curricular, como foi discutido até aqui. Em um plano de ação curricular, conteúdos sempre são selecionados e organizados para fins de ensino, articulando-se os métodos de ensino a esses conteúdos.

Porém, frequentemente, não se considera que métodos e conteúdos se inter-relacionam. Desconsidera-se a impossibilidade de se discutir a seleção de conteúdos apenas em função de nossos objetivos de ensino, sem que se tenha em mente com quais métodos trabalhar. Por outro lado, quando se deseja modificar as formas de ensinar, não basta a mudança de métodos. É preciso rediscutir os conteúdos ensinados em função dos fins sociais que temos para a Educação.

Em síntese, conteúdo e método se inter-relacionam estreitamente. Determinados conteúdos engendram determinados métodos e determinados métodos são capazes de veicular determinados conteúdos.

Analisemos as três situações a seguir:

**Situação 1** – O professor I seleciona o conteúdo “técnica de curativos em pacientes submetidos a cirurgias de amputação”. Para ensiná-lo, utiliza como método uma aula expositiva, com simultânea apresentação de slides. À medida que os *slides* são apresentados, ele explica cada uma das técnicas específicas.

**Situação 2** – O professor II seleciona o mesmo conteúdo, “técnica de curativos em pacientes submetidos a cirurgias de amputação”, e utiliza como metodologia de ensino uma rápida exposição das mesmas técnicas apresentadas anteriormente, com a utilização de *slides*. Em seguida, dirige os alunos a um local onde é feita a simulação do curativo utilizando um boneco.



Não existe um fato dissociado da teoria: a teoria é o que permite estudantes e professores/as verem o que vêem, entenderem o que entendem. Sendo assim, procure apresentar um exemplo na área de Saúde de como a falta de inter-relação teoria/prática pode levar a uma interpretação equivocada da realidade. Reflita sobre esse exemplo.



Analise as possíveis inter-relações conteúdo-método para dois conteúdos diversos na área de Enfermagem. Anote sua análise no Diário de Estudo.

**Situação 3** – O professor III seleciona o mesmo conteúdo, “técnica de curativos em pacientes submetidos a cirurgias de amputação”, e utiliza como metodologia de ensino uma rápida exposição das mesmas técnicas apresentadas anteriormente, com a utilização de *slides*. Em seguida, dirige os alunos a um hospital real, onde eles ajudam enfermeiros a realizarem curativos em diferentes pacientes reais, sob supervisão do professor.

Podemos dizer que em cada uma dessas três situações serão aprendidos os mesmos conteúdos? É preciso lembrar que conteúdos devem ser entendidos não apenas como conceitos e conhecimentos, mas como valores, habilidades, comportamentos que são veiculados na escola.

Mesmo que formalmente o professor apresente as mesmas técnicas, os conteúdos ensinados serão diferentes, uma vez que os métodos são bastante distintos. Na primeira situação, o aprendizado restringe-se à informação do professor e dos *slides*. Não há grandes espaços para o surgimento de conteúdos novos, pois não há grandes espaços para situações novas. Os *slides* e as aulas expositivas contam com informações mais fechadas.

Na situação 2, ainda que com uma simulação, há o desenvolvimento de outras habilidades não trabalhadas na situação 1. Por sua vez, a situação 3 abre a possibilidade de que sejam engendrados outros conteúdos, sequer previstos pelo professor: como lidar com as diferentes reações dos pacientes, mudanças nas técnicas gerais em função de cada caso específico. Em resumo, novos métodos são capazes de engendrar novos conteúdos.

Da mesma forma, conteúdos diferentes engendram métodos diversos. Caso a situação de ensino envolvesse um conteúdo diverso do apresentado anteriormente, os métodos em questão poderiam ser outros: a especificidade do conteúdo em si é capaz de engendrar determinado método.

O ensino de “técnicas de curativos em pacientes submetidos a cirurgias de amputação” por si só envolve um ensino com algum grau de apresentação visual e necessariamente de trabalho prático. Diferentemente, um conteúdo como “descrição e análise da política nacional de saúde” envolverá outras atividades metodológicas, possivelmente menos práticas e mais voltadas para o trabalho com conceitos específicos.

### *Princípios gerais para um plano de ação curricular*

Com base no que foi analisado até aqui e na literatura especializada em Currículo (Moreira e Santos, 1995), é possível estabelecer alguns princípios curriculares. Estes têm por objetivo orientar a organização de planos de ação curricular nas escolas.

Porém, esses princípios não devem ser entendidos como normas indiscutíveis. Procure refletir sobre cada um deles, analisando sua aplicação à área de Saúde.

#### **1 – Analisar o cenário político, social, econômico e cultural do país, da região e da comunidade na qual a escola se inscreve**

Para organizar um plano de ação curricular que articule escola e sociedade, é necessário conhecer as relações sociais, políticas e econômicas do

país. É preciso compreender que sociedade é essa na qual vivemos, a quem ela favorece, por que ela se estrutura da maneira que se estrutura. Também é igualmente importante conhecer a comunidade em torno da escola: quem são os alunos e suas famílias, do que vivem, quais os principais problemas dessa comunidade. Portanto, a comunidade precisa ser compreendida no contexto das relações sociais, políticas e econômicas da sociedade mais ampla.

## **2 – Repensar as concepções de cultura, conhecimento/saber, cotidiano e ciência**

Tendo em vista que o currículo é uma seleção da cultura e que a escola trabalha com conhecimentos, saberes cotidianos e científicos, é preciso discutir o que se entende por cultura, ciência, conhecimento/saber e cotidiano. Esses conceitos precisam ficar claros, bem como devem ser claras as concepções a serem formadas nos alunos.

## **3 – Definir as finalidades educacionais**

Em um debate amplo sobre o plano de ação curricular da escola, é importante refletir sobre por que, para que e para quem ensinamos. Com base nessas finalidades educacionais é que se deve pensar em estruturar o plano de ação curricular.

## **4 – Pensar com base em uma perspectiva pluralista de cultura**

Isso não significa defender que qualquer coisa vale ser ensinada, mas que são várias as possibilidades que devem ser analisadas antes de serem feitas escolhas. Assim sendo, qualquer plano de ação curricular estruturado para uma dada escola precisa ser entendido como um possível plano de ação curricular. Por outro lado, esse mesmo plano precisa incorporar diferentes concepções culturais de diferentes professores e alunos. Não com base na idéia de que essas concepções se superpõem sem conflitos. Ao contrário, abrindo espaço para o debate entre essas concepções, sem receio do conflito existente entre elas.

## **5 – Entender que o currículo é uma construção histórica, fruto de uma seleção condicionada por múltiplas questões sociais, internas e externas à escola**

Isso significa dizer que o currículo deve ser constantemente avaliado e deve modificar-se com base nesses condicionantes. Também é importante entender que alguns desses condicionantes podem ser controlados pela escola e outros, não. Não adianta supor que cabe ao plano de ação curricular da escola resolver todas as questões educacionais ou conferir a ele um poder que



não possui. É preciso também ter consciência dos limites da ação curricular na escola, justamente para saber aproveitar todas as suas possibilidades. Nunca é demais lembrar que a escola tem autonomia relativa na mediação do social e do político pelo pedagógico.

#### **6 – Debater a relevância dos conteúdos ensinados**

A própria idéia de escola e de formação cultural na escola pressupõe acreditar na relevância do que é ensinado. Mas essa relevância não é consensual. Nem todos têm a mesma idéia do que são conteúdos relevantes. São conteúdos relevantes na formação profissional aqueles que permitem uma atuação profissional tecnicamente correta. Mas não basta isso. É preciso garantir uma atuação profissional ética e politicamente atuante. Assim, são conteúdos relevantes não apenas aqueles que ajudam as pessoas a compreenderem seu papel na mudança de realidade, mas também que lhes fornecem conhecimentos e habilidades para exercerem tal papel.

#### **7 – Os conteúdos devem ser selecionados e organizados de modo que contribuam para o fortalecimento e a autonomia de grupos que estejam submetidos a qualquer forma de exploração, opressão e discriminação**

Em uma perspectiva crítica de educação, não é possível pensar os conteúdos de uma formação profissional apenas como conteúdos técnicos associados ao “como fazer”. Nessa perspectiva, toda formação educacional deve buscar contribuir para valorizar o poder de grupos discriminados. Isso implica ensinar conteúdos denominados **conteúdos antimarginalização**. Estes não devem, porém, ser tratados “turisticamente”, ou seja, não devem ser incluídos no currículo em momentos isolados, sem inter-relação com o conjunto das atividades curriculares. Devem, sim, ser inseridos e articulados curricularmente. Não se trata apenas de, um dia, dar as chamadas “aulas de verdade”, com conceitos e técnicas legitimadas pela comunidade acadêmica e profissional e, no outro dia, realizar um debate com a turma de questões éticas e políticas do seu exercício profissional. A preocupação ética e política deve perpassar todo ensino de conceitos, técnicas e habilidades.

#### **8 – Considerar que por meio de atividades curriculares são adquiridos conhecimentos, habilidades, consciência, disposições e sensibilidades**

O ensino em qualquer nível não é uma mera transmissão de conteúdos. Por intermédio das atividades de currículo e ensino são forjados comportamentos e estruturadas identidades individuais e sociais. Portanto, no processo de estruturação de um plano de ação curricular é preciso debater que comportamentos são desejáveis formar, que identidades profissionais, individuais e sociais são desejáveis fortalecer. Isso não significa considerar que cabe unicamente à escola a formação dessas identidades. Não é possível desconsiderar que outras instâncias cumprem também esse papel: família, igreja, mídia, partidos políticos, todas as esferas de atuação pública dos cidadãos e cidadãs. Por outro lado, não é possível menosprezar o papel da escola frente a essas outras instâncias sociais. Sempre é bom lembrar que professores são

legitimados socialmente, valorizados pelos alunos como detentores de conhecimento, possuindo, portanto, um poder inegável de influenciá-los, tanto pelo que dizem quanto pelo que praticam.

### **9 – É preciso pensar em estruturar a organização do conhecimento, visando à maior integração dos saberes**

Já foram analisadas as desvantagens do currículo excessivamente fragmentado e as vantagens de um currículo integrado. Assim sendo, no processo de organização de um plano de ação curricular, é preciso pensar na forma de organizar trabalhos mais integrados na escola. Seja sob a forma de trabalho com projetos que integrem diferentes disciplinas, seja pela participação do professor de uma disciplina na aula de outro professor, seja ainda pela definição conjunta e clara dos conceitos a serem trabalhados pelas diferentes disciplinas. Isso significa considerar os espaços específicos para diversos saberes, mas também não estabelecer fronteiras nítidas entre as disciplinas.

### **10 – Buscar distribuição igualitária de conhecimento para diferentes classes sociais, gêneros, etnias, alunos/as provenientes de diferentes locais de moradia e diferentes valores**

Isso implica desconstruir práticas pedagógicas discriminadoras (dentro e fora de sala de aula). É sempre preciso lembrar que tais práticas por vezes são tão sutis que não é fácil perceber seu desenvolvimento no espaço escolar. É comum a consideração de que os preconceitos, sejam eles de classe social, gênero ou etnia, não existem em nós, apenas nos outros. Assim sendo, é necessária uma vigilância constante de nossas visões preconcebidas.

Por outro lado, é importante estimular o debate desse assunto entre nossos alunos, a reflexão de como eles mesmos reproduzem práticas discriminadoras cotidianamente em suas vidas. Inclusive em sua atividade profissional. Em um curso de formação na área de Saúde, é fundamental discutir com os alunos, por exemplo, as diferentes formas de atendimento constituídas em função de visões preconcebidas. Crianças, adultos e velhos são tratados da mesma forma? Como são estabelecidos preconceitos em função da sexualidade das pessoas? Como são tratados negros e brancos, ricos e pobres? O debate dessas e de outras questões precisa ser previsto em um plano de ação curricular.

### **11 – O processo de construção curricular envolve, também, a transformação dos diferentes saberes sociais em saberes escolares**

É preciso tornar ensináveis os diferentes saberes sociais. Isso implica considerar não apenas o nível de maturidade do/a aluno/a, seus conhecimentos prévios e seu estado inicial de conhecimento, mas os objetivos sociais que se pretende atingir.

**12 – É elemento estruturante desse processo a forma como a escola organiza o tempo e o espaço escolar. Mudanças curriculares implicam mudanças na divisão do tempo e do espaço, segundo os objetivos que se pretende alcançar**

A escola precisa refletir sobre como a organização do tempo e do espaço escolar está contribuindo para os processos pedagógicos. Facilitando ou cerceando atividades, estimulando ou não a integração e o debate.



## Síntese

Este módulo teve por objetivo geral trabalhar os conceitos teóricos que são necessários à interpretação e à organização de uma proposta pedagógica e de um plano de ação curricular em uma dada escola.

Para tanto, iniciei o **Tema 1** analisando as relações existentes entre o plano de ação curricular em uma dada escola e os planos de ação curricular oficiais. Tal análise foi realizada a partir de uma **perspectiva crítica**, contrapondo-se a uma **perspectiva tecnicista** de planejamento. A partir dos conceitos de **recontextualização**, **campo** e **texto**, analisei como diferentes instâncias determinam o plano de ação curricular de uma dada escola. Entre essas diferentes instâncias, incluem-se organismos internacionais e nacionais, órgãos governamentais (ministérios, secretarias, etc.) e não-governamentais (universidades, centros de pesquisa educacional) e setores produtivos (editoras, sistemas de produção de recursos didáticos).

Tal processo de determinação do plano de ação curricular da escola pelo plano de ação curricular oficial é regido pela reprodução de mecanismos de **controle** e de **poder**. As definições externas à escola são, porém, sempre recontextualizadas, de forma que orientações curriculares estabelecidas fora da escola são modificadas, colocadas em novas formas, postas em novos focos. Entretanto, isso não significa dizer que o que é realizado pela escola é totalmente diverso do que foi definido pelas instâncias oficiais e não-oficiais: permanecem os mecanismos de controle e poder.

Atualmente, temos os sistemas de avaliação centralizados (“provões”, ENEM) como exemplos claros de mecanismos de controle oficial da ação curricular nas escolas.

Em seguida, no **Tema 2**, analisei o processo de seleção de conteúdos como um processo de **seleção cultural**. Iniciei apresentando a interpretação contemporânea de **cultura** como campo plural de produção de significados. Com isso, diferenciei as produções culturais das produções naturais e demarquei seu caráter plural e contraditório. Nesse contexto, discuti o conceito ampliado de **conteúdos**, para além de sua visão restrita e enciclopédica. Posteriormente, discuti o que significa dizer que o currículo é uma seleção da cultura. Salientei como todo **currículo é histórico, arbitrário e condicionado**. Toda seleção de conteúdos para um dado currículo é sempre a legitimação de uma parte da cultura em detrimento de outras partes. Por isso, devemos sempre analisar uma seleção de conteúdos pensando no que incluímos e no que deixamos de fora. Nesse sentido, deverá sempre haver um debate social quanto à definição para decisão de quais saberes e quais valores cabe legitimar via currículo escolar.

Neste debate, é preciso considerar que nem todo conteúdo está disponível para ser selecionado para o currículo escolar. Diferentes processos sociais, como é o caso das patentes, impedem a livre circulação de determinados saberes na sociedade. Além disso, também existem as dificuldades de acesso ao conhecimento.

Assim, é fácil concluir que são múltiplos os **aspectos capazes de interferir na seleção de conteúdos de um currículo**. Daí o currículo ser entendido sempre como uma **política cultural**.

Por sua vez, no **Tema 3**, analisei os processos pelos quais passam os conteúdos selecionados para fins de ensino, ou seja, como são organizados para serem ensinados. A primeira questão discutida nessa unidade foi por que o currículo tende a ser organizado em disciplinas e não sob a forma de um currículo integrado. Para tal, diferenciei **disciplina científica** e **disciplina escolar**. A partir daí, salientei as diferentes formas de constituição das disciplinas escolares e das disciplinas científicas. Concluí que quanto mais a disciplina escolar ou acadêmica se aproxima da forma de organização da disciplina científica, mais ela tende a se divorciar de outros conhecimentos. Mais ela tende a se afastar das questões concretas e mais se aproxima do contexto científico especializado.

Em virtude desse processo, o conhecimento tende a ser interpretado como se fosse compartimentado em “caixas” que não se relacionam. Trata-se de um processo de compartimentação dos saberes. Para combatê-lo, precisamos pensar em organizar um currículo integrado, de forma a atender não apenas os interesses das ciências nas quais estão baseados, mas também os interesses sociais mais amplos.

Na análise das diferenças entre o currículo por disciplinas e o currículo integrado, utilizei os conceitos de **classificação** e **enquadramento**. Com base nesses conceitos, analisei o **currículo coleção** e **currículo integrado**. A partir daí, apresentei as vantagens do currículo integrado sobre o currículo disciplinar.

Posteriormente, discuti as transformações pelas quais passa o conhecimento científico quando é escolarizado. Trabalhei assim com outra instância de conhecimento: o conhecimento escolar. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser encarada como mera transmissora de conhecimentos produzidos nas universidades e centros de pesquisas, para assumir o papel de produtora do conhecimento escolar.

Assim, o conhecimento, ao ser escolarizado, passa por um processo de **transposição didática**. Tal processo não é realizado, exclusivamente, ou mesmo prioritariamente, por professores. É sobretudo na noosfera que são determinadas as orientações para o processo de transposição didática. Mas existe uma autonomia relativa dos professores/as ao realizarem a transposição didática.

Em função desse processo de transformação, são muitas as diferenças entre exposição teórica e exposição didática. Daí terem sido identificadas algumas das **características próprias do conhecimento escolar**.

Dessa forma, argumentei em favor das diferenças entre o processo de investigação científica e o processo de ensino.

Por fim, analisei as relações entre conhecimentos científico, escolar e cotidiano. Desenvolvi a idéia de que a escola precisa formar para o convívio e produção de múltiplos saberes. Isso, contudo, não significa eliminar a possibilidade de crítica, seja do conhecimento científico, seja do conhecimento cotidiano.

No **Tema 4**, analisei os processos de distribuição do conhecimento escolar. Concluí que esses processos de distribuição são desiguais. Pessoas e grupos sociais de diferentes classes sociais, diferentes etnias e diferentes gêneros não recebem o mesmo conhecimento. Tampouco são formados nos mesmos valores, condutas e habilidades. Essa distribuição desigual ocorre tanto no que se refere aos planos de ação curricular oficiais, quanto em relação aos planos de ação curricular nas escolas. Dessa forma a escola contribui tanto para a reprodução das classes sociais, quanto para a reprodução da cultura. Dessa forma a escola participa na formação e consolidação da ordem social: constituindo ideologias e subjetividades favoráveis ao sistema dominante. Dessa forma também a escola contribui para formação das diferenças.

No que se refere às diferenças de **gênero** e às diferenças de **etnia**, elaborei a discussão tendo em vista ao seu tratamento não-biológico. Toda diferença é sempre um produto da história e da cultura.

Nesse processo, o currículo escolar contribui para a formação de identidades. Nesse sentido, desenvolvi a idéia do porquê não devemos naturalizar as identidades: negra, branca, masculina, feminina.

Por fim, no **Tema 5**, analisei o processo de elaboração do plano de ação curricular na escola. Defendi uma perspectiva crítica de planejamento, visando a conferir uma direção política clara em favor da **democracia** e da **cidadania ativa**. Propus um plano de ação curricular globalizante e participativo, capaz de superar a visão meramente técnica e de gerar uma integração entre escola e sociedade. Nesse sentido, o conceito de **participação** mostra-se como central.

Além disso, procurei repensar aspectos do plano de ação curricular, tais como objetivos, relação teoria e prática, conteúdos e métodos.

No que se refere aos objetivos, discuti a necessidade de trabalharmos com **objetivos abertos**. Igualmente trabalhei com os conceitos de **macroobjetivos** e **microobjetivos**. Dentre os macroobjetivos, discuti a necessidade de desvelar o **currículo oculto** da escola, de diferenciar o conhecimento de caráter meramente técnico e instrumental de um conhecimento voltado para reflexão e análise e desenvolver nos alunos a consciência crítica e política.

No que se refere às relações entre teoria e prática, salientei o quanto são interdependentes e inter-relacionadas. Igualmente discuti alguns dos riscos que corremos ao trabalharmos teoria e prática como se fossem dissociadas.

No que se refere às relações entre conteúdos e métodos, analisei sua estreita inter-relação.

Por fim, apresentei alguns dos mais importantes princípios a serem levados em conta no processo de organização do plano de ação curricular em uma dada escola.





### Atividade de Avaliação do Módulo

Estas são possíveis atividades de avaliação deste módulo. Você deverá escolher **apenas uma** delas, que, depois de desenvolvida, será enviada ao seu tutor.

1 – Escreva um pequeno texto (de uma a três páginas) refletindo a respeito das relações entre **plano de ação curricular oficial** e **plano de ação curricular da escola**. Procure considerar, especialmente, os seguintes aspectos:

- planejamento e controle de professores/as, de alunos/as e do currículo;
- autonomia relativa da escola.

2 – Você já vivenciou alguma experiência de **currículo integrado**, seja como aluno ou professor? Relate e analise essa experiência, considerando dois dos princípios teóricos apresentados neste módulo e sua contribuição para a formação dos trabalhadores em saúde.

3 – A partir do que foi estudado, como você analisa **a seleção e a organização dos conteúdos** do currículo da formação profissional dos auxiliares de enfermagem? Que finalidades educacionais você considera que esse currículo privilegia especialmente?

4 – Analise a distribuição desigual de conhecimentos em um currículo da formação profissional dos auxiliares de enfermagem que você conheça. Que ações você considera possíveis de serem realizadas no **plano de ação curricular** para minimizar essa distribuição desigual de conhecimentos?

## *Bibliografia de referência*

- APPLE, Michael. **Conhecimento oficial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- APPLE, Michael. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século** – cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CHASSOT, Attico; OLIVEIRA, Renato. **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um tema de pesquisa. *In*: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica** – del saber sabio ao saber enseñado. Buenos Aires: Aique, s.d.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *In*: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. *In*: SILVA, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LOPES, Alice R. C. **Conhecimento escolar**. ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.
- LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas**. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (orgs.). **Reestruturação curricular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 94-107.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. *In*: TOZZI, Devanil *et alii* (org.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. Série Idéias, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n. 26, 1995.



MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Lucíola. O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. *In: Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 81-90, 1992.

SANTOS, Lucíola. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. *In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 131-141.

SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.





Ministério da Saúde  
FIOCRUZ  
Fundação Oswaldo Cruz

