

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA CAMPOS SILVA MENDES

**As propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO de 1998 a 2008:
indícios de concepções de escola**

RIO DE JANEIRO
2010

MARIANA CAMPOS SILVA MENDES

**As propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO de 1998 a 2008:
indícios de concepções de escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
- graduação em Educação da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia de Oliveira
Fernandes

RIO DE JANEIRO
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARIANA CAMPOS SILVA MENDES

**As propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO de 1998 a 2008:
indícios de concepções de escola**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Profa. Dra. Cláudia de Oliveira Fernandes – UNIRIO
(orientadora)

Prof. Dr. Waldeck Carneiro – (UFF)
(membro externo)

Profa. Dra. Angela Maria Souza Martins – UNIRIO
(membro interno)

Profa. Dra. Dayse Martins Hora – UNIRIO
(membro interno)

Dedico este trabalho a Ronaldo, esposo,
que sempre apoiou
minha trajetória acadêmica e profissional;
e a Matheus,
filho querido, o maior presente
que Deus nos deu.

AGRADECIMENTOS

À querida orientadora, Professora Claudia de Oliveira Fernandes, que, de maneira muito sábia e tranqüila, mostrou-me os possíveis caminhos a serem percorridos neste estudo.

À querida Professora Angela, com suas valiosas experiências, que fazem parte desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO, por se mostrarem tão dedicados para com os estudantes.

Aos colegas de turma, em especial, Fernanda Mattos Carpinteiro dos Santos, pela amizade e por suas contribuições neste trabalho.

Aos professores que, gentilmente, aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora.

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma transação com as coisas e pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje, é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um. (Anísio Teixeira)

RESUMO

Mendes, Mariana Campos Silva. Rio de Janeiro, 2010, 126 f. **As propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO de 1998 a 2008: indícios de concepções de escola** Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esta dissertação investigou as concepções de escola presentes nas propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. O problema da pesquisa situa-se em identificar, em especial, se há nas propostas pedagógicas indícios de que a formação do futuro pedagogo aponte para a possibilidade de trabalho com uma escola organizada em ciclos. A metodologia pautou-se na abordagem qualitativa, utilizando-se das análises bibliográfica e documental. Neste último caso, as propostas pedagógicas constituíram-se como fontes documentais primárias que formam e conformam o currículo do curso de Pedagogia da UNIRIO. O estudo apóia-se nas contribuições de alguns autores, tais como: Arroyo (2009); Fernandes (2003, 2007, 2009); Fetzner (2008); Sacristán (2001, 2007); Silva (2007), Vasconcellos (2009), Zotti (2004) e outros. A pesquisa balizou-se nas análises das propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO de 1998, 2001 e 2008, bem como no Documento Síntese de Grupo de Trabalho (GT) Reforma Curricular 2002, tendo como propósito descobrir se a formação oferecida para os futuros Pedagogos possibilita a construção de uma escola diferenciada da concepção hegemônica da escola seriada. Para tanto, tomaram-se como base alguns princípios norteadores, quais sejam: tempo, espaço, currículo, avaliação, relações entre professores e estudantes e concepções de aprendizagens. Assumiu-se trazer à tona este debate, em virtude de os ciclos serem adotados como a lógica de organização escolar em muitos municípios do Brasil, bem como serem uma alternativa diferente de organização da escola em contraposição à concepção hegemônica da escola seriada. Sob forma de apresentar os resultados alcançados nesta pesquisa, concluiu-se que o pedagogo formado na UNIRIO possui uma formação com base na docência e na humanização. Além disto, perceberam-se ainda indícios que revelam a possibilidade de este futuro profissional desenvolver um trabalho numa escola organizada em ciclos, pois na sua formação tem contato com princípios diferentes daqueles que orientam a concepção hegemônica de escola.

PALAVRAS-CHAVES

Formação do Pedagogo; Propostas Pedagógicas; Currículo; Concepção Hegemônica da Escola Seriada; Ciclos.

ABSTRACT

Mendes, Mariana Campos Silva. **The pedagogical proposals from Pedagogy course UNIRIO from 1998 to 2008: evidence of conceptions of school.** Rio de Janeiro, 2008, 126 f. MSc. Thesis – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

This thesis investigated the concepts present in the school's proposed educational pedagogy course at the Federal University of Rio de Janeiro - UNIRIO. The research problem lies in identifying, in particular whether there are proposals in teaching, evidence that the education of future teacher point to the possibility of working with a school organized in cycles. The methodology was based on a qualitative approach, using analysis of literature and documents. This latter case, the pedagogical proposals constituted as primary sources that form and shape the curriculum of Pedagogy UNIRIO. The study relies on the contributions of some authors, such as: Arroyo (2009), Fernandes (2003, 2007, 2009); Fetzner (2008); Sacristán (2001, 2007), Silva (2007), Vasconcellos (2009), Zotti (2004) and others. Research Beacon on analysis of the educational proposals of the Faculty of Education UNIRIO 1998, 2001 and 2008, and in the Document Summary of Working Group (WG) Curriculum reform in 2002, with the purpose to find out if the training offered to future Educators enables the construction of a school's distinctive hegemonic conception of school grades. To this end, we took as some basic guiding principles, namely: time, space, curriculum, assessment, relationships between professors and students conceptions of learning. Was assumed to bring up this debate, because the cycles are adopted as the logic of school organization in many municipalities in Brazil, as well as being a different alternative to the school in opposition to the hegemonic conception of school grades. Form of presenting the results achieved in this research, we concluded that the teacher has trained in UNIRIO training based on teaching and humanization. Moreover, they realized is also evidence to show the future possibility of developing a professional working in a school organized in cycles, because its formation is in contact with different principles from those underlying the hegemonic conception of school.

KEY-WORDS

Training Educator; Pedagogical proposals; Curriculum; Hegemonic Conception School Serial Cycles

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	10
II – OS CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA DA PESQUISA	15
III - A ESCOLA QUE TODOS CONHECEMOS E SUAS POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO	
3.1 – A escola que conhecemos	21
3.2 – A organização em Ciclos: uma alternativa contemporânea à escola seriada.....	31
3.3 – Alguns princípios que orientam uma escola mais democrática	47
IV - AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA PRESENTES NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIRIO	
4.1 – Concepções sobre currículo	57
4.2 – As concepções evidenciadas.....	65
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	103
ANEXOS	107

I – INTRODUÇÃO

É notório que nas últimas décadas têm ocorrido transformações sócio-político-culturais, no mundo e, conseqüentemente no Brasil, que causam impactos e mudanças no contexto educacional. Diante disto, a escola é uma instituição que tem sido permeada por diversos conflitos e tensões, inquietações, múltiplas culturas, diferentes linguagens, novas tecnologias, etc. Portanto, tornam-se cruciais estudos, com a finalidade de buscar respostas para os novos e também antigos questionamentos que (re)surgem. Neste sentido, profissionais da educação refletem e criticam ‘a escola de ontem’¹ que não atende aos anseios da maior parcela da sociedade de hoje. Questiona-se se terá atendido em algum tempo. Assim engajam-se na construção de uma escola mais coerente com os tempos atuais. Para tanto, buscam-se alternativas para criar uma escola que ofereça possibilidades concretas de igualdade, considere as diferenças e promova a equidade, colaborando para que estes princípios extrapolem os muros desta instituição.

Foram as questões levantadas acima que, no período de 2001 a 2005, na condição de estudante do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), despertaram-me a necessidade de melhor compreender o cenário apresentado. Sendo assim, em 2008, com a aprovação no Mestrado da referida universidade, ampliaram-se as oportunidades de pesquisa e, conseqüentemente, o interesse investigativo de descobrir se a formação no curso de Pedagogia da UNIRIO contribui para que os futuros pedagogos considerem concepções de escola alternativas à tradicional escola seriada, mais precisamente, se são oferecidas possibilidades aos estudantes para trabalhar, futuramente, nas escolas organizadas em ciclos.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivos:

- Identificar qual (is) a(s) concepção(s) de escola presente(s) nas propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO.

¹ Expressão utilizada para fazer alusão à escola seriada, surgida a partir da Idade Moderna. O ontem significa que foi construída no passado, mas ainda se faz presente nos dias atuais. Este assunto é abordado no capítulo III desta pesquisa.

- Analisar se o futuro pedagogo da UNIRIO tem em sua formação contato com princípios diferentes daqueles que orientam a concepção hegemônica de escola, qual seja: seletiva, seriada, tempo e espaço homogêneos.
- Identificar, em especial, se há nas propostas pedagógicas, indícios de que a formação do futuro pedagogo aponta para a possibilidade de trabalho com uma escola organizada em ciclos.

Para explicar o que se entende por conceito hegemônico de escola, torna-se oportuno resgatar a concepção de Sacristán (2007) que aborda a temática da cultura na escolaridade, sua lógica e seu conteúdo. O autor discute a intenção de colocar em prática um projeto para a escolaridade que enfrente o contexto social e cultural atual bastante peculiar. Isto é uma atitude que demanda grandes medidas para que as escolas sejam reinventadas e se baseiem em um acordo firmado entre os agentes educativos.

Chegamos a um momento histórico que afirma Sacristán (2007, p.11)

A educação tem que ser reinventada sem fantasias futuristas nem olhares saudosistas, impulsionada com o que sabemos sobre como atingir com qualidade os seus objetivos em experiências pontuais, como bons e dedicados professores, apoio das administrações e das famílias, sem se deixar levar pelo caminho sem solidariedade do mercado.

De acordo com Sacristán (2007), a globalização proporciona possibilidades de se repensar o mundo, ou seja, culturas, países, grupos sociais e outros que fazem parte de uma grande rede e dão diretriz a cada peça do todo, isto é, a política, a economia, a cultura etc. Diante disto, sugere-se que esta globalização atenda aos anseios da sociedade como um todo, com intuito de formar indivíduos capazes de reorientá-la. O sentido da escola não é apenas ler, escrever e contar. Estas são propostas da escola hegemônica que é estruturada de uma maneira que não atende às expectativas da maioria, pois atualmente já é possível constatar que a fragmentação dos conteúdos e a homogeneidade não contribuem para a aprendizagem dos indivíduos e para a relação indivíduo – grupo. Assim, buscar outras concepções de escola significa auxiliar para que os alunos sejam capazes de intervir no mundo sem ter receio do que lhes é estranho.

Além do evidenciado, cumpre destacar que há uma concepção de escola construída ao longo de séculos, ainda tácita nos professores e nos estudantes, que permeia as ações e as expectativas atinentes aos processos de escolarização. Para

quebrar este paradigma, torna-se importante refletir sobre a formação do pedagogo e a existência de outras possibilidades de organizar a escola. Possibilidades estas, mais afinadas com os anseios da maioria da população e com as transformações dos tempos atuais, pois a história da educação no Brasil possui muitas evidências de práticas voltadas para atender aos interesses da classe dominante. Assim, a adoção de um modelo de escola anacrônica, em outras palavras, fora do seu tempo, não favorece a prática de ações sintonizadas com as mudanças sócio-político-culturais do país e a relação homem-mundo. Nesta perspectiva, torna-se importante suprimir as práticas excludentes para renunciar ao modelo de educação mantenedor dos conhecimentos produzidos pela minoria. Talvez este seja um caminho para refletir outras maneiras de organizar a escolaridade, com intenção de valorizar mais o humano.

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se pela importância de se refletir sobre o currículo, como construtor da identidade profissional, neste caso, do pedagogo. Ancorado a isto, investiga se tal identidade oferece subsídios para que estes estudantes, futuramente, contribuam com a criação de uma nova concepção de escola, condizente com uma educação mais humana, mais digna e em sintonia com a realidade vivenciada pela maioria da população. Portanto, o objeto de estudo em questão centra-se na relação entre a formação inicial dos pedagogos formados na UNIRIO e a existência de princípios norteadores relativos à (s) concepção (ões) de escola diferenciada (s) da concepção hegemônica, mais particularmente os ciclos, e em última instância a resignificação da escola tal qual a conhecemos hoje.

Esta dissertação pautou-se nos estudos sobre currículo, concepções da escola organizada em séries e organização da escolaridade em ciclos, como uma das possibilidades concretas, que vêm acontecendo no contexto brasileiro, de se reorganizar a escola nos seus tempos, espaços, currículo, avaliação, relações entre professores e alunos, bem como concepções de aprendizagem. A decisão por se tomar a escola organizada em ciclos como referencial para a análise, justifica-se inclusive pelo fato de que a formação do curso de Pedagogia da UNIRIO tem como base a docência e, futuramente, os alunos formados para atuar na educação básica, possivelmente irão lecionar em instituições que podem adotar organizações diferentes da seriada, como os ciclos nos anos iniciais, pois tal organização está presente na maioria das redes públicas no Estado do Rio de Janeiro. (FERNANDES,

2007a). Além desta, tomou-se também como justificativa o fato de existirem considerações no Documento Síntese do Grupo de Trabalho (GT) de 2002, sobre a organização em ciclos nas escolas das redes municipais de ensino.

Sendo assim, os principais autores cujos estudos serviram de referencial para esta pesquisa foram: ARROYO (2009); FERNANDES (2003, 2007, 2009); FETZNER (2008); SACRISTÁN (2001, 2007); SILVA (2007), VASCONCELLOS (2009) e ZOTTI (2004).

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O capítulo I diz respeito à introdução e o II descreve a metodologia que serviu como base para a elaboração deste estudo. O capítulo III aborda discussões acerca da escola seriada, procurando traçar um panorama histórico que permita explicar a hegemonia de tal concepção e os limites e as possibilidades de se ressignificar a escola na contemporaneidade. Para tanto, a fim de tecer um breve histórico da escola organizada em série, optou-se por um recorte temporal da Idade Moderna para ilustrar como a sociedade burguesa impactou na educação deste período. Ainda neste capítulo, são analisadas e descritas outras formas de organizar a escolaridade, diferentemente da escola seriada, que já tomaram lugar na história da educação escolar, aprofundando mais um pouco a análise sobre a organização da escolaridade em ciclos, uma vez que tal organização impôs-se no Brasil em variadas redes de ensino e possui significativa produção teórica acerca das experiências. Ou seja, o capítulo repousa na intenção de refletir sobre alternativas de organizar o currículo, o tempo, o espaço, a avaliação etc. a partir do estudo de algumas experiências fundamentais no cenário educacional brasileiro, ocorridas ao final do século XX.

O capítulo IV buscou analisar as propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO, dos anos de 1998, 2001 e 2008, bem como o Documento Síntese do GT de 2002. É importante destacar que, nesse momento, a ênfase recai sobre o estudo do currículo oficial da UNIRIO. Para tal, tomou-se como referencial teórico, para fins da análise, os conceitos de currículo formal e oficial (MOREIRA e SILVA, 1994), de currículo como identidade (SILVA, 1999) e ainda currículo como proposta curricular (VASCONCELLOS, 2009).

A análise documental, assim como os estudos abordados neste trabalho, tem como proposta responder às seguintes questões de pesquisa: Quais concepções de escola estão presentes nas propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da

UNIRIO? Tomando a concepção da escola organizada em ciclos como objeto de análise, os princípios que a orientam estão presentes nas propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO? O formando do curso de Pedagogia da UNIRIO tem na sua formação contato com os princípios que orientam a escola organizada em ciclos que, em última instância, são os princípios que orientam uma concepção de escola diferenciada da concepção hegemônica?

E por último, o capítulo V visou relatar as considerações finais, com intuito de apresentar algumas possíveis conclusões deste trabalho.

II – OS CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA DA PESQUISA

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.
(ANDRÉ, 2001, p. 18).

Tomando metodologia como um caminho que vai sendo construído ao longo da pesquisa, mas cujos procedimentos e estratégias de investigação já devem estar traçados *a priori*, a fim de orientar as primeiras ações e recolhimentos de dados do pesquisador, fizeram-se necessárias algumas escolhas, como será explicitado a seguir. No entanto, esse percurso escolhido inicialmente não deve ser um limitador do olhar para o objeto de pesquisa. Pelo contrário, deve ser prevista uma flexibilidade metodológica que proporcione inicialmente uma primeira percepção mais abrangente dos dados.

Como já foi mencionado, esta pesquisa visou descobrir qual (is) concepção(s) de escola estão presentes nas propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO. Para tanto, realizou-se inicialmente uma análise documental que pudesse fornecer informações sobre o que é ensinado no curso de pedagogia que se relaciona com possíveis concepções de escola.

A pesquisa documental tem como característica principal o uso de fontes primárias em suas análises. Segundo André (1982), os documentos são denominados fontes primárias e podem ser encontrados em arquivos particulares ou institucionais como o de uma Escola ou de uma pessoa.

Além da pesquisa em fontes primárias foi realizada pesquisa bibliográfica e contou-se com um texto de Martins (1999) sobre as reformas do curso de pedagogia na UNIRIO, sendo a única produção escrita encontrada sobre o tema.

A pesquisa bibliográfica, apesar de se pautar em fontes secundárias, não significa uma mera repetição do que já foi escrito ou dito sobre determinado assunto: ela se constitui em um novo olhar sobre um tema. O texto pesquisado de Martins (1999) traz a marca da experiência da autora enquanto alguém que vivenciou as reformas, portanto, sua subjetividade, o que em nada deslegitima seu olhar dos processos relatados.

Foram encontradas, no Departamento de Didática, as propostas pedagógicas do curso de pedagogia presencial dos anos de 1998, 2001 e 2008, bem como o Documento – Síntese de Grupo de Trabalho (GT) – Reforma Curricular 2002. Convém ainda relatar que, apesar das buscas na Escola de Educação, no Departamento de Didática, na Pró-Reitoria de graduação, na Decania e protocolo do Centro de Ciências Humanas e Sociais, não foi possível encontrar a primeira proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UNIRIO. Entende-se que a falta desse documento é prejudicial do ponto de vista metodológico da pesquisa. Entretanto, mesmo após o término das análises, a proposta não havia sido encontrada.

Optou-se utilizar como base para a análise dos documentos, em direção ao objeto proposto para investigação, alguns aspectos que foram tomados como categorias de análise por se constituírem como o conjunto possível de princípios que, na sua materialidade, findam por conferir à escola uma dada concepção. Tais princípios relacionam-se aos aspectos do tempo e do espaço escolar, currículo, avaliação, relações entre professores e alunos, concepção de aprendizagem e foram construídos conceitualmente, a partir de textos que tinham por objeto, a problematização da concepção hegemônica de escola. Para fins de concretização da análise do objeto de estudo, assumiu-se a escola em ciclos uma vez que: (1) as experiências das escolas em ciclos têm sido um movimento representativo na história da escola brasileira, no que se refere à abrangência geográfica e de permanência ao longo do tempo, para tentar romper com a concepção hegemônica de escola; (2) já se possui um significativo material de pesquisa produzido sobre a organização da escolaridade em ciclos que permitiu a consulta para análise e compreensão do objeto de estudo.

Os estudos das escolas organizadas em ciclos foram adotados, baseando-se na necessidade crítica de repensar a escola seriada. Neste sentido, os princípios citados foram tomados como eixos para a análise dos dados coletados, em termos metodológicos, nas propostas pedagógicas analisadas. Isto é, não se pretendeu analisar os princípios em si mesmos, pois várias concepções de escola podem fazer uso dos mesmos.

Vale destacar que seria possível ‘trilhar’ outros caminhos metodológicos, assim como: entrevistar professores e alunos, realizar observação das aulas e

outros. Isto oportunizaria conhecer a dimensão do currículo real ou praticado. Todavia, em virtude do curto espaço de tempo e dos limites de uma dissertação de mestrado, optou-se pelo recorte no currículo oficial do curso de pedagogia, ou seja, trabalhou-se apenas com os documentos.

Esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, porque procura compreender o objeto do caso em questão em seu contexto com mais profundidade. Segundo Lüdke e André (2001), o caso é sempre bem delimitado e se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema amplo. Foram consideradas para essa investigação duas características de um estudo de caso: retratar a realidade de forma profunda e usar uma variedade de fontes de informação.

Neste momento, torna-se oportuno comentar que, numa fase anterior às análises das propostas pedagógicas, vislumbrou-se, como um possível caminho, analisar as ementas e os programas² da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia de 2008. Contudo, percebeu-se que essa opção não daria conta de responder à pergunta de pesquisa. Mas, a partir dos dados selecionados ao longo dessa tarefa, em conjunto com os dados das propostas pedagógicas, percebeu-se que seria possível montar um quadro de análise importante para nossas reflexões. Neste sentido, a fim de aproveitar os dados produzidos, bem como as análises apontadas, convém mostrar como se realizou o método de análise das ementas e programas.

As ementas foram analisadas com o intuito de mostrar palavras ou expressões que se relacionassem aos princípios elencados como categorias de análise. Este foi um momento de análise criteriosa, justamente porque estes documentos apontaram quais programas iriam ser analisados posteriormente e quais não seriam. Sendo assim, optou-se pela elaboração de tabelas, com intuito de sistematizar a análise das ementas e dos programas.

Supomos que os documentos mencionados seriam encontrados na Escola de Educação, porém constatamos que os registros históricos do Curso de Pedagogia estão incompletos. Diante disto, tornou-se necessário recorrer ao Departamento de Filosofia & Ciências Sociais que oferece aos alunos da Pedagogia as disciplinas de Introdução à Filosofia e Antropologia Cultural e Epistemologia nos dois primeiros

² Apesar de algumas tentativas, na Escola de Educação e no Departamento de Didática, não foi possível encontrar os programas de quatro (4) disciplinas, a saber: Matemática na Educação II, Corpo e Movimento, Política Educacional e Língua Brasileira de Sinais. Num primeiro momento isto não prejudicou a análise dos dados, pois foi possível trabalhar com as ementas disponíveis na Reforma Curricular de 2008. Por outro lado, inviabilizou a compilação das informações das referidas disciplinas para a tabela 2 (em anexo).

semestres do curso. Dessa forma, as ementas e os programas das disciplinas relativas à proposta de 2008 foram conseguidos a partir de várias idas aos devidos setores citados. As disciplinas analisadas estão distribuídas nestes três Departamentos, porém de maneira não proporcional, ou seja, uns têm mais disciplinas que outros e são compostos por professores distintos.

A tabela 1 que se encontra em anexo foi construída para que se pudessem avaliar as possíveis relações entre as ementas das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia da UNIRIO com os princípios de: tempo, espaço, currículo, avaliação, relação professor–aluno e concepção de aprendizagem. Cabe mencionar que as disciplinas optativas não foram incluídas, uma vez que não são frequentadas por todos os alunos do curso em questão. A proposta desta tarefa consistiu em fazer a triagem das disciplinas que teriam seus programas analisados, em virtude de estes possuírem informações mais detalhadas que as ementas.

Estruturou-se esse trabalho a partir da elaboração de sete colunas. Uma delas reservada para listar as disciplinas e as demais para destacar os seis princípios da escola organizada em ciclos. Tais princípios foram pesquisados em todas as ementas das disciplinas obrigatórias e os resultados obtidos foram palavras ou expressões relacionadas a cada um deles. Assim, estas foram transcritas na (s) coluna (s) correspondente (s)³.

É importante destacar que algumas palavras ou expressões encontradas nas ementas das disciplinas obrigatórias, muitas vezes, estavam numa linha tênue entre um ou outro princípio. Sendo assim, foram colocadas nas colunas de ambos, como é o caso da disciplina de Didática, que apresenta a expressão “organização do trabalho pedagógico”, relacionada tanto com o tempo quanto com o espaço. Isto demonstrou a afinidade desta disciplina com os referidos princípios, bem como a necessidade de investigação do seu programa.

Cumprir enfatizar que as disciplinas de Introdução aos Estudos Científicos em Educação, Introdução a Filosofia, História das Instituições Escolares, Educação e Saúde, Política Educacional, História da Educação Brasileira, Educação e Filosofia, Educação e Economia Política, Pensamento Educacional Brasileiro, Pensamento e Linguagem, Estatística Aplicada à Educação, Estágios Supervisionados em: Ensino Médio, Educação e Trabalho, Educação Infantil,

³ Esse trabalho inicial deu origem à Tabela 1 que se encontra em anexo.

Metodologia da Pesquisa em Educação, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Educação a Distância, Financiamento da Educação, Ciências Naturais na Educação II, Monografia I, Psicologia Institucional, Informática e Educação e Monografia II não apresentaram palavras-chave relacionadas aos princípios elencados que suscitasse a análise dos programas, e conseqüentemente, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para elaborar a Tabela 2, em anexo, fez-se necessário compilar os dados existentes nos programas das disciplinas do curso de Pedagogia da UNIRIO. Esta atividade serviu para facilitar a análise, uma vez que manusear vinte e sete laudas de programas poderia incorrer no erro de perder a visão 'do todo' e se ater apenas 'às partes'.

Diante disso, foram elaboradas cinco colunas. Uma contendo os nomes das disciplinas pesquisadas e outras três com os seguintes itens: objetivos das disciplinas, metodologia e conteúdo programático. Embora, os itens avaliação e bibliografia, constassem do programa, nesse momento da análise, não se pretendia analisá-los, pois devido aos limites desta pesquisa, optou-se pelos itens relativos apenas ao "o quê" ensinar do currículo, ou seja, apenas aos conteúdos citados nos programas. Num segundo momento, nos ateríamos às referências bibliográficas, mas os rumos da pesquisa se orientaram para as análises das propostas pedagógicas, entendendo que isso seria mais produtivo. Já a última coluna, aponta os referidos princípios, os quais foram identificados a partir da elaboração da primeira tabela. Este exercício serviu para confirmar os resultados obtidos da Tabela 1, porque revelaram afinidades com os itens mencionados (objetivos das disciplinas, metodologia e conteúdo programático) de suas respectivas disciplinas.

Numa análise mais profunda, foi confirmada a constatação já feita na Tabela 1 que revelou as disciplinas do campo da didática como as que apresentaram mais afinidades com os princípios selecionados para a análise. Além disto, as disciplinas de psicologia e de sociologia também confirmaram esta afinidade, porém em menores proporções que a área de didática.

Para acrescentar, observou-se que a coluna referente ao conteúdo programático foi a que mais facilitou na análise da Tabela 2, pois a partir dos assuntos abordados em cada disciplina, foi possível inferir a quais princípios estes estariam relacionados.

A tabela 3, em anexo, possui duas listas em que constam os nomes das disciplinas do currículo do curso de Pedagogia analisadas a partir das ementas. Diante disso, a primeira coluna enumera as disciplinas que possuem afinidades com os princípios escolhidos para análise, e a segunda, aquelas que não possuem.

A elaboração dessa tabela teve o propósito de listar as disciplinas que constam no currículo do curso da Universidade em questão. Além disso, viabilizou a análise estatística que traduz em números os aspectos qualitativos já evidenciados. Neste sentido, cabe ressaltar que do universo pesquisado de 52 (cinquenta e duas) disciplinas, 30 (trinta) destas possuem afinidades com os princípios que regem a escola ciclada⁴ e 22 (vinte e duas) não possuem esta característica. Em outras palavras, trata-se respectivamente do percentual de 58% e 42%.

III - A ESCOLA QUE TODOS CONHECEMOS E SUAS POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO

⁴ Expressão utilizada para fazer menção à escola organizada em ciclos.

3.1 – A escola que conhecemos

Um caminho simples de percorrer é aquele que já se conhece. Aventurar-se por um rumo diferente é abrir mão da comodidade de se sentir seguro e da certeza do que irá acontecer, mesmo não ocorrendo da forma mais esperada. Neste sentido, este capítulo se inicia com a proposta de trazer algumas caracterizações acerca da escola que conhecemos, e que persistem em existir na atualidade, repletas de convicções idealizadas há anos atrás. A construção de uma sociedade mais justa e igualitária implica refletir sobre a escola, sobretudo na tentativa de desbravar novos percursos, e, quem sabe, criar uma nova escola.

Nesse sentido, podemos citar Luckesi (2000) que remonta as origens da escola moderna, sistematizada a partir dos séculos XVI e XVII, à cristalização da sociedade burguesa. Nesta perspectiva, há experiências em torno das pedagogias jesuíticas (séc. XVI), comeniana (séc. XVII) e lassalista (término do séc. XVII e início do séc. XVIII) que retratam um modo de agir pautado em práticas de exclusão e marginalização de uma considerável parcela da sociedade. Diante desta lógica, basta recordar o lema da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – que apenas carregava a boa intenção em sua essência, sem que tais ideais chegassem a se concretizar plenamente.

A escola e sua organização refletem, de certa forma, a cultura de seu tempo, entendendo cultura aqui como os hábitos, os valores e as crenças presentes no cotidiano. Essa concepção trata da cultura da escola em seus ritos e rituais. Sacristán (1996) trabalha com o conceito de *cultura escolar* a partir dos aportes da antropologia para explicar o que se passa no interior da escola, em seu cotidiano. Considera a cultura como um elemento estruturante do cotidiano de um grupo social, expressando seu modo de agir, de relacionar-se, seus hábitos, crenças, valores, etc. Sacristán (1996) entende que a cultura escolar se revela a partir da “cultura vivida” nas salas de aula, confundindo-se com o currículo real. Para o autor (1996, p.34), a “cultura escolar é uma caracterização, ou melhor, uma reconstrução da cultura feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento e organização”.

Dessa forma, ao nos remetermos às origens da Escola Moderna, identificamos ritos e valores que permanecem até hoje em nossas escolas de maneira muito forte: o sinal na hora da entrada, saída e recreio; a fila para entrar na

sala de aula; o uniforme que homogeneíza; os programas seriados comuns a todas as turmas e classes; os tempos e espaços de aprender padronizados para todos de forma indiferenciada; os planejamentos iguais; etc. Resguardando as devidas diferenças entre escolas e professores e considerando e reconhecendo as mudanças já ocorridas ao longo do século XX, podemos ainda apontar e problematizar a concepção homogeneizadora de nossa escola contemporânea. Destacamos também que ainda persistem, em diferentes fóruns, as pautas de debate acerca dos preceitos de um currículo e conhecimento fundados nos princípios da época moderna. Tal discussão nos interessa na medida em que buscamos nesse capítulo questionar a concepção dessa escola, tratada aqui, como Escola Moderna, e discutir alguns princípios que orientariam a escola em uma direção mais atenta à diversidade, às diferenças, aos tempos e espaços diferenciados, aos modos de fazer pedagogia cujas didática, currículo e avaliação se reportem a práticas mais coerentes com as questões que se colocam no mundo do século XXI e não dos séculos XIX e XX.

Pois bem. Vale, portanto, se fazer um histórico e reflexões sobre as mudanças e as transformações ocorridas na cultura européia, no século XIX, e como essas repercutiram na criação de imagens de mundo, de ser humano e de conhecimentos diferentes do que existia até então. Tal como descreve Dominick (2010), essas imagens foram idealizadas por diferentes forças políticas existentes entre os séculos XVII e XIX. Foram classificadas como dominantes as pensadas, produzidas e divulgadas pelas produções de cunho científico, artístico, político e filosófico da classe que passou a ser hegemônica. A partir daí, construiu-se uma idéia de tempo fundamentada na linearidade, homogeneidade e progressão, planejando um futuro certo e focando o trabalho do homem como aspecto central para atingir este planejamento.

Uma das imagens mencionadas que marcaram a Idade Moderna e que perdura até os dias de hoje é a da máquina. Esta, apesar de ser uma metáfora, retrata muito bem a maneira de perceber o mundo, a execução do trabalho do homem, a produção de conhecimento, transformando tudo isso, assim como Dominick (2010) denomina de maquinar (fazer-pensar). Neste sentido, os conhecimentos e a cultura produzidos nesta perspectiva se tornaram imagem *maquínica*. Diante disto, pode-se dizer que os conhecimentos pareciam estar

descolados da realidade do mundo, refletindo-se inclusive no âmbito escolar. Assim, apenas alguns indivíduos tinham acesso ao conhecimento e apenas uma parcela desses saberes foi aceita pela cultura dominante e passou a ser ensinada na escola.

Dominick (2010) apoiando-se em Manacorda afirma que a maneira de produção mudou bastante na transição para a Idade Moderna. Os artesãos que produziam seus materiais individualmente, ou em pequenos grupos, passaram a integrar as chamadas corporações de artes e ofícios. Assim, o mercador capitalista destinava a matéria prima, bem como o processo produtivo a pessoas não associadas e de diferentes locais, mas por ele contratadas. Em seguida surgiram as cooperações simples. Esta forma de produção era coerente com outras relações de propriedade e a concentração dos artesãos se dava em uma só oficina. Apesar disto, os trabalhadores continuavam exercendo suas atividades basicamente da mesma maneira. Apenas tempos depois da cooperação simples é que se identificou a organização das manufaturas, cujas operações das rotinas foram divididas em setores de produção e em estabelecimentos, realizando cada trabalhador a sua arte. Em virtude do crescimento da ciência, migra-se ao sistema fabril e da indústria operada por máquinas. Desta forma, a força produtiva não era mais operada pelo ser humano, mas sim através dos recursos naturais: primeiro a água dos rios, depois o carvão mineral. E posteriormente, a máquina substitui o trabalho do homem.

As mudanças ocorridas no processo de produção se entrecruzavam com o processo de produção cultural e ao mesmo tempo com a produção de conhecimentos e com o que passou a ser aceito ou não como conhecimento. Dominick (2010, p. 28) conta que

...o saber para a produção deslocou-se do grupo de artesãos que dominavam a técnica para a “moderníssima ciência da tecnologia”. Na escola, este deslocamento produziu uma mudança significativa em seu papel para a sociedade. Os homens e as mulheres “comuns” foram considerados ignorantes, pois não tinham mais os conhecimentos definidos como significativos para o contexto social da época. O papel da escola era iluminar seus cérebros para que eles aprendessem a utilizar as fantásticas máquinas que estavam sendo inventadas a cada dia.

Como se não bastasse, as transições ocorridas no modo de organização do trabalho e da produção científico-tecnológica não tinham relação com os conhecimentos dos indivíduos. Desta forma, estes acabavam sendo marginalizados dos conhecimentos significativos para a vida na Idade Moderna. Sendo assim, os

conhecimentos que haviam sido libertados dos mosteiros, passou novamente a ser 'trancafiado' pela lógica *maquínica*. Diante desta realidade, apenas os homens e mulheres que tivessem os conhecimentos da vida moderna eram considerados os verdadeiros conhecedores. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a função da escola era perpetuar a realidade ilustrada, porém devido à necessidade de memorização, algumas vezes, as crianças não conseguiam acompanhar a velocidade determinada pelo mundo moderno. Desta forma, apenas alguns permaneciam nos bancos escolares, sendo submetidos ao disciplinamento cognitivo e afetivo para atender a este modelo de sociedade. Em relação aos demais sujeitos, estes eram excluídos do processo.

Para serem aceitos como sabedores e conseguirem uma oportunidade de trabalho, os indivíduos precisavam adquirir conhecimentos que, com o passar dos tempos, iam aumentando e se tornando cada vez mais complexos. Desta forma, a escola era o local responsável por transmitir esses saberes de maneira a disciplinar os corpos e as mentes daqueles que ansiavam por aprender o discurso político, científico e cultural dominantes.

Nesse sentido, pode-se constatar que a disciplina foi um dos primeiros esforços para estruturar os conhecimentos produzidos a partir da racionalidade *maquínica*. Para acrescentar, algumas contribuições, no tocante à escola seriada, são trazidas por Dominick (2010, p. 30)

... foi assumida pelos Estados Modernos e organizada para cumprir seu papel na ordem dominante. Partindo da metáfora dos mecanismos, podemos afirmar que os conteúdos foram organizados em disciplinas e sua administração distribuída em anos letivos. A organização da ação dos profissionais para um melhor controle do que estava sendo produzido foi estruturada em forma de hierarquia e controle dos superiores sobre os inferiores. Os mecanismos de avaliação, assemelhados ao controle de qualidade da fábrica, separavam e excluía as peças defeituosas. Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar! A escola tornou-se um lugar de "produção em série" e, na esteira dessa produção, os estudantes tornaram-se "produtos" e receptores de "peças" necessárias para seguir na esteira condutora ao mercado de trabalho. Havendo algum problema na "colocação" dessas peças, deveriam retornar ao início do processo até que o controle de qualidade aprovasse e eles se tornassem um produto aceitável para o mercado de trabalho.

A partir das iniciativas dos Estados Europeus e, depois, do brasileiro, a lógica *maquínica* criou uma concepção de política educacional parecida com o processo desenvolvido nas fábricas. Desta maneira, os professores eram incumbidos de

reproduzir as ordens advindas dos órgãos governamentais e o povo deveria cumprir as determinações do poder governante.

Pode-se perceber que algumas consequências dos tempos modernos refletem nos dias atuais. Basta evidenciar a maneira equivocada de alguns sujeitos compreenderem a educação reduzida à formação dos estudantes para atenderem às expectativas do mundo do trabalho. Neste sentido, preocupam-se muito com a preparação de indivíduos cada vez mais ágeis, competitivos, dinâmicos etc. Nesta perspectiva, ao falar dos elementos necessários à formação na Idade Moderna, Dominick (2010, p. 31) retrata uma realidade ainda bastante atual “... a competição, o individualismo, a hierarquia, a velocidade e a ordenação” percebida na escola seriada de ontem e de hoje.

Percebe-se que a escola burguesa, desde seus primeiros ensaios, já organizava o tempo escolar anualmente ou em níveis. Nesta época, o modo de produção feudal foi suplantado pela lógica capitalista inerente à Idade Moderna. A Revolução Francesa serviu como o divisor de águas para a instrução ser percebida como a base de formação dos trabalhadores responsáveis por implantar esse novo modelo de produção que resultou no surgimento de uma nova maneira de pensar, culminando numa nova sociedade. (Mainardes, 2010).

Vale ressaltar que os filósofos iluministas foram responsáveis pela elaboração dos discursos e dos planos pedagógicos pertencentes a vários grupos, alguns momentos mais próximos dos desejos provenientes da rica burguesia e em outros de operários e camponeses. Um desses documentos dizia respeito ao relatório de Condorcet, de 1792, elaborado pós-Revolução Francesa. Nele constam orientações para realizar a organização escolar, bem como os princípios liberais da educação pública: liberdade, laicidade e obrigatoriedade, ainda defendidos atualmente. Sobre esse documento, Mainardes (2010, p.50) escreve:

Para a organização da instrução nacional, esse relatório propunha quatro graus: as escolas primárias, as escolas secundárias, os institutos e os liceus. O grau primário seria composto de quatro níveis, cada nível correspondendo a um ano de curso. Havia, no Relatório de Condorcet o pleno reconhecimento de que o nível primário de ensino seria o único, nas condições então presentes, que poderia ser, de fato, estendido à totalidade dos cidadãos. Mas a idéia era justamente a de que, gradativamente, essa

oportunidade de acesso à escola fosse alargada, de maneira que, cada vez mais, um contingente sempre mais amplo de crianças pudesse alçar um degrau a mais na instrução nacional.

Para acrescentar, Boto (apud Mainardes, 2010) afirma que a escola deveria ser gratuita em todos os graus, apesar de no começo só a escola primária ter sido universalizada para todo o território francês. Por outro lado, o relatório revela limitações na duração e na instrução dada no grau primário, devido a estes aspectos estarem relacionados às necessidades de trabalho das crianças menos favorecidas economicamente, impossibilitadas de continuar os estudos. Isto, quando ocorria, era apontado no parecer. Os proprietários ditavam a seqüência da instrução, respeitando as necessidades de trabalho por eles definidas. Dessa forma, era possível educar-se na sociedade burguesa, porém era a elite que possuía maiores possibilidades de acessar os conhecimentos.

Para complementar a retrospectiva histórica feita até o momento, Sacristán (2001) conta que a escola de massa é uma realidade caracterizada pelas sociedades modernas que é percebida como uma espécie de progresso material e espiritual. Os conflitos ocasionados pela tentativa de implantar a educação obrigatória têm gerado objetivos de dupla interpretação referentes à idéia de escolarizar a todos. A lógica voltada para emancipação social e individual tornou-se uma forma 'simbólica' de vigiar e disciplinar os sujeitos. Em suas primeiras leis, foi compreendida como um dever moral e, por último, obrigação a ser cumprida e um direito de todos os cidadãos.

É bem verdade que, para alguns, por mais que haja um discurso de emancipação, na prática, há uma percepção de uma imposição pouco atraente. Desde o século XX, esta é uma das lutas, até hoje em continuidade: fazer com que a educação seja algo prazeroso e enriquecedor para todos, sem exceção.

Diante do apresentado, fica evidente que sempre houve a intenção, pelo menos no discurso, de romper com uma escola pautada nos interesses da minoria, embora se constate que a prevalência tem sido de uma escola seletiva e voltada para os interesses de poucos. As lutas do passado refletem-se, hoje, em algumas conquistas e em batalhas que ainda precisam ser vencidas. As dificuldades encontradas não são à toa, são resquícios de tentativas de um libertar pedagógico, mais que isto, um libertar social. Há que se distanciar de algumas práticas, assim como cita Sacristán (2001, p.21)

Para o Estado, a educação universalizada representava um instrumento de socialização eficaz para a catequização dos menores, para melhorar a sociedade e para preparar melhor a população trabalhadora – utilidade esta logo percebida pelo mundo operário.

Sendo assim, um debate muito presente na sociedade atual é o que Sacristán (2001) compreende como papel social da escola. Ainda que os estudantes recebam a mesma educação, a escola não está livre de disseminar as desigualdades. Pelo contrário, uma vez que esta realidade está presente na sociedade, e a escola, nela está inserida, há que se preocupar para não propagar práticas de desigualdades, as quais acabam criando desânimo para pensar alternativas educativas. O papel central da escola é a formação dos indivíduos, ou seja, a preparação inicial que influirá no resto de suas vidas.

Na realidade, a escolarização obrigatória é um dos meios para percorrer os caminhos da igualdade, porém se algum sujeito ou grupo (gênero, classe, etnia etc.) recebe um tipo de educação de melhor ou pior qualidade que os demais, ou não recebe, obviamente, geram-se desigualdades entre os sujeitos. Apesar de a educação ser um caminho bastante difícil para o alcance de mais igualdade, a falta dela, leva a uma desigualdade mais acentuada. Ainda que possa parecer otimismo, a educação ainda é capaz de evitar casos de mais desigualdades e é um meio para corrigi-las, caso tenha o apoio de outras medidas sociais, políticas, econômicas, culturais.

A partir do momento em que o sujeito tem acesso à escola, ele se sente inserido socialmente, pois mantém o convívio com outras pessoas. Privar alguém deste direito é interferir nas futuras oportunidades que alguém possa ter. Um exemplo bastante comum é a iniciação no mundo do trabalho. Para isto, torna-se imprescindível uma preparação prévia, assim como buscar ferramentas e criar habilidades para consegui-la. Sendo assim, afirma Sacristán (2001, p. 65)

Ter consciência do que seja o mundo e a sociedade atuais não é algo a que se possa ter acesso a partir do senso comum, sem a contribuição de aprendizagens que não costumam ser adquiridas na interação cotidiana com as coisas e com as demais pessoas. As sociedades são hoje, além disso, mutáveis, pois apresentam aos indivíduos panoramas variáveis e condições de vida nas quais fica difícil fixar-se para sempre, exigindo-lhes mudanças e adaptações constantes. Os mais educados poderão entender

melhor essas situações e dispor de mais capacidade e de uma maior flexibilidade para acomodar-se às condições mutáveis.

A educação oferecida, por meio da escolarização obrigatória, pretende ser igual para todos. Esta característica oferece possibilidades de capacitar os indivíduos para a cidadania plena. De fato, o direito à cultura e à educação é fundamental. Isto porque além de interferir na dignidade humana, esbarra em outros direitos, assim como: civis, políticos e econômicos. Estar inserido nesta realidade é também ter a chance de estar capacitado para exercer e potencializar tais direitos.

Para acrescentar, a educação obrigatória é um direito que precisa ser garantido pelo Estado, pois esta é uma alternativa para o exercício da cidadania e da autonomia. O direito à aprendizagem pode ser levado em conta nos aspectos relacionados à construção do currículo escolar.

Ao longo da história da educação no Brasil, tem-se tentado romper com a chamada escola de massa, que sempre esteve a serviço dos interesses das camadas mais favorecidas na sociedade, embora isso seja uma contradição. Por outro lado, o povo, há muitos anos, reivindica por uma escola que esteja articulada com seus anseios e não o deixe marginalizado.

A partir do cenário ilustrado, torna-se possível perceber que a escola que conhecemos sofreu e ainda sofre interferências de ordem social e econômica.

No Brasil, ao longo do século XX, foram feitas inúmeras tentativas de rompimento com o modelo da escola de massa, hegemônica entre nós, modelo esse que, nas redes públicas, em especial, finda por excluir um número significativo de crianças das escolas, seja por reprovações sucessivas, seja por não conseguirem completar a escolaridade em tempo hábil antes de necessitarem ingressar no mercado de trabalho, ou por outras razões, tais como não se apropriarem da forma como o conhecimento é tratado e legitimado nas escolas. A pedagogia da repetência (Ribeiro, 1991) tem sido uma das responsáveis pela existência de uma escola excludente e seletiva, de cunho classificatório, que utiliza a avaliação como maneira de legitimar os modos de fazer de uma escola pautada nos princípios da escola nascida na modernidade, tal qual analisamos acima.

Segundo Fernandes (2005, p. 57) “se a repetência nas escolas das redes públicas de ensino, já era motivo de preocupação desde o início do século XX, ainda permanece como um grande problema a ser equacionado no início do século XXI.” Ainda segundo a autora (IDEM), “em nosso país, a organização da escolaridade em

ciclos procura, de alguma forma, dar resposta a essa problemática e traz, como uma de suas premissas, a não interrupção da escolaridade dos estudantes ao longo de todo o ensino obrigatório”.

Nas últimas décadas, em especial no final da década de 90, “19,4% das escolas de todo o Brasil” (IDEM, IBIDEM) tinham sua escolaridade organizada em ciclos, seja em todo o ensino fundamental ou em parte dele. Isso demonstrou uma tentativa de se ressignificar a escola de forma a repensá-la em seus princípios e em sua forma de organização temporal, espacial, bem como dos conhecimentos e modos de fazer. Vale evidenciar que, é notório, não foram todas as experiências que tiveram tal intenção. Em algumas redes públicas, mudou-se a nomenclatura de série para ciclo, mas as práticas permaneceram as mesmas. Em outras, as tentativas de mudança se colocaram de forma mais efetiva. (Fernandes, 2003)

A escolha nesse trabalho de se tomar a experiência dos ciclos como uma das tentativas de ressignificação da escola, mas não a única, deveu-se ao fato de: 1. contar-se com inúmeras experiências contemporâneas e, por essa razão, poder contar com material de pesquisa recente e atual; 2. essa temática ter se configurado como um profícuo campo de pesquisas nos últimos tempos; e por fim, outra justificativa relacionou-se ao fato de que, nos últimos anos, os formandos de pedagogia que prestavam concurso para as redes públicas do município do Rio de Janeiro e municípios vizinhos, como Niterói, Caxias, Nova Iguaçu, etc. - redes organizadas em ciclos em algum momento da escolaridade - se diziam despreparados para lecionar na escola de ciclos, uma vez que essa ainda era uma novidade no contexto educacional. Embora, saibamos que os desafios para o exercício do trabalho pedagógico nas escolas dos formandos em Pedagogia não se restrinjam apenas às escolas em ciclos, mas para qualquer organização escolar.

A pesquisa em torno das experiências concretas dos ciclos em diferentes redes, bem como o acesso à produção teórica sobre a temática, possibilitaram a identificação de alguns princípios comuns que parecem nortear essa tentativa específica de ressignificar a escola.

Não tomando a escola em ciclos como redentora dos problemas por que passa a educação escolar e nem como oposta à escola seriada, pois dessa pode incorporar algumas práticas, saberes, fazeres, conceitos, pode-se dizer que os ciclos surgiram como uma forma de flexibilizar a rigidez inerente à lógica da escola

seriada. Sendo assim, firma-se o compromisso docente pela incansável busca por outros caminhos possíveis, levando em consideração que a adoção dos ciclos pode significar a construção de uma nova escola, com o fazer pedagógico mais livre, mais coerente e mais articulado com as expectativas daqueles que sempre foram excluídos. Longe de ser uma redenção, a escola ciclada emergiu, politicamente, como resistência, como força para dar conta da realidade vigente. As seções seguintes pretendem ilustrar como isso vem se processando ao longo dos anos.

3.2 – A organização em Ciclos: uma alternativa contemporânea à escola seriada

Pois bem, pensar uma escola em ciclos significa, do meu ponto de vista, pensar uma escola diferente da que hoje conhecemos. Uma escola possível. Defendo a tese de que provavelmente, a escola em ciclos de hoje é uma escola necessária e transitória para uma escola que estamos construindo, que seja mais coerente com nossas questões contemporâneas. Uma escola que precisa reformar, ressignificar seus tempos, espaços, sua gestão, sua concepção de conhecimento escolar, sua concepção de ensino e aprendizagem, incluindo aí a avaliação escolar. Fernandes (2007, p. 95).

As primeiras experiências de organização da escolaridade em ciclos no país datam ainda das décadas de 60 e 70. Embora não se desse esse nome, foram tentativas de se romper com a seriação agrupando-se alguns anos de escolaridade em um só bloco ou em grandes blocos para além de apenas um ano seriado. Nos anos 80, ocorreu uma grande adesão das redes públicas ao que se denominou Ciclos Básicos de Alfabetização no lugar da antiga denominação séries iniciais do ensino fundamental. Nos anos 90, os ciclos foram estendendo-se para as demais séries do ensino fundamental (Fernandes, 2007). A implantação se deu a partir da iniciativa de professores, especialistas e educadores que participaram de fóruns, congressos, e além dos profissionais das secretarias de educação. Cumpre destacar que cada região do Brasil teve uma experiência peculiar no que tange à implantação dos ciclos e sua concepção. Tal fato contribuiu para o entendimento de que os ciclos foram uma construção histórica refletindo os meios de trabalho de cada comunidade educativa.

Ainda para a autora, o final da década de 70 e início dos anos 80 foi um período em que o sistema público de ensino ainda excluía da escola os meninos e meninas das camadas menos favorecidas social e economicamente.

Segundo Mainardes (2007, p. 113), o “... ciclo Básico de Alfabetização, implantado inicialmente na rede estadual paulista, em 1984 e, logo em seguida, [foi] disseminado para outros estados brasileiros, tais como: Minas Gerais, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro, entre outros.”.

E complementa Fernandes (2007, p. 97)

[o Ciclo Básico de Alfabetização]... constituía-se em uma medida de natureza político-pedagógica com o objetivo de reorganizar gradativamente a escola pública de 1º grau, tendo como marca principal alterar o sistema de seriação: as duas séries iniciais foram transformadas em um ciclo de dois anos, e o aluno não poderia ser reprovado no primeiro ano de escolarização.

Mainardes (2007) acrescenta que o Ciclo Básico de Alfabetização surgiu após quase 20 anos de ditadura militar, portanto tratava-se de uma política de inovação em busca da redemocratização do cenário brasileiro. Tal política, segundo o autor, tinha como foco reverter o índice de reprovação e de evasão escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como prover mudanças na avaliação da aprendizagem e na alfabetização. Cumpre dizer que em alguns Estados, como por exemplo, o do Paraná, este ciclo foi ampliado até o quarto ano do Ensino Fundamental. De maneira geral, a implantação do Ciclo Básico retratou uma experiência significativa para a educação do Brasil, porque produziu transformações cruciais em redes inteiras. Isto impactou na elaboração de políticas de ciclos mais abrangentes, por exemplo, nos oito anos do Ensino Fundamental, e mais sólidas, tendo como ponto de partida os anos 90.

Em relação a Minas Gerais, aponta Fernandes (2007, p. 98)

... o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado em toda a rede estadual a partir de 1985 em caráter experimental e, em 1990, tomou caráter oficial. No Rio de Janeiro, implantou-se nas escolas públicas de 1º grau, ainda ao final da década de 70 e início dos 80, o Bloco Único, dois primeiros anos da alfabetização como um único ciclo e sem reprovação. Santa Catarina teve experiência semelhante na década de 80. No Paraná, o Ciclo Básico foi implantado em 1988/1989 e, em 1990, atingiu todas as escolas estaduais.

É pertinente relatar que os motivos para haver a implantação dos ciclos eram semelhantes. Estes consistiam no anseio de tornar contínuo e sem retrocesso o processo de ensinar e de aprender, utilizando uma metodologia que levasse em consideração esses princípios. Desta forma, a avaliação também deveria seguir a lógica da continuidade. (Fernandes, 2007).

As experiências dos Ciclos Básicos não surgiram a partir de vivências de outros países. Num primeiro momento, a organização da escolaridade em ciclos no Brasil está relacionada aos alunos pertencentes às classes populares.

Nos anos 70, 80 e 90, os estudos de Ferreiro e Piaget embasam teoricamente as propostas pedagógicas dos ciclos. Assim, um dos princípios dos ciclos consiste na explicação que os indivíduos constroem conhecimentos, entendendo a

aprendizagem como fator interno, apresentando tempos e ritmos de aprendizagem distintos entre os sujeitos. Sendo assim, segundo Fernandes (2007), aliando fundamentação teórica, às experiências dos ciclos no Brasil, à Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) - que apresenta mecanismos que fazem menção a implantação dos ciclos e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - que também oficializam a implementação dos ciclos e sugerem a sua organização de dois em dois anos, - tudo isto contribuiu para que ao final da década de 90, algumas redes direcionassem suas propostas pedagógicas para a organização escolar em ciclos.

O texto de Mainardes (2007, p. 114) ilustra essa afirmação:

Em 1992, o Projeto Ciclos de Aprendizagem foi implantado na rede municipal de São Paulo. Em seguida, em outras cidades administradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), iniciou-se a implementação dos programas denominados Ciclos de Formação. Isso ocorreu, por exemplo, a partir de 1995 em Belo Horizonte; a partir de 1996, em Porto Alegre e em vários outros municípios. Administrações municipais e estaduais de outros partidos também implantaram políticas de ciclos.

Torna-se importante citar alguns dados estatísticos para servirem como embasamento da representatividade dos ciclos no país. Para tanto, revela Fernandes (2007, p. 100)

...de 1999 a 2002, segundo dados do Censo Escolar sobre a organização escolaridade, o percentual de escolas organizadas unicamente em ciclos cresceu de 10% para 10,9% e, para escolas organizadas em séries e ciclos, cresceu também de 7,6% para 8,5% representando um total de 19,4% das escolas de todo Brasil que trabalham no regime de ciclos.

Barreto e Mitruilis (2001) afirmam que, de todas as regiões do Brasil, a região Sudeste era a mais favorável à implantação dos ciclos no contexto do final dos anos 90: possuía 54,4% de adoção em suas redes escolares, atingindo quase 90% das escolas estaduais que, ainda hoje, são responsáveis por metade das matrículas do ensino fundamental no país. Ampliavam esses números, os estudantes de 48,6% das escolas municipais, algumas destas fazendo parte de redes populosas como é o caso do Rio de Janeiro e de São Paulo. Assim, pode-se afirmar que, em nível nacional, a região sudeste era a que possuía o maior número de alunos passando pela experiência de ciclos, àquela época.

Para complementar, de 1995 a 1998, o Estado de Minas Gerais adotou em sua rede o regime de ciclos, porém, após este período, tornou-se facultativo por

parte das unidades escolares manterem ou não esse regime, tendo como suporte as diretrizes dos projetos pedagógicos das escolas, bem como os conselhos escolares.

Realizada a contextualização histórica, torna-se importante justificar os ciclos como uma alternativa contemporânea à tradicional escola seriada. Para tanto serão mencionadas algumas experiências ocorridas na implantação dessa organização escolar no Brasil. Optou-se pelos casos da Escola Cidadã e da Escola Plural, pois são consideradas iniciativas que merecem destaque no âmbito nacional. Inicialmente, vale a pena conceituar Ciclos de Progressão Continuada e Ciclos de Formação, segundo Xavier (2007, p. 55)

... os Ciclos de Progressão Continuada referem-se a experiências norteadas pela utopia liberal de uma escola eficaz para todos, onde a “inclusão” aparece como conceito central. Os Ciclos de Formação, por outro lado, reúnem experiências norteadas pela superação da utopia liberal (portanto, pelo desejo de ir além da preocupação com a inclusão formal, não só pela necessidade de inclusão com “qualidade”, mas também pela necessidade de se redefinir o “para que” da inclusão) e que norteiam sua atuação, visando a superação dos objetivos restritos da escola liberal (aprendizagem de conteúdos escolares, usualmente Português e Matemática, por exemplo) e apontam para a incorporação de experiências socialmente significativas dos estudantes, visando propiciar seu desenvolvimento crítico e social”.

A Escola Cidadã foi estruturada por ciclos de formação e surgiu no período em que o Partido dos Trabalhadores, na década de 80, teve uma proposta de gestão democrática, ou seja, a população tinha a oportunidade de opinar sobre as decisões que impactariam no futuro da cidade. Esta era uma postura política inédita e por meio do trabalho educacional eram defendidas a democratização e a construção da cidadania. Além disso, visava quebrar o paradigma da tradição histórica populista e autoritária. Para tanto, como afirma Xavier (2007), defendem-se a participação popular, a democratização do ensino e a democratização das relações institucionais.

Cabe ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação teve Ester Pillar Grossi no início de sua gestão. Ela buscou fundamentar seu trabalho na qualificação do processo de ensinar e aprender. Para isto, utilizou como referencial o ideário construtivista, defendido por Piaget. A professora teve como proposta erradicar o analfabetismo nas primeiras séries do primeiro grau, pois, alcançada esta etapa, era suposto que os estudantes dariam continuidade aos estudos. Além disto, havia possibilidade de abrir novas vagas e acentuar ações capazes de contribuir para a construção da cidadania.

Muitos aspectos foram avaliados como positivos, porém no início da segunda gestão do PT, em 1993, houve mudanças na política educacional. Neste período prevaleceram incentivos voltados para a Educação de Jovens e Adultos, a população passou a participar mais ativamente na gestão de projetos escolares e houve a defesa de viver o espaço para além das salas de aula. Vale destacar a experiência pioneira do Orçamento Participativo na rede municipal de Porto Alegre – Rio Grande do Sul. Tudo isso com intuito de contribuir para o processo de construção da cidadania e da democracia.

A chamada “Escola Cidadã” surgiu como uma proposta de democratizar a escola e para superar a exclusão, tendo em vista o sucesso escolar dos estudantes. Esta lógica de escola foi baseada nas propostas dos municípios de São Paulo e de Belo Horizonte.

Vale destacar que a referida escola foi idealizada, segundo Xavier (2007), por educadores do meio acadêmico, da escola pública básica e pelas experiências de lutas democráticas. Além disto, este projeto levou em conta as concepções de Freire, Piaget e Vygotsky, com intuito de articular a ideia de homem e de mundo afinadas com um novo projeto de sociedade.

Em 1995 foi criada a escola por ciclos de formação em Porto Alegre. Sua organização se deu em três ciclos, correspondentes às etapas de vida dos estudantes, quais sejam: infância, pré-adolescência e adolescência. Esta lógica de ordenamento escolar possui a peculiaridade de respeitar o ritmo e o tempo de aprendizagem dos indivíduos, levando em consideração a faixa etária, bem como dar continuidade às aprendizagens, nos três anos de cada ciclo.

A distribuição, por faixa etária, ficou da seguinte maneira: de 6 a 8 anos no I Ciclo, de 9 a 11 anos no II Ciclo e de 12 a 14 anos no III Ciclo. Cabe ressaltar que no caso do II e III Ciclo, a organização se deu por áreas, focadas na interdisciplinaridade, por meio do que foi especificado em suas Bases Curriculares. A Turma de Progressão, a qual consiste num grupo de estudantes com defasagem entre faixa etária e escolaridade, foi criada com intuito de atender alunos com necessidade de atendimento especial. Estes, com o passar do tempo, devem ser enturmados com turmas regulares do ano-ciclo. Estas turmas também podem ser adequadas para adaptar estudantes advindos de outras escolas ou até mesmo servir de adaptação para aqueles que nunca frequentaram a escola. Neste caso,

assim que apresentem condições de continuar os estudos, passam para uma turma regular.

O ensino está organizado em quatro áreas de conhecimento, assim como explicita Xavier (2007, p. 63):

Expressão – Língua Portuguesa e Literatura, Língua e Cultura Estrangeira (Francês, Espanhol ou Inglês), Educação Física Arte – Educação (Música, Artes Plásticas e Cênicas); Ciências Físicas, Químicas e Biológicas – Ciências Naturais; Ciências Sócio-Históricas e Culturais – História, Geografia, Filosofia e Cultura Religiosa e Pensamento Lógico-Matemático – Matemática. Cumpre destacar que a proposta inicial foi organizada segundo os chamados Complexos Temáticos, cujos temas eram levantados com os pais, alunos (as), funcionárias, professoras e a comunidade, por meio de pesquisa socioantropológica realizada pelas professoras no início de cada ano letivo.

A Escola Cidadã visa quebrar o paradigma da não convivência dos alunos que não aprendem facilmente com os que aprendem. Além disto, considera a faixa etária dos alunos e interesses em comum, auxiliando na escolha das temáticas de estudo e atenuando problemas disciplinares provenientes das escolas seriadas, para assim, eliminar a idéia de repetência.

Xavier (2007) afirma que assim como outras iniciativas realizadas na área da educação, a Escola Cidadã, também sofre questionamentos em relação a sua forma de organizar a escolaridade. A democratização do acesso à escola foi incentivada desde a gestão do PT (1982 – 1992). Neste período foi decidido dar prioridade à alfabetização e à dedicação pedagógica no início da escolarização.

A segunda gestão que ocorreu de 1993 a 1996 dedicou sua atenção para a Educação de Jovens e Adultos, convênios com creches comunitárias e criação de escola para meninos e meninas de rua. Nesta mesma época, foram criados os Ciclos de Formação para o Ensino Fundamental para esta faixa etária.

Cabe mencionar que a terceira gestão foi de 1997 a 2000. Esta se deu pela implantação e consolidação no conjunto da rede e com isso a intensificação da política de integração dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Na quarta gestão da Administração Popular (2001–2004) houve o interesse de ampliar os espaços educativos da cidade de Porto Alegre. Além disto, era interessante manter as conquistas anteriores oriundas dos Ciclos de Formação, com intuito de apresentarem a pluralidade de conhecimentos emergidas das propostas.

Esta postura teve como objetivo a construção de uma escola pública comprometida com o acesso, permanência e a aprendizagem dos indivíduos como um todo.

Em virtude das eleições de 2004, mudou a administração da Prefeitura de Porto Alegre. Após 16 anos, esta administração foi substituída por uma nova coligação partidária. De acordo com Xavier (2007) são necessárias novas pesquisas para saber o que está ocorrendo com o referido projeto em meio a este novo cenário político.

Para complementar é oportuno abordar as concepções de Azevedo (2007) que procura refletir em que lugar está e de qual concepção de ciclo se está falando. O autor foi gestor na implantação de ciclos na Rede Pública de Ensino de Porto Alegre. Ao desempenhar este papel, viveu todos os dilemas, avanços e contradições desse desafio. Com o perfil de pesquisador, ele busca compreender toda essa reinvenção da escola de outro ângulo, procurando ter um olhar distanciado do que viveu. Por outro lado, possui as riquezas de ter vivido de perto a referida experiência. Quando se fala sobre ciclos, há dois campos de proposições diferentes: um preocupado com a formulação criteriosa de uma proposta pedagógica, tendo como fundamento referências progressistas com foco em mudanças qualitativas no processo educacional. E outro, focado em interesses de organizar burocraticamente o ensino, unindo as séries e trazendo apenas a denominação de ciclos.

Outra questão bastante relevante, na concepção de Azevedo (2007), é a participação dos indivíduos como reflexo da democracia necessária para a construção dessa escola. Além disto, a Escola Cidadã traz em sua proposta a importância de superar a seriação, mas entendendo os ciclos de formação como uma forma de ordenamento escolar possível, portanto descolado da idéia burocrática de junção das séries. Para tanto, torna-se necessário criar tempos e espaços de aprendizagens consoantes com as fases de desenvolvimento dos sujeitos, pois estes são únicos. Neste sentido, o ensino interdisciplinar possui conteúdos relacionados ao contexto social e antropológico, entendendo a avaliação com um sentido de acompanhar a evolução individual dos estudantes, com intuito de garantir aprendizagem para todos.

Em linhas gerais, a Escola Cidadã repercutiu num novo desenho de estrutura de organização de tempos e espaços escolares e concepções diferentes da escola hegemônica, por arriscar na produção de uma nova cultura escolar, devido aos

docentes terem percebido que a 'velha escola' não estava afinada com os anseios da esmagadora maioria, imersa numa sociedade genuinamente excludente.

Assim como proposto, cumpre dizer a respeito da implantação da Escola Plural, em Belo Horizonte, ocorrida na década de 90. Segundo Miranda (2007), o contexto foi caracterizado pela presença de um corpo docente do Ensino Fundamental, em sua maioria, e do Ensino Superior, com admissão por concurso público. Além desta questão, havia um movimento de renovação pedagógica, em busca de mudanças significativas. Assim, algumas melhorias foram conquistadas por meio da gestão democrática, quais sejam: a escolha de diretores e participantes do colegiado escolar; a implantação de projetos pedagógicos e a formação contínua dos docentes.

A autora acrescenta que embora houvesse boas propostas de mudanças, isto não bastava. Era preciso traçar diretrizes para as mesmas. O objetivo maior era a conquista de uma escola pública democrática, inclusiva, sem discriminação e pluralista, criando a cultura de aceitação das diferenças entre os indivíduos. No cerne da proposta, havia uma nova concepção de organizar a escolaridade. O que se propunha era um currículo mais diversificado em termos culturais, o qual incluísse atividades artísticas, criasse a valorização da história e da literatura, e ainda, envolvesse a participação da comunidade. Tudo isso não perdendo de vista a importância das disciplinas tradicionais. Outra questão preocupante era de criar uma maneira de eliminar a cultura da repetência. Para este caso, era defendido o avanço progressivo dos alunos.

Assim como ocorrido na implantação da Escola Cidadã, a Escola Plural surgiu em meio ao 'calor' da criação da LDB. Diante desse cenário, devido à insatisfação com a qualidade de ensino, um grupo de educadores pensou, às luzes da LDB, algumas propostas, com a intenção de considerar a identidade da educação da rede. O novo desafio era realizar uma ruptura com a antiga lógica de organização da escola (considerada elitista, por unanimidade) e criar uma nova forma de ordenamento escolar, articulada com o compromisso de uma escola pública de qualidade.

Miranda (2007) conta que para criar, efetivamente, a Escola Plural, a Secretaria sabia da necessidade da criação de um projeto, porém não havia nada pronto para ser sugerido. Na realidade, tinham idéia de que deveria ser algo

construído coletivamente. Existia um grupo convicto de que não se aceitariam propostas prontas e acabadas. Neste sentido, surgiram algumas iniciativas por parte de algumas escolas que apresentavam seus respectivos projetos pedagógicos definidos, cada uma delas, por seu corpo docente. Isto resultou numa grande diversidade de projetos, cada um de acordo com os recursos financeiros e materiais disponíveis na Secretaria Municipal de Educação (SMED), assim como o ensino de idiomas, recuperação de aprendizagem, esportes etc. Entre as primeiras providências, as mencionadas experiências foram analisadas, com intuito de saber quais eram as mais significativas e aquelas passíveis de provocar mudanças. Para evitar a interrupção do projeto e para tranquilizar os professores, foi combinado que todos os projetos significativos seriam mantidos. Isto auxiliou no estabelecimento de um diálogo com os docentes e ofereceu um clima favorável de cooperação e entendimento da importância das mudanças, na maior parte das escolas do município.

Após um ano da implantação dos referidos projetos, foi elaborado um relatório analítico. Embora com a presença de muitas inovações, o quadro da educação municipal não foi alterado, continuando como a maioria dos estados brasileiros. Problemas graves foram percebidos, quais sejam: não foi facilitada a progressão das crianças das classes populares; as diferenças culturais não foram superadas; as práticas escolares reforçavam a repetência e esta não garantia a aprendizagem; ao passo que os estudantes atingiam a idade de trabalhar, ocorria a evasão escolar; as escolas não respeitavam os ritmos dos alunos, pois entendiam que todos tinham que aprender os conteúdos com a mesma idade e cada vez com o tempo mais reduzido; o trabalho docente era individual, não havia troca de conhecimentos, com intuito de promover a interdisciplinaridade. (Miranda, 2007).

Os problemas apresentados acima precisavam ser eliminados e, para isto ocorrer, foi preciso elaborar uma nova proposta. Era necessário criar um projeto político pedagógico que mantivesse a autonomia de cada escola e, ao mesmo tempo, desse a diretriz de toda a rede, com intuito de solucionar os problemas provenientes da educação municipal de Belo Horizonte. Para viabilizar este trabalho, foram criados seminários e debates para refletirem acerca das propostas. A ideia central era que todos os indivíduos aprendem, mas cada um com um determinado ritmo. Além disto, existia o compromisso de garantir a permanência na escola. Os

professores elaboravam as propostas, à medida que seguia a discussão. Após isto, tudo foi submetido à aprovação governamental.

Conforme explica Miranda (2007), a Escola Plural foi organizada em ciclos de formação, quais sejam: I Ciclo (Infância) – alunos de seis a nove anos de idade; II Ciclo (Pré-Adolescência) – alunos de nove a doze anos de idade e III Ciclo (Adolescência) – alunos de doze a quatorze anos de idade. Esta nova lógica de organizar os tempos escolares foi um dos pilares importantes para a implantação da Escola Plural. Com isto, ocorreram mudanças nos conteúdos curriculares que ficaram mais afinados com as características socioculturais de cada idade. Além disto, houve mais flexibilidade nos tempos escolares que foram articulados com a formação do sujeito. Nos ciclos, os alunos tiveram mais tempo de aprender e os professores de acompanhar mais detalhadamente a evolução destes. Outro aspecto importante foi que os conteúdos passaram a ter significado para os alunos e algumas atividades como: artes cênicas, culinária, fotografia etc. foram incluídas no currículo.

A autora ainda destaca que antes da implantação da Escola Plural, o foco era no ensino, porém com esta nova perspectiva de ordenamento escolar, passou-se a dar mais ênfase à aprendizagem. Assim, aprender deixou de ser um ato memorialístico ou de acúmulo de informações. Firmou-se o compromisso de “aprender a aprender” e “aprender a viver”.

Na rede municipal de Belo Horizonte, as práticas de avaliação, eram focadas nos aspectos cognitivos, com predominância da análise quantitativa e ocorria em alguns momentos estanques do processo. Além disto, o professor era uma espécie de árbitro, cuja principal finalidade era de aprovar ou reprovar os alunos. Há tempos esta postura foi muito questionada pelo grupo de professores. Com a criação da Escola Plural, passou-se a pensar a avaliação como um processo mais amplo, envolvendo diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, entendendo o professor como um facilitador da aprendizagem. Estas mudanças foram provocadoras de discussões acerca dos momentos de avaliação que passaram a ser organizados da seguinte maneira: avaliação inicial (para organizar grupos do mesmo ciclo), avaliação contínua (para identificar/superar problemas e resolvê-los sem acumulá-los) e avaliação final (diagnóstico global do

processo, sem caráter de aprovação ou reprovação e as decisões são tomadas em grupos de professores). (Miranda, 2007)

Para a implantação da Escola Plural, foram necessárias algumas mudanças, como por exemplo, a existência de três professores para cada duas turmas; troca da gestão de especialistas por gestão de educadores; e a enturmação feita por habilidades escolares, passou a ser feita por idade, com base nas experiências culturais e nas vivências dos alunos. Diante disto, houve um impacto financeiro bastante significativo que aprovou recursos que favoreceram a melhoria imediata das escolas do município em questão.

Cabe destacar que a implantação da Escola Plural divergiu opiniões. O grupo de educadores envolvido em discussões, desde o início da elaboração deste projeto, preocupou-se com a elaboração correta da proposta e com a capacitação dos demais profissionais que estariam envolvidos. Por outro lado, um outro grupo, que não estava presente desde o início, defendeu outras opiniões, sendo estas fundamentadas ou não.

Grande parte das críticas eram provenientes dos responsáveis pelos estudantes, bem como de políticos. Miranda (2007) diz que estas revelavam as seguintes questões: a progressão automática não favorecia o interesse dos alunos, uma vez que estes não teriam motivação para estudar, por não haver reprovação; e o receio de os alunos chegarem até a oitava série sem saber ler e escrever. Esta última foi em decorrência da má implantação do mecanismo de retenção ao fim de cada ciclo, o que não causou segurança aos pais. Apesar disto, um ponto positivo identificado foi que a LDB, trouxe em seu texto, muitas ações que já estavam previstas na implantação da Escola Plural. Isto agregou legitimidade ao projeto.

O relatório também apresenta a informação de que os pais preferiam uma escola tradicional, mais próxima da escola privada. Esta postura denuncia a resistência de romper com a lógica da concepção hegemônica, talvez pelo receio de arriscar viver uma nova proposta ou por achar que só é possível dar certo, se aderir a um modelo socialmente construído. Contudo, é importante lembrar que este está afinado com os preceitos da classe dominante, tendo como pilar os princípios da exclusão. Outra questão que merece destaque é que alguns professores relataram estarem mais seguros quando dedicados a uma forma convencional de organizar a escola. Esta atitude pode estar relacionada à forma com que a escola que

estudaram está organizada e com a maneira pela qual estes profissionais são formados nas Universidades.

Por outro lado, Miranda (2007) afirma que o relatório indica algumas questões positivas sob o ponto de vista dos docentes, são elas: trabalho por projetos; a sequência dos conteúdos não é rígida; incentivo à educação continuada; presença de atividades relacionadas à arte e à cultura; hábito de horário para planejamento; decisões tomadas em conjunto etc.

Vale mencionar que a Escola Plural é um projeto pedagógico com uma proposta muito inovadora que possui um grupo de educadores conscientes da necessidade de dar significado a uma escola mais sintonizada com as necessidades da sociedade como um todo. O que se pretende é ir além do acesso de todos à escola, buscando meios para que esta escola agregue qualidade à formação dos indivíduos. Além disto, tem como proposta o combate à evasão e à repetência e o resgate do gosto de aprender. Para tanto é necessário, como em todo projeto, perceber se a rota traçada está sendo seguida ou até mesmo se há necessidade de corrigi-la, com intuito de refazer o percurso. Isso tudo faz parte do cotidiano das escolas. Compensa insistir, na tentativa de dar conta da realidade vigente. (Miranda, 2007).

No Rio de Janeiro, Fernandes (2007) apresenta a experiência do município de Niterói como um acontecimento significativo de organização em ciclos, cuja implantação nas escolas se deu por diferentes estratégias, abrangendo diferentes dimensões da organização escolar: enturmação, formação de professores, currículo, avaliação etc.

Apresentadas a Escola Cidadã e a Escola Plural, alguns esclarecimentos se fazem necessários para complementar o que se entende por ciclos. Esta forma de ordenamento escolar não é considerada um método ou um sistema de ensino. Trata-se da organização temporal da passagem dos estudantes pela escola. Este tempo pode ser organizado anualmente, tal como na escola seriada, de dois em dois anos, de três em três anos ou quatro em quatro anos – ciclos. Como foi visto, a escola ciclada toca em questões como avaliação, organização do conhecimento ao longo do período escolar, nas relações entre professores e estudantes, nas relações entre a escola e a família e na cultura da escola (Fernandes, 2007). Diante destas

evidências, nota-se que discutir ciclos tem como aspecto central discutir a organização dos tempos escolares, porém é muito mais que isso.

Em virtude disso, há que se tomar cuidado com a maneira de conduzir o trabalho nas escolas que adotam os ciclos para não incorrer no erro de fazer uso da lógica da escola seriada, implementando uma falsa inovação curricular, de tempos e espaços e de avaliação. Isto significa fazer uso de outra denominação e continuar realizando as mesmas práticas.

Nesse sentido, constata-se que uma parcela considerável de estudiosos, da área de educação, defende que apesar de algumas escolas serem organizadas na perspectiva dos ciclos, estas apresentam práticas coerentes com a escola seriada. Neste sentido, não são realizadas mudanças no tempo e no espaço escolar, e conseqüentemente, reproduzem-se as práticas antigas e modos de pensar o ensino de maneira 'fragmentada'. Cunha (2008) explica que a resistência dos educadores em relação aos ciclos ocorreu devido a estes profissionais não saberem como esta escola seria. Por outro lado, foi uma proposta pautada na democratização de seus processos de implantação. Já para outros autores, a falta de mão de obra especializada e de recursos humanos e físicos impede o bom desenvolvimento do trabalho. Neste contexto, Barreto (2008) comunga da idéia de Cunha (2008) quando afirma que alguns professores trabalham nas escolas cicladas e realizam práticas relacionadas à escola seriada. Além disto, complementa que isto se deve pela constante mudança de professores. Assim, os que iniciam, para não perderem de vista o que precisa ser ensinado, utilizam uma programação anual. Esta prática pode incidir no risco de criar turmas de reforço e entender a trajetória de alguns alunos como menos digna. Neste caso, alguns estudantes dão conta de seus insucessos desde muito cedo.

Para complementar, muitas pesquisas indicam que alguns professores percebem o regime de ciclos como estratégia para corrigir o fluxo escolar, com objetivo de redução de gastos com o ensino. Para tanto, os docentes trabalham nas salas de aula com variados níveis de aprendizagem e passam de um ano para o outro sem saberem dos conhecimentos necessários. Assim, os próprios alunos não sentem prazer em estudar e o professor é responsável pela criação deste cenário. Os estudos ainda mostram que não se encontra na escola a idéia de seriação x

ciclos, mas sim esforços do corpo docente para construir novas práticas a partir do referido contexto.

Algumas considerações serviram de alerta em relação às práticas utilizadas na escola ciclada. Neste momento, faz-se oportuno enfatizar outros aspectos no tocante à adoção dos ciclos, inclusive levando em conta seu potencial transformador, o qual possibilita uma reforma na educação brasileira, assim como evidencia Perrenoud (1999, p. 85)

Qualquer reforma importante é uma aposta, a qual seria melhor assumir coletivamente, correndo-se riscos razoáveis solidariamente. Juntos não significa que todos os docentes e as lideranças estejam convictos disso. Basta uma pequena maioria, ou até bastante ampla e extensa, para puxar o sistema. Inevitavelmente, toda mudança divide opiniões, tanto dos pais quanto da comunidade profissional.

Para Perrenoud (1999), é muito difícil pensar em mudar algo na educação enquanto os professores não acreditarem ou viverem efetivamente esta mudança no cotidiano escolar. Neste sentido, num primeiro momento, a reforma pode ser percebida como uma utopia. Esta é a hora de inovar! Para tanto é preciso deixar de enxergar as resistências como irracionais, seja para explicar que tudo está bem ou para ignorá-las. A proposta é de dividir com o grupo as incertezas, conhecer o campo e seus limites de mudanças e criar um ambiente de participação de pessoas de boa vontade, ou seja, aquelas que querem o progresso da escola. Diante disto, torna-se necessário encontrar uma maneira para aceitar renegociar aspectos que tangem orientações, modalidades e calendário.

Para Arroyo (1999), apesar de algumas resistências, há muitos profissionais, sobretudo docentes, empenhados com a implantação dos ciclos. Por outro lado, ainda há um clima de notável tensão e curiosidade, pois os próprios professores estão muito acostumados com o sistema seriado de ensino, conseqüentemente, este passou a ser vinculado às práticas escolares. Basta lembrar que desde o período da educação infantil e, mesmo nesse segmento, as crianças estão imersas na cultura seriada.

É preciso se preocupar com o tipo de profissional que se pretende formar dentro dessa nova lógica. Diante disto, torna-se crucial o convívio com estes indivíduos, os quais se deparam com a realidade de várias administrações que criaram ou dinamizaram centros de aperfeiçoamento de seus profissionais e

acreditam na relevância do diálogo com as escolas de formação de professores. Neste contexto, as experiências dos ciclos vêm sendo um assunto que merece ser explorado para repensar concepções e práticas de formação de educadores.

O costume do conhecimento *a priori*, ou seja, antes da prática, dificulta relacionar o aprender e o fazer. Esta maneira de pensar tem inspirado refletir mais sobre a qualificação e a formação de professores, e ainda, tem marcado as políticas e os currículos. Cabe ressaltar que a educação brasileira ainda está ligada à lógica mecânica de achar que se a escola básica é de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais. Nesse sentido, o governo e toda agência financiadora colocam como prioridade qualificar e treinar professores, pois ainda é dominante a idéia de que toda inovação precisa de um longo tempo de preparo e gasto financeiro e de energia, sempre adiada por falta de preparo adequado. No que tange a este aspecto, Perrenoud (2000) acredita que a formação contínua não seria adequada se a escola fosse um ambiente estável quanto às transformações, porém esta não é uma realidade. Há diferentes contextos, indivíduos que mudam, conteúdos baseados em novos conhecimentos, pressupostos e paradigmas. Sendo assim, este é o momento de atualizar os recursos cognitivos e adaptá-los ao trabalho que está em evolução.

Outro aspecto relevante na organização da escolaridade em ciclos é ter cuidado para não separar a equipe de coordenação pedagógica e a equipe de qualificação, no momento de planejar ações e previamente dar cursos. Esta atitude não deve ser tomada porque coloca em dois extremos os tempos de pensar e fazer, de teoria e prática, de formação e ação-intervenção. Além disto, condiz com uma concepção de educador que dá prioridade a domínios e competências pré-determinadas.

Para Arroyo (1999), o ciclo numa visão tradicional está ligado a ensinar primeiro aos professores o que é trabalhar nesta perspectiva, quais são os conteúdos abordados no ciclo, como é feito o sistema de avaliação e assim por diante. Sendo assim, a questão central apontada por este autor é que o professor deve levar em conta que o papel social da educação, da escola e a função social e cultural dos educadores independem de cada inovação de conteúdo, método ou organização da escolaridade.

Diante do exposto, os professores e demais profissionais da educação, vivem diariamente uma imagem de educador que não inventam, tampouco aprenderam apenas nos cursos de formação e treinamento. Eles lançam mão de sua imagem social, seu papel cultural, diferentes formas de se relacionar com seres humanos de várias idades. São aprendizados vivenciados enquanto desempenham outros papéis sociais: no convívio com familiares, em grupos da mesma faixa etária, com amigos, nas experiências escolares, tempos de formação, no brincar da infância, nas aflições da adolescência e na vida adulta.

Fernandes (2005) resgata a concepção de Arroyo (1999) quando afirma que a escola opera entre duas lógicas, isto é, o ensino focado ora no que se ensina (conteúdos), ora no que se aprende (alunos). Neste contexto, a autora acredita que as escolas organizadas em ciclos, da forma como se evidenciam atualmente, são como um plano intermediário entre a escola organizada em séries e uma outra escola que ainda está por vir. Enquanto esta não chega, é necessário refletir e agir para a criação de uma instituição que seja mais sensata em relação às questões, problemas, concepções e tantos outros aspectos e verdades provisórias do nosso século.

Conforme evidenciado, percebe-se que a escola organizada em ciclos é uma escola inquieta e em conflito (Fernandes, 2008), pois afeta pontos sensíveis relativos às formas de avaliar, concepções de ensino e de aprendizagem, organização dos tempos e espaços, entre outros aspectos. Estes pontos serão mais adensados nas páginas a seguir, quando serão apresentados os princípios identificados pela pesquisa, como aqueles que norteiam a escola ciclada. Entretanto, não se perdeu de vista a ideia de que os referidos princípios também podem estar presentes em outras formas de organização das escolas, diferente da ciclada, afinal, ciclos ou não, o que se pretende é a ressignificação da Escola Moderna, uma escola que seja capaz de ser eficiente para e com todos.

3.3 – Alguns princípios que orientam uma escola mais democrática

As práticas curriculares definem a identidade da escola, pois tocam em questões centrais do cotidiano, tais como: concepções de aprendizagem, relação entre professores e alunos, avaliação, organização dos tempos e espaços, entre outros aspectos. Neste sentido, tomamos conceitualmente o currículo como produtor de identidade (Silva, 2007).

Analisamos as propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO, procurando sua identidade, no que tange às concepções de escolas presentes nas mesmas, tendo como base os princípios que regem a organização escolar em ciclos, concebida aqui como uma organização escolar que pode favorecer a democratização da escola.

Diante disso, é relevante fazer algumas considerações à luz da concepção de Silva (2007) que aborda o conceito de currículo como identidade. Este autor traz a proposta de refletir como, por meio de processos de poder e de controle, os estudantes se tornam aquilo que são. As teorias críticas e pós-críticas ensinaram de maneiras distintas que o currículo é permeado de saber, identidade e poder. Depois de compreender tais teorias, fica mais fácil entender o currículo numa perspectiva para além de conceitos técnicos, de categorias psicológicas ou de imagens de grades curriculares e lista de conteúdos. Para exemplificar o exposto, destaca Silva (2007, p. 147) "... o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz...". Diante desta afirmativa é possível inferir que o currículo oficial não se expressa nas salas de aula, nem nos planejamentos dos professores, mas nas propostas pedagógicas dos cursos, nas ementas e nos programas das disciplinas. Além das práticas e dos fazeres cotidianos, tais documentos conferem identidade aos cursos e à formação dos seus estudantes. Isto fica evidente com o que explicita Silva (2007, p. 150) "O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade".

Em relação às práticas curriculares Fetzner (2010) acrescenta que a escola é um ambiente capaz de regular e transformar tempos, espaços e conteúdos, mas nem sempre isto ocorre da maneira esperada pelos professores e alunos. Fato este que explica a difícil tarefa de conciliar os anseios da comunidade escolar concernentes à formação do indivíduo e o que efetivamente é praticado pela

instituição. Nesta perspectiva, afirma Fetzner (2010, p. 103) “... os projetos (curriculares e político-pedagógicos) e os planejamentos aparecem como uma bússola, na tentativa de orientar o caminhar”.

A cultura escolar está repleta de práticas; modos de agir; costumes; ritos; história do dia a dia escolar; objetos; organização, função e utilização do espaço; bem como diferentes formas de pensar e de agir. Contudo, os elementos que mais organizam e conformam a cultura da escola são os tempos, os espaços e a linguagem ou as formas de comunicação (Fetzner apud Frago, 2010). Sendo assim, estes afetam o indivíduo em seus pensamentos e em suas atividades, de maneira individual e coletiva. Diante disto, tendo como referência a organização dos tempos, dos espaços e das formas de comunicação presentes na escola, é importante refletir sobre as reações dos sujeitos que estão submetidos a esta realidade. Assim sendo, resume Fetzner (2010, p. 115) “... nenhum cotidiano escolar encontra-se fora do movimento permanente que forma e conforma pessoas, grupos sociais e conhecimentos, e que este movimento é, ao mesmo tempo, de regulação e de transformação”.

Todas essas características fazem com que a escola contemporânea seja tema de muitos debates. Nesta perspectiva, Fetzner (2010) comunga com a concepção de Cruz (2010), a qual defende que o modelo escolar em vigor não atende às expectativas de muitos pais, alunos e professores. Isto pode ser constatado através das experiências vivenciadas na escola. Por outro lado, notam-se o desejo e um movimento para transformar essa realidade, com intenção de promover a reinvenção da escola, tal como defende Cruz (2010), para que esta seja mais do que um espaço repetitivo de produção de conhecimentos, transformando-se em um ambiente propício para a interação de múltiplas linguagens e culturas.

Para ilustrar o exposto, cabe ressaltar a concepção de Cruz (2010, p.88)

O esforço pela reinvenção da escola e a conseqüente superação de um quadro, que distingue a aprendizagem pela experiência cotidiana no tempo do aluno daquela feita no tempo da escola, têm gerado buscas de formas alternativas de organização escolar. A escola em ciclos, uma proposta em construção, aponta um significativo movimento nessa direção. Trata-se de um processo que busca um novo modo de ser da escola, pautado pela perspectiva do tempo de vida dos alunos como o tempo balizador da prática educativa, o que representa, em sua essência, um trabalho de grande elaboração pedagógica.

Para acrescentar, na tradicional organização do tempo escolar, a cada ano percorrido, há ou não a passagem para a série seguinte. Além disto, as provas e os exames periódicos são geralmente empregados em momentos definitivos e decisivos da avaliação, marginalizando alguns discentes devido à avaliação conferir um caráter classificatório e excludente, simplesmente com a tarefa de cumprir o que está previsto no calendário escolar.

Azevedo (2007) explica que a escola tradicional, Moderna, tipicamente hegemônica, assemelha-se a um obstáculo que impede que as contribuições advindas da ciência da educação sirvam de subsídios para práticas pedagógicas transformadoras. Nesta perspectiva, a estrutura favorece que os professores realizem seus trabalhos individualmente e não se preocupem em criar uma interdisciplinaridade entre os saberes, havendo, assim, maior fragmentação do conhecimento. Em virtude destas características, o tempo e o espaço escolar ficam organizados da seguinte maneira: o conhecimento é estruturado em disciplinas; há a predeterminação dos tempos e espaços (normalmente o tempo é a grade de horários das disciplinas e o espaço é a sala de aula) e os conteúdos são definidos de forma linear, respeitando os pré-requisitos. Esta estrutura é submetida ao aluno, e ele tem a função de adaptar-se, sem levar em conta suas experiências como sujeito social e produtor de cultura.

É importante destacar que a rigidez da estruturação dos tempos e dos espaços escolares é bastante propícia para a acomodação de programas e conteúdos artificialmente concebidos, os quais homogeneízam os produtos das aprendizagens. As metas traçadas não respeitam as individualidades dos sujeitos e os critérios de avaliação são feitos a partir de experiências padronizadas, culminando na marginalização dos diferentes. Isto vai ao encontro da concepção de Sampaio (2007) que afirma ser ilusório controlar os tempos e as maneiras de aprender dos discentes, aglutinando vários tempos em um só tempo e estabelecendo uma regra para todos os alunos. Esta realidade faz o docente acreditar que ele precisa ensinar e o aluno precisa aprender em um tempo predeterminado e aparentemente homogêneo.

A organização dos tempos e dos espaços escolares implica a maneira com a qual os grupos irão ser socializados, como os indivíduos irão aprender e em que tempo esta aprendizagem irá ocorrer. É preciso refletir acerca dos diversos tempos,

assim como explicita Arroyo (2007, p. 33) “O tempo na produção e na apreensão do conhecimento, os tempos de formar-nos como sujeitos mentais, éticos, identitários...”. Tudo isto é percebido como um grande desafio, pois depende da desconstrução da concepção hegemônica de escola, a qual tem como um de seus alicerces a rigidez dos tempos e espaços tradicionais. Esta forma de educar muitas vezes não respeita as individualidades, bem como não auxilia no sucesso de todos, assim expõe Pacheco (2007). Neste contexto, é interessante repensar a divisão dos tempos escolares em turnos. Por que não utilizar o tempo integral para evitar a fragmentação do trabalho pedagógico? Na realidade, a gestão participada de tempos e espaços é facilitada pelo modelo de dia escolar integral (ausência de turnos). Aliado a isto, tem-se a sugestão de oportunizar a convivência de diferentes grupos num ambiente em comum.

Sendo assim, torna-se importante destacar que a escola deve ser um ambiente favorável aos estudantes de várias idades, etnias, classes etc. e que os educadores têm o compromisso de pensar as diferentes oportunidades de aprendizagem, num contexto heterogêneo e numa perspectiva de sugerir outras formas de organizar os tempos e os espaços, tendo como diretriz as realidades dos educandos.

Não há como falar das práticas que acontecem no dia a dia escolar, sem tocar em um assunto tão polêmico e necessário que é a avaliação da aprendizagem. Pode-se afirmar que ela é responsável por auxiliar o educador e o educando no caminho para o crescimento. Neste sentido, é essencial a participação do aluno no processo de avaliação, entendendo que este faz parte da dinâmica de ensinar e de aprender. Assim sendo, os indivíduos são todos bem-sucedidos, pois segundo Luckesi (2000) esse sucesso é construído ao longo de todo processo de ensino–aprendizagem.

De fato, a perspectiva de avaliação focada na reprovação ou na aprovação, foi socialmente construída baseada em uma escola que primava por classificar e depois selecionar os alunos que melhor se adaptavam aos seus moldes que tinham princípios balizados pelos interesses das camadas mais favorecidas socialmente. Tais interesses residem na lógica de haver uma maioria a serviço de uma minoria intelectualizada e economicamente favorecida. Uma das conseqüências desta

realidade é atribuir ao histórico escolar a função de mérito. Todavia, avaliar é muito mais que isto! É compreender que educadores e educandos constroem juntos a aprendizagem, pois todos são capazes de produzir conhecimentos.

Há que se fazer valer uma perspectiva de avaliação condizente com o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano. Em função disto, ressalta-se a importância da integração entre os sujeitos. Neste sentido, o ato de avaliar está fundamentado na preocupação de ser um suporte para que os educandos construam os conteúdos e não percam de vista seus papéis como cidadãos.

A avaliação da aprendizagem precisa estar relacionada aos conhecimentos relevantes para a aprendizagem dos alunos. O educador tem o papel de não se permitir envolver por práticas que o distanciem dos interesses dos estudantes e da comunidade. A avaliação deve ser concebida como o acompanhamento de todo processo de aprendizagem e não em momentos estanques, sem levar em consideração as peculiaridades de cada ser humano. A heterogeneidade existente nas salas de aula é um terreno fértil para a aprendizagem, portanto para múltiplas formas de avaliar, diferentes daquela que tem como finalidade a seleção/exclusão. Este caminho se distancia cada vez mais de experiências enriquecedoras, seja para o professor, seja para o aluno.

Na concepção de Esteban (2010), o ato de ensinar tem sido motivo para conferir valor à aprendizagem. Nesta perspectiva, avaliar é confundido com medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos estudantes, tendo como referência o que foi ensinado pelo professor. Tudo isto tem como consequência a comparação dos desempenhos dos alunos em relação ao resultado esperado para cada momento estanque, por exemplo, fim do semestre ou ano letivo. Este modo de avaliar remete à tradução de notas e conceitos que se aproximam ou se distanciam dos objetivos traçados no planejamento de ensino. Esta maneira de conduzir a avaliação gera elementos de classificação dos alunos, dentro de uma escala que utiliza nomenclaturas excludentes, tais quais: forte/fraco, bom/mau, maduro/imaturo etc. Desta forma, os estudantes possuem seus lugares delimitados na escola e seus limites e possibilidades de aprender apresentam indicativos determinantes para a inserção social. É possível perceber a existência de um movimento de inclusão e exclusão presente nas esferas escolar e social. Esta discussão está relacionada com o ritmo desempenhado pelos alunos em relação ao alcance dos objetivos de

ensino. Logo, quando o ritmo não é compatível com o esperado, estes indivíduos são avaliados negativamente e classificados nos índices mais baixos das hierarquias produzidas. Resultado disto? A famosa frase: Eles não sabem!

Apesar da forte presença da heterogeneidade nas salas de aula, é bem verdade que muitos conteúdos, algumas formas de agir, refletir e se expressar são privilegiadas em relação a outras. Isto tem a ver com a atribuição de valores e, mais ainda, com a homogeneização dos resultados da escola. Sendo assim, maior é a coerência com os valores hegemônicos, pois no caso da avaliação, os instrumentos são construídos para priorizar alguns aspectos em detrimento de outros. Além disto, tais instrumentos se tornam neutros, ou seja, se naturalizam e escondem a essência cultural, social, histórica que tem relação com sua natureza e uso. E como os referidos instrumentos são produtos sociais, eis a resposta para as disputas de poder.

Numa perspectiva sistêmica, mudar a forma de avaliar significa realizar uma reforma na escola. Neste sentido, explicita Fernandes (2010, p. 98)

Uma perspectiva sistêmica nos permite perceber que estabelecer novas práticas avaliativas não deve vir desacompanhado de outros aspectos tais como: a autonomia da unidade escolar, um currículo dinâmico, flexível e contextualizado, formação continuada dos professores, valorização do trabalho coletivo na escola, a continuidade das propostas pedagógicas, respeitando o tempo escolar como um tempo distinto das políticas administrativas.

Na percepção de Fernandes (2010) há uma distância considerável entre o que se julga ser o papel da escola e a função da avaliação. A prática vivenciada no cotidiano escolar evidencia que ainda há um modelo tradicional, baseado numa pedagogia do acerto e do erro, ou seja, na aprovação e na reprovação. Isto revela a existência de um conceito de avaliação que valoriza o que ainda não foi aprendido e desvaloriza o que os educandos já conseguiram aprender.

É notório que as mudanças relativas às práticas de avaliação demandam tempo, envolvem valores, atitudes, saberes, crenças etc. Sendo assim, por se tratar de algo sistêmico, isso repercute na relação família-escola, na organização da turma e nas necessidades dos alunos. Diante disso, Fernandes (2010, p. 97) afirma:

Pensar avaliação implica também pensar na didática e nos métodos de ensino, no contrato didático que se estabelece entre professor e aluno, na política institucional, nos planejamentos, nas questões curriculares, no sistema de seleção dos alunos e, por fim, o autor ainda sinaliza que para mudar a avaliação também seria necessário pensar nas satisfações pessoais, no sentido de que a avaliação é, segundo Perrenoud, fonte de estresse e preocupação para boa parte dos alunos e professores.

É importante ressaltar que deve haver coerência entre ensinar, aprender e avaliar. Fernandes (2010) expõe a relevância de o aluno ser participativo e ter uma visão crítica do seu papel social. A construção da autonomia também é bastante relevante, pois é por meio desta que o educando é capaz de expressar melhor seus anseios e tomar decisões. Além disto, o erro é percebido como oportunidade de aprendizagens e as dúvidas são significativas e remetem a um maior exercício intelectual por parte dos educadores. Estas idéias defendidas por Fernandes (2010) são um convite a perceber a avaliação como deveria ser: inserida no processo de ensino e aprendizagem, portanto parte integrante do currículo escolar e em todas as etapas do planejamento.

De maneira geral, a avaliação deve oportunizar troca de experiências aos alunos e aos professores. Ela não deve estar presente apenas em momentos pontuais, mas como parte do cotidiano escolar, nas descobertas e nos desafios do processo de ensinar e de aprender. É preciso lançar mão de uma pedagogia que valorize os conhecimentos e a cultura dos indivíduos, sem que haja a anulação de um conhecimento em função de outro. Os saberes produzidos devem servir para acrescentar e não como diretriz a ser seguida. O professor é responsável por não se deixar levar pelos caminhos supostamente mais fáceis e convencionados socialmente. Os desafios presentes nas salas de aula são fontes riquíssimas de produção de conhecimentos e estes devem ser refletidos, com vistas a perceber o progresso dos alunos.

Outro ponto sensível que faz parte do cotidiano escolar é a formação de professores. Fernandes (2010) comenta a possibilidade de analisar este assunto sob diferentes dimensões. Uma delas, a mais limitada, diz respeito à formação voltada para a certificação através de cursos e experiências formalizadas de educação continuada. Numa perspectiva micro, toma-se como referência o espaço de trabalho, ou seja, a escola, entendendo-se como espaço de formação a sala de aula e a escola. Para reforçar o apresentado, vale explicitar o comentário da autora em

relação à literatura atual que privilegia o espaço escolar, ou seja, o local de trabalho como o lócus adequado para acontecer a formação continuada.

Para complementar, Fernandes (2010) apresenta a ideia de profissionalização docente como o resultado das experiências vivenciadas em serviço. Neste sentido, buscou-se este conceito como aliado às práticas vivenciadas na escola Ciclada, tal como aponta Fernandes (2010, p. 107):

...ampliar a noção de formação e compreender que os espaços de discussão do projeto pedagógico da escola, de interação entre os professores, de reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os alunos, os conselhos de classe, constituindo-se em espaços de socialização profissional, também se constituem em espaço de formação.

Segundo Fernandes (1999), as escolas organizadas em ciclos necessitam de reformas que transformem as práticas, isto é, o contrato didático, as culturas profissionais e o trabalho cooperativo dos professores. Desta forma, devido ao esforço empenhado pelo professor para promover mudanças, seria possível conferir uma nova identidade a este profissional, que por sua vez precisaria assumir uma postura coerente com o fim do trabalho individual e rotineiro. Nesta perspectiva, a autora aponta para a necessidade de o docente se policiar, no sentido de que ele é responsável por sua própria formação, tendo uma conduta responsável, autônoma, colaborativa etc. Além disto, há que lembrar a importância da realização de um trabalho inovador e sintonizado com os demais profissionais que compõem a escola.

Os argumentos de Fernandes (2010) vão ao encontro das ideias de Giroux (1997), pois ele critica a formação do professor que esteja focada apenas nos conhecimentos técnicos, uma vez que isto deprecia tanto o ofício docente quanto os estudantes. A formação 'mecanizada' nada contribui para a reflexão e a crítica do que de fato ocorre nos espaços escolares, pois, ao enfatizar apenas o conhecimento de metodologias, dá-se oportunidade de driblar a capacidade humana de transformação. Além disto, muitos destes programas de formação acabam deixando de lado a tarefa de alertar seus alunos para identificar e solucionar problemas que surgem no cotidiano escolar.

Para complementar, vale destacar a fala de Giroux (1997, p. 160)

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. As abordagens curriculares deste tipo são pedagogias de gerenciamento porque as principais questões referentes à aprendizagem são reduzidas ao problema da administração, isto é, “como alocar recursos (professores, estudantes e materiais) para produzir o número máximo de estudantes... diplomados dentro do tempo designado”. A suposição teórica subjacente que orienta esse tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos.

Fernandes (2010) comunga da ideia de Giroux, pois se faz necessário formar profissionais conscientes de que a ação educativa não está relacionada à mera reprodução de conhecimentos. Além disto, o docente precisa ter uma postura autônoma, para através da reflexão crítica, ser capaz de propor novos rumos ao trabalho desenvolvido. Outra questão é a maneira incorreta de perceber a educação como distribuição de diplomas. Primeiro que reduzir a educação a esta finalidade é um pensamento bastante limitado, pois esta tem um propósito muito maior, o de formar seres humanos. Segundo que esse pensamento atrapalha o trabalho docente, pois o foco fica voltado apenas para a avaliação e isto dificulta o bom desenvolvimento dos alunos, devido à preocupação com as notas, com a conquista de avançar para a etapa seguinte e até mesmo com o recebimento do diploma.

Este capítulo buscou abordar questões atinentes ao cotidiano escolar, partindo da teoria de que as práticas curriculares são responsáveis por conferirem identidade à escola. Cabe ressaltar que tais questões fazem parte da dinâmica de um dia a dia fortemente presente no contexto educacional brasileiro. Deste modo, tempo, espaço, formação de professores, avaliação, relação professor-aluno, entre outros aspectos, são realidades que se ‘entrecruzam’ o tempo todo, por isso, devido a tamanha complexidade, são assuntos que não se esgotam nesta pesquisa. Diante disto, é importante frisar que o propósito foi apresentar as idéias centrais de alguns destes princípios, identificados na literatura e nas experiências analisadas, como aqueles que balizam a escola organizada em ciclos, com intuito de descobrir se

estes se encontram presentes nas propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO.

IV - AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA PRESENTES NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIRIO

4.1 – Concepções sobre currículo

O estudo sobre o conceito de currículo e suas teorizações foi necessário, no âmbito dessa pesquisa, uma vez que se pretendeu analisar o objeto da investigação, a partir das propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO, tomando-as conceitualmente como propostas curriculares. Também, num primeiro momento, para fins da análise, foram observados os programas e ementas das disciplinas da proposta de 2008.

Há diferentes entendimentos acerca do conceito de currículo. Pode-se dizer que, sob uma perspectiva crítica, adota-se a idéia de que o currículo é um campo contestado (Moreira, 1994), relacionado aos contextos históricos, políticos e sociais. Ou seja, o currículo é datado e histórico. Tais pressupostos influenciam diretamente na escolha dos conteúdos veiculados pela educação escolar. Sendo assim, essa é uma discussão central quando se pretende repensar a concepção de escola atual e as formas de organização do cotidiano escolar.

Algo muito importante na teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. A indagação que persiste neste estudo é: o quê? Como resposta, as diferentes teorias podem buscar discussões sobre as naturezas humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade. As teorias se diferenciam devido aos indivíduos darem mais ênfase ora a este ou àquele elemento. Por outro lado, deveriam se preocupar com o que os alunos devem saber e buscar entender quais conhecimentos ou saberes são considerados importantes, válidos ou essenciais para fazerem parte do currículo. As teorias do currículo decidem quais conhecimentos devem ser selecionados, assim procuram entender por que “esses conhecimentos” e não “outros” devem ser escolhidos.

É preciso dar mais ênfase à indagação “o quê”, pois esta vem seguida de outras perguntas que estão implícitas: O que estes alunos e alunas devem ser? O que eles ou elas devem se tornar? Diante destas questões é possível perceber que o currículo procura estabelecer mudanças nas pessoas que irão “seguir-lo”. Neste sentido, Silva (2007, p.15) comenta:

Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada para do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Ao pesquisar a origem etimológica do vocábulo “currículo”, encontra-se como significado “pista de corrida”. Na prática curricular do cotidiano, apenas se pensa nos conhecimentos e é esquecido o papel do currículo em relação ao que os sujeitos são e se tornam. Estas questões estão intimamente ligadas à identidade e à subjetividade, as quais Silva (2007) avalia estarem inseridas na teoria do currículo.

Para melhor entender o que dizem as teorias do currículo, destaca Silva (2007, p. 16):

É precisamente as questões de poder que vão separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitarem mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento como (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por que”? Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas do currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Entender o significado das teorias críticas do currículo é deslocar a atenção dos conceitos puramente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos que envolvem as questões de ideologia e poder. Desta forma será possível enxergar a educação sob uma nova perspectiva.

Essa seção tem por objetivo discutir concepções sobre currículo que auxiliaram nas análises realizadas a partir dos documentos investigados. Tomou-se a ideia de currículo: (1) como identidade, como propõe Silva (2007); (2) como proposta pedagógica, defendido por Vasconcellos (2009); e por fim, (3) trabalhou-se

também com a dimensão de currículo oficial, conforme analisado por autores representativos do campo da teorização curricular (SILVA, 1999; MOREIRA, 1994).

Silva (2007) discute o currículo enquanto identidade, por estar implicado com questões culturais e de valores. As leituras e análises das propostas pedagógicas foram realizadas partindo do pressuposto de que poderiam revelar a identidade do curso de Pedagogia da UNIRIO, como também a identidade conferida aos futuros profissionais formados pelo curso em questão. Vasconcellos (2009) entende por proposta curricular o conjunto de conhecimentos, experiências de aprendizagem e desenvolvimento selecionados e organizados pela instituição de ensino. Entende ainda que a proposta curricular é um caminho a ser seguido, embora sem garantias de que será concretizado no cotidiano da sala de aula. Mas, que impacta os tempos, espaços, avaliação, agrupamento de estudantes, relações entre professores e alunos e outros aspectos que envolvem o processo de ensinar e aprender. Tal concepção sobre currículo nos apoiou no sentido de tomarmos as propostas pedagógicas como as propostas curriculares do curso de pedagogia da UNIRIO ao longo dos anos pesquisados. E em terceiro, a concepção de currículo oficial foi importante para as análises, pois metodologicamente trabalhou-se apenas com os documentos e não com observações de campo ou entrevistas que pudessem dar conta da dimensão do currículo real ou praticado.

As teorizações curriculares crítica e pós-crítica avançaram no sentido de imprimir ao currículo uma perspectiva que não seja somente técnica:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2007, p.150)

Nesse sentido, pode-se dizer que para a identidade de cada estudante do curso de Pedagogia da UNIRIO é 'incorporada'⁵ outra identidade, produzida a partir do que o corpo docente desse curso discutiu como conhecimentos mais adequados para tal formação. Assim, entrecruzam-se as múltiplas identidades dos sujeitos e a identidade do Pedagogo, sendo esta materializada no currículo oficial e na proposta pedagógica.

⁵ Já que cada sujeito possui sua própria identidade, esta expressão foi empregada para ilustrar o surgimento / união de outra identidade, a de Pedagogo (formado no contexto da universidade em questão).

Foram apresentados, à luz de Silva (2007), alguns conceitos sobre currículo. Cabe ressaltar que pensar na construção de um currículo envolve refletir sobre a contemporaneidade. Para isto, torna-se favorável comentar o fenômeno da globalização, analisado sob a ótica de Sacristán (2007). Para ele, o conceito de globalização é novo e não se pode atribuir-lhe um valor totalizador, por não traduzir integralmente o que acontece. Há também algumas expressões muito utilizadas, como: neoliberalismo, novas tecnologias, comunicação e mundo da informação. Todos estes conceitos se relacionam intimamente e, 'imbricados', têm a finalidade de compreensão do mundo. Diante de tantas expressões e seus significados, a educação tem o papel de se ajustar para atender a prioridades mais amplas. Para tal, precisa lançar mão de sua ação transformadora.

O mundo está organizado como se fosse um sistema em rede. Há a impressão que todos estão conectados. Por outro lado, ocorre a imposição dos poderosos sobre os que estão em condições de inferioridade. É mister lembrar que esta rede oferece comunicação entre diferentes culturas, lugares, povos etc., ao mesmo tempo acontecem guerras, poluição e embates políticos, por exemplo. Outro aspecto importante é que nessa 'rede' existem dependências e interdependências. Logo, enquanto alguns países, grupos e indivíduos se aproveitam da globalização, outros sofrem por ela existir. Diante disto, este fenômeno une e opõe. Assim há duas lógicas para analisá-lo: uma que percebe este processo como algo dirigido por um poder dominante identificável, e outra, com possibilidade de vê-la em dimensões mais amplas do que os aspectos econômicos, de mercado e das políticas econômicas inerentes ao capitalismo.

A globalização parece ser uma 'onda' expansiva que coloniza, transforma e unifica o mundo. Isto porque, uns dão fluxo de rede, enquanto outros são vulneráveis ao que lhes é estabelecido. Desta forma, algumas características culturais, econômicas etc. se tornam globalizadas anulando as de outros povos. Neste caso é importante refletir acerca das questões culturais, pois estas irão impactar na educação, e conseqüentemente, nos currículos a serem praticados pelas instituições. Diante disto, Sacristán (2007, p. 25) afirma:

De fato, a dificuldade de estabelecer fronteiras (a respeito das que determinam o que é admissível que se estenda e o adotemos e entre quem e o que é conveniente que não se expanda e entre quem) tem capital importância para a educação, ao se converter em uma referência para determinar o currículo. Em que conteúdos culturais devemos nos apoiar? Depende da amplitude dos 'nos'. A educação pode ser um instrumento para dar consciência desta realidade e ajudá-la a esmiuçá-la. Este seria o novo horizonte para o moderno princípio de 'educar para a vida'. Que requer agora uma alfabetização cultural mais exigente com um olhar cultural muito mais amplo.

A globalização é constituída em rede, possui pluralidade e hibridização e é um fenômeno bastante complexo, pluridirecional e um tanto ou quanto contraditório. Este fenômeno pode ser considerado diferente, há múltiplas conexões, as quais envolvem fatores como a distância, diferentes conteúdos e participantes dos diferentes lugares do mundo com atuação desigual. Diante disto, as interdependências não são lineares nem possuem apenas uma direção, como ocorre na economia, por exemplo. A realidade do mundo globalizado instiga que a educação tenha o papel de entender os fenômenos além de sua superficialidade, ou seja, há a necessidade de se trabalhar de maneira interdisciplinar e deixar um pouco de lado a chamada especialização. Sacristán (2007) apoia-se em Morin ao dizer que é preciso questionar o tipo de ser humano que está sendo formado, uma vez que alguns conseguem compreender os fenômenos de suas áreas de atuação, porém não são capazes de relacioná-los com os acontecimentos do mundo. A compreensão do mundo 'conectado' depende da interligação dos conhecimentos.

Para elaborar o currículo, por exemplo, é necessário ter um olhar global sobre o mundo em rede. Por outro lado, é preciso refletir se esta ideia de conhecimento interligado merece prosperar. O grande desafio é trilhar caminhos que conduzam ao ato de 'educar para a vida'. Nessa perspectiva, Sacristán (2007) menciona a necessidade de se propor uma contraglobalização, isto é, não negá-la ou provocar resistências. Por outro lado, não se pode perder de vista que os profissionais da educação precisam pensar práticas mais coerentes com uma resistência criativa. Isto está relacionado à lógica de que para a globalização não ser totalmente de mercados e de capitais é importante potencializar as políticas integradoras e não acentuar as desigualdades excludentes. Alguns efeitos devastadores deste fenômeno são as relações sociais, de educação e de trabalho presentes num mercado instável.

Pode-se perceber a relação existente entre os acontecimentos

socioeconômicos e políticos, a educação e os currículos oficiais. Estes buscam, de um modo geral, obedecer aos contextos, sobretudo para defender a ótica dos interesses das classes favorecidas economicamente. Neste sentido, o currículo oficial pode ser tema de discussões bastante enriquecedoras e, principalmente, um espaço passível de intervenções. Sendo assim, os currículos produzidos podem ser considerados, na concepção de Zotti (2004), como um documento oficial de intenções governamentais para cada nível de ensino e, desta forma, indicam a produção do conhecimento oficial. É importante também lembrar as práticas escolares que são recriações, mas também reflexos dos documentos oficiais, e devem ser analisadas, sob a perspectiva de criar uma nova lógica que não seja favorável, exclusivamente, aos interesses de tais classes.

É possível articular as concepções de Zotti (2004) e Silva (2007), pois este revela a importância do discurso para pensar o currículo e Zotti (2004, p.228) ampara-se em Cury para dizer

Nesse sentido, destaco a importância da relação dialética entre sociedade e educação. Por isso, acredito que considerar o contexto socioeconômico-político na análise do que ocorre na educação é um princípio metodológico e uma atitude indispensável na reconstrução e compreensão da história da educação. Isso, não somente se tratando daquele que pesquisa a história da educação brasileira, mas como atitude de todo educador engajado e comprometido com ela, com base na perspectiva da mudança, da dialética da ação transformadora.

Estudar as diferentes dimensões e concepções de currículo é, resumidamente, não perder de vista a indagação apresentada por Silva (2007, p.16) “Por que esse conhecimento e não outro?”. Por que esses tempos e espaços e não outros? Por que essa avaliação e não outra?

Refletir sobre o currículo envolve algumas questões, citadas por Vasconcellos (2009, p. 29)

A necessidade de desenvolver uma prática pedagógica significativa, centrada na autêntica atividade humana, no educando como sujeito de direitos e em seus tempos de vida, que supere preconceitos e barreiras sociais, faz com que cada vez mais os educadores caminhem para a construção de um currículo democrático, inclusivo, solidário e de qualidade social. Um currículo humano para poder formar seres humanos plenos.

Tais questões estão intimamente relacionadas com a identidade do pedagogo que se pretende formar. Partindo do princípio de que este futuro profissional será

responsável pela educação e, esta, por sua vez é o caminho para a humanização dos indivíduos, convém sustentar-se na concepção de Vasconcellos (2009) que alerta para a formação de um educador pronto para colaborar na construção de uma escola capaz de promover a humanização plena dos indivíduos como um todo, ou seja, não apenas dos estudantes.

Sendo assim, pode-se dizer que ao tomar decisões curriculares, adentra-se no campo das decisões de valor, tal como explica Vasconcellos (2009, p. 29)

o que é importante para nós, para nosso grupo, para nossa cidade, para nossa sociedade? Qual nosso projeto? Como podemos concretizar este nosso propósito? A partir da definição do projeto maior, a grande questão sempre é esta: o tipo de currículo que estamos propiciando é coerente com os valores que buscamos (ou que declaramos que buscamos)?

Levando em consideração os aspectos citados, cabe ressaltar a importância de a proposta pedagógica estar articulada com os anseios de todos os envolvidos no processo educativo. Mais precisamente, no caso desta pesquisa, busca-se que o documento produzido pelo corpo docente do curso de Pedagogia da UNIRIO tenha coerência com os valores que estes profissionais julgam ser importantes na formação desses estudantes e, por sua vez, que os princípios tomados como categorias de análise possam nos dar pistas sobre qual concepção ou quais concepções de escola estão presentes na proposta curricular do curso.

Torna-se evidente a existência de diferentes entendimentos acerca do conceito de currículo. Para complementar, como já foi dito anteriormente, adota-se a ideia de que o currículo é um campo contestado, totalmente relacionado aos contextos históricos, políticos e sociais. (MOREIRA, 1994). E, diante disso, cabe salientar então que, entende-se no bojo desse trabalho, as propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO de 1998, 2001 e 2008, bem como do Documento Síntese de GT Reforma Curricular/2002, não foram elaboradas à margem do contexto em que foram produzidas. Estes documentos surgiram a partir da necessidade de reformular o currículo do curso em questão, por diferentes demandas relativas ao tempo e espaço em que cada uma foi elaborada, no anseio de formar um pedagogo sintonizado com as necessidades do contexto sócio-político-cultural brasileiro. Além disto, a produção das propostas curriculares envolveu a participação de um corpo docente composto por diferentes sujeitos, portanto com opiniões diversas sobre quais conhecimentos deveriam ser

contemplados nesse documento.

Diante disso, a subseção a seguir apresenta uma análise sob as três perspectivas comentadas, quais sejam: currículo como identidade (SILVA, 2007), como proposta pedagógica (VASCONCELLOS, 2009) e currículo oficial. Estas formam o eixo da pesquisa, para sustentar e buscar responder à indagação se a formação oferecida no curso de Pedagogia da UNIRIO possibilita que os estudantes ressignifiquem a concepção hegemônica da escola seriada.

4.2 – As Concepções evidenciadas

O resultado da análise dos programas evidenciou que a universidade pesquisada possui, no curso de Pedagogia, um corpo docente preocupado com uma proposta curricular voltada para outras concepções de escola diferentes da escola seriada. Esta é uma característica que deve ser preservada, pois possibilita que os estudantes conheçam outras maneiras de conduzir o trabalho docente, uma vez que, no futuro, possivelmente irão lecionar em instituições que adotam perspectivas de ensino diferentes da escola seriada, como os ciclos nos anos iniciais, na maioria das redes públicas no Estado do Rio de Janeiro.

Em mapeamento realizado no estado do Rio de Janeiro, Fernandes (2007) apresenta resultado de que aproximadamente 60% dos municípios fluminenses adotam ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse dado justifica a necessidade de que os estudantes, em sua formação, compreendam e reflitam acerca da organização em ciclos do sistema escolar.

Seguindo com as análises quantitativas, fica evidente que as disciplinas do Departamento de Didática possuem mais palavras ou expressões relacionadas à escola organizada em ciclos. Estas disciplinas totalizam dezenove (19): Currículo, Didática, Avaliação e Educação, Didática: Questões Contemporâneas, Ciências Sociais na Educação II, Matemática na Educação I, Matemática na Educação II, Ciências Naturais na Educação I, Imagem e Educação, Ciências Sociais na Educação II, Educação Infantil, Literatura na Escola, Língua Brasileira de Sinais, Corpo e Movimento, Arte e Educação e Alfabetização, Leitura e Escrita, Educação a Distância e Financiamento da Educação Básica no Brasil e Política Educacional.

Já as disciplinas do Departamento de Fundamentos, em relação aos aspectos citados, somam o total de nove (09), quais sejam: Educação e Sociologia, Educação Popular e Movimentos Sociais, Gestão Educacional, Psicologia e Educação, Dinâmica e Organização Escolar, Educação Especial, Planejamento Educacional, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Psicologia da Infância.

E por último, no Departamento de Filosofia e Ciências Sociais, apenas duas (02) disciplinas possuem afinidade com os princípios da escola ciclada, são elas: Antropologia Cultural e Epistemologia.

Os gráficos em anexo apresentam as análises acima.

O curso de Pedagogia da UNIRIO foi criado no ano de 1987⁶ (UNIRIO, 2008). Neste período possuía inicialmente duas habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Magistério de Primeira à Quarta Série do Primeiro Grau. De acordo com Martins (1999), esta segunda habilitação visava à preparação docente para lecionar para crianças e adultos. Conforme a autora esclarece, almejava-se a formação de um profissional capaz de exercer uma profunda reflexão crítica e teórica da sua atuação no dia a dia de trabalho. Tal habilitação traduzia-se como um avanço para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, devido ao cumprimento das orientações da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, conforme explica Martins (1999). Por outro lado, embora apresentasse um caráter bastante inovador, não foi concretizada, pois, à época, o corpo docente não era especializado na prática das disciplinas metodológicas específicas para cada área de conhecimento (matemática, português, ciências, geografia e história) que as constituía. Dessa forma, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) reconheceu somente em 1995, o curso de Pedagogia apenas com a primeira habilitação mencionada (Portaria n. 1810, de 27 de dezembro de 1994). Já a habilitação para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental, embora tivesse sido avaliada com grandes chances pelo MEC de um possível reconhecimento futuro, não se instaurou naquele momento, pelas razões descritas acima. Vale analisar que, embora a criação do curso tenha sido de 1986, somente 9 anos depois o mesmo foi reconhecido.

Torna-se oportuno salientar que o Projeto Político Pedagógico do Ensino de Graduação da UNIRIO, de 1995, foi elaborado a partir de algumas reuniões setoriais e coletivas, nas quais os professores componentes dos diversos centros da universidade, refletiram acerca de sua prática docente, sobre a função da universidade e, mais especificamente, desta Universidade, frente ao panorama da realidade do Brasil. Nesse mesmo período, o corpo docente da Escola de Educação já havia alertado sobre a importância de uma reforma curricular significativa, a qual estivesse afinada com o perfil do educador que se pretendia formar. Nesse sentido, Martins (1999, p. 147) destaca:

⁶ Entretanto, Martins (1999) revela em seu texto que o ano de criação foi em 1986.

Nos meados da década de 90, constatou-se que o currículo não atendia mais as expectativas dos docentes e discentes, precisava ser repensado, pois a sua estrutura tornou-se pesada e não contemplava discussões importantes para a docência contemporânea. Além disso, estava em pauta às mudanças promovidas pela nova LDB e a discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia. Precisávamos tomar novos rumos.

Com o ingresso, no decorrer dos anos de 1996 e 1997, de novos professores para a Escola de Educação foi possível retomar a discussão da reformulação do currículo. Ao final de 1997, no Colegiado da Escola de Educação, decidimos que faríamos um esforço concentrado, ao longo do ano de 1998, para concluirmos a reformulação.

Face à necessidade exposta, em 1998 tomou lugar a reforma curricular do curso de Pedagogia da UNIRIO. Assim como ocorre nos dias atuais, aquele período ficou marcado por transições nos aspectos sócio-político-culturais, acarretando mudanças na sociedade brasileira e, conseqüentemente, gerando reflexos no cenário educacional. Em decorrência das mudanças provenientes da realidade social, bem como da legislação educacional (tendo a LDB 9394/96 como referência), tornou-se necessário refazer os rumos da proposta curricular vigente até o ano em questão. Para isso, sugeriu-se ampliar as habilitações e explicitar a formação pretendida para o perfil profissional do referido curso, tendo como contexto a sociedade brasileira, caracterizada como desigual, porém “com grande potencial de transformação”.

Sendo assim, quando se iniciou o ano de 1998, o corpo docente do curso de Pedagogia da UNIRIO, decidiu se reunir duas vezes por semana, nos encontros do Colegiado da Escola de Educação. Segundo Martins (1999), esta opção partiu do pressuposto de que, para os professores, esta era a instância mais democrática da Escola de Educação, devido à participação dos docentes de todos os departamentos da Escola de Educação, bem como o aluno representante do Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia da UNIRIO.

As discussões se iniciaram pela descrição de como seria o perfil profissional que se pretendia formar para trabalhar no contexto educacional brasileiro. Para a autora citada, essas discussões foram demasiadamente cansativas, porque à medida que se avançava num dia, no outro, parecia que tudo estava “demolido” e era necessário construir tudo novamente. Para acrescentar, ainda surgiam alguns dilemas, tal como expõe Martins (1999, p.148):

... o nosso graduando seria um especialista ou teria como base de sua formação a docência? Os graduandos escolheriam uma, duas ou várias habilitações? Deveríamos usar a expressão habilitação? Quais seriam os princípios norteadores de nosso currículo? No calor dessas discussões, eclodiu, em 1998, a greve dos docentes das Universidades Federais. Interrompemos por cerca de três meses o nosso processo de reformulação curricular e o retornamos em final de julho de 1998.

As conclusões das reuniões apontavam para a formação de um profissional com base na docência, tendo como referência os princípios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), os quais traçaram um perfil almejado para a formação de um novo educador. E é neste modelo que o corpo docente da Escola de Educação da UNIRIO se balizou, no momento da escrita do documento do ano de 1998. Assim sendo, a formação do educador foi direcionada para uma postura questionadora e analítica, com vistas a contribuir, intervir e possibilitar a mudança do quadro educacional brasileiro que se faz presente nos distintos espaços sócio-culturais. No tocante ao entendimento de docência, cumpre salientar as palavras de Martins (1999, p.148):

Partimos do pressuposto que a docência não se resumia a relação de ensino-aprendizagem realizada dentro do espaço escolar, mas um processo educativo complexo e criativo que fundamenta qualquer ação educativa. O educador deve estar permanentemente em busca de novos conhecimentos, articulando teoria e prática, construindo novas metodologias que possam dar conta de seu cotidiano que é sempre desafiador e complexo.

A segunda etapa da reforma curricular consistiu na preocupação para que os educadores formados no Curso de Pedagogia da UNIRIO não possuíssem “saberes fragmentados”. Desta forma, adotou-se a formação em múltiplas habilitações, tendo como alicerce consistente formação geral nas áreas das Ciências Humanas e da Filosofia, em virtude de estes conhecimentos serem essenciais para a formação de um educador crítico, ciente de sua atuação histórica e de seus deveres com uma sociedade mais justa e democrática, assim explicita Martins (1999). A respeito da palavra habilitação, é interessante ressaltar que esta foi mantida na reformulação, em virtude da ausência de uma expressão mais adequada. Embora isto tenha ocorrido, os professores se comprometeram, dentro do possível, a eliminar a conotação tecnicista do referido termo.

O período em questão foi tempo de muitas discussões e expectativas. Ora prevalecia a opinião de uns, ora a opinião de outros, como tudo na vida. Mas a

essência estava voltada para a construção de um currículo favorável às discussões daquela época, o qual viabilizasse a comunicação, a famosa e tão sonhada interdisciplinaridade. Sonho este viável, denominado de utopia, aquilo que conduz ao possível, como se fosse um salto para um futuro alcançável. Então, os saberes da filosofia, das artes e das ciências foram convidados a se 'imbricar', junto ao desafio de equilibrar o racional e o emocional, assim como Martins (1999) esclarece.

Martins (1999) lembra que a UNIRIO apresenta, em seus documentos oficiais, uma característica humanística que zela pela conduta ética, participativa e democrática. Diante deste panorama, como refletir sobre tal reforma? Fato era que o corpo docente, engajado nesse trabalho, tinha bem claro que não era almejado atingir o humanismo clássico, mas sim um caráter inovador, comprometido com a justiça, a ética, o respeito e a solidariedade. Além disto, desejava a formação de sujeitos para lidar com o afeto e conscientes da importância da construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, aponta Martins (1999, p. 150):

Compreendemos que esse tipo de humanismo não se constrói apenas mudando a ementa de disciplinas ou apenas programando novas atividades curriculares, na verdade implica uma mudança de postura afetiva e acadêmica de nossos professores. O nosso humanismo não está pronto, ele será construído no anseio das nossas relações educativas, enfrentando as nossas contradições. Optamos, assim, por um humanismo em construção que enfrente as questões contemporâneas, sem jamais esquecer que a figura central de qualquer processo educativo é o ser humano, com suas coerências e incoerências.

Construir um currículo de caráter humanista, não significa simplesmente recheiar a grade curricular com disciplinas do campo das Ciências Humanas, da Filosofia e da Arte, mas possibilitar, como mencionamos anteriormente, um novo tipo de postura. Assim, tivemos o cuidado de propor aos professores a necessidade de cuidar das ementas das disciplinas como também propor novas atividades que pudessem incrementar a discussão do conteúdo dos diferentes campos do saber.

Sendo a docência a base do currículo do Curso de Pedagogia da UNIRIO de 1998, tornou-se conveniente buscar uma nova Habilitação como forma de complementá-la. Partindo da idéia que esta Universidade possui a arte como vocação, deu-se origem à habilitação Educação e Comunicação. Martins (1999) argumenta que esta criação gerou mais discussões, pois poderia ser arriscado unir estes dois campos do conhecimento num curso de Pedagogia, devido a possíveis impasses teóricos que poderiam vir a existir. Além do mais, apresentou-se a ideia de que a Comunicação possui um vasto campo de conhecimento.

Como resultado do exposto, a habilitação citada possuía como diretriz os seguintes conhecimentos: informática, noções sobre Ciências da Comunicação, produção de textos e imagens e a produção de projetos pedagógicos. Já no tocante à disciplina de Arte e Educação, esta era obrigatória para todas as habilitações, em função de toda representatividade que a arte tem na formação do educador. Dado o surgimento das mencionadas habilitações, passou-se para a etapa de conclusão da reforma curricular.

A justificativa para a reformulação de 1998, partiu da evidência de que a segunda habilitação (Magistério de Primeira à Quarta Série do Primeiro Grau) nunca foi reconhecida. Sendo assim, a habilitação denominada Magistério das Disciplinas Pedagógicas era única.

Para acrescentar, o artigo 62 da LDB prevê que “a formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Isto acarretou na valorização da habilitação de Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (nomenclatura atualizada da habilitação Magistério de Primeira à Quarta Série do Primeiro Grau) e na eliminação da habilitação de Magistério das Disciplinas Pedagógicas. Em referência a esse artigo cumpre destacar a contribuição de Martins (1999, p.157):

Concordamos com o artigo 62, no que se refere à formação em nível superior dos docentes que atuarão na educação básica e firmamos posição que essa formação deve ser realizada nos cursos de Pedagogia na Universidade, pois é o *locus* para a formação de educadores, porque não podemos conceber a formação de educadores sem a presença efetiva da pesquisa.

O corpo docente, empenhado na produção desse documento, expressou a necessidade de ampliar as possibilidades de atuação para o profissional de educação, agregando uma formação consistente e abrangente, em consonância com as exigências político-educacionais da época. Sendo assim, além da habilitação denominada Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, criaram-se outras três: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação e Comunicação. Esta última, segundo Martins (1999), só poderia ser cursada mediante o aluno ter concluído todas as outras habilitações, pois a docência era

considerada como alicerce de toda ação educativa. A essência da idéia é revelada na seguinte transcrição do documento:

Estas quatro habilitações devem contribuir para a formação de um educador capaz de lidar com as questões contemporâneas, sempre dinâmicas, e sintonizado com a construção de uma sociedade justa, igualitária fundamentalmente ética. Em outras palavras, uma sociedade que se preocupe com a construção de seres humanos – educadores e educandos – que busquem sua participação ativa no coletivo, consolidada pelos interesses sociais comuns. (UNIRIO, 2001, p. 4)

Este trecho traduz a preocupação do corpo docente do Curso de Pedagogia da UNIRIO com a formação de um sujeito/educador consciente dos problemas e desafios existentes na sociedade contemporânea, bem como a importância de este profissional estar comprometido com a desconstrução de uma sociedade excludente, a qual tem reflexo no ideal de escola pautado no sucesso de uns e fracasso de outros. Nesta perspectiva, a referida proposta foi uma tentativa de contribuir com a mudança do retrato da realidade educacional do ano 1998, embora muitos de seus personagens (quisera ser uma ficção) ainda estão presentes nos dias atuais.

Diante disso, a partir da construção da referida proposta curricular foi possível traçar como perfil profissional “um educador que exerça a cidadania ativa” e que fosse capaz de formar “sujeitos plenos”. Tais características se aproximam da construção de uma concepção de escola na qual o educador seja consciente do seu papel perante os educandos e a sociedade como um todo. Neste sentido, este profissional precisa compreender que para contribuir com uma sociedade mais justa, igualitária e humana, faz-se necessário reivindicar os interesses da maioria que muitas vezes tem sua voz silenciada pelas conquistas da classe dominante. Esta discussão também diz respeito às questões políticas, pois o educador tem o dever de formar indivíduos que sejam capazes de perceber sua responsabilidade perante a escolha dos futuros representantes que influenciarão nos rumos (da economia, da educação, da saúde etc.) do país.

Além do explicitado, a proposta pedagógica de 1998 contribui para uma concepção de escola cujo ato de educar está relacionado com o ensinamento da ética, ou seja, o código de conduta que visa ao bem-estar social e ao respeito entre os sujeitos. Para acrescentar, valoriza-se a educação inclusiva, percebendo-a como a convivência de todos os indivíduos num mesmo espaço, independente de raça,

credo, etnia, gênero, pessoas com necessidades especiais etc. Esta atitude retrata a realidade da vida, porque a diferença está em toda parte e os educandos precisam entender que isto agrega valores em termos de saberes e de incentivo à cooperação. Neste sentido, torna-se interessante transcrever um trecho do documento que revela: “Trabalhar com esta inclusão significa produzir e socializar saberes não fragmentados, através de reflexão crítica e de um complexo debate ético / estético que contemple novas linguagens” (UNIRIO, 1999, p.16).

Diante disso, vale a pena destacar o que Sacristán (2007) chama de sociedade da informação. Esta, segundo o autor, tem um discurso que ainda é insuficiente e provisório, pois é recente. Além disto, a realidade de que pretende dar conta é consideravelmente transitória. A evolução do discurso está intimamente relacionada aos interesses econômicos e governamentais, bem como envolvem questões culturais e morais da sociedade. Esta realidade deve ser considerada quando se pensar nas práticas educacionais, assim como a proposta pedagógica de 1998 buscou considerar. Isto indica uma preocupação com os problemas de inclusão e exclusão de indivíduos na sociedade e a relação do nível de domínio de determinados saberes que se convertem em motivo para a estratificação social.

Nesse sentido, resume Sacristán (2007, p.44):

Educar é mais do que se informar, é também preparar cidadãos, facilitar o desenvolvimento de sua personalidade, fazê-los solidários, etc. Mesmo admitindo que a educação tem entre suas responsabilidades a de “informar” em um sentido amplo, deve-se destacar que essa informação tem objetivos peculiares a serviço de um determinado modelo de pessoa e de sociedade. As esperanças sobre o que é possível conseguir com a educação não podem se esgotar nas demandas que a linguagem dominante impõe à sociedade da informação como a conhecemos hoje, embora não possamos fugir do mundo em que vivemos nem deixar de aproveitar algumas das possibilidades que nos oferece.

Sendo assim, pode-se afirmar que ao elaborar a proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UNIRIO de 1998, o corpo docente engajado nesta atividade, vislumbrou a criação de uma identidade para o Pedagogo que contemplasse a diversidade entre os seres humanos. Nesta perspectiva, tal característica impacta diretamente na cultura e na construção de conhecimentos. Assim, entendendo o ato de educar numa dimensão ampla, este não pode se reduzir à mera transmissão de informações, mas sim fundamentar-se no princípio de que todos os indivíduos produzem saberes.

Torna-se importante destacar a preocupação com a formação do “intelectual crítico”. Neste sentido, as entrelinhas do documento são convidativas para evidenciar a discussão que remete à concepção de Giroux (1997, p. 161) acerca do papel do professor como intelectual:

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Diante disso, Giroux (1997) explica que perceber os professores como intelectuais significa que toda atividade humana está relacionada a alguma forma de pensar. Sendo assim, por mais rotineira que possa se tornar uma tarefa, esta não pode ser abstraída do funcionamento mental. Neste sentido, torna-se possível unir o pensamento à prática, resultando na essência do sentido de compreender os docentes enquanto profissionais reflexivos.

Além do apresentado, é importante destacar a atenção dos organizadores dessa reforma curricular para que os futuros professores sejam capazes de atender às novas necessidades educacionais, utilizando conhecimentos e saberes historicamente construídos e apresentando um desempenho profissional que contribua com a qualidade social.

Conforme já foi comentado, essa reforma curricular contribuiu para o surgimento de novas habilitações. Vale apresentar as peculiaridades de cada uma delas, a começar pela denominada Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esta foi criada devido às exigências contidas na LDB, especialmente no tocante à denominada década da educação, ou seja, período no qual os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental teriam que buscar a formação em Pedagogia, com intuito de ampliar a qualificação profissional. No que tange a esta questão, reza a LDB:

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. **§ 4º.** Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996, p. 30)

Para complementar, organiza-se da seguinte maneira:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 22)

Os educadores habilitados para lecionarem nas Séries Iniciais deveriam possuir conhecimentos teóricos e práticos consistentes, com intenção de perceberem os indivíduos como seres complexos, portanto imersos numa sociedade igualmente complexa e permeada de contradições. Neste sentido, é possível inferir que o corpo docente da Escola de Educação estava atento para a formação de educadores que entendessem as peculiaridades de cada ser humano, conseqüentemente a existência de diferentes ritmos de aprendizagem. Para complementar, ao considerar as múltiplas possibilidades, torna-se muito mais enriquecedor comparar o indivíduo com ele próprio do que com o grupo. Já este, deve ser formado com o princípio da cooperação humana, pois o panorama social brasileiro apresenta uma realidade pautada no capitalismo, cujo objetivo maior é o acúmulo de riqueza e para isto é necessário competir na escola, no emprego, no esporte e em outros contextos. Ainda que timidamente, é dever do educador contribuir para atenuar os problemas provenientes desta realidade.

Outra questão relevante é a intenção de formar um educador crítico da realidade que o circunda. Para tanto, além de questionador, este profissional precisa buscar soluções para as contradições e os problemas existentes na sociedade. Além disto, estar ativo nas questões da realidade local, sem distanciar-se do global. Novamente, as entrelinhas dizem algo. Neste caso, isso pode ser explicado à luz da concepção de Morin (2006, p. 37) que afirma “O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades e propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo”.

Ainda sobre a habilitação do Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cumpre dizer que esta objetivava contribuir com uma educação mais democrática e de qualidade para a maioria da população. Além desta perspectiva, buscava zelar pela cultura produzida por estes indivíduos para servir como a diretriz do trabalho pedagógico, problematizando a realidade sócio-cultural do entorno. A

referida realidade é compreendida, na proposta pedagógica, como a constituição do político e do econômico. Tal compreensão condiz com um dos pontos sensíveis do panorama brasileiro.

No tocante à habilitação da Educação Infantil, esta também surgiu com o advento da LDB. A proposta pedagógica revela que “A Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, apontando para a superação da histórica concepção guardiã e preparatória das creches e pré-escolas”. Neste sentido, a Educação Infantil passava a ser entendida na perspectiva de um espaço propício para a educação, onde há a plena construção de novos conhecimentos. Assim sendo, a escola é percebida como um seguimento capaz de proporcionar conhecimentos, neste caso, às ‘crianças pequenas’. Para acrescentar, fica explícito que este espaço deve privilegiar “a diversidade, a pluralidade e, sobretudo, a aprendizagem das diferenças e o combate às desigualdades existentes em nossa sociedade”, (UNIRIO, 1999, p. 17). Este trecho traduz os mesmos anseios trazidos pela habilitação de Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pois retrata que embora as diferenças entre os indivíduos sejam enriquecedoras, vivemos numa sociedade contraditória que, ao invés de unir, separa os indivíduos por grupos (raça, etnia, classe econômica etc.). Diante deste cenário, é relevante comentar que o educador precisa estar preparado para lidar com as diversas situações apresentadas no cotidiano das salas de aula, pois muitos alunos carregam marcas profundas por motivos como: não aceitar a si mesmos, não aceitar os outros e/ou não ser aceito pelo grupo.

Em referência à habilitação de Jovens e Adultos, ficou explícito que as iniciativas voltadas para a formação de professores que trabalham diretamente com a Educação Básica de Jovens e Adultos, na esfera universitária, ainda são poucas. Porém, esta habilitação se justifica devido às demandas sociais, pois a maioria das Universidades, no Brasil, não possui a mencionada formação. Neste sentido, faz-se de suma relevância o ensinamento de como trabalhar com um público que nunca teve acesso à escola ou, mesmo já tendo freqüentado esta instituição, abandonou-a por alguma razão justificável. Razão esta que algumas vezes está relacionada como fato de estes indivíduos não se sentirem parte do processo de ensinar e aprender, pois carregam consigo a lembrança de uma escola construída a partir dos conhecimentos produzidos e impostos por uma minoria. Num sentido mais profundo,

o educador de Educação de Jovens e Adultos precisa possuir conhecimentos para viabilizar sua prática pedagógica e para exercer seu papel social perante esse grupo de estudantes. Além disto, o documento alerta para a criação de uma habilitação relacionada a um segmento desvalorizado e caracterizado por uma posição de inferioridade que necessita de um profissional atuante nos espaços extra-escolares.

A proposta pedagógica em questão alerta para a importância da habilitação em Comunicação e Educação e se justifica porque a comunicação é uma condição da vida cotidiana. Acresce-se a isto a necessidade da existência de cidadãos críticos diante do cenário de transformações de todos os tipos. Nesta perspectiva não há como colocar a escola à parte de toda esta teia de comunicações, pois nos últimos tempos esta instituição tem se reduzido aos saberes acumulados, tendo como base o código oral e a linguagem matemática. Neste sentido, o que tem ocorrido na escola é a redução das comunicações à comunicação verbal (oral e escrita), assim como é apontado no documento de 1998:

...desprezando as imensas possibilidades oferecidas pelas demais formas de comunicação associadas à expressão corporal (teatro, dança, artes circenses), às imagens (artes plásticas, cinema, vídeo, TV, imagens digitais – hologramas, infoarte, realidade virtual), à música de todos os gêneros e estilos, às demais linguagens formais (de máquina) e as inúmeras formas de comunicação alternativa. (UNIRIO, 1999, p. 18)

Conforme o exposto, a intenção dos organizadores da reforma curricular foi enfatizar que a escola era e continua sendo um território de disputa de poderes, contradições e inquietudes. E o papel do educador é justamente preparar os alunos para a leitura crítica de todas as formas de comunicação existentes no mundo. Afinal, o que se lê (entendendo a leitura na perspectiva acima) pode ter muitos sentidos. Em resumo, esta habilitação pretendia o resgate do compromisso com o sentido do comunicar humano, em seus diferentes contextos e em suas dificuldades, bem como nas questões afetivas que estão expressas nas comunicações. Tudo isso tem estreita relação com uma perspectiva de escola cujos educandos precisam estar envolvidos com as diferentes formas de comunicação, formas estas que eles sequer se deram conta de que podem se mostrar como excelentes aliadas ao processo de ensinar e de aprender.

A estrutura presente nessa reforma curricular menciona a necessidade de estruturação dos princípios norteadores, das metas e das ações. Para tanto, buscou

mostrar o perfil pretendido para a formação do educador e sua atividade profissional, tendo como contexto sua realidade social.

O currículo foi organizado com a carga horária mínima de 2820 horas distribuídas pelos quatro núcleos: Formação Geral, Formação Específica, Complementar e Pesquisa e Prática Pedagógica. O primeiro contém as atividades acadêmicas e disciplinas obrigatórias de fundamentos gerais e relativas ao Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como Pesquisa e Prática Pedagógica. Este núcleo tinha o total de 1950 horas/aula. O segundo era composto pelas disciplinas e as atividades acadêmicas obrigatórias das demais habilitações, tendo o mínimo de 300 horas de carga horária plena. O terceiro contemplava as disciplinas e as atividades acadêmicas optativas e eletivas (à escolha do aluno), perfazendo o total de 240 horas. E o quarto, dizia respeito ao estágio de observação do cotidiano educacional e à práxis pedagógica. Este tinha seu início desde o segundo período do curso. “As atividades de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), atendendo ao artigo da Lei 9394/96, totalizarão 300 horas distribuídas entre as disciplinas de cunho teórico / prático e a prática efetiva das habilitações”. Além disto, cabe ressaltar a existência da monografia como requisito parcial para a obtenção do grau. O quadro a seguir ilustra bem como se deu a organização:

Quadro 1: Distribuição da carga horária de PPP

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	HORAS	PERÍODO	NATUREZA DO TRABALHO
Pesquisa e Prática Pedagógica I	30	Segundo	Relacionada às disciplinas do segundo período
Pesquisa e Prática Pedagógica II	60	Terceiro	Relacionada às disciplinas do terceiro período
Pesquisa e Prática Pedagógica III	60	Quarto	Relacionada às disciplinas do quarto período incluindo Alfabetização e Língua Portuguesa: Conteúdo e Forma
Pesquisa e Prática Pedagógica IV	90	Quinto	Relacionada a disciplinas como: Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais: Conteúdo e Forma
Pesquisa e Prática Pedagógica V	60	Sexto	Relacionada às três habilitações obrigatórias (Magistério das Séries Iniciais, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos)
TOTAL	300		

Fonte: Martins (1999, p. 155 e 156).

Para fim de complementação, torna-se relevante mencionar a existência de uma tabela, presente no anexo 1, da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia de 1998. O referido documento evidencia os princípios norteadores do currículo, com suas respectivas metas, bem como a estrutura curricular pretendida. De maneira ampla, é um esquema para facilitar a visualização do proposto no corpo do documento. Neste sentido, a interdisciplinaridade merece destaque, por ter sido bastante evidenciada no texto do documento. Este princípio norteador teve como meta a 'comunicação' com outros centros acadêmicos, escolas e departamentos, com intuito de enriquecer o currículo. Além disto, revelou a importância da realização de parcerias com outras Instituições Públicas de Ensino Superior e de inserir os temas transversais nas ementas e em outras atividades acadêmicas. Para tanto, sugeriu-se uma estrutura curricular baseada na distribuição de disciplinas afins para permitir a integração curricular e a transversalidade; o aproveitamento de créditos; maior flexibilidade e diversidade de disciplinas/atividades optativas e eletivas e maior número de disciplinas obrigatórias nos primeiros períodos.

Sendo assim, em 1998, o corpo docente do curso de Pedagogia da UNIRIO realizou o exercício de refletir uma reforma curricular para este curso, que fosse coerente com a atividade docente, permeada pelas surpresas do cotidiano inquieto, transitório e surpreendente de todo espaço em que exista o ato de educar. Para tal, fez-se necessário discutir a identidade que seria conferida para este curso, com o objetivo de esses futuros profissionais darem conta da realidade sócio-político-cultural presente no contexto brasileiro. Desta forma, estes estudantes tiveram como base a docência, entendendo-a como o princípio para a formação de todos os profissionais da educação. As demais habilitações serviram como complemento para possibilitar ao graduando ter contato com diferentes culturas, formas de comunicação e múltiplas maneiras de 'globalizar' os conhecimentos, pois estes já se encontram consideravelmente fragmentados nos currículos, no cotidiano do trabalho (uns pensam e outros executam) etc. Resumidamente, a essência da proposta contida nessa reforma é traduzida por Martins (1999, p.158) "... torna-se fundamental um currículo que fortaleça uma formação ampliada e humanizada para a construção de um novo educador".

Analisando o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2001, percebeu-se que o texto deste documento continha a descrição histórica (denominado como apresentação) igual à realizada no ano de 1998. Por outro lado, constatou-se um maior detalhamento do perfil do Pedagogo que se pretendia formar na Educação Infantil. Neste caso, ficou explícita a relevância de o profissional de Educação Infantil perceber que as brincadeiras das crianças estão carregadas de experiências didáticas e de atividades capazes de desenvolver o aluno como um todo, ou seja, o cognitivo, o psicomotor e o sócio-afetivo.

Outro aspecto destacado na habilitação citada se refere à avaliação, pois expressa seu sentido através do trecho "... compreender a avaliação como um processo contínuo e diagnóstico que busque melhoria na formação da criança, sem preocupação com sua reprovação", UNIRIO (2001, p. 6). Pode-se constatar o anseio de formar Pedagogos interessados em saber o que os alunos aprenderam e não o que deixaram de aprender. Além disto, as observações realizadas em momentos de brincadeiras são excelentes para perceber o desenvolvimento de cada aluno. Nesta perspectiva, o indivíduo é comparado com ele mesmo e não com os demais. Isto é bastante proveitoso, pois não havendo comparações, todos possuem as mesmas

chances de progredir e este desenvolvimento só pode ser notado em diferentes momentos do processo educativo, portanto reduz significativamente as chances de êxito se feito de maneira pontual.

No que tange à habilitação de Jovens e Adultos, é possível perceber em a seguinte contribuição:

... o cursista deverá desenvolver competências de perceber que os jovens e os adultos trazem uma história de vida, um saber e uma prática experienciada, que deve ser consideradas; deve, ainda, ter a habilidade de selecionar metodologias didáticas que partam do trabalho com a experiência anterior dos alunos. O cursista desta habilitação deve ter também a capacidade de contribuir para o crescimento da auto-estima do jovem e do adulto. (UNIRIO, 2001, p. 6)

Em relação a este trecho, cumpre enfatizar o zelo e o respeito de ensinar a estes sujeitos, levando em consideração fatores como a idade e as experiências de vida, não apenas no sentido dos conhecimentos produzidos no trabalho, mas da sabedoria adquirida por tudo o que a vida já ensinou. Essa percepção precisa fazer parte do ofício docente, pois muitos desses estudantes já percorreram caminhos tortuosos que não levaram a lugar algum. Sendo assim, o que resta a ser feito? Tornar a aprendizagem significativa, aproximando-a o máximo possível dos interesses e das experiências de vida dos educandos. Como um quebra-cabeça, essa é uma das peças que propôs a forma do perfil do Pedagogo formado pelo curso de Pedagogia da UNIRIO, tendo como diretriz o Projeto Político Pedagógico do ano de 2001.

No tocante à estrutura curricular, mais especificamente aos princípios norteadores, o Projeto Político Pedagógico de 2001 traz maiores detalhes em relação ao apresentado em 1998. Foi mencionada a iniciação do aluno, a partir do terceiro período, na formação obrigatória: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Estas três habilitações teriam até três anos e meio para serem concluídas. Já a quarta, Educação e Comunicação, seria cursada no último semestre, após a conclusão das habilitações mencionadas.

Além do apresentado até o momento, outras questões merecem ser apontadas. Estas possuem relação com o anexo I (já citado anteriormente) da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia de 1998. Vale lembrar que este veio em forma de tabela, porém parece ter havido maior preocupação de descrever o

documento de 2011 no texto. Sendo assim, a denominada Sólida Formação Geral previa a integração de vários campos do conhecimento, entendidos como fundamentos do curso de Pedagogia da UNIRIO: filosofia, sociologia, biologia, antropologia e história. A Indissociabilidade entre Pesquisa, Ensino e Extensão tinha o objetivo de garantir um currículo propício para a união destas funções, tendo como atividades os projetos de pesquisa e de extensão. Houve também a presença da Interdisciplinaridade, a ser alcançada por meio dos temas transversais propostos nas ementas das distintas disciplinas e nas atividades de Pesquisa e Prática Pedagógica de I a VI⁷. E por fim a Atualização Curricular, em 1998 denominada de Educação Continuada, que também possuía o mesmo propósito, assim como pode ser notado:

...atendendo às demandas científico-sociais, incorporando ao currículo novos conteúdos, metodologias, recursos; revendo a bibliografia utilizada e buscando nos demais cursos da Universidade, disciplinas que possam ser oferecidas como eletivas, ampliando a formação do educador e sua participação na sociedade atual. (UNIRIO, 2001, p. 7)

Dado o exposto, esses princípios norteadores foram a culminância do processo de reflexão realizado pelo corpo docente do curso de Pedagogia da UNIRIO na reforma curricular ocorrida em 2001. Em função da necessidade de atender às mesmas necessidades da reforma anterior, não houve modificações na essência do documento, porém cumpre ressaltar o aumento da carga horária que passou a vigorar da seguinte maneira: 2850h distribuídas pelos três núcleos; 1980 h para o Núcleo de Formação Geral e 630h para a Formação Específica. Já no tocante ao Núcleo Complementar e às atividades de Pesquisa e Prática Pedagógica, ambos permaneceram respectivamente com a carga horária de 240h e 300h.

Para acrescentar, ocorreram algumas mudanças nas disciplinas de PPP. Assim, do segundo ao quarto período, estas somavam sua carga horária por meio de trabalhos práticos, apresentados à disciplina de Fundamentação Teórica e/ou Teórico/Prática, atendendo, desta maneira, à dimensão prática. Já o quinto e o sexto períodos serviam para realizar o estágio supervisionado das habilitações específicas.

7 Cumpre destacar que a PPP VI surgiu a partir do documento de 2001, o qual apresentava a possibilidade de o estudante integralizar as quatro habilitações em quatro anos. Para isto, deveria acrescentar mais 60h relativas à Educação e Comunicação (inserida no sétimo ou oitavo período).

É conveniente enfatizar que o documento de 2001 menciona a existência de uma antiga prática curricular, em que o Curso de Pedagogia da UNIRIO previa a entrega de uma monografia de final de curso. Para tanto, bastava cursar as disciplinas: Técnicas de Estudo: Metodologia Científica; Metodologia da Pesquisa; Metodologia da Pesquisa Educacional: Monografia I; Monografia II e o aluno supostamente estaria apto para entregar o trabalho final no oitavo período. Todavia, em 2001, emergiu uma nova proposta: esta consistia na inscrição do aluno na disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional e, posteriormente, em Monografia I e II. Esta última poderia ser utilizada como tempo livre para estudos ou para encontros com o (a) orientador (a) do trabalho monográfico.

Nesse sentido, lançou-se a proposta de entender a pesquisa como um momento de pensar criticamente a respeito do objeto a ser investigado, pois isto nada tem a ver com a realização das formalidades acadêmicas. Além disto, as atividades de PPP tinham o papel de possibilitar o contato do discente com a realidade do contexto educativo, oportunizando, assim, a reflexão – ação – reflexão do fazer pedagógico. Nesta perspectiva, ampliou-se o horizonte para possibilitar o início do trabalho científico.

Tendo a intenção de complementar as análises das Reformas Curriculares do Curso de Pedagogia da UNIRIO, tornou-se de suma importância realizar a leitura cuidadosa do Documento Síntese de Grupo de Trabalho (GT) Reforma Curricular. Este foi criado no ano de 2002 e elaborado pelas professoras Dayse Martins Hora, Guaracira Gouvêa de Sousa e Lígia Martha Coelho. O objetivo deste trabalho foi discutir questões relativas ao currículo do Curso de Pedagogia da UNIRIO, mais especificamente sobre a habilitação Educação e Comunicação (suas disciplinas e a oferta das mesmas, bem como o oferecimento da habilitação mencionada).

Vale comentar que diante de algumas possibilidades refletidas pelo grupo, optou-se por “trabalhar basicamente com as questões relativas à habilitação Educação e Comunicação e, quando fosse o caso, já adiantar pontos que poderão ser objetos de posterior modificação”. (UNIRIO, 2002, p. 1). Sendo assim, as propostas encaminhadas ao Colegiado da Escola de Educação possuíam outras questões a serem discutidas, portanto ainda deveriam ser objeto de avaliação, e isto, segundo o GT, suscitaria o surgimento de novas discussões, por conseguinte, de um novo documento.

Num segundo momento houve a escolha de qual documento seria a diretriz do trabalho desse grupo. Havia três, a saber: Reforma Curricular do Curso de Pedagogia, de 1998; Alteração Curricular do Curso de Pedagogia, de 2000⁸ e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, de 2001. Assim sendo, tomou-se como referência este último, devido ao fato de ser o documento mais completo em comparação aos outros dois. Feito isto, iniciou-se a etapa de reflexões sugeridas para o Colegiado.

Nessa etapa foi proposta a troca de nomenclatura da Habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental para Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A justificativa partiu do princípio de que a estrutura curricular presente nas escolas de muitos municípios do Brasil é organizada em ciclos/anos e não mais na forma seriada.

Além disso, vale também ressaltar que em 2001 ainda não se havia trocado oficialmente a nomenclatura de Série para Ano, como ocorreu no ano de 2009, por parte das redes públicas e particulares das escolas, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, conforme previsto na Lei 11.274/06, evidenciado em Brasil (2006, p. 3):

... já a Lei 9394/96 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Isso demonstra o quanto o corpo docente, já em 2001, preocupava-se com uma formação que apontasse para uma concepção de escola plural, diversa e diferenciada da concepção hegemônica da escola seriada.

Essa discussão é crucial para realçar a escolha de apresentar nesta pesquisa os estudos sobre ciclos no Brasil, pois partindo da realidade apontada pelo corpo docente, integrante do GT do Curso de Pedagogia da UNIRIO, reforçam-se os argumentos voltados para a formação de um Pedagogo que considere a realidade do panorama brasileiro, levando em conta que as transformações ocorrem nos diversos espaços propícios para a ação educativa, sobretudo na escola, lugar onde se dá a educação formal.

⁸ Informação presente no Documento Síntese de Grupo de Trabalho (GT) Reforma Curricular 2002.

Outro aspecto discutido no GT foi sobre a integralização do Curso de Pedagogia. Sugeriu-se ampliar de três anos e meio para quatro anos, aumentando assim, um semestre letivo. O GT argumentou que, devido à carga horária do curso e à inclusão de mais uma disciplina de PPP, seria quase impossível a conclusão em três anos e meio (período previsto anteriormente).

Como já havia sido comentado, esse GT também pretendia apontar as futuras modificações a serem implementadas até o final do ano de 2003. Neste sentido, tendo como ponto de partida a Resolução n. 02/2002, fazia-se crucial atender aos seguintes aspectos: carga horária mínima de 2800h, 400h de “prática como componente curricular”, bem como 400h de “estágio supervisionado” (a contar a partir da segunda metade do curso). Em relação ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2001, pode-se afirmar que a primeira carga horária foi cumprida. Já a segunda e a terceira, antes, somavam juntas 300h, por isso, a necessidade de atualização.

Cabe destacar que a Habilitação em Educação e Comunicação foi proposta como de livre escolha do estudante. Isto servia para ratificar o exposto no documento de 2001. Outro ponto diz respeito à integralização da referida habilitação, apresentando no mínimo dois e no máximo três semestres letivos. Tal decisão teve como justificativa o argumento abaixo:

Levando em consideração as propostas de aumento da carga horária da disciplina Ciência da Comunicação (30 para 60h); inclusão de nova disciplina, de caráter optativo, (Educação a Distância II) e a inclusão de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) específica para a área, é necessário que a habilitação de Educação e Comunicação tenha o seu prazo de integralização expandido para um mínimo de dois semestres letivos. (UNIRIO, 2002, p. 2)

Para complementar, a inscrição nas disciplinas atinentes à Habilitação de Educação e Comunicação só poderiam ser efetivadas a partir do sexto período e mediante a aprovação do aluno nas disciplinas de Introdução a Sociologia, Epistemologia e Didática. Isto se justificou pelo fato de o GT concluir que as disciplinas cursadas até essa etapa dariam arcabouço teórico para os estudantes acompanharem os assuntos estudados nessa habilitação.

Cumprido destacar que, se aluno optasse por cursar a Habilitação Educação e Comunicação, deveria preencher um documento, no qual comprovava sua escolha. Se futuramente desistisse em integralizá-la, deveria obter uma declaração de crédito

extracurricular, relativa às disciplinas já cumpridas, que posteriormente poderia ser aproveitado em caso de reingresso no curso ou na habilitação. Além disso, os créditos referentes à Habilitação Educação e Comunicação não poderiam ser computados para a integralização das habilitações de caráter obrigatório (Educação Infantil, Magistério dos Anos Iniciais e Educação de Pessoas Jovens e Adultas), pois as disciplinas não poderiam ser aproveitadas duas vezes.

Já foi relatado que esta pesquisa visa analisar o que há explícito e implícito⁹ nas propostas pedagógicas do Curso de Pedagogia da UNIRIO, portanto não tem a pretensão de se aprofundar nas peculiaridades de cada uma das disciplinas do referido curso. Todavia, devido ao surgimento de algumas alterações nas disciplinas provenientes da Habilitação de Educação e Comunicação, torna-se necessário citar alguns ajustes realizados, a saber: “Ciência da Comunicação – pré-requisitos: Introdução à Sociologia (1º período) e Epistemologia; Ciência da Comunicação – Alteração de carga horária: de 30 para 60 horas; Informática Educativa – pré-requisito: Didática; Leitura e Produção da Imagem – pré-requisito: Ciência da Comunicação; Administração do Cotidiano Escolar – remanejamento de disciplina obrigatória para disciplina optativa”. A justificativa para tal alteração partiu do princípio de que a Habilitação mencionada não possuía nenhuma disciplina com pré-requisito. Desta forma, os estudantes de qualquer período podiam realizar inscrições nas mesmas, sem possuir o devido embasamento teórico para isso.

A ampliação das horas reservadas para a disciplina de Ciência da Comunicação deve-se à necessidade de uma formação teórica mais consistente, uma vez que a referida disciplina serve de alicerce para os estudos teórico-metodológicos do campo da Comunicação. Já a disciplina de Administração do Cotidiano Escolar passou a ser optativa por possuir uma ementa limitada ao espaço escolar. Para acrescentar, houve a eliminação dos pré-requisitos das disciplinas optativas de Abordagens Especiais em Educação, pois a grade curricular da mesma apresentava pré-requisito em todas as suas fases. Esta alteração justificou-se pelo fato de a disciplina possuir caráter genérico, logo não deveria ter pré-requisitos.

Diante das alterações sugeridas pelo GT, de 2002, no documento base Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, algumas propostas e

⁹ Esse termo é utilizado na tentativa de também buscar compreender o que está oculto nos documentos, sabendo ser impossível esgotar as múltiplas possibilidades de reflexões realizadas pelos docentes envolvidos nas elaborações das propostas em questão.

recomendações foram encaminhadas para avaliação do Colegiado da Escola de Educação, a saber: realização de um seminário, organizado pela Escola de Educação, para discutir acerca das disciplinas de Monografia e Pesquisa e Prática Pedagógica. A primeira no sentido de refletir também sobre os espaços em que ocorre a educação não formal, e a segunda, com intuito de pensar a essência de seu propósito. Também foi sugerida a exclusão da disciplina de Educação a Distância da grade curricular da Habilitação em Educação e Comunicação, pois a disciplina citada já constava na Habilitação em Pessoas Jovens e Adultas.

Para concluir o explicitado no GT do ano de 2002, recomendou-se a retomada das reuniões, com a finalidade de unir esforços para a finalização do Projeto Político Pedagógico, sobretudo com foco nos aspectos de avaliação e de metodologia, que não apareceram em nenhuma das propostas analisadas até o momento. Isto se deve ao fato de serem pontos sensíveis, os quais dependem da presença da maioria dos professores. Sendo assim, ficou combinado que concluídas estas tarefas, se daria a finalização do Projeto, para tornar possível o uso do mesmo no caso das circunstâncias cabíveis.

Ao analisar a Reforma Curricular de 2008, percebeu-se que esta surgiu com a proposta de reinventar¹⁰ o Curso de Pedagogia da UNIRIO. Desde a década de 80 havia profissionais, do campo da educação, atentos para a necessidade de formação do Pedagogo, não apenas para trabalhar no âmbito escolar, mas também em espaços extra-escolares. Neste sentido, a fala do corpo docente envolvido nessa reforma curricular pode ser noticiada em UNIRIO (2008, p. 3):

Partindo da perspectiva que a Pedagogia se aplica ao campo teórico-prático da educação como práxis social, a reformulação do curso justifica-se pela constante necessidade de considerar a dinâmica dos mo(vi)mentos dos diferentes tempos e contextos sócio-político-culturais da realidade brasileira e mundial.

Diante disso, o Projeto Pedagógico em questão, constituiu-se sobre as perspectivas descritas em UNIRIO (2008, p. 3):

¹⁰ Esta palavra é empregada devido à evidência de muitas disciplinas terem sido consideradas para criar a 'nova' identidade conferida ao curso de Pedagogia da UNIRIO, a partir da Reforma Curricular de 2008. Desta forma, leva-se a crer que foi uma reinvenção, pois teve algo já existente como ponto de partida. Tal evidência está presente no documento através da justificativa da existência de um corpo docente composto por profissionais especializados nas distintas Habilitações: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e/ou Educação e Comunicação.

(1) integração ao curso da produção acadêmica instalada/construída, (2) introdução de conhecimentos pertinentes à gestão, constitutivos da docência ampliada, e da (3) adequação de ajustes propostos pelas novas DCNs -Pedagogia.

O primeiro item tem a ver com o aproveitamento dos conhecimentos produzidos pelos docentes e pelos alunos engajados em trabalhos de pesquisa e extensão voltados para as Habilitações existentes até a Reforma Curricular de 2001. O segundo item diz respeito ao ensinamento da gestão, levando em conta que o ato de educar não se dá apenas no ambiente escolar. Para tanto, elegeu-se como parâmetro a docência ampliada, que de acordo com o consenso estabelecido no Fórum Nacional de Diretores de Faculdades / Centros / Departamentos de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR), abrange ensino, pesquisa e gestão de processos educacionais. E o terceiro item está baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, que impacta na necessidade de formar um outro perfil de Pedagogo, assim como comprovado em Brasil (2006, p.2):

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Além do explicitado, é importante mencionar que a mola mestra para a Reforma Curricular ocorrida no ano de 2008 está expressa na DCN do curso de Pedagogia que diz “Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”, (Brasil, 2006, p. 6). Cumpre dizer que a referida publicação ocorreu em maio de 2006. Neste sentido, ainda que tenha sido notória a preocupação do corpo docente em formar um Pedagogo em sintonia com a realidade de seu tempo, fica bastante claro que essa Reforma foi organizada para atender, especialmente, às exigências estabelecidas na Resolução citada.

Além disso, também prevê:

Art. 7º- O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (Brasil, 2006, p. 5)

Tendo como norteador o artigo apresentado acima, a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UNIRIO ficou organizada da seguinte maneira:

Carga horária mínima de 3.355 horas (2.640 h obrigatórias; 240h, no mínimo, de disciplinas optativas; 375h de estágio supervisionado e; no mínimo, 100 h de atividades complementares) - foi distribuída em três núcleos: (1) estudos básicos, (2) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e (3) núcleo de estudos integradores. (UNIRIO, 2008, p. 5)

O Curso de Pedagogia da UNIRIO traz na Proposta Pedagógica de 2008, o anseio pela formação de um profissional capaz de lecionar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos na modalidade Normal (Ensino Médio), bem como nas áreas de conhecimentos pedagógicos para a Educação Profissional. Este Pedagogo também deverá refletir sobre suas ações e possuir uma conduta crítica e criativa, levando sempre em consideração todos os aspectos que perpassam o ato de educar, “cognitivos, físicos, culturais, sociais, afetivos e sensíveis”. (UNIRIO, 2008, p. 5) Convém também destacar a valorização do humano, numa perspectiva de respeito às diferenças, à diversidade e à Ética, com o intuito de preparar cidadãos para a vida em uma sociedade menos excludente e mais digna.

Em face do apresentado, torna-se relevante comentar que a identidade ‘desenhada’ para o Curso de Pedagogia da UNIRIO, possui a presença marcante de conhecimentos relativos às antigas Habilitações, embora tenha havido a extinção das mesmas. Vale apontar que, embora não tenha sido objeto de análise dessa dissertação a formação dos pedagogos, houve e ainda permanece um intenso debate sobre ela. As considerações realizadas na Proposta Pedagógica de 2008 com isso são coerentes, porque destacam a importância de aproveitar os estudos feitos por professores e alunos nas áreas de Educação Infantil, Educação de Jovens

e Adultos, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação e Comunicação. Na realidade, parece ser uma espécie de hibridismo, em que são considerados: os conhecimentos já citados, as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a defesa dos professores em relação à formação docente como base para os estudantes do Curso de Pedagogia da UNIRIO, bem como a importância da Formação Humanista, já mencionada no decorrer deste capítulo.

Outra questão percebida na leitura do documento de 2008 foi uma maior ênfase dada ao trabalho monográfico, pois alertou quanto a alguns detalhes: seu desenvolvimento será no 8º e 9º período, respeitando a carga horária de 150h; os componentes curriculares de Monografia I e II serão trabalhados pelos professores da Escola de Educação, de outras Escolas e/ou Institutos de Pesquisa, vinculados ao Departamento de Didática; na disciplina de Monografia I, o aluno já deve apresentar um projeto bem estruturado, contendo tema, problema, objetivos etc. (avaliação de responsabilidade do orientador) e, na Monografia II, a conclusão do trabalho (avaliação feita pelo professor leitor e, caso seja solicitado, apresentação oral da monografia).

Em função das modificações realizadas para atender às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tornou-se necessário reorganizar a carga horária reservada para o Estágio Supervisionado, o qual passou a ser realizado a partir da distribuição dos cinco componentes curriculares (Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º Segmento), Ensino Médio, Gestão Educacional e Educação de Jovens e Adultos), reservadas 75h para cada um, totalizando 375h. Cabe ressaltar a recomendação para serem cursados respectivamente no 5º, 8º, 4º, 7º e 6º período. Além disto, há uma coordenação de estágio, vinculada aos departamentos e à escola, responsável por ter a relação de estudantes em estágio curricular e extracurricular e por estabelecer convênios com escolas e instituições formais e não formais.

Foram analisadas as ementas e os programas das disciplinas¹¹, tendo como referência a Reforma Curricular do Curso de Pedagogia da UNIRIO de 2008. Tomou-se como base os princípios que regem a escola ciclada, quais sejam: tempo, espaço, currículo, relação professor-aluno, concepção de aprendizagem e avaliação, a fim de saber se o currículo do curso de Pedagogia da UNIRIO tem relação com a

¹¹ Constantes nos anexos.

concepção de escola organizada em ciclos. Torna-se central novamente o esclarecimento de que, embora estes princípios estejam presentes em outras concepções de escola, buscaram-se palavras ou expressões relativas aos mesmos, uma vez que poderiam fornecer pistas para percebermos se o currículo, analisado apenas como documento oficial, propiciaria possibilidades outras, diferentes da concepção hegemônica de escola.

Diante disso, percebeu-se que apenas a análise documental não daria conta deste estudo e então, pensou-se em realizar questionários e entrevistas com os discentes, mas devido à exigüidade do tempo, isto não foi possível. Apesar do ocorrido, torna-se importante destacar que as ementas sinalizam palavras e expressões coerentes com a construção de uma escola diferente da concepção hegemônica. Isto ficou mais evidente através da análise 'do que se ensina' nas disciplinas dos Departamentos de Fundamentos da Educação; Filosofia e Ciências Sociais; e Didática. Este último foi o que mais apresentou palavras ou expressões afinadas com uma concepção de escola plural, diversa e diferenciada. Nesta perspectiva, convém lembrar que o campo da Didática se propõe a pesquisar as práticas, bem como as diferentes formas de ensinar, com objetivo de facilitar a aprendizagem. Cabe ainda relatar que as disciplinas de Psicologia e de Sociologia, também possuíam tais características.

Durante a análise documental não foi percebida a presença da interdisciplinaridade. Em relação a este aspecto, seria interessante que o corpo docente se reunisse para pensar na (re)criação das disciplinas, com objetivo de tornar o currículo menos linear e mais flexível. Com a prática da interdisciplinaridade, talvez seja mais fácil auxiliar os estudantes a resignificarem a concepção da escola seriada, já que esta é a mais comum na sociedade contemporânea. Isto imprimiria maior qualidade na formação dos alunos em questão.

Ao comparar as Propostas Pedagógicas dos anos de 1998, 2001 e 2008 (incluindo o Documento Síntese de GT Reforma Curricular / 2002), pôde-se perceber como justificativa marcante a intenção de atender às transformações sócio-político-culturais do contexto brasileiro, tendo em vista que a ação educativa ocorre nos espaços escolares e não escolares, por isso, a importância de traçar o perfil de um profissional em sintonia com as necessidades de sua época. Além do mais, a teoria deve ser levada em conta no momento do fazer pedagógico, e este deve ser

constantemente refletido com o fim de se repensar sobre a teoria. Tudo isso, não perdendo de vista que o processo de ensinar e de aprender está voltado para a construção de seres humanos, sujeitos que têm como características peculiares a heterogeneidade e o convívio em sociedade. Desta forma, ressalta-se também o anseio de preparar um profissional capaz de saber lidar com as desigualdades sociais, o que inclui educar os alunos para tal entendimento.

Todas essas observações conduzem à análise de uma formação de base humanística, com uma perspectiva crítica, atenta às questões sociais da educação. Neste sentido, a escola toma o lugar de um espaço de possibilidades de mudança, de humanização. Assim, Martins (1999) entende que, apesar de finalizada a reforma curricular de 1998, ainda haveria um grande desafio pela frente. Tal comentário pode servir de exemplo para as demais propostas pedagógicas que surgiram após este período, pois a realidade educacional está inserida no contexto político-sócio-cultural do país e demanda compromisso por parte do corpo docente do curso de Pedagogia da UNIRIO.

Nesse sentido, algumas questões centrais merecem destaque, assim como afirma Martins (1999, p. 157):

Concebemos a docência como uma atividade que transmite, transforma e constrói conhecimentos e afetividade. Ao educar estabelecemos uma relação comunicativa complexa que abre muitas perspectivas e possibilidades, na relação educativa podemos fazer trocas significativas, ampliar os nossos horizontes e problematizar os diferentes aspectos da realidade sócio-cultural.

Em relação ao explicitado, percebe-se através das contribuições de Martins (1999) o resgate dos debates realizados na ANFOPE que ressalta a importância de refletir sobre novos rumos para a formação do educador. Nesta instância, tendo como aspecto crucial a consolidação da “base comum nacional” para estes profissionais, buscou-se fundamentar os conhecimentos nas áreas de sociologia, filosofia, psicologia, história, política e economia. Assim, da articulação entre teoria e prática emerge a possibilidade de o educador perceber-se enquanto ser histórico e ser comprometido com as questões sociais. Diante disto, firma-se um compromisso em direção à construção de uma identidade do Pedagogo, cuja “impressão digital” possui vários traços, um deles caracterizado por fazer com que os indivíduos se sintam parte da construção dos conhecimentos. Isto se traduz em relacionar o todo

com as partes, sem perder a dimensão do global, assim como preconiza Morin (2006).

Por fim, a proposta curricular do curso de Pedagogia de 2008 indica uma concepção de Pedagogo que:

(1) A docência, entendida numa perspectiva ampliada que compreende o ensino, a pesquisa e a gestão, constitui-se na base da formação do pedagogo; (2) O trabalho docente caracteriza-se como processos e práticas político-pedagógicas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem, por meio de contínuo exercício de transformação da realidade, em espaços educativos escolares e não escolares, sob determinadas condições históricas. (UNIRIO, 2007, p. 4)

É possível constatar que o documento citado considera as propostas anunciadas nos documentos anteriores (1998, 2001 e GT de 2002), ao passo que busca atender às novas exigências para o curso de Pedagogia, conforme consta nas DCN/Pedagogia. Assim, convém mencionar:

...o pedagogo que o curso de Pedagogia presencial tem a responsabilidade de formar é um profissional com sólida formação teórica e compromisso político, envolvido com o ensino-aprendizagem, a pesquisa e a gestão em contextos educativos escolares e não-escolares, na perspectiva democrático-participativa, visando a superação das desigualdades sociais. Na condição de sujeito em constante (inter)ação com o(s) outro(s), deverá constituir-se como produtor de saberes na e para a sociedade, compreendida como espaço-tempo privilegiado de análise, reflexão e explicitação das relações sociais e de produção. (UNIRIO, 2007, p. 4)

Para complementar, torna-se relevante mencionar que a iniciativa de analisar as propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO atentou para a diferenciação do currículo implícito do explícito. O primeiro diz respeito ao que vai se tornando realidade no decorrer das ações praticadas com os alunos, isto geralmente não consegue ser refletido pormenorizadamente no texto explícito. Já o segundo, é muito bem explicado por Sacristán (2007, p.119):

O texto explícito é a expressão de uma intenção do conteúdo; os êxitos das ações são a realidade, a qual não pode ser prevista, a não ser em termos bem amplos. Esse texto é uma espécie de partitura que representa uma música, mas não é música. Deve ser traduzida na prática por executantes e com instrumentos apropriados; a música depende disso.

O currículo real enquanto texto é a culminância dos conteúdos das ações que devem incluir os alunos, os quais devem produzir efeitos em seus receptores assim como comenta Sacristán (2007). O texto curricular não expressa a total realidade

que acontecerá, mas se torna importante à medida que revela o que deve ser a cultura escolar e a publicidade dessas informações. É importante ter o cuidado de aproximar os textos inovadores de uma mudança real. Isto pareceu ter sido levado em consideração, no tocante à feitura de todas as propostas pedagógicas analisadas.

É notório que os conhecimentos produzidos pelas elites interferem diretamente nos currículos. Ciente disto, pôde-se perceber através das análises das propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO, a preocupação do corpo docente com a formação de um educador consciente do poder que os dominantes exercem sobre os dominados e com as possibilidades que possui para diminuir estas diferenças, pensando numa perspectiva micro, ou seja, na sala de aula.

Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Martins (2008) que ilustra, através da discussão proposta por Arroyo, o quanto as mudanças nos contextos social, econômico, político e cultural impactam quando há a 'não-mudança' da escola nos aspectos físico e de ensino. Numa outra instância, reflete a imagem que muitos docentes têm, no tocante à sua formação, ao seu compromisso e, sobretudo à imagem 'distorcida' do estudante, ou seja, distante do que eles são de fato. Diante disto, o autor menciona que Arroyo julga este olhar como reflexo do modo como os professores educam e ensinam os indivíduos. Numa percepção mais crítica, estes sujeitos estão aí, vivendo na realidade concreta, permeados de histórias e culturas diversas. Tal como lembra Arroyo, os educadores ensinam e avaliam estes seres humanos.

Algumas são as mudanças em relação à postura dos professores frente à necessidade de entender o aluno assim como ele é. Isto surte algumas consequências, assim como explica Martins (2008, p. 143):

Há mudanças nos tempos docentes, nas suas habilidades e competências nas suas situações de trabalho; passam a ter de trabalhar de forma mais coletiva o próprio planejamento, a preocupar-se mais em entender a infância, a adolescência, a juventude; passam a organizar dias de estudo, oficinas; realizar reuniões por ciclo, por coletivo, de área e de escola. Trabalham cada vez mais com maior intensidade. Reconstróem sua imagem e abandonam o trabalho alienado e repetitivo, baseado na memória tradicional.

Martins (2008) busca em Arroyo uma explicação sobre a Pedagogia e a formação humana. Esta discussão é central nesta subseção, pois a UNIRIO prima

por este tipo de formação. Sendo assim, a Pedagogia possui o sentido primordial de compreender a formação humana como algo que se conquista ao longo do tempo e somente é praticada em sua plenitude quando a formação oferecida é intencional. Num sentido mais profundo, a sociedade é responsável por educar e humanizar os indivíduos.

Diante disso, torna-se pertinente comentar que a discussão vai além da escolha dos conhecimentos que compõem o currículo explícito e implícito. Deseja-se que os futuros Pedagogos, formandos do curso de Pedagogia da UNIRIO, percorram caminhos favoráveis para que os alunos das classes populares expressem sua cultura e, conseqüentemente, seus próprios conhecimentos. Desta forma, evita-se que os saberes produzidos pelas elites silenciem os saberes do povo. Isto retrata o professor percebendo o aluno tal como ele é e não a partir da construção de um ideal de estudante que a exclusão proveniente dos preconceitos de classe, de raça, de gênero, de religião, dentre outros, construíram.

Nesse sentido, Mainardes (2008) apresenta a organização da escola ciclada considerando-a mais inclusiva se comparada à tradicional escola seriada. Este argumento parte do princípio de que a escola em ciclos adota a continuidade do processo de aprendizagem, modifica as práticas de avaliação, propicia mais tempo para o aluno aprender e é um espaço favorável à produção de diferentes conhecimentos, pois tem como característica a heterogeneidade.

As propostas pedagógicas analisadas apontam para a criação de uma identidade do Pedagogo coerente com uma concepção de escola diferente da que conhecemos. Torna-se importante a construção de uma escola afinada com o preconizado por Mainardes (2008, p. 136):

Embora a escola, de forma isolada, não possa promover a transformação social, parece sempre importante destacar o seu papel social, bem como explorar as possibilidades da construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente, que se oponha às desigualdades sociais em geral, bem como às desigualdades do processo de apropriação e distribuição do conhecimento.

Com intuito de agregar valores às questões apontadas nas análises, Fernandes (2010) comenta a respeito do compromisso docente na construção de uma escola diversa da concepção hegemônica de escola seriada, neste caso, a escola em ciclos. Assim, a autora baseou-se em estudiosos como Perrenoud, Ludke,

Lelis e Tardif, para defender a idéia da formação docente, numa dimensão mais profunda, ou seja, agregada aos saberes produzidos a partir das experiências em serviço. Diante desta lógica, quando Martins (1999) afirma que o curso de Pedagogia da UNIRIO tem como base a docência, conclui-se que este futuro profissional, ao vivenciar as práticas que ocorrem na escola em ciclos tem oportunidade, por exemplo, de interagir com outros professores, refletir sobre as atividades realizadas com os alunos, difundir os conhecimentos produzidos pelos próprios estudantes etc. Isso significa ampliar o conceito de formação que é oferecida pela universidade.

Nesse sentido, Fernandes (2010) aponta para a formação de um educador que tenha uma conduta coerente, ou seja, o fazer pedagógico afinado com o papel social e com a humanização que a escola em ciclos necessita do professor. Conduta esta que se assemelha consideravelmente com as questões apontadas a partir das análises dos documentos de que trata esta subseção.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar uma teoria que fundamente a atividade humana não significa negar ou reduzir a complexidade do real. Ao contrário: é uma maneira de, ao reconhecê-la, ter uma aproximação mais cuidadosa, que não perca de vista a diversidade, a pluralidade, a heterogeneidade, a consciência da impossibilidade de previsão determinista, enfim, as marcas da atividade humana. Não se trata de descobrir a ordem simples por detrás da aparente complexidade (Morin, 1995: 7), mas justamente o oposto: dar-se conta da complexidade por detrás da aparente simplicidade do olhar apressado ou desatento. O reconhecimento da complexidade propicia abertura, a humildade epistemológica, o cuidado metodológico, a atenção cuidadosa aos acontecimentos, e não ao ceticismo e imobilismo. O recurso à reflexão, embora limitado, quando se considera a totalidade do ser humano, é indispensável. Sabendo-se limitada, a reflexão provavelmente será mais adequada do que a abordagem irrefletida, na medida em que provoca e exige mais da sensibilidade e do pensamento. (VASCONCELLOS, 2009, p. 46)

É inegável que o ‘retrato’ da realidade educacional do século XXI clama pela presença de indivíduos que lidem e construam situações do cotidiano relacionadas à cultura, aos aspectos políticos e aos interesses da sociedade, de maneira flexível, haja vista as transições que ocorrem no panorama mundial e, conseqüentemente, no Brasil. Estas questões, quando não aprofundadas, reproduzem práticas historicamente construídas e impedem o surgimento de concepções de escola mais coerentes com a realidade vigente.

Nesse sentido, almeja-se a formação de um pedagogo consciente do seu papel no que tange à formação humana. Sendo assim, faz-se oportuno apoiar-se em Vasconcellos (2009, p.19):

A educação é um direito humano fundamental; não nascemos prontos, nem programados; precisamos de educação para nos humanizar. A escola tem uma importante contribuição na medida em que trabalha com aspectos educativos que o sujeito muito provavelmente não teria acesso espontaneamente ao longo de sua vida (principalmente no seu período de formação inicial).

Esta pesquisa objetivou identificar a(s) concepção(s) de escola presente(s) nas propostas pedagógicas do curso de Pedagogia da UNIRIO. Para tanto, pautou-se nas análises das Propostas Pedagógicas de 1998, 2001, 2008 e do Documento Síntese do GT de 2002, referentes ao curso de Pedagogia desta universidade para saber se este futuro profissional possui em sua formação contato com princípios diferentes daqueles existentes na concepção hegemônica de escola que é seletiva,

seriada, organizando tempos e espaços homogêneos. Além disto, através dos documentos citados, buscou-se investigar a existência de indícios que apontassem a possibilidade de esses formandos desenvolverem, futuramente, um trabalho na escola ciclada.

Cumprir destacar que 'a escola que conhecemos', resistente a reformas, não considera a cultura (SACRISTÁN, 2001), entendida como hábitos, valores e crenças dos indivíduos imersos no cotidiano escolar. Desta forma, pretendeu-se questionar esse modelo de escola, chamada, nesta pesquisa, de Escola Moderna, Escola Seriada ou até mesmo 'Escola de Ontem' devido às múltiplas denominações existentes para ela, dando espaço à possibilidade de criar outra escola, mais inclusiva, com maior flexibilidade na organização dos tempos e dos espaços e com o fazer pedagógico voltado para um currículo, avaliação e didática, praticados de maneira mais articulada com a realidade dos estudantes da contemporaneidade.

Tal como retrata Dominick (2010), entre os séculos XVII a XIX houve consideráveis transformações na educação e isto refletiu num ideal de formação voltado para a preparação do homem para o mundo do trabalho. Assim, passou-se a considerar os conhecimentos produzidos e divulgados no campo das ciências, das artes, da política e da filosofia, da classe que se tornou hegemônica. Neste sentido, o sujeito era formado numa lógica linear, homogênea e de progressão, tendo como meta o trabalho. Resquícios dessa prática ainda podem ser percebidos nos dias atuais, portanto optou-se pelo viés da organização escolar em ciclos como alternativa à tradicional escola seriada. Neste sentido, não se perdeu de vista que toda e qualquer forma de organização escolar precisa ser repensada com o intuito de melhorar a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Fernandes (2007) nos conta que as experiências dos ciclos no Brasil são peculiaridades em relação à implantação desta organização escolar nas diferentes regiões do país. É importante também lembrar que a escola ciclada foi sendo debatida e implantada num período em que o sistema público de ensino se universalizava, porém ficava claro o quanto a escola excluía os estudantes das classes populares. Em alguns municípios, a implantação dos ciclos relacionou-se diretamente com a possibilidade de atenuar alguns problemas, como o da evasão escolar. Em outros municípios, de orientações políticas mais democráticas, esta escola não foi construída como uma solução redentora, mas sim como uma

possibilidade de construção de outra escola possível (Fetzner, 2007). Ancorado a isto, sabe-se que os problemas sociais não são resolvidos apenas com a educação, há muitos outros fatores envolvidos. Quisera a escola poder dar conta!

Como já mencionado nesta pesquisa, os ciclos constituem-se como uma alternativa para refletir sobre alguns aspectos, tais como: tempos, espaços, currículo, relações entre professores e alunos, avaliação e concepções de aprendizagens, estruturados a partir da tradicional escola em séries. Sendo assim, pretendeu-se apresentar as peculiaridades de tais aspectos no contexto da organização escolar em ciclos, uma vez que estes por si já estão presentes em tantas outras concepções de escola.

Os ciclos consideram o tempo de vida dos estudantes como orientador da prática educativa. (CRUZ, 2010). A organização do espaço e do tempo escolar, segundo Arroyo (2007), pressupõe a socialização dos sujeitos e a formação dos mesmos enquanto seres éticos, mentais e identitários. Para acrescentar, considera-se a importância e a riquíssima experiência de acolher os estudantes de diferentes raças, gêneros, etnias, religiões etc., amparados pela heterogeneidade, uma das marcas desta escola.

A avaliação, no contexto da escola em ciclos, é entendida como o acompanhamento de todo processo de aprendizagem e não é praticada em momentos pontuais. Desta forma, distancia-se do conceito de avaliação como a quantidade de conhecimentos apreendidos pelos estudantes e passa-se a valorizar o que o aluno conseguiu aprender. Enfim, não são apreciadas práticas de classificação, tampouco a utilização de nomenclaturas que estereotipam os indivíduos. Para complementar, a concepção de aprendizagem tem como foco o processo de aprender.

No que tange à formação de professores, a sala de aula e a escola são os espaços mais adequados para acontecer a educação continuada. (FERNANDES, 2010). Isto impacta em promover transformações nas práticas atinentes à didática, às culturais profissionais e ao trabalho colaborativo dos docentes. Cabe ressaltar que o professor é o responsável por gerir sua própria formação e por estabelecer um trabalho sintonizado com os demais profissionais da escola.

Para complementar, a construção curricular é pensada para além da elaboração de grades e esquemas, rumo à superação de um espaço reprodutor de

conhecimentos, tendo em vista a consideração da existência de múltiplas linguagens e culturas. (CRUZ, 2010). Isso insinua dizer que o currículo não é só o texto do documento, é o que dele se faz. (SILVA, 2007).

Ainda sobre esse aspecto, as análises das Propostas Pedagógicas de 1998, 2001 e 2008, bem como o Documento Síntese do GT de 2002 foram realizados sabendo-se que não se daria conta de alcançar a dimensão da dinamicidade e da flexibilidade características do currículo praticado no cotidiano do processo de ensinar e aprender. Contudo, os documentos citados apontam a construção de uma identidade conferida ao pedagogo formado no curso de Pedagogia da UNIRIO atenta às questões políticas e sociais. Isto ficou claro nos documentos analisados que sinalizavam a necessidade de reformular tal curso, em virtude das transições sócio-político-culturais e, nesta conjuntura, as exigências contidas na LDB 9394/96 e nas DCN para o curso de Pedagogia.

Pôde-se perceber que o perfil traçado para este profissional tem como base a docência, voltando-se para uma postura questionadora e analítica, com intuito de buscar contribuir na transformação do cenário brasileiro e, numa perspectiva micro, nas salas de aulas. Assim, Martins (1999) explica que se almejou a formação de um educador não apenas preparado para o espaço escolar, mas baseado na lógica de que o processo educativo é algo dinâmico e complexo e está presente em qualquer atividade educativa. Neste sentido, comunga com a concepção de Fernandes (2010) ao afirmar que este profissional deve estar constantemente em busca de novos conhecimentos. Entende-se a prática pedagógica como ação educativa. As práticas que se convertem em objeto de pesquisa.

Além disso, cabe ressaltar a preocupação do corpo docente para que esses pedagogos não possuíssem “saberes fragmentados”, então se construiu como alicerce uma sólida formação geral nas áreas de Ciências Humanas e Filosofia, pois tal como explicita Martins (1999), estes conhecimentos auxiliam para a formação de um educador crítico e ciente do seu papel histórico e social.

Além do exposto, delineou-se a formação de um profissional para lidar com questões afetivas, inerentes à natureza humana, bem como cientes das potencialidades que os indivíduos possuem para construir conhecimentos.

Com a extinção das habilitações para respeitar as DCN para o curso de Pedagogia, o corpo docente do curso de Pedagogia da UNIRIO achou conveniente

elaborar a proposta pedagógica de 2008, levando em consideração os trabalhos de pesquisa e extensão produzidos pelos professores e pelos estudantes. As quatro habilitações que existiam traçavam a identidade de um pedagogo preparado para lidar com as questões contemporâneas e engajado na construção de uma sociedade ética, justa e igualitária, bem como com a formação humana. (MARTINS. 1999). Com a proposta de 2008, esboçou-se a identidade de um pedagogo capaz de exercer a cidadania ativa e responsável por formar sujeitos plenos.

Em relação ao profissional que se pretende formar, também se levou em conta o sentido do comunicar humano e o que há por trás desta comunicação – o afetivo. Para acrescentar, pôde-se constatar uma formação atenta para a preparação de um educador ciente da importância de potencializar o aluno em suas múltiplas possibilidades cognitivas, afetivas e o sócio-afetivas..

A Proposta Pedagógica de 2001, ao fazer alusão a uma prática de avaliação contínua e diagnóstica na Educação Infantil, preocupa-se com a formação de um pedagogo ciente de que este processo não é feito para classificar ou excluir os alunos. Por outro lado, percebeu-se que ainda há um longo caminho a percorrer quando se fala sobre avaliação. Tema de um debate tão necessário quanto sensível.

Nesse sentido, a análise do Documento Síntese do GT de 2002 alertou sobre a realização de reuniões para finalizar o Projeto Político Pedagógico, especialmente nos aspectos atinentes à avaliação e à metodologia, que não apareceram em nenhuma das propostas analisadas até o referido ano. Cabe ressaltar que estes também não foram constatados na Proposta Pedagógica subsequente (2008). Isto demonstra a necessidade de o corpo docente se reunir para pensar sobre estratégias de avaliação e de metodologia coerentes com o perfil de pedagogo que se pretende formar, pois muitas práticas que ocorrem no processo educativo são imagens das vivências que se teve um dia. Além disso, os aspectos citados dão indícios de como se dá a relação entre professores e alunos e se há a preocupação em selecionar/excluir os estudantes. Enfim, nota-se a necessidade de os professores do curso de Pedagogia da UNIRIO dialogarem mais sobre suas práticas. Isso é currículo.

A troca de nomenclatura da habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental para Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

sugerida a partir do GT de 2001, considerou a existência de outras alternativas de organizar a escola em lugar da concepção da escola seriada.

Além do evidenciado, percebeu-se o anseio de formar o futuro pedagogo para exercer seu papel nos ambientes escolares e não escolares. Isto foi percebido pelas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica e, depois, pela inclusão dos estágios curriculares (exigência das DCNs), quando se criou uma coordenação de estágio, vinculada aos Departamentos de Ensino e à Escola de Educação, responsável, dentre outras coisas, pelos convênios com escolas e instituições formais e não formais, tal como apontado na Proposta Pedagógica de 2008 (UNIRIO, 2008). Isso demonstra a possibilidade de articular a teoria com a prática, bem como vivenciar o cotidiano de diferentes espaços, percebendo o que é diverso, plural, heterogêneo, inclusivo, atento ao humano, interdisciplinar etc. em contraposição ao que é homogêneo, rígido, excludente, autoritário, fragmentado e outros. Este exercício, naturalmente, fará parte das experiências de estágio dos estudantes.

Pôde-se notar que as características traçadas para a identidade do pedagogo formado no curso da UNIRIO se aproximam consideravelmente de como são organizados os tempos, os espaços, o currículo, a avaliação, a relação entre professores e alunos, bem como as concepções de aprendizagem presentes na escola ciclada, apresentados na subseção 3.3 desta pesquisa, porque os futuros pedagogos são preparados para considerar aspectos como: a diversidade, a avaliação diagnóstica e contínua, para cuidar da sua própria formação continuada, para valorizar a formação humana, preocupar-se política e socialmente, ter uma postura questionadora e analítica, atentar para a afetividade. Assim, criam-se subsídios para que estes futuros profissionais caminhem na direção de uma formação plural, diversa e diferenciada da concepção hegemônica da escola seriada, caracterizada pela sua seletividade, fragmentação dos conhecimentos e homogeneização dos tempos e espaços. Sendo assim, tais argumentos se constituem como sinais que sugerem a possibilidade de esses formandos desenvolverem, futuramente, um trabalho na escola ciclada.

Cabe ressaltar que estas foram análises baseadas nos documentos, reveladores dos anseios de professores que acreditam e se preocupam com a melhoria da educação do país. O plano da sala de aula, o currículo praticado,

depende destes profissionais e da participação ativa dos estudantes da formação inicial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRÉ, Marli. **O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional.** *Revista Tecnologia Educacional*. Ano XI, n. 46, maio/junho, 1982.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300008&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 06 set. 2007.

ARROYO, Miguel e ABRAMOWICZ, Ana (orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos.** Campinas, SP: Ed. Papirus 2009.

AZEVEDO, José Clovis de. **Ciclos de Formação: Uma nova escola é necessária e possível.** In: FETZNER, A. R.; (org.). *Ciclos em revista*, v. 1: A construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak 3ª Ed., 2007.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS. **Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país.** *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo, USP, v.15, nº 42, p. 103-138, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 92**, seção 1, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20.12.1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:KewSWvH4imMJ:portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf+LDB+MEC&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShmokio6ATi_yE-s3oboMkFNYCGheReY-RKbqckXUXVjZ5_2FgvzsdMSPMYCnDXpCWZINubvl00R4IKLoY6Vt6BN7xSSv1-E30ZoJIWMCCdoromU6siE_X61FVKOFnERGG6Xww&sig=AHIEtbSAwOHJcKVGZq1NJuC360IBK1f5w> Acesso em 08 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

CANDAU, Vera Maria, (org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DAVID, Leila N. B. e DOMINICK, Rejany dos S. (org.). **Ciclos Escolares e Formação de Professores.** Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2010.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. *A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI*. PUC-RIO, Tese de doutorado. 362 p., 2003.

_____. As concepções de professores de municípios do Rio de Janeiro acerca da organização da escolaridade em ciclos e sua formação. Relatório de pesquisa, FAPERJ, 2007a.

_____. **A escolaridade em ciclos: A escola sob uma nova lógica**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0535124.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2007b.

_____. *Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma escola ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOCH, Avaliação na escola de ciclos de formação: teoria – prática. In: FETZNER, A. R.; (org.). **Ciclos em revista, v. 4: avaliação: desejos, vozes diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Ed. WAK, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 3ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 6ª ed. São Paulo: EPU, 2001.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em Ciclos, Processos de Aprendizagem e Intervenções Pedagógicas: Algumas Reflexões**. In: FETZNER, A. R.; (org.). *Ciclos em revista, v. 3: A aprendizagem em diálogo com as diferenças*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

MARTINS, Angela M. Souza. **UNIRIO: a busca da humanização na Formação de educadores**. In: **SOUZA, Donaldo Bello e CARINO, Jonaedson (orgs). Pedagogia ou Professor? O Processo de Reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro**. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, p. 147-162.

MARTINS, Ivan Martins de. **Imagens Quebradas – (trajetórias tempos de alunos e mestres), de Miguel Arroyo**. In: FETZNER, A. R.; (org.). *Ciclos em revista, v. 3: A aprendizagem em diálogo com as diferenças*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

MIRANDA, Glaura Vasques de. **Escola Plural**. *Estud. Av.* vol. 21, n.60, São Paulo. Maio/agosto. 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Ed. Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, António, (org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, S.C. A Pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, FCC, n.4, p.73-86, jul./dez.1991.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais: Autores Associados, v. 04, nº 40, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A Educação Obrigatória – Seu sentido educativo e social**. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2001.

_____. **A educação que ainda é possível: ensaios para uma cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação**. In: HERON, L. da. et alii (orgs.) **Novos Mapas Culturais/ Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre, Ed. Sulina, pp.34-57, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; Uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA Janssen Felipe, HOFFMAN Jussara e ESTEBAN Maria Teresa (org.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo**. 8ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

UNIRIO. **Curso de Pedagogia Presencial: Reforma Curricular da UNIRIO**. 2007

UNIRIO. **Documento Síntese de GT Reforma Curricular da UNIRIO**. 2002.

UNIRIO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIRIO**. 2001.

UNIRIO. **Reforma Curricular do Curso de Pedagogia da UNIRIO**. 1999.

VASCONCELLOS, Celso. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo, Ed. Libertad, Cadernos Pedagógicos do Libertad, n. 7, 2009.

XAVIER, Maria Luisa Merino. **A escola cidadã estruturada por ciclos de formação – reflexões sobre o projeto educacional do Município de Porto Alegre**

de 1989 a 2004. In: FETZNER, A. R.; (org.). Ciclos em revista, v. 1: A construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak 3ª Ed., 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980.** Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

ANEXOS

Gráfico 1

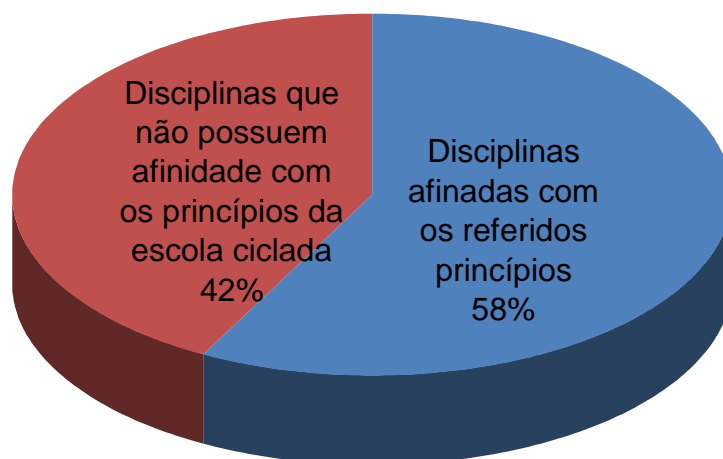
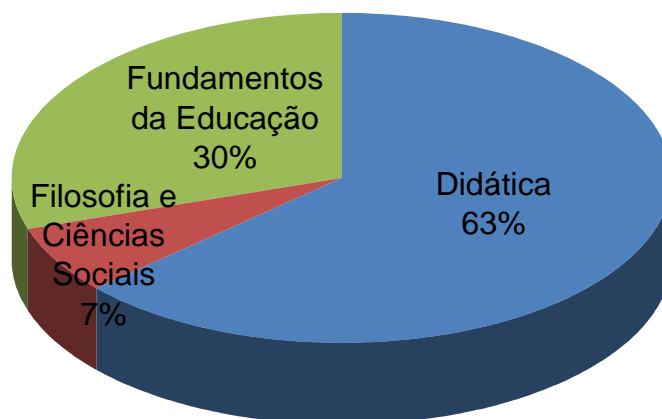
Gráfico representativo das disciplinas obrigatórias do currículo do curso de Pedagogia da UNIRIO

Gráfico 2

Disciplinas que possuem afinidades com os princípios que regem a escola ciclada - distribuição por Departamento

Anexo 2 – Tabelas elaboradas a partir das análises das ementas e dos programas do currículo do curso de Pedagogia da UNIRIO.

Tabela 1 – Sistematização das ementas das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia da UNIRIO e sua relação com os princípios que regem a escola organizada em ciclos, quais sejam: tempo, espaço, currículo, relação professor – aluno, concepção de aprendizagem, formação de professores e avaliação.

EMENTAS Disciplinas obrigatórias	Palavras ou expressões utilizadas						
	Tempo	Espaço	Currículo	Relação professor - aluno	Concepção de aprendizagem	Formação de professores	Avaliação
Currículo	-	-	Currículo escolar Currículo oficial / real / oculto Tendências educacionais Prática pedagógica e currículo	-	-	Papel do professor no debate e na construção curricular	Tendências educacionais e concepções de currículo decorrentes Papel do professor no debate e na construção curricular Prática pedagógica e currículo
Didática	Organização do trabalho pedagógico	Organização do trabalho pedagógico	Interdisciplinaridade	-	Interdisciplinaridade	-	Organização do trabalho pedagógico Educação – sociedade Interdisciplinaridade Mediação e emancipação da prática educativa
Avaliação e Educação	-	-	-	-	Diferentes tendências educacionais e posturas de avaliação Relação medida e avaliação	-	Papel da escola e do professor Opções teórico-metodológicas Discussões contemporâneas Investigativa/ Formativa / Diagnóstica Práticas avaliativas Instrumentos / Políticas / Ética

EMENTAS Disciplinas obrigatórias	Palavras ou expressões utilizadas						
	Tempo	Espaço	Currículo	Relação professor - aluno	Concepção de aprendizagem	Formação de professores	Avaliação
Didática: Questões Contemporâneas	Tempo escolar	Espaço escolar	-	Relação professor - aluno	-	Papel social do professor Saber / prática docente Transposição didática	Discussões contemporâneas Papel social da escola Papel social do professor Saber / prática docente Planejamento / Tempo e espaço Métodos e técnicas Relação professor - aluno Contrato didático Transposição didática
Antropologia Cultural	-	Conflitos na escola	Produção simbólica, visões de mundo e identidade cultural como domínios de teorização.	-	Diversidade cultural humana Processos educacionais	Processos educacionais	Diversidade cultural humana Produção simbólica, visões de mundo e identidade cultural como domínios de teorização
Psicologia Educacional	-	Fatores sócio-ambientais	-	Fatores intrapessoais	-	Conhecimento psicológico e prática educativa	Fatores intra-pessoais e sócio-ambientais do processo de ensino-aprendizagem Conhecimento psicológico e prática educativa
Educação e Sociologia	Aceleração do tempo	Diluição do espaço	Educação, ideologia e poder	-	-	-	Durkheim, Weber, Marx, Gramsci e Bourdieu Educação, ideologia e poder Aceleração do tempo / diluição do espaço Educação e realidade brasileira Determinantes sociais da escolarização
Psicologia da Infância	-	A escola - a socialização da criança	-	-	-	-	Desenvolvimento e aprendizagem A escola - a socialização da criança

EMENTAS Disciplinas obrigatórias	Palavras ou expressões utilizadas						
	Tempo	Espaço	Currículo	Relação professor - aluno	Concepção de aprendizagem	Formação de professores	Avaliação
Dinâmica e Organização Escolar	-	Responsabilidades dos estabelecimentos de ensino para com a educação	Plano Nacional da Educação Parâmetros Curriculares Nacionais	-	-	Responsabilidades dos docentes para com a educação	Responsabilidades dos docentes para com a educação
Epistemologia	-	-	-	-	Conhecimento geral e conhecimento científico	-	Conhecimento geral e conhecimento científico
Educação Especial	Inclusão social escolar	Inclusão social escolar	Inclusão social escolar	-	A sociedade e a natureza variável de critérios na definição das diferenças	-	Inclusão social escolar
Gestão Educacional	Organização e instituições Gestão da educação formal e não formal	Organização e instituições Gestão da educação formal e não formal	-	-	-	-	Gestão da educação formal e não formal Organização e instituições
Ciências Sociais na Educação	Estruturas espaço - temporais	Estruturas espaço – temporais Família, rua, espaço e bairro.	Referenciais curriculares para a Educação Infantil	-	A construção da lógica infantil	-	Estruturas espaço - temporais A construção da lógica infantil
Alfabetização, Leitura e Escrita.	-	-	Oralidade e escrita: relação entre saber e poder	-	Alfabetização como ato político	Alfabetização e avaliação: o erro e a construção do conhecimento Professora alfabetizadora / pesquisadora	Alfabetização e avaliação: o erro e a construção do conhecimento Oralidade e escrita: relação entre saber e poder
Planejamento Educacional	-	-	Projeto político pedagógico da escola: missão, finalidades, objetivos.	-	-	-	Projeto político pedagógico da escola: missão, finalidades, objetivos. A avaliação institucional da educação básica e do ensino médio
Ciências Sociais na Educação II	-	-	Ética e pluralidade cultural / racismo Globalização e cidadania	-	Ética e pluralidade cultural / racismo Globalização e cidadania	-	Pluralidade cultural Globalização Projeto Político Pedagógico Avaliação da aprendizagem nas Ciências Sociais

EMENTAS Disciplinas obrigatórias	Palavras ou expressões utilizadas						
	Tempo	Espaço	Currículo	Relação professor - aluno	Concepção de aprendizagem	Formação de professores	Avaliação
Ciências Naturais na Educação I	-	Compreender os conteúdos básicos das Ciências Naturais para a qualidade da aprendizagem	Materiais didáticos inovadores Compreender os conteúdos básicos das Ciências Naturais para a qualidade da aprendizagem	-	Importância da aprendizagem holística e integrada	-	Educação Diferenciada e outras formas de aprender Ciências Naturais na infância Criança - desenvolvimento afetivo e cultural para a aprendizagem dos fenômenos da natureza Materiais e metodologias Materiais didáticos inovadores Compreender os conteúdos básicos das Ciências Naturais para a qualidade da aprendizagem
Educação de Pessoas Jovens e Adultas	-	-	-	-	Concepções de alfabetização e letramento Interdisciplinaridade, intradisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade	-	Concepções de alfabetização e letramento Pressupostos teórico-metodológicos e metodologias Interdisciplinaridade, intradisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade
Matemática na Educação I	-	Diferentes contextos	-	-	Construção de conceitos associados a: diferentes contextos, ludicidade e resolução de problemas	Saberes e práticas docentes	Enfoques e dicotomias do ensino da matemática Saberes e práticas docentes Construção de conceitos associados a: diferentes contextos, ludicidade e resolução de problemas
Matemática na Educação II	-	-	Análise e avaliação dos parâmetros, currículos, e programas, materiais didáticos e paradidáticos em matemática.	-	Tratamento intra, inter e multidisciplinar na matemática escolar. Avaliação e o papel do erro nos processos de ensino e aprendizagem da matemática	-	Tratamento intra, inter e multidisciplinar na matemática escolar Avaliação e o papel do erro nos processos de ensino e aprendizagem da matemática

EMENTAS Disciplinas obrigatórias	Palavras ou expressões utilizadas						
	Tempo	Espaço	Currículo	Relação professor - aluno	Concepção de aprendizagem	Formação de professores	Avaliação
Educação Popular e Movimentos Sociais	-	-	-	-	Cultura/ Educação popular e vínculos com o saber científico A cultura enquanto construtora da identidade	-	Cultura/ Educação popular e vínculos com o saber científico
Arte e Educação	-	Funções da música na sociedade e na escola	Conhecimentos teóricos e práticos na linguagem teatral e sua inserção no processo educativo O jogo dramático no desenvolvimento infantil	-	-	-	Estratégias de avaliação do trabalho musical Metodologia do ensino do teatro e a escola
Imagem e Educação	-	-	Material educativo e uso didático das mídias	-	O papel da imagem no processo de ensino-aprendizagem	-	O papel da imagem no processo de ensino-aprendizagem Material educativo e uso didático das mídias
Literatura na Escola	-	-	-	-	Literatura e cultura: mitologia afro-brasileira, mitos indígenas e cultura popular.	-	Estratégias da narrativa
Corpo e Movimento	-	-	-	-	Corpo, disciplina, gênero e sexualidade; Corpo e a consciência com o outro, consciência corporal e a identidade.	-	-
Educação Infantil	-	Criança e cultura: concepções de infância e sociedade	Criança e cultura: concepções de infância e sociedade; Linguagens, alfabetização, leitura e escrita no cotidiano da creche e da pré-escola.	-	-	Pressupostos, impasses e perspectivas na formação dos profissionais da Educação Infantil.	Criança e cultura: concepções de infância e sociedade Pressupostos teórico-epistemológicos e consequências metodológicas

EMENTAS Disciplinas obrigatórias	Palavras ou expressões utilizadas						
	Tempo	Espaço	Currículo	Relação professor - aluno	Concepção de aprendizagem	Formação de professores	Avaliação
Língua Brasileira de Sinais	-	-	Língua brasileira de sinais e sua singularidade lingüística.	-	-	Decreto 5.526 prática escolar e formação do professor	-
Educação a Distância	Operacionalização da EAD	Operacionalização da EAD	Recursos humanos, tecnológicos e didáticos	-	Tendências atuais da educação a distância e seu contexto	-	Aspectos Metodológicos Projeto Político Pedagógico na modalidade a distância
Financiamento da Educação	Financiamento da educação básica pública no Brasil: do contexto histórico ao atual	-	-	-	-	Mecanismos de distribuição e controle dos recursos públicos destinados à educação	-
Política Educacional	Perspectivas contemporâneas: Estado, Educação e Sociedade	Perspectivas contemporâneas: Estado, Educação e Sociedade	A relação entre política e poder	-	Desenvolvimento das relações econômicas como determinante do desenvolvimento político e seus reflexos na política educacional	-	A relação entre política e poder Poder econômico como base da ação política Desenvolvimento das relações econômicas como determinante do desenvolvimento político e seus reflexos na política educacional

Tabela 2 – Compilação dos dados existentes nos programas das disciplinas do curso de Pedagogia da UNIRIO.

PROGRAMAS Disciplinas obrigatórias	Objetivos das disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos	Princípios norteadores identificados nas ementas
Currículo	Construção / reconstrução curriculares; Estudos de questões curriculares contemporâneas.	Leituras prévias, problematizações, sínteses sobre o estudo, técnicas de estudo: estudo de campo, seminários, trabalhos individuais e em grupo, leituras e filmes.	Estudo de reformas e práticas curriculares: Escola Cidadã, (Porto Alegre / RS), Multieducação (Rio de Janeiro / RJ) e Área Escola (Portugal); Interdisciplinaridade, cultura escolar e multiculturalismo (s) e organização do ensino por temas geradores, complexos temáticos e projetos de trabalho.	Currículo, formação de professores e avaliação.
Didática	Refletir sobre as diferentes maneiras de/dever/ compreender a realidade apresentada; Discussão, através do paradigma da complexidade, sobre conhecimento pertinente, a condição humana como objeto de ensino, as incertezas, a compreensão e a ética; Função social e política do professor, da escola e da educação; Discussões contemporâneas no campo da Didática; Processo de ensino-aprendizagem: concepções teóricas e epistemológicas, consequências metodológicas e papel do professor; neoliberalismo e educação: implicações didáticas; organização curricular não disciplinar; avaliação como processo de ensino - aprendizagem; Planejamento Educacional e seus diferentes níveis; planejamento de ensino e as decisões metodológicas; procedimentos didáticos em Montessori, Freinet e Reggio Emilia.	Leitura de textos, aulas expositivas, trabalho em grupo, vídeos e debates com ou sem a presença de visitantes do ensino básico.	Conhecimento: as incertezas, a compreensão, a ética; Função social da escola e da educação; Ser professor: docência, discência, professor pesquisador e a prática pedagógica; Didática: epistemologia e educação; Processo de ensino-aprendizagem: concepções teóricas / epistemológicas e o papel mediador do professor; Didática à luz de Comenius, Freire e Morin; O neoliberalismo e a educação; Cotidiano escolar e sua complexidade; Avaliação: concepções e consequências para o processo de ensino - aprendizagem; Organização da escola em ciclos: diferentes experiências no Brasil e suas implicações didáticas; Projetos de trabalho, centros de interesse, complexos temáticos; Projeto político – pedagógico; Planejamento de aula e plano de ensino; Procedimentos didáticos em Freinet, Montessori e Reggio Emilia.	Tempo, espaço, currículo, concepção de aprendizagem e avaliação.

PROGRAMAS Disciplinas obrigatórias	Objetivos das disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos	Princípios norteadores identificados nas ementas
Avaliação e Educação	<p>Discussões sobre avaliação escolar; Funções da avaliação para a educação escolar; Concepções de avaliação escolar com a função social da escola; Para quê avaliar? E em quais momentos? Mudanças da prática, a partir das leituras e discussões; Avaliação como parte do currículo e de todas as etapas do planejamento; Política educacional e avaliação; Ética e avaliação Avaliação diagnóstica, formativa e investigativa; Instrumentos de avaliação; Princípios da escola em ciclos e as questões relacionadas a avaliação.</p>	<p>Levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, com objetivo de alcançar um processo contínuo de aprendizagem; Reflexão acerca dos textos norteadores, aulas expositivas, trabalhos de grupo, filmes, debates e oficinas.</p>	<p>Avaliação e concepções teóricas: função social da escola, concepções de aprendizagem, ética, diferentes fins da avaliação (aprendizagem, institucional, seleção), avaliação formativa, mediadora, investigativa; Avaliações e práticas: práticas, instrumentos, "erro" no processo de ensinar e aprender; Avaliação e temas atuais: LDB 9394/96, políticas em avaliação do MEC e ciclos de escolaridade e avaliação.</p>	<p>Concepção de aprendizagem e avaliação.</p>

PROGRAMAS Disciplinas obrigatórias	Objetivos das disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos	Princípios norteadores identificados nas ementas
Educação Especial	Identificar as diferentes modalidades de deficiência e apontar para os alunos as possibilidades ou impossibilidades da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular.	Aulas expositivas, discussão de textos e apresentação de vídeos.	<p>Discussão sobre educação inclusiva; Diagnóstico Diferencial: Deficiência Mental X Dificuldade de Aprendizagem X Doença Mental; Pressupostos sobre desenvolvimento típico; O desenvolvimento da linguagem; Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança com Altas Habilidades; O conceito de inteligência; Os anéis de Renzulli; Os programas de enriquecimento e de aceleração; Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança com Deficiência Mental; O "nó" da inclusão; Adaptações curriculares; Adaptações de pequeno e de grande porte; Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Intervenção nas três áreas: Linguagem, Imaginação e Interação Social Desenvolvimento e aprendizagem da Criança Surda As filosofias educacionais para surdos: Oralismo, Comunicação Total, Bilingüismo O Bilingüismo Informado pela Neuropsicologia Cognitiva A intervenção pedagógica Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança com Deficiência Visual</p>	Tempo, espaço, currículo, concepção de aprendizagem e avaliação.

PROGRAMAS Disciplinas obrigatórias	Objetivos das disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos	Princípios norteadores identificados nas ementas
Gestão Educativa	Compreender a função do gestor educacional como elemento fundamental para a implantação, dinamização, operacionalização e avaliação das políticas públicas em educação, numa abordagem macro e micropolítica, considerando o homem como a base do processo de gestão.	Aula expositiva, trabalhos em grupo, resumo de textos, debates e seminário.	Diretor, Administrador ou Gestor; Paradigma multidimensional de Administração da Educação; Alternativas Organizacionais; Contextualização dos Modelos de Gestão; Tipos de Abordagem; A Cultura de uma Organização. Gestão Democrática.	Tempo, espaço e avaliação.
Ciências Sociais na Educação	<p>Identificar os principais aspectos norteadores da construção do conhecimento das Ciências Sociais na Educação Infantil. .</p> <p>Conhecer referenciais curriculares que orientam para as atividades de Ciências Sociais a serem realizadas na Educação Infantil.</p> <p>Conhecer a importância das estruturas espaço-temporais para a Educação Infantil e a construção da lógica infantil para o conhecimento em Ciências Sociais.</p> <p>Reconhecer o projeto pedagógico como referencial para as atividades de Ciências Sociais na Educação Infantil.</p> <p>Trabalhar conteúdos de geografia e história na Educação Infantil</p> <p>Perceber as relações instituídas entre o “eu” e o “outro” na Educação Infantil.</p>	Aulas expositivas dialogadas com a turma, trabalhos em pequenos grupos, estudos de textos, debates e dinâmicas.	<p>Epistemologia da construção do conhecimento nas Ciências Sociais e Educação infantil.</p> <p>Práticas cotidianas em Ciências Sociais na Educação Infantil.</p> <p>Conhecimento do mundo natural e social.</p> <p>Estruturas espaço-temporais.</p> <p>Leitura do mundo e a construção da lógica infantil.</p> <p>Geografia e História na Educação Infantil: família, rua, escola e bairro.</p> <p>O “eu” e o “outro”.</p>	Tempo, espaço, currículo, concepção de aprendizagem e avaliação.

PROGRAMAS Disciplinas obrigatórias	Objetivos das disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos	Princípios norteadores identificados nas ementas
Alfabetização, Leitura e Escrita	<p>Refletir sobre a relação leitura, escrita, saber e poder e a apropriação da linguagem escrita para o conhecimento sistematizado;</p> <p>Analisar a relação existente entre sociedade, educação e alfabetização;</p> <p>Compreender a alfabetização como ato político;</p> <p>Analisar diferentes concepções de alfabetização e suas conseqüências metodológicas;</p> <p>Construir práticas alfabetizadoras que firmem a leitura e a escrita como prática dialógica, discursiva, significativa;</p> <p>Compreender a necessidade de que todos na escola (ou em outros espaços educativos) entendam a alfabetização como projeto coletivo;</p> <p>Compreender o espaço escolar como espaço/tempo complexo, de criação, produção de conhecimentos e possibilidades: professora – pesquisadora e auto formação.</p>	<p>Aulas expositivas, discussão coletiva, vídeo e análise de produções de crianças em processo de apropriação da linguagem, escrita, leitura (individual e coletiva) de textos teóricos e literários.</p>	<p>Aspectos políticos e sociais da alfabetização;</p> <p>Oralidade e escrita (relação entre saber e poder);</p> <p>Alfabetização e letramento;</p> <p>Métodos tradicionais de alfabetização;</p> <p>Conteúdos alfabetizadores da escola;</p> <p>Psicogênese da língua escrita;</p> <p>Alfabetização como processo discursivo;</p> <p>Cotidiano escolar como espaço / tempo de investigação permanente – a professora pesquisadora.</p>	<p>Currículo, concepção de aprendizagem, formação de professores e avaliação.</p>
Planejamento Educativo	<p>Compreender a importância do planejamento educacional para o desenvolvimento da educação no Brasil, especialmente da Educação Básica, tomando por base os planejamentos macro e micro-políticos.</p>	<p>Participação durante as aulas, freqüência, pontualidade e apresentação dos trabalhos individuais e em grupo.</p>	<p>Planejamento Educacional;</p> <p>Planejamento Educacional no Brasil;</p> <p>Tipos de Planejamento;</p> <p>O Planejamento Educacional em suas diferentes concepções;</p> <p>Planejamento Educacional nos dias de hoje.</p>	<p>Currículo e avaliação.</p>

PROGRAMAS Disciplinas obrigatórias	Objetivos das disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos	Princípios norteadores identificados nas ementas
Ciências Sociais na Educação II	<p>Perceber a pesquisa como possibilidade de construção do conhecimento nas Ciências Sociais de Ensino Fundamental;</p> <p>Analisar os PCNs e os temas transversais ética e pluralidade cultural como fundamentos básicos para as atividades de Ciências Sociais, a serem realizadas no Ensino Fundamental;</p> <p>Conhecer a proposta da Multieducação para as Ciências Sociais (Integração Social) Caracterizar globalização, cidadania, ética e racismo;</p> <p>Perceber a importância do planejamento participativo e de um projeto político pedagógico;</p> <p>Avaliar criticamente o livro didático;</p> <p>Identificar as peculiaridades da avaliação da aprendizagem nas Ciências Sociais.</p>	Aulas expositivas, trabalhos em pequenos grupos, estudos de textos, debates e dinâmicas.	<p>A construção do conhecimento nas Ciências Sociais de Ensino Fundamental;</p> <p>Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a História e a Geografia;</p> <p>A proposta da Multieducação;</p> <p>Os temas transversais;</p> <p>Globalização;</p> <p>Cidadania;</p> <p>O racismo;</p> <p>O projeto político pedagógico;</p> <p>O livro didático;</p> <p>Avaliação da aprendizagem nas Ciências Sociais.</p>	Currículo, concepção de aprendizagem e avaliação.
Ciências Naturais na Educação I	<p>Compreender que o educar para a aprendizagem dos fenômenos naturais se inicia na infância;</p> <p>Identificar as metodologias apropriadas às aprendizagens pela criança da Educação Infantil;</p> <p>Compreender a importância de conhecer os conteúdos étnico-culturais próprio dos grupos sociais que compõem o grupamento de alunos a serem educados;</p> <p>Evidenciar a partir da elaboração de planos de ensino e materiais didáticos inovadores a importância de uma educação holística, integrada e cidadã; colaborativa e amorosa.</p>	<p>Importância dos materiais didáticos em Ciências Naturais;</p> <p>Partir dos conhecimentos anteriores e da construção do conhecimento científico pelas crianças da educação infantil;</p> <p>Desenvolver um trabalho educativo para planejar, curricularmente, seus projetos de ensino-aprendizagem;</p> <p>Metodologia participativa, dialógica, integral e holística, para estabelecer pares de educadores, visando a participação social e comunitária.</p>	<p>Desenvolvimento Infantil e Educação para a Infância ;</p> <p>A construção dos conceitos pela criança. A construção dos fenômenos da Natureza pelo infante;</p> <p>Outras formas sócio-culturais de aprender os conceitos sistematizados pelas Ciências Naturais;</p> <p>Cuidar e Educar – uma dicotomia?</p> <p>Etnoconhecimento e etnometodologia;</p> <p>Metodologia de Projetos e Metodologia dos Pares;</p> <p>Importância dos materiais didáticos em Ciências Naturais.</p>	Espaço, currículo, concepção de aprendizagem e avaliação.

PROGRAMAS Disciplinas obrigatórias	Objetivos das disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos	Princípios norteadores identificados nas ementas
Educação de Pessoas Jovens e Adultas	<p>Compreender a relação alfabetização/letramento: A construção do conhecimento e a apropriação da leitura e da escrita como pré-requisito ao conhecimento do saber sistematizado; Relacionar as leituras do mundo e as leituras realizadas na escola e as decorrências para a prática educativa; Analisar criticamente as relações entre sociedade/educação/alfabetização/letramento, visando discutir e construir práticas emancipatórias de leitura/escrita com pessoas jovens e adultas; Analisar diferentes concepções de alfabetização/letramento e suas conseqüências metodológicas.</p>	<p>A disciplina será desenvolvida através de trabalhos individuais e em grupos; Aulas expositivas; Estudo de textos; Seminários; Trabalhos de Campo; Projeto de Pesquisa.</p>	<p>Alfabetização/letramento e a construção do conhecimento A construção social do conhecimento e sua relação com o cotidiano escolar Diferentes olhares, diferentes concepções de aprendizagem. Conseqüências para a prática alfabetizadora; A relação entre ensino / aprendizagem Re-discutindo a função do ensino fundamental com pessoas jovens e adultas; A linguagem oral As noções básicas de fonética e fonologia O modo como a fala e a leitura funcionam e quais são os seus usos; Como é um texto na linguagem oral; Alfabetização/letramento como processo; Linguagem escrita: uma construção histórica; Psicogênese da língua escrita: contribuição de Emilia Ferreira; A escola de Vigotski; A zona de desenvolvimento proximal / salto qualitativo; O ambiente alfabetizador na escola; O papel do professor; Alfabetização/letramento na escola de jovens e adultos: representações e práticas Desvelando a ideologia presente nos materiais de leitura e escrita do cotidiano escolar; A relação conteúdo x forma.</p>	<p>Concepção de aprendizagem e avaliação.</p>

PROGRAMAS Disciplinas obrigatórias	Objetivos das disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos	Princípios norteadores identificados nas ementas
Matemática na Educação II	-	-	-	Currículo, concepção de aprendizagem e avaliação.
Educação Popular e Movimentos Sociais	Refletir sobre as transformações ocorridas nas concepções de cultura popular, ao longo das últimas décadas, visando compreender de que modo a produção simbólica dos grupos sociais populares está presente nos processos formativos e educativos em curso no Brasil; Pensar a cultura popular como espaço de produção de significados, imaginários e, também, como ferramenta de reconhecimento político e social das classes populares; Entender o papel recente da cultura popular como estratégia de desenvolvimento socioeconômico.	A disciplina será ministrada por meio de seminários.	Não foi apresentado no programa da referida disciplina.	Concepção de aprendizagem e avaliação.
Arte e Educação	Conhecer as principais legislações, documentos oficiais e formulações metodológicas relativas ao ensino de artes. Discutir o desenvolvimento da arte ocidental hegemônica e aspectos da cultura de massa e popular. Realizar atividades artísticas desenvolvendo a capacidade de expressão do aluno. Aplicar os conhecimentos pedagógicos, históricos e artísticos citados acima no desenvolvimento de projetos didáticos.	Análise de documentos e textos sobre a arte e seu ensino, Análise de obras de arte e outros produtos culturais (abordagem diacrônica e sincrônica) Visita a instituições culturais (museus, galerias, escolas e ateliês) Produção de trabalhos artísticos Realização e planejamento didáticos	Legislações, documentos oficiais e metodologias do ensino de Arte. Wölfflin e o paradoxo entre razão e emoção na arte ocidental Fayga Ostrower e as correntes estilísticas básicas (Naturalismo, Idealismo e Expressionismo) Jakobson e as funções da Linguagem; Laboratórios de experimentação artística, discussão da História da Arte e planejamento didático envolvendo cada uma das funções da linguagem formuladas por Jakobson (ver cronograma) Questões sobre "arte erudita", "arte popular", novas mídias e cultura de massa.	Espaço, Currículo e avaliação.

PROGRAMAS Disciplinas obrigatórias	Objetivos das disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos	Princípios norteadores identificados nas ementas
Imagem e Educação	<p>Apresentar as questões e conceitos que envolvem os estudos da imagem – a semiótica; Caracterizar as linguagens dos diversos veículos suporte; Apresentar diferentes critérios de análise das imagens contidas em materiais didáticos; Capacitar os estudantes no uso pedagógico crítico do uso desses veículos.</p>	<p>Aulas expositivas, discussão de textos, leituras e análises de imagens fixas / em movimento e seminários.</p>	<p>Língua, linguagem e imagem. Questões da semiótica e da Semiologia; Linguagens verbal e imagética na Ciência, no Cotidiano e nas Mídias; Breve história da produção e da leitura de imagens; Leituras de imagens. As imagens fixas e as imagens em movimento; Linguagens e veículos suporte (o livro; o jornal; a revista; cartazes; folder; a TV; o vídeo; o filme e softwares educativos). Critérios de análise das imagens em diferentes veículos suporte. Teorias da Recepção; As imagens nos materiais de ensino; As imagens no contexto ensino aprendizagem em diferentes contextos educativos; Práticas educativas na escola e os recursos imagéticos.</p>	<p>Currículo, concepção de aprendizagem e avaliação.</p>

PROGRAMAS Disciplinas obrigatórias	Objetivos das disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos	Princípios norteadores identificados nas ementas
Literatura na Escola	<p>Refletir criticamente sobre a formação da professora/professor enquanto leitora/leitor e escritora/escritor e a construção, desde a Educação Infantil, de novos leitores e escritores;</p> <p>Refletir sobre a relação Literatura e Educação Infantil, compreendendo que o uso do texto literário abre possibilidades para uma prática pedagógica mais plural e polissêmica, garantindo espaços para a fantasia e imaginação – ingredientes indispensáveis à criação;</p> <p>Ler/contar/narrar e ouvir histórias de modo a aguçar a sensibilidade para a escuta de textos lidos ou narrados pelo outro contribuindo para a compreensão da narrativa como veículo privilegiado da socialização da experiência;</p> <p>Refletir sobre as características do texto literário, estabelecendo critérios para uma boa seleção de obras;</p> <p>Refletir sobre a importância de Monteiro Lobato na formação da literatura para crianças, bem como identificar a sua contribuição para o enriquecimento do imaginário infantil;</p> <p>Identificar as características dos contos de fadas e refletir sobre a sua importância na formação do imaginário infantil;</p> <p>Refletir sobre por que é importante ler os clássicos;</p> <p>Conhecer a história da literatura infantil, bem como problematizar a escolarização da leitura literária;</p> <p>Refletir sobre a produção literária afrodescendente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p>	<p>Trabalhos em grupo e individuais, produção de textos acadêmicos e literários, discussão de textos norteadores, aulas expositivas, sessões de vídeos, debates com a presença de professores visitantes da área de contação de histórias e da pesquisa em literatura afro-brasileira.</p>	<p>Texto literário: características. Literatura ou literatura infantil? Existe uma literatura infantil? Narrativa: veículo privilegiado para a socialização da experiência;</p> <p>A arte de contar histórias; História da literatura infantil na escola;</p> <p>A form(ação) do(a) professor(a) /leitor (a) - Sísifo e Xerazade;</p> <p>A construção de leitores e escritores críticos e a literatura: uma parceria bem sucedida;</p> <p>O(a) professor(a) de Educação Infantil e a literatura;</p> <p>A ilustração dos livros de literatura;</p> <p>Os contos de fadas e a sua contribuição para a formação da identidade infantil;</p> <p>A poesia infantil;</p> <p>A potência do ato de contar e ouvir histórias;</p> <p>Histórias da mitologia afro-brasileira e Mitos dos índios brasileiros: histórias pouco contadas no cotidiano das escolas;</p> <p>Monteiro Lobato e a literatura para crianças. A escolarização do texto literário;</p> <p>A construção do acervo literário.</p>	<p>Concepção de aprendizagem e avaliação.</p>

PROGRAMAS Disciplinas obrigatórias	Objetivos das disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos	Princípios norteadores identificados nas ementas
Corpo e Movimento	-	-	-	Concepção de aprendizagem
Educação Infantil	<p>Refletir sobre concepções de infância em diferentes épocas e culturas;</p> <p>Conhecer os processos básicos de construção histórica das creches e pré-escolas no Brasil para pensar os "agoras" da educação infantil no Brasil;</p> <p>Analisar políticas públicas para a Infância e Educação Infantil no Brasil;</p> <p>Refletir sobre a sociedade atual, mídia e produtos destinados às crianças;</p> <p>Refletir sobre práticas pedagógicas, o papel mediador do professor, as interações criança-adulto e criança-criança no cotidiano de creches e pré-escolas.</p> <p>Construir uma base teórica que favoreça ações comprometidas com a melhoria do trabalho em creches e pré-escola.</p>	<p>As aulas se orientam numa perspectiva dialógica a partir da leitura de artigos, filmes e imagens.</p>	<p>Funções da creche e pré-escola e políticas públicas para a educação infantil.</p> <p>Criança e cultura: concepções de infância e sociedade.</p> <p>A organização curricular em instituições de educação infantil.</p> <p>Mediação Pedagógica, Avaliação e Registros.</p>	<p>Espaço, currículo, formação de professores e avaliação.</p>

PROGRAMAS Disciplinas obrigatórias	Objetivos das disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos	Princípios norteadores identificados nas ementas
Língua Brasileira de Sinais	-	-	-	Currículo e formação de professores.
Educação a Distância	<p>Conceituar educação a distância segundo diferentes enfoques.</p> <p>Conhecer e analisar de maneira crítica o panorama histórico da educação a distância, com ênfase nas experiências desenvolvidas no Brasil.</p> <p>Analisar os principais aspectos legais relacionados à EAD no Brasil.</p> <p>Identificar algumas das dimensões da EAD presentes na prática docente e discente:</p> <p>comunicabilidade, interatividade, colaboração, aprendizagem.</p> <p>Compreender as relações entre os papéis do professor e do tutor no que tange a EAD.</p> <p>Analisar criticamente as principais características do aluno e do professor-tutor na EAD.</p> <p>Identificar alguns aspectos envolvidos na elaboração do material didático em EAD.</p> <p>Conhecer e analisar algumas das concepções e das possibilidades de avaliação geradas pela educação a distância.</p> <p>Articular os conteúdos focalizados na disciplina com outras áreas de conhecimento.</p>	<p>Leitura e debate dos textos;</p> <p>atividades individuais e coletivas realizadas em sala de aula e na lista de discussão (ambiente virtual),</p>	<p>Educação a Distância: conceitos, características e legislação.</p> <p>Histórico da Educação a Distância.</p> <p>O professor e a Educação a Distância.</p> <p>O aluno e a Educação a Distância.</p> <p>Material didático e Educação a Distância.</p> <p>Avaliação e Educação a Distância.</p> <p>Projetos e experiências em Educação a Distância.</p>	<p>Tempo, espaço, currículo, concepção de aprendizagem e avaliação.</p>
Financiamento da Educação	<p>Contextualizar historicamente o financiamento da educação básica pública no Brasil;</p> <p>Analisar a atual estrutura de financiamento da educação básica pública do País;</p> <p>Fornecer noções básicas sobre o orçamento público da educação;</p> <p>Conhecer os mecanismos de distribuição e controle dos recursos destinados à educação.</p>	<p>Modalidade de ensino: presencial.</p> <p>Trabalhos individuais e em grupo.</p>	<p>O contexto histórico do financiamento da educação no Brasil</p> <p>O contexto atual do financiamento da educação básica pública no Brasil (CF/88, Lei nº 9.394/96, EC nº 14, Lei nº 9.424/96, EC nº 53, Lei nº. 11.494/2007).</p> <p>3ª Unidade: Orçamento público e controle dos recursos da educação</p>	<p>Tempo e formação de professores.</p>
Política Educativa	-	-	-	Tempo, espaço, currículo, concepção de aprendizagem e avaliação.

Tabela 3 – Disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, analisadas a partir das ementas.

POSSUEM AFINIDADE COM UM OU MAIS DOS PRINCÍPIOS: TEMPO, ESPAÇO, CURRÍCULO, RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO, CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	NÃO POSSUEM AFINIDADE COM OS PRINCÍPIOS: TEMPO, ESPAÇO, CURRÍCULO, RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO, CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.
1. Currículo	1. Introdução aos Estudos Científicos em Educação
2. Didática	2. Introdução a Filosofia
3. Avaliação e Educação	3. História das Instituições Escolares
4. Didática: Questões Contemporâneas	4. Educação e Saúde
5. Antropologia Cultural	5. História da Educação Brasileira
6. Psicologia Educacional	6. Educação e Filosofia
7. Educação e Sociologia	7. Educação e Economia Política
8. Psicologia da Infância	8. Pensamento Educacional Brasileiro
9. Dinâmica e Organização Escolar	9. Pensamento e Linguagem
10. Epistemologia	10. Estatística Aplicada à Educação
11. Educação Especial	11. Estágio Supervisionado: Ensino Médio
12. Gestão Educacional	12. Educação e Trabalho
13. Ciências Sociais na Educação	13. Estágio Supervisionado: Educação Infantil
14. Alfabetização, Leitura e Escrita	14. Metodologia da Pesquisa em Educação
15. Planejamento Educacional	15. Estágio Supervisionado: Educação de Pessoas Jovens e Adultas
16. Ciências Sociais na Educação II	16. Ciências Naturais na Educação II
17. Ciências Naturais na Educação I	17. Estágio Supervisionado: Gestão Educacional
18. Educação de Pessoas Jovens e Adultas	18. Monografia I
19. Matemática na Educação I	19. Estágio Supervisionado: Anos iniciais do Ensino Fundamental
20. Matemática na Educação II	20. Psicologia Institucional
21. Educação Popular e Movimentos Sociais	21. Informática e Educação
22. Arte e Educação	22. Monografia II
23. Imagem e Educação	
24. Literatura na Escola	
25. Corpo e Movimento	
26. Educação Infantil	
27. Educação a Distância	
28. Financiamento da Educação Básica no Brasil	
29. Política Educacional	
30. Língua Brasileira de Sinais	