

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ARGENTINA CARDOSO E SILVA

AS NOVAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES
CURRICULARES NO CURRÍCULO DO COLÉGIO ANTÔNIO ARARIPE

São Leopoldo

2014

ARGENTINA CARDOSO E SILVA

AS NOVAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES
CURRICULARES NO CURRÍCULO DO COLÉGIO ANTÔNIO ARARIPE

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Orientador: Prof^a Dr^a Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586n Silva, Argentina Cardoso e
As novas tendências pedagógicas e concepções
curriculares no currículo o Colégio Antônio Araripe /
Argentina Cardoso e Silva ; orientadora Laude Erandi
Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2015.
72 p. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de
Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,
2015.

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Currículos –
Mudança. 3. Professores – Formação. 4. Currículos –
Planejamento. I. Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

ARGENTINA CARDOSO E SILVA

AS NOVAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES
CURRICULARES NO CURRÍCULO DO COLÉGIO ANTÔNIO ARARIPE

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Data:

Prof.^a Dr^a. Laude Erandi Brandenburg

1º AVALIADOR – Doutor em Teologia – EST

Prof. Dr. Remí Klein

2º AVALIADOR – Doutor em Teologia – EST

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento principal a Deus por permitir a realização de um sonho tão difícil, às irmãs: Olindina, Noeme, Lucia, e Eugênia por sua colaboração e compreensão em muitas ausências por estar dedicada aos estudos, leituras, trabalhos principalmente nos últimos meses antecedentes à conclusão da tese. Em especial minha orientadora e Professora Laude Brandenburg que teve muita paciência sabedoria consideração para comigo em horas de grandes incertezas, meus professores do curso de mestrado que não mencionarei os nomes, mas todos com sua sabedoria que lhe é peculiar, também às amigas: Jocilene, Cândida, Lucilene, Virgiana, Cildo Mendonça, Antônia Costa pelo apoio, confiança e grande amizade.

RESUMO

Este estudo faz uma abordagem acerca do currículo de uma escola particular com foco na realidade vivenciada nessa escola. O tema trata, basicamente, de questões relativas às concepções pedagógicas e sua manifestação na elaboração do currículo. Tem como objetivo, descrever o currículo como um espaço de interações educativas e, um conjunto de diretrizes pedagógicas que se articulam para orientar a organização e o desenvolvimento das práticas educativas autônomas voltadas para a formação integral de crianças e jovens, dentro da atual Proposta Curricular do Colégio Antônio Araripe. A análise está orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, do ponto de vista de historiadores, legislações, especialistas e de seus professores, tendo em vista contribuir para a formação docente. A metodologia utilizada foi através de uma pesquisa bibliográfica que assume os princípios da abordagem qualitativa, entendendo que está, no âmbito das ciências sociais e tratando especificamente de fenômenos educacionais, identifica-se como de caráter inacabado, com dimensão criativa, auto formadora, e com intencionalidade. Utilizou-se também de observações juntos aos professores e alunos da referida instituição para um embasamento mais acurado. Tendo também a contribuição expressiva de autores como Freire, Libâneo, Saviani, Moreira, Veiga Neto entre outros.

Palavras-chave: Tendências Pedagógicas. Currículo. Escola.

ABSTRACT

This study is an approach on curriculum of a private school with a focus on reality experienced in this school. The theme is basically questions concerning the pedagogical concepts and its manifestation in curriculum design. Aims to describe the curriculum as an area of educational interactions, and a set of teaching guidelines that are articulated to guide the organization and the development of autonomous educational practices aimed at the integral formation of children and young people within the current Curriculum Proposal of Antonio College Araripe. The analysis is guided by the National Curriculum Parameters, from the point of view of historians, laws, experts and their teachers, in order to contribute to teacher training. The methodology used was through a literature search that takes the principles of qualitative approach, understanding that, in the social sciences and dealing specifically with educational phenomena, is identified as unfinished character, with creative dimension, self-forming, and intentionality. We also used observations together teachers and students of the institution for a more accurate basis. Also taking the significant contribution of authors such as Freire, Libâneo, Saviane, Gonzales and others.

Keywords: Pedagogical Trends. Resume. School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 CURRÍCULO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	10
1.1 Delineando alguns aspectos históricos e teóricos do currículo	13
1.2 Tendências pedagógicas e sua influência na construção do currículo.....	17
2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O PANORAMA DO CURRÍCULO DA ESCOLA PARTICULAR	23
2.1 Apontamentos históricos da educação brasileira	24
2.2 O Currículo da escola particular	30
3 ANÁLISE PRÁTICA DO CURRÍCULO EM CONTEXTO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PARTICULAR EM TAUÁ – CEARÁ	40
3.1 O campo da pesquisa.....	40
3.2 Reflexões sobre a formação e a prática docente realizada na escola em foco	43
3.3 Metodologia utilizada no estudo	52
3.4 Apresentação da visão dos principais envolvidos no objeto de estudo	54
3.4.1 Os professores e a necessidade de mudança	54
3.4.2 O olhar dos alunos frente às metodologias e técnicas utilizadas na escola	58
3.5 Currículo e Mudança na prática de ensino	59
CONCLUSÃO.....	66
REFERÊNCIAS	69

INTRODUÇÃO

A educação permeia toda a vida do ser humano, em sua plenitude e de forma geral. Todavia, a educação escolar é de grande valia para que se alcancem patamares positivos sob todos os aspectos da vivência e convivência em sociedade. O currículo escolar é parte fundamental desta caminhada, sendo este um elemento que tanto pode contribuir para o sucesso quanto para fracasso, dependendo da forma como se dá sua elaboração e desenvolvimento diário.

Na perspectiva do currículo crítico, a preocupação central é com a “desocultação do currículo”. Trata-se de conhecer, de combater e superar a visão que restringe o papel da escola à transmissão de verdades científicas. É possível então perceber a grande importância de um currículo bem articulado que visa o crescimento integral do discente.

Partindo dessa premissa é que se pretende observar a Proposta Curricular com base nas tendências pedagógicas e sua contribuição na formação integral de crianças e adolescentes do Colégio Antônio Araripe e levantar pistas para o aprimoramento da formação docente.

O objetivo maior deste estudo é descrever o currículo como um espaço de interações educativas e, um conjunto de diretrizes pedagógicas que se articulam para orientar a organização e o desenvolvimento das práticas educativas autônomas voltadas para a formação integral de crianças e jovens, dentro da atual Proposta Curricular do Colégio Antônio Araripe. A análise está orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, do ponto de vista de historiadores, legislações, especialistas e de seus professores, tendo em vista contribuir para a formação docente.

O tema trata, basicamente, de questões relativas às concepções pedagógicas e sua manifestação na elaboração do currículo. Constitui-se de diversos enfoques em relação aos aspectos do desenvolvimento do processo pedagógico, propondo levantar questões que permitam o aprofundamento de reflexões, seja no âmbito da investigação teórica, seja na esfera da elaboração concreta de propostas curriculares. Buscando discutir sobre tais assuntos, este trabalho é também uma maneira de procurar alternativas para a solução dos problemas enfrentados no cotidiano dos educadores.

A predominância de uma ou outra tendência pedagógica no discurso e na prática dos educadores está condicionada a fatores objetivos e subjetivos que incluem o tipo de formação profissional que perpassa a vida de cada qual, os embates teóricos do momento atual, assim como as exigências impostas pela política de administração vigente.

Presencia-se um momento de grandes e aceleradas mudanças na escola. Nesta perspectiva é possível perguntar: Como uma reformulação do currículo com novas tendências pedagógicas pode melhorar o desempenho das instituições escolares?

Com base no problema da pesquisa e assimilando o tempo e o conteúdo do estudo com as informações, através de pesquisas, é possível concretizar, de forma estratégica, novas hipóteses, indagações e respostas. Resta, então, a procura, a constante inquietação, a dúvida, com o intuito de criar e desenvolver uma pedagogia capaz de superar as contradições atuais, ou seja, encontrar soluções para melhorar as tendências pedagógicas e as concepções curriculares e ao mesmo tempo colocá-las em prática no cotidiano escolar.

Esse trabalho pode contribuir diretamente para estudos e mudanças de estratégias que auxiliarão na fixação do conhecimento de novas tendências pedagógicas para assim, melhorar as concepções curriculares na disciplina de Ensino Religioso na escola, sendo possível então um olhar mais acurado na questão do fazer e refazer pedagógico e no surgimento de novas possibilidades educativas intervindo na prática docente da escola para que assim possa acontecer uma transformação do processo de ensino e de aprendizagem. Busca-se, então, a possibilidade de trazer soluções que visam a melhorar as tendências pedagógicas e curriculares e definir um grande avanço não só na escola, mas em toda área educacional.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica que assume os princípios da abordagem qualitativa, entendendo que está, no âmbito das ciências sociais e tratando especificamente de fenômenos educacionais, identifica-se como de caráter inacabado, com dimensão criativa, auto formadora, e com intencionalidade. Utilizou-se também de observações junto aos professores e alunos da referida instituição para um embasamento mais acurado. Tendo também a

contribuição expressiva de autores como Freire, Libâneo, Saviani, Moreira, Veiga Neto entre outros.

O trabalho está organizado em três capítulos. **O primeiro capítulo** apresenta os principais conceitos, aspectos históricos de currículo e uma descrição sobre as principais tendências pedagógicas.

O segundo capítulo revisa diferentes marcos teóricos existentes na educação brasileira, os quais procuram justificar um estatuto próprio para o currículo da escola particular.

O terceiro capítulo mostra o campo de pesquisa e o resultado das análises dos dados refletindo sobre a formação e a docência, a partir das considerações, por parte da autora, da prática de sala de aula de alguns educadores, sendo, então, possível apontar elementos para uma avaliação e aprimoramento da formação docente, como também uma revisão no currículo escolar.

Na **conclusão** explicita-se a compreensão entre currículo, escola, formação e prática docente, sendo mostrados conceitos e sugestões significativas para uma mudança substancial e positiva nos patamares educacionais e cotidianos do âmbito escolar.

1 CURRÍCULO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

De início, a teoria do currículo totalmente tradicional, visando manter a tradição dos detentores do poder, sendo então estes que decidem os rumos dos modelos educacionais e os mecanismos vigentes nas instituições escolares, como a avaliação, a metodologia, o ensino, a aprendizagem, tendo muito claro os objetivos a serem alcançados através destes parâmetros. Apenas a partir da segunda metade do século XX, é que alguns estudiosos voltam sua atenção para a educação e para o currículo, propondo discussões acerca desta problemática. Estudiosos interessados nessa temática, currículo, lançam questionamentos sobre sua real importância e influência na trajetória estudantil, lançando um olhar reflexivo sobre o verdadeiro papel das escolas nesse contexto.

Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. Intenções similares ocuparam a atenção, mais ou menos na mesma ocasião, de sociólogos britânicos que, sob liderança de Michel Young, se esforçaram por definir novos rumos para a Sociologia da Educação.¹

A partir de então se aguçam as buscas para um melhor desempenho nesse sentido, e somente com olhar crítico foi possível perceber a necessidade de associar teoria e prática para uma caminhada unida e indissociável. Segundo Moreira, é a partir da década de 1970 que a teoria curricular crítica ganha espaço de discussão no Brasil, mas a mudança caminha de forma muito lenta.

Os teóricos críticos começam com a premissa de que homens e mulheres são essencialmente não livres e habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder e privilégio. Nem o indivíduo nem a sociedade são priorizados na análise, os dois são inextricavelmente interligados, de maneira que a referência a um deve, necessariamente, significar referência ao outro.²

A hegemonia quando se concretiza reforça a ideologia resguardando as forças dominantes, pois não ocorre uma avaliação de conceitos e atitudes presentes na vida cotidiana, ela representa ideias, valores, crenças bem com a maneira que é vivida em grupos.

¹ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da, (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. -12 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. Vários autores ISBN 978-85-249-1844-5. P. 16.

² MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Cortez, São Paulo, 1997.p. 200.

A hegemonia refere-se à liderança moral e intelectual de uma classe dominante sobre uma classe subordinada conquistada não através da coerção (ex. ameaça de aprisionamento ou tortura) ou da construção deliberada de regras e regulamentos (como em uma ditadura ou regime fascista), mas sim através do consentimento geral da classe dominada à autoridade da classe dominante. A classe dominante não precisa impor a força para produzir hegemonia, já que a classe dominada subscreve ativamente muitos dos valores e objetivos da classe dominante, sem estar atenta a fonte desses valores ou aos interesses que os informam.³

Na escola se busca a formação integral do ser humano, sendo então formadas opiniões e disseminadas ideias. É um espaço que gera ou pode gerar questionamentos e discussões acerca de todos os temas necessários para uma construção intelectual segura. A constante busca por uma educação e qualidade é vivida no interior dessas instituições, entretanto, se percebe que o tradicionalismo está presente de muitas formas e isso faz com que se veja que, apesar de muitas mudanças, ela ainda continua nos moldes tradicionais de tempos atrás, e isso remete a reflexões de como e porque ainda existe tanto insucesso no que diz respeito a aprendizagem. Pois se vive em um mundo de representações, de palavras, imagens, sons e silêncios.

As representações são sempre produzidas dentro de limites culturais e fronteiras teóricas e, como tal, estão necessariamente implicadas em economias particulares de verdade, valor e poder. Em relação a esses eixos mais amplos de poder no qual as representações estão envolvidas, é necessário perguntar: A quais interesses servem as representações em questão? Dentro de um dado conjunto de representações, quem fala, para quem, e sob que condições? Onde podemos situar essas representações, ética e politicamente, com respeito a questões de justiça social e liberdade humana? Que princípios morais, éticos e ideológicos estruturam nossas reações a essas representações?⁴

A leitura crítica de mundo e do cotidiano é uma necessidade urgente para o ser humano, e isso pode ser iniciado quando se começa a perceber tudo a sua volta com olhar clínico, observando suas particularidades, as verdades construídas e os valores pré-estabelecidos, que são impostos por uma sociedade discriminadora que impõe padrões que são vividos e suportados por todos. A realidade social e cultural da qual se faz parte precisa ser compreendida de forma ampla para que seja possível internalizar de que modo se pode adquirir aprendizagens que venham de

³ MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. Cortez, São Paulo, 1997.p. 207.

⁴ MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. *Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. In: MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.p.145.

encontro as boas regras de convivência, percebendo de forma segura como nortear mudanças que ajudem no desenvolvimento saudável de toda uma sociedade.

Para a construção eficaz de um currículo educacional é fundamental que se tenha definido quais os saberes que são necessários para a formação integral de um sujeito, tendo em mente que este precisa atuar de forma ativa em uma sociedade capitalista que está cada dia mais exigente e que vive em constante transição. O currículo tradicional tem sua teoria embasada em fundamentos que por si só não ajudam na busca da qualidade tão sonhada a educação, tendo em vista que sua forma de fazer pesquisa e leitura é fragmentada e ignora aspectos importantes que estão implicados na construção do currículo como, ideologia e controle social. O currículo é entendido também como produto de seu tempo, no entanto sempre objetivo, com metas bem definidas e deve passar por modificações em cada sociedade da qual faz parte, mas também sempre traz consigo a realidade e a vivência da classe social predominante, onde na verdade o que devia prevalecer era o bem coletivo e não o contrário.

O conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como o domínio dos fatos objetivos. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo. Como algo externo, o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado e negociado. Em vez disso, ele se torna algo a ser administrado e dominado.⁵

Nesse contexto, fica claro que o currículo não só é parte do sistema capitalista, como é também o próprio sistema. E não interessa a esse modo de organização, promover reflexão, como tampouco ampliar o olhar para um horizonte que visualize a compreensão humana. Em seu lugar, prioriza a lógica, como verdade indiscutível, ou seja, é mais viável para os detentores do poder controlar tudo até mesmo que tipo de cidadão se deve formar dentro das escolas.

O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar; por isso ele é um estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. A consequência disso é que ele gera, no âmbito em que atua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é

⁵ GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.p.45.

espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e apenas essa, espacialidade.⁶

Reflexões e questionamentos para possíveis modificações e/ou adequações, devem ser constantes quando se refere às teorias sobre currículo, pois suas propostas não podem ser estáticas, tendo em vista que a sociedade está em constante movimento e com as inovações, as mudanças são enormes e necessárias, então cabe aos profissionais da educação e principalmente aos educadores, cultivar uma postura reflexiva no sentido de aprimorar técnicas e práticas diárias. Entendido assim, o currículo como arquitetado, e por isso possível de ser revisto. Quem se dedica aos estudos sobre questões curriculares deve reconhecer que todo currículo está permeado por ideologias, que “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, um modo de organizar e fundamentar práticas educativas.”⁷

1.1 Delineando alguns aspectos históricos e teóricos do currículo

Nos dias hodiernos faz-se necessário que se perceba a importância do saber sistematizado para a plenitude de uma profissionalização consciente e consistente, entretanto este só se mostra de forma eficaz quando embasado em um currículo amplo que tenha em sua estrutura a realidade do público alvo, mas para um aprofundamento acerca do tema é preciso que se compreenda o sentido real desse termo.

A formação de uma pessoa está sujeita a práticas selecionadas que permeiam o currículo, sendo que este termo “currículo” vem do latim curriculum, que significa “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos.⁸ Em tempos remotos, o currículo mostrava a vida escolar dos discentes individualmente, mas há tempos passou a ser visto como um artefato social e cultural, como explicita Moreira e Tadeu,

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e

⁶ VEIGA NETO, Alfredo. *De Geometrias, Currículo e Diferenças*. Educação & Sociedade, ano XXIII, n 79, Agosto/2002. Disponível no Scielo. 23/10/2014, as21:45.p. 68.

⁷ SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. P. 14.

⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 3ed – 4 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. P. 21 e 22.

métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por que” das formas de organização do conhecimento escolar.⁹

O currículo é sem dúvida uma parte essencial para o desenvolvimento de uma educação comprometida e bem sucedida, e este desde a sua origem e por toda sua história, está intrinsecamente ligado ao cidadão como membro atuante, buscando formas exitosas de desenvolver habilidades para a evolução da sociedade.

De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. [...]. O termo Curriculum, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana. É precisamente nesta literatura que o termo surge para designar um campo especializado de estudos. Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado.¹⁰

Por essa ótica, o currículo é então analisado e preparado para atender os objetivos da sociedade, acerca dessa visão Bobbitt escreve, em 1918 o livro *The curriculum*, com estudos especializados sobre o assunto, mostra o currículo como técnico, estático e puramente funcional, sendo que este foi escrito em um momento crítico da história da educação estadunidense, onde era questionada a forma de educação do povo, ser preparado academicamente ou para o mercado de trabalho,

O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? [...] Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-

⁹ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. -12 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. Vários autores ISBN 978-85-249-1844-5. P. 13.

¹⁰ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3ed – 4 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. P. 21 e 22.

los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados.¹¹

Essa concepção descrita por Bobbitt estava voltada totalmente para a economia e era pautada nos princípios de administração científica propostos por Taylor, mas em contradição a esse modelo, existiam as vertentes progressistas lideradas por John Dewey, que em 1902, já havia escrito o livro *The child and the curriculum*, que apresentava ideias mais preocupadas com a construção da democracia que com o desenvolvimento da economia.

Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. A influência de Dewey, entretanto, não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos.¹²

Embasado em meio a muitas críticas e questionamentos, o currículo permeia estágios diferentes e tende a se desenvolver de forma a contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, só que ainda muito timidamente, mas que de fundamental importância para um avanço nos pensares educacionais, com ênfase em Giroux, canalizando seu pensamento com o de Freire,

É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle. [...] Três conceitos são centrais a essa concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: esfera pública, intelectual transformador, voz.¹³

A mudança de concepção acerca do currículo passa a ser percebida de forma clara, mas ainda não muito internalizada por todos os envolvidos no processo, entretanto a transformação avança em contínua luta de quebra de velhos paradigmas,

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos

¹¹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. – 4 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 22 e 23.

¹² SILVA, 2013, p. 23.

¹³ SILVA, 2013, p. 54.

como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. Tomando como base a noção de “intelectual orgânico” de Gramsci, Giroux vê os professores e as professoras como “intelectuais transformadores”.¹⁴

Em detrimento com olhares retrógrados, as reflexões e redefinições avançaram de forma positiva ultrapassando os limites das paredes escolares e se fazendo presente e vivo no cotidiano educacional, como forma de transformar e não apenas formar,

Não é difícil compreender por que autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, e ainda preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas. Desse modo, o neo marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da Educação inglesa, a Psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares.¹⁵

Em meio a tantas diversidades o currículo escolar foi desenvolvido como uma nova forma de organização, unindo como a totalidade das experiências de aprendizagem planejadas em benefício do processo de ensino e aprendizagem, visto que são aceitas todas as experiências, abrangendo o “plano de estudos” e “programa de ensino”, e assim, correspondendo a “lista de componentes curriculares que devem ser ensinadas” e a “relação de conteúdos correspondentes a cada base curricular”, respectivamente.

É preciso que a escola se preocupe com o “quê” ensinar e como ensinar, sendo o currículo um meio pelo qual a escola possa usar essa prática de maneira eficiente e de maneira desafiadora diante dos problemas sociais contemporâneos. O currículo precisa ser abrangente, se estender a todos para que possa ampliar possibilidades e competências necessárias para maior integração na vida, tendo como princípio, meio e fim o crescimento real do discente, possibilitando a este construir o seu conhecimento de forma concreta e substancial e, principalmente se percebendo como ser ativo e atuante do processo e da sociedade em que vive.

¹⁴ SILVA, 2013, p. 54.

¹⁵ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da, (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21.

1.2 Tendências pedagógicas e sua influência na construção do currículo

As tendências pedagógicas se entrelaçam estreitamente com o currículo, sua construção e principalmente sua evolução, pois estas, mesmo que subjetivamente acabam por definir a postura de muitos profissionais da educação, principalmente os que insistem na prática de um sistema arcaico, tradicionalista e ultrapassado, entretanto, essa realidade vem sendo moldada, mesmo que forçadamente, e em meio a tudo isso, se percebe mudanças benéficas no âmbito da educação escolar. Contudo é importante que se perceba que cada tendência mostra o modelo imposto pela administração política do momento.

Este processo de volta ao pedagógico é caracterizado por uma grande variedade de práticas educativas, todas elas integradas na busca de uma educação da realidade da América latina. Temas eminentemente pedagógicos, como o papel e a formação do educador, a metodologia, o modo de aquisição ou construção do conhecimento em determinada área e a avaliação recebem um novo espaço na discussão.¹⁶

A complexidade e diversidade de tendências impulsionam para um olhar reflexivo acerca do fazer pedagógico brasileiro, que é o foco mais específico desse estudo,

As tendências não foram selecionadas ao acaso e torna-se necessário fazer uma tentativa de expor os argumentos que levaram a escolher algumas teorias em detrimento de outras. Em primeiro lugar, foi privilegiado o fazer pedagógico da própria América latina, particularmente do Brasil.¹⁷

A Tendência Tradicional da Educação mostra de forma clara que o trabalho do professor é de um dirigente que não se preocupa com as questões sociais, econômicas, políticas ou culturais dos alunos e menos ainda de seus atos, ele é o “todo poderoso” do saber e determina as ordens para os alunos como também o que vão estudar e aprender e de forma farão isso, suas verdades são prontas e acabadas.

As práticas educativas são exclusivas do professor que é visto como mestre e detentor do saber, sendo que este ensina a matéria e exige silêncio absoluto dos alunos, assumindo o papel de autoridade máxima, inquestionável em suas

¹⁶ STRECK, Danilo R. *Correntes Pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005. p. 14.

¹⁷ STRECK, 2005, p. 15.

metodologias e planejamentos, é o único ser ativo nesse processo de ensino e aprendizagem.

As aulas são expositivas e repetitivas forçando então o aluno a decorar conteúdos, sendo que as matérias são fragmentadas e dissociadas da realidade do aluno e do contexto social vigente, e as tarefas são exigidas de forma mecânica para uma internalização forçada, jamais o aluno pode construir o seu conhecimento.

Na relação professor-aluno, prevalece a autoridade do professor, exigindo uma atitude receptiva dos alunos e impedindo a comunicação entre eles. O professor transmite o conteúdo como uma verdade a ser absorvida. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada.¹⁸

A reprodução mecânica do conhecimento espelha a forte influência sofrida pela ciência newtoniano-cartesiana Collares et al. e Behrens e o reflexo disso concretiza-se na metodologia arcaica e ultrapassada do professor que apenas transmite conteúdos mecanicamente. Para Behrens 1999 este tipo de prática pedagógica ainda é frequente na universidade brasileira.

A Tendência Escolanovista da Educação não se preocupa muito com os conteúdos programáticos, mas com experiência de vida do aluno reduzindo o ato de conhecer ao “ativismo” pedagógico.

A pedagogia renovada inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da pedagogia não-diretiva, representada principalmente pelo psicólogo Carl Rogers e pelo movimento chamado Escola Nova ou Escola Ativa (John Dewey, Maria Montessori, OvideDecroly, Jean Piaget, Anísio Teixeira, entre outros).¹⁹

Nessa tendência, observa-se que o aluno passa a ser visto como ser ativo e social, aqui há uma inversão de valores, o ser ativo e central do processo deixa de ser o professor e passa a ser o aluno. A valorização deixa de ser dada ao ensino mecanizado e passa para o processo de aprendizagem.

¹⁸ LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994. p. 58 .

¹⁹ LUCKESI, C. C., 1994, p. 72.

O educador estimula o aluno a querer buscar o seu próprio conhecimento. Nesse patamar o professor assume o papel de facilitador do processo, moldando, orientando para que o aluno se perceba como ativo e importante, levantando a sua auto estima e querendo realmente se desenvolver, procurando identificar suas competências e habilidades e assim trabalha-las de forma positiva.

Essa tendência passa a vigorar no início do século XX, onde buscava meios de levar o aluno a ter curiosidade e querer buscar o conhecimento, não de forma controlada, mas espontânea, novas práticas educativas foram implantadas, com materiais diversificados e em ambientes alegres e estimulantes, para que o aluno realmente sentisse prazer em está ali, quebrando então a apatia das salas tradicionais. As aulas tinham que ser dinâmicas com boa relação interpessoal entre professor e aluno, mas apesar de todos os esforços para o sucesso dessa tendência, ela não se concretizou em todo o universo escolar.

A ideia de um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que se deve ensinar e aprender. [...] Essa tendência teve grande penetração no Brasil na década de 30, principalmente ensino pré-escolar (jardim de infância). Até hoje esta corrente influencia algumas práticas de ensino, com maior destaque na educação infantil, especialmente no campo da orientação educacional e da psicologia escolar.²⁰

As teorias Behavioristas da aprendizagem e sistematização do ensino influenciaram o surgimento de uma nova tendência nos anos 70, o “tecnicismo”, que busca capacitar mão de obra especializada para o trabalho de forma sistêmica e controlada,

Nos anos 70, proliferou o chamado “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas (Skinner, Gagné, Bloon e Mager) da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. Esta pedagogia se concentra no modelo da conduta mediante um jogo eficiente de estímulos e recompensas capaz de “condicionar” o aluno a emitir respostas desejadas pelo professor. A prática pedagógica é altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas em uma proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.²¹

Buscando atender ao sistema capitalista, a escola procura capacitar técnicos, modelando os alunos de forma a tornarem-se capacitados para atuar com

²⁰ MEC. Ministério da Educação e Cultura. A tradição pedagógica brasileira. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. p. 30-33.

²¹ LUCKESI, 1994, p. 54.

competência no mundo do trabalho o ensino traduzido de forma mecanizada através de técnicas específicas não se preocupava com o ser social, muito menos com a história de vida e contexto social dos alunos, estes eram adestrados para produzir mais e melhor no trabalho. Tanto os conteúdos quanto as técnicas de ensino eram pensadas por especialistas e depositadas no aluno que como receptor tinha que aprender na íntegra para não falhar na execução. Tudo era repassado de forma objetiva, ignorando qualquer subjetividade e ansiedade do aluno, que era tratado como uma máquina receptora de conhecimento. Até o ambiente de ensino era arrumado de forma criteriosa para que não houvesse desvirtuamento do ato de aprender.

Essa tendência tanto leva o aluno a uma robotização quanto ao individualismo, na busca incessante de profissionalizar-se e garantir sua vaga no mercado de trabalho, o lado humano fica apagado e as chances de aumento da violência tornam-se enormes, tendo em vista que cada um vive por si e para si mesmo em função de uma profissão “técnica”, acabam então por modelar-se como máquinas produtivas e vivem em um condicionamento constante à base do estímulo que é o seu salário; em consequência são seres apáticos e omissos que não questionam e não se utilizam do seu poder de argumentação para uma sobrevivência mais qualificada, apenas o conformismo é seu companheiro inseparável com raras exceções.

O processo de ensino e aprendizagem fica então no prejuízo e algumas sequelas são irreversíveis,

A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências: a escola se revestiu de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder a respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é

para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar”.²²

A Tendência Crítica da Educação vem com o intuito de instrumentalizar o educando para fins de participação social, levando em conta os conhecimentos prévios vinculados à prática educacional, e tanto o aluno quanto o professor passam a ser vistos como seres ativos do processo de ensino e aprendizagem podendo então questionar verdades prontas e argumentar suas ideias e opiniões.

No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura política no final do regime militar coincidiu com intensa mobilização de educadores para buscar uma educação crítica, a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista superar as desigualdades sociais. Ao lado das denominadas teorias críticas, firma-se, no meio educacional, a “pedagogia libertadora” e da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, defendidas por educadores de orientação marxista.²³

A Pedagogia Libertadora veio de encontro aos anseios dos envolvidos no mundo educacional, sendo que Freire teve uma participação muito favorável e positiva nessa pedagogia, colocando o diálogo como instrumento facilitador do desenvolvimento da ação educativa, tendo em vista que o homem é um ser social e por isso não pode desvincular-se do seu meio.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.²⁴

Nessa tendência fica clara uma pedagogia voltada para a problematização, onde a partir do problema e da busca de possíveis soluções, os alunos desenvolvem a capacidade de construir o seu próprio conhecimento, sendo que assim se processando, este conhecimento fica internalizado de forma concreta sem a necessidade do aprender mecânico. Com essa prática, alunos e professores se entrelaçam em uma atitude consciente e aí se percebe o verdadeiro papel social da escola que é formar cidadãos ativos, participativos, comprometidos e autônomos,

²² MEC (Ministério da Educação e Cultura), 1997. **A tradição pedagógica brasileira. In: Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, org.)**, pp. 30-33, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. P.31.

²³ MEC (Ministério da Educação e Cultura), 1997. **A tradição pedagógica brasileira. In: Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, org.)**, pp. 30-33, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

²⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975. P. 93

para que saindo dali sejam realmente capazes de enfrentar o mercado de trabalho na sua íntegra, mas com humanismo, solidariedade e humildade, percebendo-se como ser integrante e atuante na sociedade em que vive.

A aprendizagem se dá através de uma ação motivada, da codificação de uma situação problema, da qual se distancia para analisá-la criticamente. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, que se dá através de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre da imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.²⁵

Nesse momento da história da educação se descarta toda a passividade dos envolvidos no processo educativo, como também a mecanicidade, a domesticação e o condicionamento, aqui se busca a libertação psicológica individual dos seres para que se auto valorizem e se perceba como seres pensantes dotados de inteligência e capacidade, para que interagindo com seu semelhante possa ser concretizada a participação social e uma verdadeira transformação seja possível.“ Apenas através do diálogo é que se concretiza a verdadeira comunicação, onde os interlocutores são ativos e iguais. A comunicação é uma relação social igualitária, dialogal, que produz conhecimento.”²⁶ Com base nessa concepção, percebe-se que o aluno se vale do próprio meio social e da sua realidade para assim fortalecer-se intelectualmente, e isso o inclui no processo enquanto que em outros modelos educativos ele era excluído e feito de depósito de conteúdos.

De acordo com as tendências expostas, fica claro que mesmo de forma mesclada, todas ainda se fazem presentes nos modelos educacionais do mundo contemporâneo, e a escola pesquisada que embasa esse trabalho não se exclui dessa realidade.

²⁵ LIBÂNEO, J. C., 1983. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE, 3:, 1983. p.11-19.

²⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975. p. 99.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O PANORAMA DO CURRÍCULO DA ESCOLA PARTICULAR

A educação é talvez o eixo da vida do ser humano que mais passa por mudanças e inovações, e não poderia ser diferente, pois essa é a base da formação do cidadão e, por conseguinte deveria ser a base da formação integral, como rege a função social da escola sob a ótica da legislação vigente (LDB) como também sob a ótica do ser enquanto humano e cristão.

Não obstante, o currículo precisa ser também mutável e na sua trajetória precisa estar em constante problematização sobre o que se propõe e o que se faz, por que se faz, porque este currículo e não outro.

Se, por um lado, é o currículo que dá a sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo. E, na medida em que tanto as práticas quanto o currículo se sustentam na disciplinaridade, é esta que funciona como um articulador entre ambos: as práticas e o currículo.²⁷

Os fundamentos do currículo merecem uma análise profunda no que tange à sua teoria, sendo então fundamental um repensar quanto a sua aplicação no cotidiano escolar, para que se busquem maneiras de fortalecer o desenvolvimento de teoria e prática de forma unânime e constante, porque não se pode visualizar e colocar muita beleza na construção do currículo se na prática não for possível a sua utilização na íntegra, por isso a necessidade da objetividade, para teoria e prática não caminhem por estradas diferentes no ambiente escolar. Pois “colocado de maneira simples, é a teoria que permite que estudantes, professores e outros educadores vejam o que estão vendo”.

Se ensinarmos os estudantes a reconhecer que as estruturas teóricas e os fatos são partes inseparáveis do que chamamos conhecimento, o primeiro passo será dado para ajudá-los a avaliarem sua própria estrutura teórica, bem como irem além da tarefa mistificadora e limitante de tratar as informações através do uso de classificações, descrições e generalizações simples.²⁸

²⁷ VEIGA NETO, Alfredo. *De Geometrias, Currículo e Diferenças*. Educação & Sociedade, ano XXIII, n 79, Agosto/2002. Disponível no Scielo. 20/10/2014.

²⁸ GIROUX, Henry A.. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.p. 82.

2.1 Apontamentos históricos da educação brasileira

A educação é notoriamente um dos mais importantes direitos do ser humano, tendo em vista que ela constitui a base para a efetivação do exercício de cidadania com dignidade permitindo a garantia da luta pelos direitos e a concretização dos deveres para uma vida tranquila.

A educação veio para o Brasil logo que este passou a ser colônia de Portugal, tendo como objetivo, catequizar os índios, por meio dos Jesuítas, para assim domesticá-los e levá-los a aceitar seus ideais e crenças, fazendo com que acreditassem que eram abençoados por Deus apenas se o fizessem. Por isso tinham direito de tomar suas terras, evitando então uma guerra.

A educação na época do Brasil colônia, em face da submissão a Portugal, servia como instrumento de contenção e de disseminação de ideologias que se prestavam a manter o sistema funcionando como se encontrava, sem a ocorrência de revoltas. Isto pois, buscava-se que as colônias da América fossem simples produtoras e fornecedoras de gêneros úteis ao comércio metropolitano e que se pudessem vender com lucro nos mercados europeus. Este enfoque se fez presente na Companhia de Jesus, fundada em 1534, por Inácio de Loyola, movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma protestante.²⁹

A Companhia de Jesus teve uma atuação muito forte quando da colonização do Brasil. Os jesuítas foram os responsáveis pela propagação do conhecimento, mesmo que pautado em ideologias próprias e restritas à igreja. Esse sistema perdurou de 1549 a 1759, quando os jesuítas foram expulsos por Marquês de Pombal. Nessa época já tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, e também seminários menores e escolas de primeiras letras funcionando em todas as cidades onde haviam casas da Companhia de Jesus, pois esse era o modelo educacional do momento.³⁰

A vinda da família real para o Brasil, fugindo do General Francês, Napoleão Bonaparte, fez com que houvesse a necessidade da criação de novas escolas, pois devido à situação presente não podiam desfrutar de boas escolas na Europa, e a elite não poderia deixar de usufruir desse bem tão precioso, a educação de qualidade.

²⁹ PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. 15 ed. São Paulo: Editora Ática. 2001. p. 165.

³⁰ PILETTI, 2001, p. 166.

Essa mudança repentina da família real lhes trouxe problemas e a educação era então modificada, “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”³¹ então o ensino primário ficou na responsabilidade das províncias, mas essas não tinham recursos. Dessa forma, os provincianos não podiam frequentar escolas e, por isso, não tiveram como implantar, já que para avançar para o ensino secundário ou superior, não havia a obrigatoriedade de frequentar primeiro o ensino primário.³²

O Império ficou responsável pelo ensino secundário e superior, o desenvolvimento aí já foi de forma diferenciada e notável e em 1828 foram criadas as duas Faculdades de Direito, pioneiras no Brasil, em 1º de março, em São Paulo, no Convento de São Francisco e em 15 de maio, em Olinda, no Mosteiro de São Bento.³³

Percebe-se então que o ensino na capital passou a ter qualidade sendo então privilégio de quem tinha recursos financeiros, que podia se deslocar para estudar na capital, e os provincianos tinham acesso a um estudo de má qualidade ou a nenhum, faltavam recursos financeiros para montar e manter escolas de qualidade.

Despontava então uma nova versão, principalmente no que diz respeito à educação, pois estava toda pautada na estrutura do Império, com valorização apenas na educação dos ricos e a educação de massa era apagada. Isso causou um choque nos ideais republicanos, pois sufocava a classe média e pobre.

Foi promulgada a Constituição de 1934 que trouxe em seu texto um capítulo próprio para a educação, onde dispunha que: a educação era um direito de todos,³⁴ acrescentando ainda no capítulo seguinte: “educação

³¹ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998. Art. 179, inc. XXXII. Disponível em <http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/tesesabertas/0613180_08_postextual.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.

³² PILETTI, Claudino e PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. 15 ed. São Paulo: Editora Ática: 2001. p. 178.

³³ PILETTI, 2001, p. 180.

³⁴ BRASIL, 1988, Art. 149.

primária fosse integral e gratuita e a devida assistência aos estudantes necessitados, extensiva aos adultos”.³⁵

Em 1937, foi promulgada a Constituição de 1937, criando-se então o Estado Novo, tendo como norte o silêncio e a submissão através do seu representante Getúlio Vargas que frustrava os sonhos e ideais de todos que acreditavam em uma evolução na educação, percebendo-se que o poder de voz e de vez foi abafado e calado. O artigo que apresentava a educação como um direito de todos foi excluído, só voltando a fazer da Lei Nacional com a promulgação da Constituição de 1946. Vale ressaltar que no período de 1930 a 1937, muitas foram as tentativas de modernização da educação, sendo criada até uma política nacional de educação.³⁶

Observando um panorama bem mais adiante, já se presenciam mudanças substanciais no quadro educacional, a participação popular passa a ser integrada, o ensino técnico se iguala ao ensino secundário e, o mais importante, é criada a primeira Lei específica de regulamentação da educação, que é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em 1961, promulgada após longos 13 anos de debates e reajustes. É a Lei 4.024/61 que respalda todos os níveis de ensino desde o primário até o ensino superior.

Essa lei amplia os horizontes e esperança das classes de massa, pois tem a visão de ampliar a oferta de escola pública e gratuita, dando ênfase também à alfabetização de adultos que não tiveram a oportunidade na idade apropriada. Com essa abertura na Lei o educador Paulo Freire lança o seu projeto de alfabetizar jovens e adultos partindo da sua realidade local. Mas em 1º de abril de 1964, começam os “anos de chumbo” e todos os sonhos e idealizações educacionais foram castradas, sendo seus pensadores tidos como subversivos e cassados como inimigos da nação. Esse cenário de ditadura permaneceu presente na realidade brasileira por 20 anos.

³⁵ BRASIL. Constituição 1934 *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/tesesabertas/0613180_08_postextual.pdf - Acesso em 12 de outubro de 2014. Art. 150.

³⁶ PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. 15 ed. São Paulo: Editora Ática: 2.001.p. 190.

A partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados - alunos, professores e outros setores da sociedade. Os resultados são os que vemos em quase todas as nossas escolas: elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo.³⁷

Em face desta abalizada manifestação já se denota que o menor interesse do sistema era a manutenção ou o oferecimento de uma educação de qualidade para a população. Sob esta visão de deterioração do ensino e de seus educadores, empresas multinacionais prosperavam a olhos vistos, sendo que estas se apoderavam dos vários setores da economia nacional.

Importante ressaltar que mesmo com toda a supressão, haviam lacunas que poderiam ser aproveitadas de modo a ajudar a melhorar a educação, no que diz respeito a sua qualidade, a exemplo disso pode-se explicitar a construção de um currículo que levasse em conta a realidade local. Infelizmente não houve esse aproveitamento, com raras exceções, por comodismo dos próprios professores que optaram por seguir o caminho mais fácil, o livro didático, pois inovar requer trabalho e tempo.

As inúmeras intervenções dos governos, seja em qual âmbito for, na educação, apenas contribuíram para sucatear e acabar com as perspectivas dos jovens, haja vista que os ensinos primário, hoje fundamental, secundário, hoje médio, não são capazes de formar um cidadão a contento, quanto mais ser garantia de acesso a uma Universidade Pública. E esta, antes tão cobiçada e admirada por todos, não comporta mais o seu “glamour”, pois não mais vem a ser, isoladamente, garantia de um bom emprego e de um futuro promissor.

Com base nesta realidade de descaso e menosprezo pela educação, nos seus mais diferentes níveis, é que se vivenciam, na atualidade, problemas das mais variadas formas e tipos. Observa-se também distanciamento do governo da população e o desinteresse desta pela coisa pública, e isso vem a

³⁷ PILETTI, Claudino e PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. 15 ed. São Paulo: Editora Ática. 2.001.p. 231.

gerar ocorrências de destruição do patrimônio alheio e público, o desrespeito pelos direitos de outrem e a preocupação unicamente focada em sua pessoa.³⁸

A Constituição Federal de 1988 já no seu artigo primeiro dá ênfase à formação integral do cidadão com uma conotação de parceria entre Estado e família.

Art. 1 - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único - Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.³⁹

É possível perceber a preocupação do Estado em primar pela garantia de uma educação de qualidade e cabe à família exigir, mas é necessário a consciência de que os valores iniciais e primordiais para que um cidadão seja formado dentro dos padrões de lealdade, dignidade e bons costumes são cultuados no seio do lar, junto com a família, como fica explícito no artigo 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁴⁰

Dentro dessa conjuntura, a preocupação com a formação integral do cidadão não se restringe apenas ao Estado, tendo em vista que a família é a base de todo o processo. Então cabe a ela manter uma estreita parceria com a escola e com a sociedade para que a concretização da função social da escola seja possível de se realizar. Entretanto essa parceria ainda é muito rara, já que as leis são fáceis de internalizar, no que diz respeito a cobranças e exigências, quando se vê a outra face, que são os direitos. Esses são ainda muito timidamente cumpridos e talvez seja um dos entraves que barram a real qualidade na educação até os dias atuais. Contudo, é importante verificar que o

³⁸ ARAUJO, Luiz Alberto David. NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **Curso de Direito Constitucional**; São Paulo: Saraiva: 1998.

³⁹ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Art. 1.

⁴⁰ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Art. 205.

processo de ensino e de aprendizagem para ser desenvolvido a contento, necessita dessa relação de amizade, apoio e cumplicidade com a família, pois pode ser percebido como uma corrente onde os elos são os parceiros que se unem na busca de atingir um objetivo comum que é a efetivação da qualidade na educação e na formação integral do educando.

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, que à família cabe oferecer a criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência.⁴¹

Desse modo é fundamental que pais e escolas falem a mesma linguagem e sejam parceiros no processo educativo, pois assim a criança sente segurança e percebe que não há contradição entre o que aprende em casa e na escola. Embora, sabe-se que possam ocorrer algumas diferenças, o mais importante são os valores comuns como: o respeito, a verdade, a solidariedade, o senso de justiça, a liberdade com limites e o essencial diálogo.

Pode-se dizer que essa busca pela participação da família junto à escola não é nada fácil, pois muitas vezes os pais não se interessam e outras a escola não deixa muito clara qual a sua verdadeira intenção com esta parceria; deixando os pais inseguros e com poucos esclarecimentos sobre o trabalho pedagógico e os objetivos que pretende alcançar. Muitas vezes os pais são convocados para comparecer à escola somente para resolver algum problema ou para ser questionado quanto ao comportamento de seus filhos.

Deste modo cabe à escola envolver a família do educando em atividades escolares, ouvi-los e tentar engajá-los em atividades realizadas na

escola como: projetos que envolva pais e filhos, eventos escolares em que os pais possam participar palestras e outros. Devem-se buscar meios para que os pais possam criar o hábito de participar da vida escolar dos seus filhos, mostrar a importância, a influência, e o quanto pode ser gratificante participar dessas atividades.

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas

⁴¹ OSÓRIO, Luiz Carlos. *Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 82.

particularidades que diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia, filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo.⁴²

Desta forma, observa-se que a relação família-escola possui uma importância fundamental na construção da identidade e da autonomia da criança, a partir do momento que isso acontecer de forma responsável, a criança passará a adquirir maior segurança, sentindo-se amparada pelas duas instituições fundamentais em sua vida, e isso, portanto, resultará no favorecimento e no crescimento do processo educacional do aluno/filho.

Fica visível que o currículo precisa ser construído de modo a abranger todos os setores e particularidades de cada instituição escolar, levando em conta os aspectos sociais, culturais, econômicos e afetivos do seu público, e principalmente que possa contemplar de forma ampla essa parceria entre escola e família para que se possa obter os resultados desejados.

Com base nessa Constituição, foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, que veio com muitas e boas mudanças para o quadro educacional, mas que estas em sua grande maioria, continuam ainda apenas na teoria, na prática as mudanças são mínimas e a educação continua em declínio, precisando de fatos reais e concretos para que possa alavancar de forma visível e substancial rumo a desejada qualidade. Esse panorama descrito é observável na escola objeto de análise desta pesquisa, onde se vê uma teoria muito bela e bem fundamentada em seu currículo, mas que na prática o que se presencia, são metodologias tradicionais e conteudista que não impulsionam o aluno ao intuito do voar com as próprias asas na construção do seu conhecimento.

2.2 O Currículo da escola particular

Dentro do contexto escolar o currículo é uma peça fundamental, que orienta, organiza, promove interdisciplinaridade, múltiplos espaços de aprendizagem. O currículo enfim, é o meio pelo qual se desenvolvem aprendizagens de acordo com os propósitos da escola e da sociedade. Fica

⁴² PAROLIN, Isabel. *Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem*. Curitiba: Positivo, 2005. p. 99.

evidente então que os percursos de aprendizagem dos sujeitos tornam-se mais simples quando a escola se preocupa em elaborar os currículos de acordo com suas necessidades. Mas de forma concreta isso não ocorre, pois as grades curriculares são quase que unânimes em todas as escolas e as disciplinas ministradas de forma separada e fragmentada.

O currículo escolar, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, deveria ser elaborado de forma a abranger uma preparação substancial no aluno, tendo em vista que este faz parte de uma sociedade que cada vez mais necessita de pessoas preparadas para que se desenvolva de forma positiva.

A dimensão do ensinar e do aprender e concepção curricular decorrente, expressa e implica não apenas em conhecimento desejáveis, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo, assim, “[...] aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada maneira, assim como maneira de conhecer, compreender e interpretar”.⁴³

Esses processos “[...] constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínios. Aquilo que está no currículo não é apenas informação - a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu”.⁴⁴

Para a formulação de um currículo, é necessário que se observe o público e o contexto histórico ao qual vai abranger, levando em conta que o conhecimento prévio e particular de cada aluno deve ser valorizado, pois este vive em uma sociedade com suas especificidades; é então importante uma abrangência na formação para a vida e não apenas a formação acadêmica, onde esta apesar de ser importante, por si só não forma o cidadão em sua amplitude.

Necessário se faz que se conheçam os tipos de currículo para que se possa de forma concreta compreender como se processa o seu desenvolvimento seja dentro ou fora da escola, ou seja, nos muros educacionais e na sociedade, porque não se pode refletir o aluno apenas como

⁴³ POPKEWITZ, apud CORDIOLLI, Marcos. *Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba: A Casa de Astérion, 2004. p. 13.

⁴⁴ POPKEWITZ, apud CORDIOLLI, 2004, p. 13.

eterno estudante na parte interna da escola, por isso a necessidade de uma abrangência que foque a sua vida enquanto cidadão, para que assim sua preparação possa realmente acontecer.

Currículo real: é aquele que acontece dentro da sala de aula na relação entre professor e aluno em situações diárias é idealizado pela prática do professor, ou a reação do aluno ante ao que está sendo apreendido e retido pelos mesmos através de um projeto pedagógico e um plano de ensino. Para que isto possa se realizar é preciso a efetivação do que foi planejado.

Currículo oculto: é a representação de tudo o que os alunos aprendem pela convivência e a espontaneidade a várias práticas, comportamentos, atitudes, gestos, percepção que vigoram no ambiente social e escolar. Este currículo é representado pelas influências que afetam a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor proveniente das experiências culturais.

Currículo prescrito: é aquele que existe em toda instituição de ensino, sendo o mesmo elaborado por órgãos políticos administrativos ou nos gabinetes das secretarias federais, estaduais e municipais, funcionando como referência básica a toda organização, prescrição ou orientação do currículo escolar garantido uma educação de qualidade a todos os cidadãos.⁴⁵

Ao se observar os tipos de currículos, fica mais claro perceber que toda instituição de ensino tem autonomia para elaborar o seu currículo tendo como base o seu público alvo, ou seja, busca atingir de forma satisfatória a realidade do aluno ali presente. Todavia, é preciso atentar para o fato de que, independente de ser escola pública ou particular, existe uma Lei maior que regulamenta o ensino e que tem exigências próprias para a elaboração do currículo, como por exemplo, a disposição dos componentes curriculares obrigatórias. A sua autonomia é ai freada de forma brusca, porque se restringe apenas em ter o poder de selecionar os conteúdos de cada componente curricular e a forma de como a prática pedagógica será direcionada em sala de aula.

A escola particular tem uma autonomia restrita às leis e as convenções, mas lhe é mais ampla a liberdade de construção do currículo, pois pode ir além de sequencia de componentes curriculares, e valorizar a cultura local, diversificar a socialização do saber e valorizar o conhecimento adquirido pelo aluno em sua vida familiar e social.

⁴⁵ Disponível em: <http://cleoar.blogspot.com.br/2012/10/os-tipos-de-curriculos-escolares_17.html>. Acesso em: 20 set. 2014.

A educação brasileira é extremamente rica em diversidade de instituições e experiências pedagógicas. No entanto, quando se trata da organização curricular e de saberes parece ser monolítica. Os currículos na educação regular, tradicionalmente, foram organizados na forma de disciplina e apenas a partir dos anos 1990, passamos a ter experiências concretas não-disciplinares. Por outro lado, as experiências de educação popular promoveram muitas experiências não disciplinares que só recentemente vêm sendo incorporadas às propostas pedagógicas das instituições escolares formais.⁴⁶

Nesse sentido, a escola particular procura um destaque maior, na diversificação de espaços educativos e nas práticas pedagógicas, considerando que existe, ao contrário da escola pública, o investimento financeiro dos educandos e por isso, as cobranças são acirradas na visibilidade de resultados positivos por parte dos investidores que são os pais ou responsáveis. Isso gera uma responsabilidade maior; em contrapartida, o acompanhamento da família junto ao desenvolvimento intelectual dos alunos é nítido, visando o seu ingresso em universidades de renome e/ou em concursos públicos, todavia, a cobrança na formação integral como cidadão que irá atuar em sociedade fica adormecida e muitos desses alunos se preparam bem para o mundo acadêmico, mas para a vida o embasamento fica congelado, por falta de um despertar que venha a lhe favorecer no mundo real.

Fica claro então que mesmo na escola particular onde existe a cobrança e o acompanhamento da família, o currículo é trabalhado de forma tradicional com objetivos apenas acadêmicos, pois ao mesmo tempo que a instituição tem a liberdade de construir um currículo inovador pela vias legais, essa liberdade lhe é negada por parte da família que está preocupada apenas nos conteúdos que garantam o ingresso do aluno na faculdade.

Dessa forma, o currículo necessariamente deve levar em consideração a urgência de uma formação teórica condizente com o objetivo da proposta educacional, mas, ao mesmo tempo, precisa está comprometido com o desenvolvimento humano essencial para uma prática social e política condizente com a realidade contemporânea.

Deve, portanto, existir uma preocupação maior na formação dos docentes, para que estes possam internalizar a necessidade de inovação do

⁴⁶ CORDIOLLI, Marcos. *Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba: A Casa de Astérion, 2004. p. 41.

fazer docente com práticas que venham a contribuir de forma emancipadora na vida dos alunos e, não apenas continuem com o tradicionalismo que está enraizado nos seios escolares que acabam por frustrar sonhos e mutilar aspirações que podiam ser regadas e fortificadas junto a esses seres que acabam vendo seus professores como exemplos de vida. Entretanto ao mesmo tempo em que propagam esse discurso, declaram uma prática contraditória, pois, veem o educador como herói sofredor, por esse motivo jamais querem ingressar na docência; uma contradição que assusta, pois admiram o educador por afeto, mas esse profissional não está sendo capaz de lhes mostrar sua profissão de forma a encantar, mas a espantar.

A educação é uma produção humana, pois estão engendradas nas inter-relações humanas com seus conteúdos ideológicos, portanto estas ações são carregadas de valores (aspecto atitudinal), sendo assim, o homem educa-se também pelo exemplo do outro e suas próprias inclinações frente a vivencia no âmbito educacional. Assim, compreendemos que a formação de um educador deve ser crítica reflexiva pautada no reconhecimento dos valores que ultrapassa o currículo materializado (formal), transcendendo as multidimensões políticas, culturais, históricas, morais ambientais entre outras.⁴⁷

Com base no exposto observa-se que existe certa urgência no ato de refletir a postura curricular das escolas tanto públicas quanto particulares, com um olhar crítico voltado para o ser humano de forma completa, com toda sua amplitude cultural, social, política e econômica, percebendo como estão sendo formados até os dias atuais e qual a necessidade para formações posteriores, lembrando que não se pode formar ninguém para universidades, estas são fases passageiras, se precisa formar pessoas para a vida e para vivência em sociedade, só assim se pode começar a pensar no estilo de sociedade desejado por todos.

O Currículo educacional merece precisa ser construído com na premissa de que se saiba exatamente quais os saberes necessários para a formação de um ser que vai atuar em uma sociedade cada vez mais seletiva e mais exigente que busca seres realmente preparados para atuarem com eficácia, e é a partir da escola que essa formação pode ser possível de uma concretização, sendo então o currículo a parte essencial para essa formação.

⁴⁷ GONCALVES, M. F. *Currículo oculto e culturas de aprendizagem na formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 1994. p. 21.

Necessário quebrar barreiras e vencer preconceitos arcaicos para que se possa inovar nos currículos e nos modelos educacionais vigentes.

Faz-se necessário construir escolas para atender a sujeitos de forma coerente e não ao contrário, porque o que se vê é a busca apenas de sujeitos capacitados para atuarem em escolas, mas quando se vê o produto final que sai dessa escola com um saber tão fragmentado e sem o embasamento necessário para enfrentar a sociedade e o mundo de forma precisa, é que se questiona o quanto os atuantes dentro das escolas estão realmente capacitados e prontos para formar cidadãos.

De suma importância que se tenha a consciência de que o currículo deve ser pensado, refletido e reformulado sempre que houver necessidade e que a flexibilidade do mesmo esteja permeando os ambientes escolares, pois não se concebe um currículo fechado e imutável, tendo em vista que tudo se transforma e as concepções precisam acompanhar essas mutações para que possa vir de encontro às necessidades reais do contexto escolar. Compreendido assim, o currículo como uma construção, e por isso possível de ser revisto. Quem se dedica aos estudos sobre questões curriculares deve reconhecer que todo currículo esta permeado por ideologias, que “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, um modo de organizar e fundamentar práticas educativas.”⁴⁸

Caberá ao educador, planejar situações-problema de ensino em que os conteúdos e os métodos pedagógicos sejam coerentes com o desenvolvimento da inteligência e individualidade dos educandos fugindo do tradicional, e como indicação, se tem as novas tecnologias que são bem vindas ao processo educativo. É importante deixar claro que a prática docente, ao adotar a metodologias que possam unir as disciplinas ao invés de individualiza-las e fragmentá-las no desenvolvimento do currículo escolar, não significa o abandono das disciplinas, mas uma inovação que quebra a rotina e faz com que o aluno se perceba envolvido no processo.

As novas tecnologias implantadas nas novas metodologias de ensino acarretam mudanças positivas na nova transmissão do saber. Essa relação

⁴⁸ SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 14.

entre tecnologia e escola possibilita, portanto, novos rumos ao saber, sendo a tecnologia capaz de proporcionar múltiplas possibilidades de aprendizado, sendo responsável por novas habilidades e competências ao mercado de trabalho.

Portanto o currículo necessariamente merece ser preparado de forma coerente que leve ao desenvolvimento global da personalidade de cada educando, no desenvolvimento de suas habilidades, para que seja capaz de estimular novas situações e enriquecer cada indivíduo, trazendo a vida real para a sala de aula, a partir de múltiplas perspectivas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva que também torne o aluno mais autônomo.

A partir da elaboração de um currículo organizado valorizando todos os aspectos da vida do educando, seu habitat, sua cultura, seu meio social, sua situação financeira, enfim que seja preparado a partir da reflexão de um ser que vive e convive em sociedade, onde contemple além das disciplinas obrigatórias, a cidadania, a ética, a moral, ou seja, os temas transversais precisam está presentes na sua formação. Com esse olhar analítico, o professor pode provocar rupturas com um novo fazer no que diz respeito ao processo de evolução de cada educando, considerando os conceitos das experiências já pré-existentes, como também ajudar seus alunos a despertarem um senso crítico.

Mas, todo esse processo tem como referência à educação, tida basicamente como uma prática social. Dessa forma o ponto de partida, primeiro passo, está na *prática social* dos alunos e professores, sem perder de vista os diferentes níveis de compreensão que eles têm dessa prática social (sincrética ou de síntese precária). O passo a seguir nesse processo é a *problematização* dessa prática, o terceiro consiste na *apropriação* dos instrumentos tanto teóricos como práticos para compreensão dos problemas detectados, o quarto se refere à *catarse* ou incorporação de instrumentos culturais transformando-os em elementos ativos da

transformação social e o quinto passo se refere ao ponto de chegada que é a mesma *prática social*.⁴⁹

Com isso, pretende-se que o professor tenha domínio do conteúdo e desenvolvimento de novas técnicas, que favoreça as mudanças. Preocupar-se com o verdadeiro objetivo do ensino e dos alunos, indagando-os sobre a nova atualidade. Para a construção do currículo, cabe ao professor ser também um pesquisador, visto que o ensino não é mutável.

O currículo por si só é apenas teoria, entretanto existem as ações que se denomina de práticas e/ou metodologias que precisam focar o ser humano na sua íntegra, pois, para serem desenvolvidas a contento devem ser centradas na construção das competências dos sujeitos, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender, em que possam tornar-se aptos a novas descobertas.

Uma das formas de se obter um ensino mais significativo, contextualizado e atualizado, é através da imersão de novos conteúdos que não sejam repetidos e que os estudantes possam ter um ambiente que propiciem atividade investigativa que exija uma atitude mais participativa e reflexiva.

Ao elaborar esta pesquisa sobre as tendências pedagógicas e suas características curriculares surgem muitas questões a serem aprofundadas e analisadas. Observa-se que frequentemente os programas resultam da cópia de propostas curriculares oficiais que são dispostas no Projeto Político Pedagógico da escola, montada por professores, mas que deveriam ser revistas anualmente e, na maioria dos casos isso não acontece, neste aspecto da proposta teórica à prática existe uma longa distância. Sob o ponto de vista que fundamenta esta análise, é na sala de aula que se realiza efetivamente o currículo, e a sua elaboração não pode naturalmente estar distante deste contexto essencial de trabalho.

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das

⁴⁹ GAMBOA, Sánchez S. Saberes e conhecimento: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta. In: HERMIDA, J. F. (Org.) *Educação Física: conhecimento e saber escolar*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 18.

... pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes das áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.⁵⁰

De nada adiante considerar os conceitos teoricamente contemporâneos, dinâmicos e abrangentes do currículo, sem que se valorize o processo curricular mais próximo da vida do educando. A integração curricular, participação, democracia, educação para a libertação não podem ser vivenciadas apenas como uma nova linguagem da escola existe a necessidade da aplicação no dia a dia desenvolvido na escola.

Os problemas educacionais não serão resolvidos enquanto se trabalhar com um currículo abstrato, que não faça uma associação com a realidade. Isso não significa renegar o conhecimento historicamente acumulado, porém é no estudo das realidades concretas que os alunos comparam os conhecimentos acumulados e a realidade empírica, desta forma, aprendem a utilizar os conhecimentos adquiridos para pensar soluções para a realidade.

Ao se falar em abstração, se remete ao calendário escolar que mostra os projetos que serão desenvolvidos no decorrer do ano e ao verificar o percurso de realização desses projetos, constata-se que chegam de forma pronta para o aluno apenas seguir instruções, não dá a abertura para construções novas e/ou opções de mudanças ou inovações; citam-se alguns exemplos como: Projeto dia das Mães, festa junina, semana do livro, dia do estudante entre outros, que já estão prontos para a sua realização e o aluno não tem o direito nem de questionar imagine de mudar algo.

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnica, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim,

⁵⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. EGA: 1996. p. 17.

é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.⁵¹

Deste modo, a escola deve oferecer conhecimentos e conteúdos que possam levar os alunos a se integrarem na sociedade, sendo importante a escola interagir num projeto mais abrangente, no que diz respeito à experiência de vida vivida por cada um, visto que cada qual tem um potencial peculiar, importante a ser trabalhado.

Por isso, hoje, o novo perfil da escola para atingir as metas inovadoras que a vida e a sociedade exigem precisam garantir o processo de transmissão, sistematização e assimilação de conhecimentos e habilidades. Espera-se, portanto, dessa nova geração, a responsabilidade a continuarem a construção de uma sociedade mais justa e consciente de seus direitos respaldada no cumprimento de seus deveres para assim ter a condição de almejar um futuro melhor para todos.

⁵¹ FREIRE,: 1996, p. 52.

3 AÁLISE PRÁTICA DO CURRÍCULO EM CONTEXTO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PARTICULAR EM TAUÁ – CEARÁ

Pressupõe-se o conhecimento como elemento principal do currículo, podemos então titularizar como um substrato que torna o educando um indivíduo mais crítico que possa exercer a prática a cidadania ao mesmo tempo em que adquire conhecimentos necessários a sua prática enquanto um estudante que busca uma profissão. Por isso podemos considerar o currículo como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida.

Para transformar essa teoria em prática a escola deve criar meios de comunicação com o aluno, ou seja, criar relações de proximidade e acima de tudo ter amor a profissão, se propondo a sempre buscar novos conhecimentos, valores, posturas, enfim, se integrar na sociedade contemporânea.

3.1 O campo da pesquisa

O Colégio Antônio Araripe está localizado à Praça Temístocles Fialho, 001, centro da cidade de Tauá estado do Ceará. Sua localização tem como pontos de referência: a Rua 7 de Setembro, o Mercado Municipal, o Museu Público e o Parque da Cidade que comporta em sua estrutura Cine, Teatro, Anfiteatro, Praça de alimentação, calçadão e Academia atlética ao ar livre, parque este construído ao redor de um açude já existente.

O bairro de localização da escola é considerado comercial, tendo em vista que é no centro da cidade e nele está a maioria dos estabelecimentos comerciais, bancos, feiras, igrejas, cartórios, como também Praça da Matriz e casas residenciais, das quais muitas são as primeiras construções no processo de formação da referida cidade.

De acordo com o projeto Político Pedagógico 2013, da instituição, seus símbolos oficiais são: O escudo que vem sendo conservado com suas características básicas desde a fundação da escola; o livro; marco que simboliza o real objetivo de educar; a tocha olímpica: presença marcante do esporte, sendo um forte aliado na missão de educar; o mapa de Tauá: representa a lealdade e o amor

ao seu município, ressaltando que têm a meta de buscar o progresso e o desenvolvimento para o mesmo.⁵²

A bandeira, desenhada em um retângulo azul escuro, cortada diagonalmente por uma faixa branca, onde bem ao centro da faixa está inserido o escudo. O Hino expressa as intenções da própria escola, referentes aos aspectos afetivos e intelectuais.

Ainda com base no PPP, é um Estabelecimento de Ensino baseado no direito de livre iniciativa e livre associação, confessionalmente católica, cuja entidade mantenedora, é a Congregação das Filhas de Santa Tereza de Jesus, institucionalmente apolítica partidária, sendo mantida por esta entidade desde o ano de 1960.⁵³

A escola conta com um total de 515 alunos e oferece os seguintes cursos: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º Ao 9º Ano), Ensino Médio (Científico); Informática facilitando a aprendizagem de Educação Infantil ao Ensino Médio; Informática (Curso Profissionalizante) do 6º. Ano do Ensino Fundamental à 3ª. Série do Ensino Médio e ainda mantêm convênio com a Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, oferecendo os seguintes cursos: Pedagogia, Serviço Social, Administração, Ciências Contábeis e Gestão Hospitalar.

O quadro docente é composto por 38 professores, sendo todos pós – graduados, graduados e/ou graduandos, escolhidos pelo critério da competência, bom desempenho e compromisso com a filosofia da escola, e 43 funcionários; todos registrados conforme as Leis trabalhistas. Mantém-se em processo de capacitação permanente, visto que os encontros pedagógicos são aprofundamento de estudos e planejamento de atividades docentes.

O Núcleo Gestor é formado por: Diretora: (Licenciada em Teologia e Graduada em Administração Escolar); Vice – Diretora: (Licenciada em pedagogia, Pós-Graduada em Gestão Escolar e em Psicopedagogia); Secretária: (Licenciada em Pedagogia, Pós-Graduada em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio e Curso de Habilitação para Secretária); Tesoureiras: A primeira, (Bacharel em Ciências da Religião) e a outra, (Graduada em Ciências Contábeis); Coordenadoras

⁵² PROJETO Político Pedagógico (PPP). Colégio Antônio Araripe, Tauá, Ceará, 2013.

⁵³ PROJETO Político Pedagógico (PPP), 2013.

Pedagógicas: Uma, (Licenciada em Pedagogia, Graduada em Supervisão Escolar e Pós-Graduada em Gestão Escolar) e outra, (Licenciada em Pedagogia, Graduada em Administração Escolar e Pós-Graduada em Educação pré-escolar e em Supervisão Escolar).

A clientela atendida na referida escola é proveniente de um nível socioeconômica de classe médio-baixa, tendo em vista que um número significativo deles sobrevive com uma renda de 3 a 6 salários mínimos mensais. Entretanto, muitos dos alunos são bolsistas da própria escola por um compromisso da Congregação de estimular e apoiar os educandos de famílias carentes.

O Colégio possui uma excelente infraestrutura de ensino que se baseia em: Ginásio poliesportivo, laboratório de informática, laboratórios de ciências, sala dos professores, sala de oficina de leitura, sala de monitoria, sala de multimeios, cantina, sala de jogos, biblioteca com abundantes fontes de pesquisa, serviço de orientação pedagógica e educacional, tesouraria, diretoria, secretaria, reprografia, livraria, serviço de som, auditório, piscina, parque infantil, amplas salas de aula, banheiros (por nível de ensino), academia de ginástica (Karatê e Educação Física) e salão de festas.

Com o intuito de desenvolver um ensino de boa qualidade e uma aprendizagem que vá de encontro aos interesses dos educandos, a instituição dispõe de uma série de materiais didáticos e pedagógicos: vídeo, DVD, laboratórios de informática, biblioteca, pranchas, mapas, material de sucata, painéis, entre outros, para cada modalidade existem aqueles materiais que lhe são mais peculiares.

Em meio às dificuldades, desafios e esperanças mantém acesa a chama do ideal de educar e criança e a juventude de modo integral a fim de prepara-las ao perfeito conhecimento dos valores para com Deus, a Igreja, numa linha de Educação Evangélico- libertadora.

A filosofia de educação da escola é fundamentada e inspirada nos princípios cristãos, contidos na Bíblia Sagrada, portanto, propõe-se a dar à infância e a Juventude uma formação cujos pilares se pautem nos exemplos de Jesus Cristo.⁵⁴

⁵⁴ PROJETO Político Pedagógico (PPP), 2013.

A comunidade escolar, a qual forma o Colégio Antônio Araripe tem consciência de que educar é formar a criança, o adolescente e o jovem, habilitando-os a enfrentar as situações de vida, através de aulas que primam não apenas por conteúdos das disciplinas curriculares, mas com aulas práticas de cidadania, entre outros temas transversais. Para atingir essa finalidade, a escola busca despertar no educando o respeito a Deus e ao próximo,⁵⁵ acredita na arte de educar, compromete-se com a pessoa do educando, tem entusiasmo pela vida expressa na música, no canto, no esporte, no teatro com a presença animadora do educador teresiano. Faz da educação um encontro de pessoas, entende a disciplina como sinônimo de trabalho, diálogo, afeto e respeito mútuo.⁵⁶

Essa casa de educação reserva uma atenção especial às famílias da baixa renda da comunidade tauaense. Foram disponibilizadas para estas famílias as salas do turno tarde, tendo todos os privilégios no que diz respeito à qualidade de educação e os recursos educativos e sócio recreativos.

Se ainda a escola não é para todos, o grande desafio do Colégio Antônio Araripe é ser capaz de influir em uma política discriminatória, e através das atitudes, das ações e do engajamento político, procura modificar o quadro caótico da educação.

Desenvolve uma educação evangelizadora, libertadora e crítica-dialógica, buscando inovar e levar o aluno a construir o seu próprio conhecimento; sua avaliação é diagnóstica visando analisar os pontos críticos para sua superação e os pontos fortes para uma ênfase maior.⁵⁷

3.2 Reflexões sobre a formação e a prática docente realizada na escola em foco

Através de um breve olhar para trás, na história da educação, percebe-se que ser professor não é uma tarefa simples, mas ao retroceder na história da educação observa-se que já foi mais difícil. O quadro educacional era composto na sua grande maioria por professores leigos, e mesmo assim donos absolutos da verdade, mas não dos seus atos, sua ação dependia da autorização dos detentores

⁵⁵ *REGIMENTO Interno* – Colégio Antônio Araripe, 2013.

⁵⁶ *REGIMENTO Interno* – Colégio Antônio Araripe, 2013.

⁵⁷ *PROJETO Político Pedagógico (PPP)*, 2013.

do poder. O ensino era mecânico, indutivo e na decoreba; a indisciplina era punida até com palmatória; era uma educação repressora, o professor não tinha o direito de pensar, criar ou questionar, apenas repassar o que continha nos livros, conteúdos inquestionáveis aos alunos que eram meros expectadores.

A escola tal como a conhecemos é o produto de uma evolução histórica bastante longa, que iniciou aproximadamente no século XVI com as escolinhas de caridade e os primeiros colégios. Mas é somente no fim do século XVIII que essa nova organização social se consolida e se difunde realmente, enquanto os séculos XIX e XX garantem sua expansão pelo viés da estatização, da obrigatoriedade escolar e da democratização do ensino.⁵⁸

Dando um salto bem mais adiante, constata-se que quando foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, a palmatória já havia sido superada, mas o ensino continuava bastante rígido, a disciplina e o silêncio eram exigidos e as avaliações de aprendizagem eram realizadas através de provas que amedrontavam muito. O professor continuava sendo visto como alguém que estava ali simplesmente para ensinar como dono do saber e da verdade, dentro dos padrões da época, ensinando apenas as disciplinas do currículo.

A ementa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692/71, manteve o conceito de grau de ensino presente na legislação anterior. Cada grau correspondia a uma faixa etária determinada. Ao lado disto, há que se considerar, igualmente, a questão do nível de desenvolvimento sócio – econômico do país, com a evolução do nível de conhecimento e das técnicas de produção, ia possibilitando a crescente incorporação de malhas da população ao mercado de trabalho. Em decorrência, exigiam-se trabalhadores com níveis cada vez mais avançados de escolaridade.

A partir daí, percebia-se um compromisso maior dos governantes para com a educação, apesar de que era totalmente diferente de hoje e muito parecido com o anterior. A escola, de um modo geral, era de uma rigidez notória, tudo era obrigatório e controlado, a avaliação era discriminatória, os professores só eram considerados bons e competentes, se conseguissem com que sua turma ficasse quietinha e em silêncio. Essa disciplina valia nota para o aluno e a indisciplina era punida com a retirada do recreio e proibição da merenda, vale ressaltar que a

⁵⁸ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2007. p. 56.

merenda era levada de casa pelo aluno e estes continuavam a serem vistos como seres sem capacidade de pensar e criar.

Tempos atrás o ensino era fragmentado e mecânico, cada disciplina era estudada em separado das outras. O professor fazia seu planejamento na maioria das vezes sozinho, por entender que era o “dono de sua sala de aula”, e só ele sabia o que “seus alunos” precisavam aprender. E tinham um caderno de planejamento que era utilizado tal e qual ano após ano. Muitos não tinham formação acadêmica, quando muito tinham o Curso Normal que o levava a aprender e ensinar de forma indutiva e mecanizada, como se vê,

Historicamente, a formação dos professores dependia, em certa época, das escolas normais que se baseavam bastante numa pedagogia normativa e na experiência dos professores de profissão. Ora, os professores universitários formados em ciências sociais e humanas contestaram essa pedagogia normativa e os saberes experimentais dos professores de profissão. Propuseram abordagens racionais da educação, da formação, da infância, etc. Em suma, eles são ao mesmo tempo aliados e representantes da modernização da educação. Graças a seu trabalho e a sua crença no valor da ciência, da racionalidade e da modernidade, ele trouxeram novos saberes para dentro da pedagogia tradicional, e contribuíram para uma divisão dos saberes cada vez mais nítida, baseada na especialização da pesquisa e da formação.⁵⁹

Freire enfatiza bem esse tipo de ensino em seu livro *A Pedagogia do Oprimido*, quando ressalta

Não pode haver conhecimento, pois os educando não são chamados a conhecer, mas a memorizar conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.⁶⁰

A atual Constituição Federal de 1988 veio como um raio de luz para todo o país pois, abria novos horizontes, principalmente no setor educacional. Na verdade fazia-se necessário uma nova Lei para reger a educação e, foi lançada a nova LDB, Lei Nº 9.394/96, que trouxe inúmeros avanços. Veio de encontro aos anseios dos profissionais da educação; com ela passou-se a ver a educação de forma diferente, pautada no respeito mútuo, professor – aluno, onde cada um pode expor seus pensamentos, criar e ver o mundo de forma crítica e participativa, onde todos interagem e fazem parte do processo, sem exclusão, e ainda respeitando e

⁵⁹ TARDIF; LESSARD, 2007, p. 95.

⁶⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1979. p. 79.

valorizando o conhecimento trazido pelo aluno, foi dada ênfase à família e à comunidade e os conteúdos contidos nos livros já podiam ser criticados e questionados, não mais eram vistos como verdades absolutas.

Os educadores não chegaram a internalizar de forma total essas mudanças e muitos ainda preferem assumir a postura tradicionalista ao qual estão acostumados, muitas vezes por medo do novo, mas é importante que o educador como mediador do processo de ensino e aprendizagem possa auxiliar os educandos nas interações vivenciadas em sala de aula, interligando essas situações à vida de cada um, para que este se perceba inserido e com isso seja gerado o desejo de participar ativamente com integração positiva ao seu desenvolvimento intelectual. Com essa compreensão, o educador é capaz de contribuir na superação das dificuldades dos educandos fazendo com que sejam capazes de ultrapassar limites transformando-se em verdadeiros cidadãos com visão crítica e autônoma.

Ser educador é uma tarefa muito árdua que requer do ser humano uma formação integral e comprometida, pois se trata de trabalhar com pessoas que na sua grande maioria o veem como um espelho, alguém a ser seguido e imitado. Entretanto, observa-se ainda uma prática muito arcaica e merecedora de mudanças que venham a dar uma maior ênfase na qualidade do ensino.

O professor encontra-se hoje numa encruzilhada: mudar, melhorar, produzir uma nova referência de “profissionalidade” em contextos cada vez mais diversificados, urgentes e precários. A interrogação sobre como mudar a prática docente está no centro das reflexões do ensaio ora apresentado, o qual parte do argumento de que mudanças no fazer docente requerem novas aprendizagens.⁶¹

A formação dos docentes no contexto atual, talvez seja a maior causa dos entraves referentes a inovações e mudanças, pois apesar de todas as mudanças no cenário educacional, percebe-se que tanto os componentes curriculares das Licenciaturas, quanto às práticas docentes nestes cursos e as exigências das universidades continuam estáticas e ultrapassadas, onde na teoria pregam um discurso inovador, mas na prática continua com o mesmo sistema tradicional de sempre. A linha crítica – reflexiva de educação para a formação humana na formação de professores é imprescindível para um trabalho eficaz junto a sua prática

⁶¹ GARCIA, Walter Esteves; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. In: *Revista O Público e o Privado*. Fortaleza: UECE, 2005. p. 35.

docente, levando-o a repensar e a se questionar qual será o caminho mais consciente a seguir.

A escola em contexto possui um cenário condizente com o exposto e talvez até mais forte nas práticas tradicionais e arcaicas, devido às cobranças advindas das famílias por resultados positivos nas provas externas, onde a fixação de conteúdos passa a ser a meta prioritária, exigindo então a prática de aulas totalmente expositivas levando o aluno ao aprender por automatismo e não por construção do saber.

Mas, no mundo contemporâneo, é notória a urgência por inovações e mudanças drásticas nessas práticas cansativas e enfadonhas que ao invés de estimular o educando ao gosto pelo estudo, faz com que este tenha repulsa e acaba frequentando a escola apenas por obrigação e/ou exigência dos pais.

Nesse sentido, as mudanças passam a ter um caráter complexo para que possa se confrontar com as novas situações vivenciadas, principalmente no âmbito educacional, com uma imensidão de novas tecnologias que por sua vez são bem dominadas pelas crianças e jovens e, que em muitos casos, são totalmente desconhecidas para o professor que insiste em continuar no seu comodismo sem alçar novos rumos e passos audaciosos.

Para tanto, é necessário que o professor utilize as suas capacidades cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos, criando assim respostas flexíveis que considerem a mudança permanente, a diversidade e a interdependência que caracterizam no momento presente as situações educativas.⁶²

O trabalho em equipe passa a ser fundamental, pois o trabalho coletivo é mais propício ao desenvolvimento da criatividade e a diversificação, postulando então uma abertura satisfatória para a integração espontânea do alunado que na sua pouca idade anseia por momentos que lhe chamem a atenção e facilitem o seu envolvimento, infelizmente mudar requer esforço e, percebe-se certa resistência por parte dos profissionais que abraçam as suas formas de trabalho “como as que sempre deram certo e por isso não precisam ser mudadas”.

⁶² FERNANDES, Margarida Ramires. *Mudança e Inovação na Pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000. p. 80.

Tornar-se um educador mais completo para enfrentar os desafios de sua profissão, ou seja, preparado para, a partir da reflexão, reinventar sua ação pedagógica, partindo da prática social em que se encontra inserido.

Esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) apontada por Houssaye (1995). Consideram a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores.⁶³

É através da formação continuada que o educador age como pesquisador na busca de resolução dos entraves gerados na sua prática pedagógica, advindos de problemas oriundos dos seus processos de formação inicial. É uma oportunidade para o professor se envolver num processo de reflexão sobre sua prática e desenvolver, por exemplo, uma investigação na ação de sua sala de aula.

[...] a formação continuada de professores é um investimento na direção da melhoria do ensino em sala de aula. O processo de formação continuada significa de certa forma uma oportunidade de os professores perceberem que eles próprios são possuidores de um conhecimento teórico que pode contribuir para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem.⁶⁴

Farias enfatiza que “*a cultura profissional dos professores tem como principal referência o conjunto de valores, crenças e saberes que os mantêm como um coletivo.*”⁶⁵

Segundo Hargreaves, citado por Farias: É possível identificar quatro grandes formas da cultura dos professores: o individualismo, a colegialidade artificial, a balcanização e a colaboração.⁶⁶

Para um melhor entendimento, ainda segundo Hargreaves, Farias explica cada uma destas formas:

O individualismo, a forma mais predominante, cada professor isolado em sua sala; é um fenômeno social e cultural e se manifesta em diferentes aspectos: inexistência ou insuficiência de tempo para situações coletivas, sobrecarga de trabalho, entre outros e também é um mecanismo de defesa,

⁶³ PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 25.

⁶⁴ ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação na formação continuada de professores de Ciências. *Revista Ciência & Educação*. v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003. p. 17.

⁶⁵ FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livros, 2006. p. 85.

⁶⁶ FARIAS, 2006, p. 86.

gerado pela falta de confiança em si mesmo. A colegialidade artificial é a forma da cultura marcada por relações de trabalho forçado, não desejadas nem valorizadas, que pode ser uma prática imposta pela administração, implementação de propostas concebidas centralmente pelas Secretarias de Educação ou pelo MEC etc. Os resultados embora esperados não são garantidos. A balcanização é uma forma de cultura de natureza colaborativa, é uma colaboração que divide os professores em pequenos grupos, isolados e, de certo modo rivais entre si. Nas culturas colaborativas, as relações de trabalho entre os professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, imprevisíveis e não circunscritas apenas aos horários de atividades.⁶⁷

Faz-se necessário ter a consciência de que o educador ao lado do educando são os atores centrais de uma escola e, que são eles que dão realmente vida a esse espaço, quando interagem entre si e com os demais segmentos, em consonância a isso, Farias ressalta:

A escola passa a ser percebida como algo vivo, compreendendo tanto uma dimensão racional, ordenada conforme as deliberações do poder público, quanto uma dimensão interativa, expressa nas relações profundas e espontâneas resultantes da integração de seus membros.⁶⁸

É importante perceber a prática docente como uma profissão de interações humanas onde a escola é pautada nessas interações. Conforme Tardif e Lessard: A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia.⁶⁹

As situações interativas que ocorrem em sala de aula, vão conferindo significado às experiências vivenciadas no contexto escolar. Cabendo ao educador favorecer, fazer uma ponte, relacionar os conteúdos com o cotidiano, com a realidade e com a história de vida de cada educando.

A educação deve ser vista como uma prática libertadora que forma cidadãos críticos, ativos, participativos e conscientes, e tem sua subjetividade evidenciada frente às situações históricas. O indivíduo é um sujeito ativo numa sociedade em permanente movimento histórico, onde as transformações ocorrem pelas ações mútuas.⁷⁰

⁶⁷ FARIAS, 2006, p. 86.

⁶⁸ FARIAS, 2006, p. 62.

⁶⁹ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3ª ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 2007. p. 23.

⁷⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1979. p. 76.

Freire defende também a ideia de que o educador deve usar o concreto, o real na sala de aula e não só apenas nela, deve utilizar espaços também fora para que o educando sinta-se inserido no processo, e que isso sirva de motivação para que o querer aprender do aluno seja despertado.⁷¹

Desta forma, os cursos de formação de professores devem dar ênfase a motivação, interação e colaboração para que o educador tenha uma formação consistente e possa compreender que é possível fazer com que o aluno perceba e descubra como é importante o desenvolvimento do saber sistematizado em consonância com sua vida social e construa uma consciência de que ele é agente dessa prática e que sua contribuição é de grande relevância para o seu próprio crescimento mas, é imprescindível que o educador sinta-se disposto e capaz de mudar sua prática pedagógica quebrando barreiras que parecem intransponíveis na cultura docente; que veja nos colegas docentes e demais segmentos escolares, parceiros que o ajudarão em sua tarefa; essa disposição deve partir primeiro do interior de cada um, para que os cursos de formação possam ser úteis, dando um norte seguro a essa transformação; é preciso perceber que a troca de experiências e os trabalhos desenvolvidos em coletivo fazem a grande diferença na qualidade do ensino. É fundamental sair do isolamento da sua sala de aula, se permitir viver em regime de colaboração para ver os novos e belos horizontes dessa tarefa tão complexa.

O isolamento que se presencia atualmente nas escolas, é muito bem retratado aqui com o explicitado,

Essa solidão do professor diante de e com uma coletividade tem diversas consequências. Ela favorece a autonomia do trabalhador que é o responsável por sua tarefa, mas, ao mesmo tempo, constitui também um peso significativo, pois o trabalhador está isolado e não pode contar com ninguém, geralmente, a não ser consigo mesmo.⁷²

É preciso que se quebre esse modelo tradicional de educação e que os cursos de formação de professores possam igualar a teoria e a prática de forma criativa e investigadora no que diz respeito tanto a sua prática pedagógica quanto ao processo de ensino e aprendizagem, que a interatividade com a história e a vida de

⁷¹ FREIRE, 1979, p. 95.

⁷² TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3ª ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 2007. p. 69.

cada aluno e os conteúdos seja uma prática constante, onde tanto o educador quanto o educando sintam-se integrantes desse processo, constituindo então uma integração com toda a comunidade escolar, partindo daí para uma formação consciente onde o educador como mediador possa ajudar o aluno a se transformar em um cidadão consciente, crítico, ativo, participativo e autônomo, respeitando os valores fundamentais da vida humana que é a solidariedade, o respeito, o amor, a democracia e a justiça.

Sabe-se que mudar não é fácil, como fica enfatizado “*Trata-se de um processo e não um fato, processo lento e gradual na maioria das vezes*”.⁷³

É necessário que se perceba que muitos são os fatores que devem contribuir para que aconteça uma real mudança positiva na cultura docente e, mais precisamente na cultura de colaboração e o núcleo gestor tem papel de grande importância, como é mostrado muito bem:

Os responsáveis pela gestão da escola têm um papel importante no desenvolvimento da cultura colaborativa. Seu empenho em estabelecer relações com os professores de confiança e de valorização, bem como a disponibilidade de condições pedagógicas, administrativas e materiais, podem favorecer mudanças na prática do ensino e no modo como eles encaram seu desenvolvimento profissional.⁷⁴

Segundo Pozo, para aprender é necessário a motivação que venha a superar a inércia do não aprender, são necessários motivos para que o educador possa sair do comodismo e adentrar a um mundo desconhecido e muitas vezes visto como difícil.

Aprender de modo explícito costuma ser algo difícil, algo em que gastamos energia, tempo, às vezes dinheiro, e sempre uma boa parte de nossa auto estima, por isso os motivos para aprender devem ser suficientes para superar a inércia de não aprender.⁷⁵

Nestes termos, não apenas os alunos, mas principalmente os educadores precisam ser motivados a sair do comodismo e almejem algo novo, mudando assim a sua cultura docente vindo a implementar a sua prática pedagógica partindo do princípio da solidariedade humana, da afetividade e do companheirismo.

⁷³ FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livros, 2006. p. 78. (Fullan 1991)

⁷⁴ FARIAS, 2006, p. 91.

⁷⁵ POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 38.

Se faz necessário formar professores que levem os educandos a novos desafios, sentindo-se motivados a enfrentar a empreitada do aprender com convicção; que sejam formados educadores críticos – reflexivos , sendo a reflexão crítica baseada no contexto social vigente, tendo início, meio e fim com uma relação de cumplicidade, amor e companheirismo entre educador e educando, educador e colegas educadores enfim educador e demais segmentos da escola, tendo assim, quebradas as barreiras que os separam em mundos e salas de aula isoladas, fortalecendo as relações de amor ao próximo, socialização de conhecimentos e experiências, servindo então como um grandioso e fecundo passo para a construção de uma sociedade consciente, humana, justa e democrática.

3.3 Metodologia utilizada no estudo

Esta pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem de pesquisa de cunho qualitativa. Segundo Bordan e Biklen, citados por André e Ludke:

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.⁷⁶

Nestes termos sua aplicação ocorreu através de um estudo bibliográfico e documental, podendo assim ser feita uma análise bem profunda, favorecendo resultados bem acurados. ...não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado.⁷⁷

Um diagnóstico da realidade é necessário para que se possa sugerir intervenções didático – metodológicas de formação continuada para professores. Assim, tal método se adequa na unidade a ser investigada, contribuindo significativamente, devido às vantagens que ele apresenta, tais como: o estímulo a novas descobertas, a ênfase na totalidade e a simplicidade dos procedimentos, tornando o delineamento mais apropriado à situação aplicada.

Dentre as técnicas que se aplicam em um estudo como esse, foram utilizadas bibliografias diversas e observações analíticas desde formação dos

⁷⁶ LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPV. 1986, p. 13.

⁷⁷ GOODE, W. J & HATT, P. K. *Métodos em Pesquisa Social*. 3ª ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969. p. 422.

profissionais até a sua prática docente, e observações junto aos alunos em uma Escola Particular de Tauá. Colégio Antônio Araripe situado na zona urbana, como está explicitado no campo da pesquisa.

As análises documentais surgiram como instrumentais da pesquisa por se caracterizar pela relação de interação entre autor e leitor e, também por permitir a captação imediata e coerente de informações desejadas.

O que se objetivou com os estudos realizados e observações foi analisar as competências dos educadores no que diz respeito a sua prática pedagógica e a sua cultura docente, até onde vai o seu ceticismo ou a sua flexibilidade ante as mudanças no mundo e no setor educacional, como também a visão de vários autores acerca do tema.

Necessário observar que a pesquisa de natureza qualitativa engloba a escolha correta de métodos e teorias oportunas, a avaliação de diferentes perspectivas, a ponderação dos pesquisadores, que devem entender sua pesquisa como constituinte do processo de produção de conhecimento, além da flexibilidade das abordagens e dos métodos.⁷⁸ A pesquisa qualitativa “tem uma abordagem que parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e do sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto pesquisado.”⁷⁹ Essas são questões consideradas na pesquisa que fundamentam a dissertação de mestrado.

Esse estudo tem caráter exploratório, pois busca uma maior familiaridade com o fenômeno a ser investigado, procurando torná-lo mais claro. É ao mesmo tempo flexível para que durante a trajetória, algumas questões novas que possam surgir, sejam analisadas. Apresenta procedimentos de análise documental, que “compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim”⁸⁰ e a análise crítica desses documentos. Considera-se que tais documentos podem ser caracterizados como fontes que constituem formas expressivas de comunicação, pelas quais diferentes modos de linguagem podem ser

⁷⁸ FLICK, Uwe. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Tradução Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 97.

⁷⁹ CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 79.

⁸⁰ DUARTE, J; BARROS, A. *Métodos e Técnicas de Pesquisa e Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005. p. 271.

estabelecidos e dirigidos. comunicação, pelas quais diferentes modos de linguagem podem ser estabelecidos e dirigidos.

3.4 Apresentação da visão dos principais envolvidos no objeto de estudo

3.4.1 Os professores e a necessidade de mudança

Na visão da atualidade emergente, é primordial que cada vez mais as pessoas inovem, mudem. Mudar significa então uma missão ampla e urgente, observando-se a exigência de mudança consciente em relação ao desenvolvimento cognitivo e criativo para fazer frente às situações novas que surgem. Quando se fala em professor a exigência é ainda mais complexa sendo fundamental que ele assuma essa capacidade como um componente básico de sua prática diária. Entretanto para que isso possa se concretizar, é preciso que o professor *utilize as suas capacidades cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos, criando assim respostas flexíveis que considerem a mudança permanente, a diversidade e a interdependência que caracterizam no momento presente as situações educativas.*⁸¹ Esta premissa emerge como elemento de identidade principal da formação e prática do professor, a sua capacidade de um bom relacionamento com os colegas, de sua criatividade crescente, do poder de tomar decisão, de sua postura viável à inovação e ao trabalho coletivo e desmistificado.

As análises realizadas com relação à possibilidade de mudança junto aos docentes aflora uma reação que tende a enclausurar o tradicional no seio educacional, tendo em vista que a resistência é o que mais se presencia nessas vertentes. Mas, vale ressaltar que essa resistência não se dá por puro comodismo, descompromisso, incompetência ou mesmo preguiça mental. Esta visão reducionista do problema acontece quase que por questões culturais e minúsculas que impedem uma visão inovadora e aberta, e esse olhar tem início dentro dos cursos de formação de professores que não inovam e continuam existindo de maneira arcaica e ultrapassada. Lembrando ainda que a escola, desde os primórdios existe mais para atender às necessidades capitalistas e dominantes. A ênfase em modelos de reforma educativa *de cima para baixo* tem reforçado a tendência de atribuir aos

⁸¹ FERNANDES, Margarida Ramires. *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000. p. 80.

agentes educativos, em especial aos professores, o papel de meros executores da reforma traduzida em política educacional.

A reforma inovadora como uma forma de expressão da política educacional, tem sido muito utilizada e de várias formas. Nos anos 1960 e 1970, predominou a concepção e introdução de inovações na escola [...] *a partir de 'cima', com base quer no poder coercitivo da administração, quer na racionalidade intrínseca da inovação proposta.*⁸² É perceptível que nessa época houve um esforço de adaptação ao domínio educativo do modelo industrial de produção de inovações. Na década de 1980 vigora a implementação de várias mudanças, sendo a mudança concebida numa perspectiva técnica, segundo House, 1988, compreensão alimentada por *um certo mesianismo e uma mantalidad burocrática tradicional* em relação à mudança social.⁸³

A reforma educativa que se delinea a partir dos anos 1990 consagra a escola como *espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino e como lugar estratégico para sua mudança*⁸⁴. Esse belo discurso que sufoca pode ser observado de forma ampla nas diretrizes políticas, as quais ressaltam a *autonomia da escola, as escolas eficazes, a gestão centrada na escola*, entre tantas outras referências. Este *movimento de territorialização* no âmbito da escola, das políticas e práticas administrativas é decorrente da *crise do Estado educador.*⁸⁵

A visibilidade de mudança em belos discursos, não é suficiente para uma internalização eficiente, com base nesse foco é que se analisa o objeto de estudo dessa pesquisa como uma escola que não está distante dessa realidade composta por profissionais resistentes a mudanças e inovações. A teoria e a prática, quando deveriam permear o ambiente escolar interligadas, permanecem dissociadas e estanques. Desse modo, o 'lugar' estratégico postulado para a escola na mudança situa-se no nível gerencial e operacional do processo, ou seja, forças exteriores à escola e interesses vinculados ao plano político-econômico permanecem no centro do processo decisório das propostas de reforma.

⁸² CANÁRIO, Rui. **Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas.** In: BARROSO, João. (org.). *O estudo da escola.* Portugal: Porto Ed., 1995. p. 165.

⁸³ SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor.* Lisboa: Porto Ed., 1991. p. 86.

⁸⁴ CANÁRIO, Rui. **Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas.** In: BARROSO, João. (org.). *O estudo da escola.* Portugal: Porto Ed., 1995. p. 9.

⁸⁵ CANÁRIO, Rui. **Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas.** In: BARROSO, João. (org.). *O estudo da escola.* Portugal: Porto Ed., 1995. p. 76.

Não obstante a clareza de que as reformas desenhadas não se efetivam e tendem a permanecer intactas as ações tradicionalistas e, mais agravante ainda é que os atores do processo identificam suas práticas como atos revolucionários e satisfatórios de desenvolvimento do saber sistematizado, sendo então fadados à inércia. Entretanto, é preciso lembrar que os professores não agem desse modo por motivos frívolos, é fácil perceber que não é nada fácil para eles deixarem de agir conforme suas crenças e as práticas já confirmadas pela experiência em favor de mudanças que não conhecem nem compreendem seu significado e das quais desconfiam. Essa atitude de desconfiança se fortalece principalmente em relação a mudanças projetadas por meio de reformas educativas centralizadas, por inovações prescritas às escolas. Neste contexto, os professores recebem as inovações prontas e acabadas, sem ter nenhum poder para mudar, adaptar ou acomodar à realidade de seus alunos, então acatar e desenvolver fica quase impossível. Na maioria das vezes, tudo isso acontece sem que eles contem com as condições materiais, pedagógicas e intelectuais para pôr em prática o que está sendo exigido. Os professores, então, passam a experimentar uma situação de conflito, pois são chamados a fazer algo que não sabem, que desconhecem e/ou no que não acreditam; ou seja, enfrentam *situações de perturbação cognitiva*⁸⁶, as quais põem na berlinda as práticas, os valores e a noção de 'verdade' que orientam seu modo de decidir e agir, enfim, sua cultura.

No que tange a reformas e mudanças de cima pra baixo, a mudança nas práticas pedagógicas para uma educação de qualidade fica restrita ao convencimento do discurso político poético e sedutor que dá uma bela coloração, mas que passa longe das salas de aula. Assim, é preciso lembrar que a mudança educativa não depende exclusivamente do professor, da sua competência técnica, política e humana. Como chama atenção⁸⁷, “o sucesso da mudança depende, também, de escolhas que envolvem relações de poder e de autoridade, valores e finalidades éticas e políticas que transcendem o individual”. Querer a mudança no sistema educacional é uma tarefa que precisa da coletividade para se concretizar, lembrando que precisa da colaboração de todos os agentes envolvidos no processo

⁸⁶ CANÁRIO, Rui. **Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas**. In: BARROSO, João. (Org.). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Ed., 1995. p. 58.

⁸⁷ FERNANDES, Margarida Ramires. **Mudança e Inovação na Pós-modernidade: perspectivas curriculares**. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000. p. 83.

de ensino e aprendizagem, pois todos os segmentos são ativos e responsáveis pelo sucesso ou fracasso no seu caminhar. Reconhecer que mudança na educação está para além do esforço individualizado e abnegado de alguns, sobretudo dos docentes, impõe dupla tarefa: por um lado, superar o discurso da “hiper-responsabilização” do professor pela qualidade do ensino.⁸⁸ Não se pode atribuir ao professor a condição de sujeito produto e produtor das experiências vividas no contexto de trabalho, o qual delimita potencialidades, circunstâncias e limitações. Este, aliás, apresenta-se como aspecto relevante quando a mudança projetada visa alterações substantivas na prática de ensino, tendo em vista o professor age orientado pelos valores e princípios constituintes de sua cultura profissional.

Contudo, se pode argumentar sobre a relevância de uma ênfase no trabalho com práticas mais inovadoras por todos os professores no sentido de proporcionar aulas que promovam o interesse do aluno, que dinamizem a forma de apresentação e discussão dos conteúdos no sentido de que esses possam se tornar significativos e interessantes para os alunos que, muitas vezes, por não conseguirem compreender, em virtude, muitas vezes das lacunas que trazem de uma base mal cursada, tornam-se dispersos e apáticos diante das atividades propostas pelo professor em sala de aula. Isso dá significado ao conteúdo, mobiliza o interesse e cria as possibilidades para uma efetiva aprendizagem.

Acredita-se que para haver uma maior efetividade no desenvolvimento das atividades propostas com tecnologias novas é necessário que os professores sejam capacitados a utilizarem tal ferramenta de ensino, para poderem atuar com mais dinamismo, revertendo os índices insatisfatórios de aprendizagem, desatenção e mesmo desinteresse de parte significativa dos alunos pelo ato de adquirir conhecimento. É preciso desmitificar o saber sistematizado no meio escolar, no sentido de que os alunos possam perceber que são capazes de desenvolver um bom aprendizado.

Percebe-se, então que a escola campo de investigação tem um longo caminho a percorrer no tocante às melhorias no processo de ensino e aprendizagem e, considera-se que a atuação de práticas inovadoras e dinamizadas venha a ser um importante salto didático-pedagógico nessa caminhada.

⁸⁸ SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Ed., 1991. p. 53.

3.4.2 O olhar dos alunos frente às metodologias e técnicas utilizadas na escola

Com a análise nas observações realizadas na escola, percebe-se que boa parte dos estudantes acreditam que as aulas ministradas em sala de aula tradicional precisam melhorar para que possa haver maior interesse pelos conteúdos dos componentes curriculares.⁸⁹ Provavelmente, isso só será possível quando as aulas estiverem sendo trabalhadas com o objetivo de preparar o estudante para entender os conteúdos de forma prática. Esse processo deve priorizar a formação de indivíduos críticos e capazes de atuar na sociedade.

Percebe-se ainda que a maioria dos alunos sente necessidade de utilizar tecnologias novas e espaços diferentes para melhor compreender os conteúdos teóricos. Pois se observa que os estudantes ficam animados e empolgados com as aulas que são ministradas com tais ferramentas. Porém, é notório que uma parcela significativa de estudantes ainda demonstra que é possível melhorar a metodologia aplicada e apenas uma minoria não está satisfeita com as aulas ministradas dessa forma. Diante disso, percebe-se que aulas mais dinâmicas são realmente mais eficazes para a apreensão dos conteúdos. Dessa forma é necessário e possível unir a teoria com a prática para melhorar o ensino e a aprendizagem.

As observações chamam a atenção para a falta de interesse do alunado frente as aulas voltadas para o tradicional onde o aluno é induzido apenas a decorar fórmulas prontas, sem ser estimulado a construir seu próprio conhecimento de forma autônoma.

Observa-se que os alunos tem uma visão coerente com o ponto de vista dos professores, pois os estudantes mostram claramente que as aulas tornam-se mais interessantes quando trabalhada de forma contextualizada, com desafios lógicos favorecendo para o desenvolvimento cognitivo, além do mais demonstram maior interesse e concentração quando são desafiados a solucionar situações-problemas utilizando materiais concretos.

É possível visualizar que as aulas que são realizadas em espaços fora da sala de aula, quebrando então a rotina, entretanto é possível perceber que a utilização deste tipo de aula ainda deixa muito a desejar e os alunos preferem essas

⁸⁹ PROJETO Político Pedagógico – Colégio Antônio Araripe, 2013.

aulas, pois devido à praticidade, é possível uma construção segura do conhecimento e o que é melhor, com o interesse real e concreto do aluno.

Constata-se ainda que a maior parte dos alunos não consegue relacionar os conteúdos estudados com situações práticas do dia-a-dia. Nessa etapa os estudantes se encontram em uma típica fase onde recebe as informações transmitidas pelo professor, mas não absorvem conhecimentos necessários para a compreensão e interpretação de problemas do cotidiano. Acredita-se que esse resultado seja decorrente de aulas restritas, na maioria das vezes a sala de aula, exigindo do aluno a pura memorização com baixos níveis cognitivos.

No contexto escolar, fazer uso de metodologias diferenciadas possibilita ao discente compreender os conteúdos estudados através de aulas dinâmicas e interativas. Dessa forma aprendizagem acontece com o envolvimento integral do indivíduo, a partir da exploração de possibilidades, tornando-os cidadãos responsáveis e capazes de criar estratégias para a resolução de problemas.

Ainda observou-se que os alunos não gostam da sistemática da escola onde estuda, acham que a escola possui muitas regras desnecessárias, parecendo mais um quartel do que uma escola, e nada que é feito por obrigação é bom; e ainda acham que estudam muito conteúdo que nunca vão precisar na vida, mas o que deram mais eloquência, foi à questão diária de aulas expositivas e cansativas com muitas tarefas e pouco dinamismo, explicando que a sala por si só já é enfadonha e cansativa que não estimula ao prazer pelo estudo, causa é repugnância.

3.5 Currículo e Mudança na prática de ensino

O currículo não pode continuar estático no âmbito escolar, mudar é uma exigência cada vez mais urgente nesse cenário inovador que o mundo contemporâneo impõe à sociedade, apesar de que se sabe que a mudança é exigente e se situa na confluência de uma dupla tensão: uma decisão movida pelo desejo e pela necessidade e, ao mesmo tempo, pressionada pela ameaça de sofrimento que a ação de rever-se impõe. Mas é indiscutível a necessidade de mudança na visão que orienta o modo de agir, de pensar e de interagir com as coisas ao seu redor e com os outros. Enfim, mudar o modo de atribuir sentido à prática docente. A mudança é uma atividade cognitiva e crítica.

A passividade precisa ser substituída pela ousadia de galgar novos horizontes, mudança é práxis.⁹⁰ Implica, pois em um processo de resignificação da prática. A resignificação da prática pressupõe que as justificativas que levam o sujeito à ação sejam alteradas, implicando mudanças alicerçadas em razões intrínsecas, em novos valores e crenças. A resignificação da prática educativa envolve mudanças substantivas nas atitudes e no modo de pensar, constituindo-se um processo complexo na medida em que significa “aprender com novos contextos”.⁹¹

Este entendimento não deposita no ator social e na sua subjetividade o primado da mudança. A mudança não é tributária exclusiva das idiosincrasias do indivíduo mas recusa a ideia de sua plena determinação pelas exigências do sistema. É o ator social que, pela sua ação, constrói um novo sentido para sua prática, mudando-a. Esta perspectiva reconhece o ator como sujeito capaz de iniciativa e de escolha, cuja ação é concebida como uma experiência social que gerencia, ao mesmo tempo, lógicas e racionalidades diferentes num sistema social caracterizado pelo movimento de lógicas diversas.⁹²

Vale ressaltar que como *práxis* a mudança é apenas uma intenção, uma possibilidade, uma oportunidade. Trata-se de uma ação intransferível, pois somente os sujeitos implicados e interessados podem efetivamente concretizar a mudança em sua prática. Isto porque o sentido da mudança é tributário de uma lógica que articula tanto a cultura dos atores sociais quanto as relações sociais em que estão envolvidos, ambas mediatizadas pelas interações cognitivas e afetivas que as tornam coerentes e significativas. “A mudança em educação depende do que os professores fazem e pensam”⁹³, isto é, está fortemente vinculada as crenças, valores e sentido prático já interiorizados e constituintes de sua cultura profissional e que é muito difícil de ser moldada de maneira diferente.

A cultura docente encontra-se enraizada e vista como o patrimônio simbólico compartilhado pelos professores, o qual norteia e dá sentido à sua ação educativa; expressa um conjunto de crenças e princípios éticos norteadores da ação pedagógica do professor, exercendo forte influência na maneira como as interações comunicativas e relacionais são construídas na sala de aula, na escola. É a cultura

⁹⁰ VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 4. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 78.

⁹¹ MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta implementar inovações nos sistemas Educativos? *Revista Educação e Pesquisa*. Faculdade de Educação – USP, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 131-145, jan./jun., 1999.

⁹² DUBET, François. *Sociologie de L'expérience*. Paris: Éditions du Seuil, 1994. p. 45.

⁹³ FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. 2. ed. London: Cassell Educational, 1991.

docente que constitui os professores como um coletivo. Mais ainda, nas situações de incerteza e conflito que caracterizam o espaço de ação do professor, é a cultura do grupo que lhe oferece suporte, significado, abrigo e identidade.⁹⁴ Ela é demonstrada nos métodos utilizados em classe, na qualidade, sentido e orientação da relação interpessoal estabelecida entre professores e os demais membros da escola, nos processos de tomada de decisão em que o professor atua, nas funções desempenhadas, nas formas da gestão que assume, enfim permeia toda a ação educativa e em todos os segmentos.

Diante disso observa-se que a cultura docente abrange duas dimensões: conteúdo e forma.⁹⁵ O que os professores pensam, fazem e dizem constitui o conteúdo de sua cultura profissional; a forma consiste os padrões de relacionamento e os modelos de associação entre os professores. Ao se referir a essas dimensões Garcia sublinha que tal diferenciação é muito importante, pois é justamente através das formas da cultura que é possível exercer influência sobre os conteúdos da cultura docente.⁹⁶ É através das formas da cultura docente que é possível perceber se há ou não mudanças substantivas na prática docente. É possível identificar quatro grandes formas da cultura dos professores: o individualismo, a “colegialidade” artificial, a “balcanização” e a colaboração.

O individualismo é a forma de cultura predominante nas escolas, caracterizando-se pelo isolamento do professor em sua sala de aula. A cultura da colaboração se caracteriza pelo estabelecimento de relações que emergem dos próprios docentes, não sendo imposta pela hierarquia superior da escola, tampouco decorrente das limitações do ambiente de trabalho, o que não significa que não possam ser apoiadas pelo poder administrativo da instituição. Na cultura da colegialidade forçada predomina um conjunto de procedimentos formais, burocráticos, para envolver o professor no desenvolvimento de iniciativas elaboradas pela própria escola ou externamente geradas. A cultura colaborativa difere da colegialidade forçada por sua permanência no tempo, sua espontaneidade, seu caráter público e orientação para o desenvolvimento profissional. A balcanização se caracteriza pela formação de pequenos grupos de professores no interior da escola (‘as panelas’ ou ‘feudos’), isolados entre si, sendo pouco provável que um professor pertença a mais de um grupo ao mesmo tempo.⁹⁷

⁹⁴ GÓMEZ, Ángel I. Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 87.

⁹⁵ HARGREAVES, Andy. *Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado*. 2. ed. Madrid: Morata, 1998. p. 34.

⁹⁶ GARCIA, Walter Esteves; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. In: *Revista O Público e o Privado*. Fortaleza: UECE, 2005. p. 91.

⁹⁷ FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livros, 2006. p. 98.

Sob essa ótica fica explicitado que apenas através do desenvolvimento de formas de relacionamento e associação colaborativas é que a mudança pode ser trabalhada como um processo de ressignificação da prática implica dizer que no âmbito da educação a mudança não é resultado de ações isoladas e individuais que, embora necessárias, não são suficientes; ela envolve o engajamento crítico, ético e político de cada um dos agentes presente no contexto educativo e, principalmente, do professor. É o desenvolvimento de uma visão comum e com sentido moral, mediatizado pelo conhecimento, que fomenta as alterações gradativas no modo de agir e de pensar dos atores sociais em interação num dado contexto de trabalho, provocando, assim, mudanças. Mas mudar não é nada confortável. A sabedoria popular já sentencia de longa data: 'mudar dá trabalho'.⁹⁸

Entretanto é indubitável a firmeza em uma mudança substancial, mas responsável, tendo em vista que ao implicar uma renovação profunda a mudança mobiliza capacidades de cunho intelectual e emocional, as quais se apresentam como as duas dimensões constitutivas do trabalho da mudança. Mudanças no âmbito pedagógico do processo educativo escolar solicitam um trabalho árduo dos professores, o qual se situa para além das alterações didático-metodológicas de natureza meramente técnica. Inovações pedagógicas que afetam diretamente o trabalho docente em sala de aula, isto é, a prática de ensino, reclamam atividades complexas e não lineares. Diante do desconhecido, de situações de ensino diferentes daquelas até então experimentadas, os professores sentem necessidade de se inteirar acerca delas. É preciso conhecer a proposta de trabalho implantada, seus pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos para, então, transformá-la em atividades passíveis de realizar na sala de aula, sendo então de suma importância uma ação bem estruturada e sabe-se que realmente aulas inovadoras e criativas, dependem de tempo e dedicação para uma boa montagem e tempo é o que menos o professor dos dias hodiernos possui.

Uma visão diferenciada é observada no contexto da escola particular, contudo essa ótica é apenas burocrática e teórica, por isso faz-se necessário que se tenha a consciência de que o trabalho intelectual dos professores em relação à mudança se manifesta nas decisões que eles precisam tomar para definir suas posições, bem como nos empreendimentos a serem realizados para operacionalizá-

⁹⁸ FARIAS, 2006, p. 103.

la. Postar-se como um sujeito crítico e ao mesmo tempo aberto às oportunidades de aprender é essencial para que o professor não se posicione, quer pela omissão quer pela atitude ingênua, nem de modo aquiescente nem complacente politicamente com as propostas de mudança que chegam à escola. Assim, é imprescindível primeiramente que ele descubra o significado da mudança mediante o esclarecimento de seus pressupostos morais, filosóficos e políticos. Este é um passo fundamental para que o professor possa creditar seu apoio à mudança e desenvolver ações que assegurem sua implementação, bem como garantam, a longo prazo, sua consolidação na prática docente, mas tudo isso é castrado no contexto da escola particular que dita normas, regras e não oportuniza o professor a ousar com mudanças.

Frente a todo o exposto se necessita esclarecer o sentido da mudança, e assim sendo o professor precisa “decodificar a política em termos práticos”.⁹⁹ Cabe-lhe a tarefa, nada fácil, de discernir seu significado, traduzindo-as de forma que seja possível concretizá-las na sala de aula. Uma ação desse tipo, além de um trabalho individual – *de leitura, reflexão e análise* – exige um trabalho colaborativo que permita socializar as dificuldades, aprofundar a compreensão do significado da mudança, bem como estabelecer pautas comuns de trabalho que respeitem os estilos de ensinar e as práticas de cada um em classe. Tomar decisões acerca ‘do que realizar ou não’, ‘quando’ e ‘como’ em situações novas reclama um trabalho intelectual penoso, um investimento considerável de tempo e energia.¹⁰⁰

Mas não se pode ser ingênuo e pensar que é uma tarefa simples e objetiva, “Uma mudança dessa natureza não acontece por ‘osmose’, por imposição administrativa ou motivada simplesmente por uma vontade pessoal determinada”.¹⁰¹ Ela envolve, em primeiro lugar, a assunção da mudança como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal mediante a aquisição de um repertório novo de habilidades, conhecimentos e práticas. Em segundo, é preciso garantir condições de trabalho que estimulem tal atitude. Ingredientes como tempo, situações de socialização e apoio profissional são imprescindíveis, pois os professores precisam ler, estudar, trocar experiências, discutir dúvidas e ideias, buscar soluções,

⁹⁹ HARGREAVES, Andy. O ensino como profissão paradoxal. *Revista Pátio*. Educação – agenda para o século XXI. Porto Alegre: ARTMED, ano IV, n. 16, p. 13-18, fev./abr., 2001. p. 122.

¹⁰⁰ FARIAS, 2006, p. 115.

¹⁰¹ HARGREAVES, 2001, p. 138.

estabelecer pautas de trabalho conjugadas e muitas outras atividades de cunho tanto individual como coletivas. A ausência de espaço e tempo institucional (inclusão no calendário escolar) que fomente este tipo de relacionamento entre os professores, de apoio administrativo e pedagógico que subsidie os recursos humanos e materiais necessários, torna a mudança como uma oportunidade de desenvolvimento profissional crítico e politicamente comprometido apenas uma quimera, sendo essa a realidade vivenciada na escola objeto de estudo dessa pesquisa.

Ser profissional principalmente no âmbito educacional, requer se moldar e querer mudar sempre e de forma concreta e substancial na prática de sala de aula entrelaçando-se na cultura colaborativa para que tais mudanças possam vir de encontro aos anseios e necessidades da instituição e da clientela. Considerando que esta forma de cultura não se apresenta disseminada na prática docente, isto significa reaprender a mediar a interação sócio cognitiva no âmbito escolar e, sobretudo, na sala de aula. Isso não é fácil nem simples. Pressupõe uma atividade cognitiva intensa na medida em que chama aprendizados que requerem um “sofisticado processo de raciocínio e entendimento conceitual superiores.”¹⁰² O trabalho intelectual da mudança reclama uma elaboração mental complexa que permita compreender e articular múltiplos aspectos, além de extrair ensinamentos que orientem teórica e praticamente a ação educativa.¹⁰³

É preciso atentar para o lado emocional que também tem grande peso na hora da mudança, não apenas o intelectual.

O caráter emocional do trabalho da mudança faz referência ao movimento psicológico – *de conotação agradável ou penosa* - que acompanha as múltiplas relações do professor no âmbito da escola; compreende as diferentes maneiras como o professor mobiliza suas energias emocionais, seus sentimentos e seu esforço psicológico para relacionar-se com os demais componentes da escola tendo em vista promover a ação educativa em que se encontra empenhado.¹⁰⁴

A vida do ser humano é pautada em sentimentos que o acompanham desde o nascimento por isso o ato de ensinar também envolve uma “prática emocional”. É ela que dá o ‘tom’ à rede de relações sociais engendradas no interior da escola,

¹⁰² HARGREAVES, 2001, p. 121.

¹⁰³ FARIAS, 2006, p. 118.

¹⁰⁴ FARIAS, 2006, p. 124.

servindo tanto para cativar e incentivar as pessoas quanto para afastá-las e desestimulá-la. Assim, cabe ao professor, como mediador de grande parte dessas relações, dominar suas emoções e o modo de expressá-las. Isto porque aquilo que o professor faz, diz ou deixa transparecer através de atitudes, gestos ou expressões corporais, afeta substancialmente as relações que permeiam a interação de professores e alunos, professores e pais, professores e representantes da administração escolar e entre eles próprios. Nesse sentido, entendo que a prática emocional é central, e não periférica, à agenda do aprendizado e do aperfeiçoamento do ensino.¹⁰⁵

As incursões feitas sobre o processo de mudança em educação, principalmente no âmbito da sala de aula, revelam sua complexidade. Mudar a prática docente reclama um trabalho intelectual e emocional, assim como o rompimento com culturas docentes individualistas, “balcanizadas” ou mesmo colaborativas artificialmente.¹⁰⁶ Em ambientes de trabalho em que estas formas de relacionamento imperam é ainda mais árduo e penoso mudar a prática de ensino visando a melhorá-la. Com certeza, não são poucos os desafios da mudança, mas acredita-se que ela é possível. Cabe ressaltar ainda que a mudança não se faz por si mesma. Ela é feita pelas pessoas envolvidas no processo. No âmbito da educação, quando o alvo é a prática de ensino e a melhoria da aprendizagem do aluno, o professor se sobressai como sujeito central para que ela possa ser desenvolvida com êxito.

¹⁰⁵ FARIAS, 2006, p. 132.

¹⁰⁶ FARIAS, 2006, p. 135.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, através de estudos bibliográficos e pesquisa de natureza qualitativa realizadas de forma reflexiva No Colégio Antônio Araripe foi possível concluir que o saber sistematizado é indispensável para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, porém por se tratar de uma tarefa rotulada como difícil e dolorosa, precisa ser trabalhada de forma dinâmica e prazerosa.

Evidenciou-se através deste estudo que uma boa parte dos alunos entra na escola, principalmente quando já está nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio trazendo consigo uma ideia internalizada sobre o processo de ensino e aprendizagem que o concebe como difícil e complicado, com uma quantidade excessiva de conteúdos a serem trabalhados em um curto espaço de tempo disponível, visto que, a maior parte dos assuntos abordados necessita de explicações bem detalhadas para sua compreensão e, principalmente, atividades pedagógicas inovadoras e atrativas, pois segundo os alunos, as aulas se restringem na sua maior parte, a teorias com poucas relações práticas.

Diante desse contexto, houve a preocupação de buscar dos professores responsáveis pelas atividades no contexto escolar, na escola campo de investigação, alguns dados que se mostraram essenciais para as discussões e reflexões feitas no trabalho.

Nota-se que os professores enfrentam diversas dificuldades para desenvolver seus trabalhos, tendo em vista que espaços e ferramentas existem, mas que não são suficientes para atender a toda a escola, sendo então preciso um agendamento antecipado para a sua utilização e as atividades muitas vezes são desenvolvidas em um ambiente improvisado pela escola, o que dificulta; porém, não impede de realizar as atividades propostas e com a qualidade necessária, haja vista que é possível perceber que há um planejamento coletivo dos professores com as colaborações dos Professores Coordenadores de Área e com os Coordenadores pedagógicos e, isso é viável e de grande ajuda para um trabalho eficaz.

Assim, se pode argumentar que para haver maior rendimento nas aulas, os professores deverão desfazer a má impressão que os alunos demonstram pelo estudo, criando condições que favoreçam o aprendizado, tornando a sala de aula

um lugar de interesse e levando a classe estudantil a encarar os conteúdos escolares como algo que tem aplicações práticas no cotidiano de fácil assimilação e o uso de novas tecnologias pode ser visto como uma alternativa viável.

Dessa forma, espera-se que o saber sistematizado possa influenciar diversos aspectos da vida humana como aliado na construção de uma sociedade mais justa. E para isso é preciso cidadãos com uma boa formação educacional e que saibam utilizar os conhecimentos adquiridos de forma consciente.

Vale lembrar que a vida escolar é, na verdade, uma etapa vasta e complexa de conhecimentos e que esse estudo não esgota as reflexões sobre esse tema, haja vista que a inovação nas práticas pode ser um recurso pedagógico relativamente novo nas escolas tanto da rede pública quanto privada e que é importante que outros estudos se sucedam a esse no sentido de refletir sobre as contribuições de espaços dinamizados e ferramentas novas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de modo geral.

Contudo, acredita-se que este trabalho não se restringe a objetivos unicamente acadêmicos, mas poderá ser um suporte para auxiliar os educadores e outros profissionais envolvidos com essa temática a compreenderem como se dá o processo de mudança, haja visto que *“esta é apenas uma possibilidade e não uma garantia.”*¹⁰⁷ mudar é possível mas nem sempre é para melhor *“a mudança pode ou não significar progresso, pode acarretar piora em vez de melhoria.”*¹⁰⁸ Por isso se faz necessário um olhar profundo e reflexivo para que se possa mudar e inovar a prática pedagógica com o intuito de fazer valer a qualidade no ensino.

Pretende-se contribuir para o aprimoramento da prática do docente, apontando caminhos que possam ajudá-los a uma mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo, sendo assim possível uma superação substancial do individualismo docente, que é uma barreira que atinge de forma negativa os educandos, como focaliza bem Farias:

É através das formas de cultura que o professor reelabora e redimensiona seu modo de conceber e viver a profissão. Os padrões de relacionamento que ele vivencia no contexto escolar lhe oferecem um conjunto de experiências, valores e saberes, que ao mesmo tempo orienta sua ação e também possibilita alterar aquilo que ele pensa, diz e faz, isto é, permite

¹⁰⁷ FARIAS, 2006, p. 197.

¹⁰⁸ FARIAS, 2006, p. 50.

alterar o conteúdo de sua cultura e, principalmente, modificar a prática pedagógica.¹⁰⁹

Por último, espera-se ainda, que os resultados deste trabalho contribuam com os cursos de formação de professores, que estes possam adequar seus conteúdos e práticas de forma inovadora e então conscientizando os educadores de como as práticas sociais e culturais são indispensáveis e essenciais para a sobrevivência na sociedade do conhecimento, contribuindo para o seu crescimento e construção de sua identidade.

¹⁰⁹ FARIAS, 2006, p. 98.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Luiz Alberto David. NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. Curso de Direito Constitucional; São Paulo: Saraiva: 1998.
- BEHRENS, M. A. 1999. A Prática Pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80:383-403.
- BRASIL. Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/tesesabertas/0613180_08_postextual.pdf> - Acesso em 12 de outubro de 2014.
- CANÁRIO, Rui. *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In: BARROSO, João. (Org.). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Ed., 1995.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991,
- COLLARES, C. L. MOYSÉS, M. A. A. & GERALDI, J. W. 1999. Educação continuada: A política da descontinuidade. *Educação e Sociedade*, 20:202-219. [SciELO].
- CORDIOLLI, Marcos. *Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba: A Casa de Astérion, 2004.
- DISPONÍVEL em: <http://cleoar.blogspot.com.br/2012/10/os-tipos-de-curriculos-escolares_17.html>. Acesso em: 20 set. 2014.
- DUARTE, J; BARROS, A. *Métodos e Técnicas de Pesquisa e Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.
- DUBET, François. *Sociologie de L'expérience*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livros, 2006.
- FERNANDES, Margarida Ramires. *Mudança e Inovação na Pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000.
- FLICK, Uwe. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Tradução Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. EGA: 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. 2 ed. London: Cassell Educational, 1991.

GAMBOA, Sánchez S. Saberes e conhecimento: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta. In: HERMIDA, J. F. (Org.). *Educação Física: conhecimento e saber escolar*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

GARCIA, Walter Esteves; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. In: *Revista O Público e o Privado*. Fortaleza: UECE, 2005.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GONCALVES, M. F. *Currículo oculto e culturas de aprendizagem na formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GOODE, W. J & HATT, P. K. *Métodos em pesquisa social*. 3ª ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

HARGREAVES, Andy. O ensino como profissão paradoxal. *Revista Pátio. Educação – agenda para o século XXI*. Porto Alegre: ARTMED, ano IV, n. 16, p. 13-18, fev./abr., 2001.

HOUSE, E. Tres perspectivas de la innovatiÛn educativa: tecnolÛgica, polîtica y cultural. *Revista de EducaciÛn*. n. 286, p. 5-34, 1988.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE*, 3:, 1983.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPV. 1986.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Cortez, São Paulo, 1997.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. A tradição pedagógica brasileira. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta implementar inovações nos sistemas Educativos? *Revista Educação e Pesquisa*. Faculdade de Educação – USP, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 131-145, jan./jun., 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz, (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz, (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. -12 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

NETO, Alfredo Veiga. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev79.html>>. Acesso em. 20 out. 2014.

OSÓRIO, Luiz Carlos. *Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAROLIN, Isabel. *Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem*. Curitiba: Positivo, 2005.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. 15 ed., São Paulo: Editora Ática. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

POPKEWITZ, apud CORDIOLLI, Marcos. *Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba: A Casa de Astérion, 2004.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Colégio Antônio Araripe, Tauá, Ceará, 2013.

REGIMENTO Interno – Colégio Antônio Araripe, Tauá – Ceará. 2013.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação na formação continuada de professores de Ciências. *Revista Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Ed., 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 3ed – 4 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

STRECK, Danilo R. Correntes Pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 4. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.