

FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À CRISE DA EDUCAÇÃO NACIONAL: O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO

*TEACHER TRAINING AND THE CRISIS OF NATIONAL EDUCATION: THE
POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT*

*LA FORMACIÓN DOCENTE FRENTE A LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN
NACIONAL: EL PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO*

Terezinha Oliveira

Doutora em História pela UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação
em Educação da UEM.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Maringá – PR – Brasil

Endereço:

Av. Colombo, 5790
Bloco 04 - Sala 05
Zona 07 – Maringá – PR
CEP: 87020-900

E-mail:

teleoliv@gmail.com

Resumo: Nesse texto buscamos tratar do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em seus aspectos fundamentais. Consideramos que uma das premissas para sua elaboração é o reconhecimento dos problemas que devem ser enfrentados e das condições reais de trabalho das instituições educacionais. Nesse sentido, a reflexão sobre o PPP pressupõe sua relação harmônica com o Currículo, pois o planejamento sustentado na realidade deve gerar, necessariamente, encaminhamentos e conteúdos que serão a base para as atividades educativas. Analisamos, assim, algumas avaliações nacionais e internacionais que revelam o atual cenário da educação nacional e estabelecemos alguns dos princípios e dos valores que consideramos norteadores das práticas educacionais. Buscamos alinhar essas noções com o ensino que resulta tanto na formação do professor quanto na formação da Educação Básica, pois acreditamos que ambas estão entrelaçadas. Salientamos que nossa reflexão possui como fio condutor o postulado de que o conhecimento é a essência da formação e do trabalho docente.

Palavras-chave: Conhecimento. Formação docente. Planejamento.

Abstract: In this text we attempt to deal with the Political-Pedagogical Project (PPP) in its fundamental aspects. We believe that one of the premises for its development is the recognition of the problems that must be faced, and the actual working conditions of educational institutions. In this sense, the debate on the PPP assumes its harmonious relationship with the

curriculum, because the sustained planning, in reality, must necessarily generate referrals and content that will be the basis for educational activities. Thus, we analyze some national and international assessments that reveal the current situation of national education, and establish some of the principles and values that we consider to be guiding educational practices. We seek to align these notions with the teaching that is common both in teacher training and in the training for basic education, since we believe that both are intertwined. We emphasize that the guideline on which our analysis is based is the view that that knowledge is the essence of training and teaching.

Keywords: Knowledge. Teacher training. Planning.

Resumen: En este texto intentamos tratar el Proyecto Político Pedagógico (PPP) en sus aspectos fundamentales. Consideramos que una de las premisas para su elaboración es el reconocimiento de los problemas que deben ser enfrentados y de las condiciones reales de trabajo de las instituciones educativas. En ese sentido, la reflexión sobre el PPP presupone su relación armónica con el Currículo, pues el planeamiento sustentado en la realidad debe generar, necesariamente, encaminamientos y contenidos que serán la base para las actividades educativas. Analizamos así algunas evaluaciones nacionales e internacionales que revelan el actual escenario de la educación nacional y establecemos algunos de los principios y de los valores que consideramos orientadores de las prácticas educativas. Intentamos alinear esas nociones con la enseñanza que resulta tanto en la formación del profesor como en la formación de la Educación Básica, pues creemos que ambas están entrelazadas. Destacamos que nuestra reflexión tiene

como hilo conductor el postulado de que el conocimiento es la esencia de la formación y del trabajo docente.

Palabras clave: Conocimiento. Formación docente. Planeamiento.

INTRODUÇÃO

Debater o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a sua materialização no currículo exige daquele que se dispõe a efetivar essa tarefa uma reflexão acerca do cenário educacional brasileiro no seu sentido mais global. Não é possível pensar o PPP e o currículo sem considerar as condições nas quais se encontram o ensino nos seus diferentes níveis, uma vez que estes instrumentos visam, efetivamente, a formação do estudante.

Nesse texto, apresentaremos alguns dos aspectos que precedem às discussões para a elaboração do PPP. Conforme Libâneo (2008), para se planejar a atividade educativa, a primeira questão a ser refletida é a situação real em que se encontra a educação e a escola. Desse modo, identificar os problemas que deverão ser enfrentados é o primeiro passo para um bom planejamento. De acordo com o autor, o segundo passo é a definição do que se deseja realizar em relação às condições existentes, para que seja possível, então, pontuar as condutas e procedimentos necessários. Por esse motivo, para a reflexão proposta, principiaremos por delinear um quadro geral da educação nacional, seguido pelas considerações gerais sobre a concepção de conhecimento e educação a qual nos referimos e, por fim, trataremos da relação entre Projeto Político-Pedagógico e Currículo.

SITUAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA SOB O ENFOQUE DAS AVALIAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Na última década, o Brasil tem atingido índices pífios de aprendizagem nas diferentes avaliações, sejam internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), sejam nacionais, como a Prova Brasil e o Saeb.

O PISA é “[...] uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.”¹ (INEP, 2013, fl. 1). Em 2012, foram avaliados alunos de 65 países, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências, e o Brasil ocupou o 55º lugar em Leitura, o 58º em Matemática e 59º em Ciências. O foco principal desta última prova foi a Matemática, e os resultados brasileiros, quando comparados à avaliação de 2003 (que teve foco nessa disciplina), são interpretados como de aumento expressivo. No entanto, é preciso considerar que na avaliação de 2003, na qual participaram 41 países, em Matemática, o Brasil ficou em último lugar, com 356 pontos. Em 2012, com 65 países participantes, a pontuação brasileira foi de 391 pontos e a colocação no ranking entre os 10 últimos. Em uma década subimos apenas 35 pontos, continuamos entre os últimos colocados e ainda abaixo da média da OCDE. Resultados insatisfatórios no cenário educacional, uma vez que demonstram que quase metade dos estudantes não alcançaram o nível 2 (de uma escala que vai até 6) em proficiência nessas áreas. Isso significa que a maior parte dos estudantes brasileiros, aos 15 anos, consegue somente observar informações matemáticas diretas e realizar cálculos aritméticos simples. No caso da Leitura, os alunos não conseguem estabelecer relações ou deduzir informações de um texto.

A Prova Brasil compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que “[...] tem como objetivo principal avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola [...]”² (INEP, 2013, fl. 1). As avaliações são aplicadas nos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental e priorizam os conhecimentos relacionados à leitura e à resolução de problemas matemáticos. Com os questionários socioeconômicos, destinados a alunos, professores e diretores, são coletados dados demográficos que permitem a visualização dos problemas e a definição de prioridades em cada região do país. Na avaliação de 2011, foi constatado que 60% dos alunos brasileiros do 5º ano não passam do nível 3 em Língua Portuguesa, de uma escala que vai de 0 – 9. Nos níveis 7 a 9, encontram-se somente 4,8% dos estudantes. Isto significa que 60% dos estudantes brasileiros que adentram as séries finais do Ensino Fundamental ainda não conseguem, por exemplo, inferir informações que provocam efeito de humor em um texto ou não conseguem estabelecer relações entre as partes do texto por meio da identificação das substituições

pronominais. Ao final do Ensino Fundamental, no 9º ano, 55% dos estudantes permanecem nos níveis 0 a 5. Esse percentual não chega, por exemplo, a comparar textos que tratam do mesmo tema e a reconhecer diferentes formas de tratar uma informação – capacidade relativa ao nível 7³.

É preciso mencionar, também, que no início de 2013, veio à baila, como medida para promover melhoria no Ensino Básico, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC)⁴, que estabelece que a alfabetização das crianças seja realizada até a idade de oito anos, o que corresponde ao terceiro ano do ensino fundamental. Criado em 2012, o PNAIC tem como objetivo assegurar que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas plenamente. Esta política educacional é uma medida do governo brasileiro frente aos resultados insatisfatórios das avaliações relativas à escrita e à leitura. Em 2011, segundo dados da prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), 53,3% dos estudantes atingiram o conhecimento esperado em escrita e 56,1% em leitura para o 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo o Ministério da Educação, dados anteriores, do Censo 2010, revelam que a média nacional de crianças não alfabetizadas aos oito anos no país é de 15,2%. Entretanto, os índices variam muito; por exemplo, o índice do Paraná é de 4,9%, enquanto o de Alagoas é de 35%. Desse modo, segundo o MEC, os dados revelam a importância de se avaliar o nível de alfabetização das crianças⁵.

Além das avaliações para aferir os níveis de aprendizagem, o governo implantou algumas medidas no sentido de melhorar a qualidade da educação nacional. O Programa Institucional de Bolsa à Iniciação a Docência (PIBID)⁶ é uma delas. Com a finalidade de melhorar a formação do graduando que se encontra em fase de formação, o PIBID busca promover maior comprometimento do pessoal que já atua no sistema regular de ensino, por meio de concessão de bolsas e de capacitação permanente de docentes em exercício. Esse Programa é administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Outro indicador relevante para formularmos um quadro geral da situação educacional no Brasil é a relação entre escolaridade e mercado profissional. Grupos avaliativos do MEC, juntamente com os do IBGE, apontam índices alarmantes em relação aos níveis de ensino no país. Os números permitem afirmar que, se medidas radicais para sanar os problemas da educação não forem efetivadas nas próximas décadas, o futuro do Brasil estará seriamente comprometido.

A partir de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o ministro da SAE analisou a inserção do jovem no mercado de trabalho e também abordou a relação desse grupo com a educação. De acordo com o levantamento feito pela SAE, 24% dos jovens brasileiros com idade de 25 a 29 anos não trabalham. Entre esse grupo, 88% das pessoas também não estudam. Ao analisar o levantamento entre a população ainda mais jovem, os dados mostraram que 16% dos brasileiros de 15 a 17 anos não estudam e, destes, 60% não trabalham.⁷

Os dois grupos de dados são, no mínimo, preocupantes, já que um indica que 90% dos jovens com menos de 30 anos não estudam e 16% dos estudantes que estariam cursando o ensino médio estão ausentes da escola. Com efeito, os dados nos revelam que a população adulta atual, capaz de tomar as decisões do país, está fora da ambiência educacional e, no futuro, a situação não será diferente, uma vez que os adolescentes e jovens que os substituirão também não terão formação universitária.

Acrescente-se a esse cenário a constatação do *Anuário de Educação Básica no Brasil* que, em 2013, apontou que somente 11% da população, de 35 a 44 anos de idade, possuem ensino superior. No Chile, esse percentual é de 27% e nos Estados Unidos é de 43%. Esta informação indica que grande parte daqueles que estão no mercado de trabalho e permanecerão atuantes nos próximos 20 ou 30 anos, que ocupam ou ocuparão postos de comando e liderança, não completou o ensino superior. Esse quadro, certamente, influenciará decisivamente os rumos do país no âmbito da economia, da política e nas complexas relações sociais.

O *Anuário* também informa que a renda da população com mais de 25 anos que possui ensino superior é mais elevada do que das pessoas que não possuem. De fato, 35% da população, nessa faixa etária, recebem acima de 5 salários mínimos, enquanto pouco mais de 8% daqueles que não possuem diploma universitário conseguem alcançar tal renda mensal.

A nosso ver, essa associação entre o nível de escolaridade e o desenvolvimento socioeconômico de um país está evidente para os governantes, seja na esfera nacional, seja na estadual e municipal, pois as medidas políticas tomadas na última década apontam para essas metas. Todavia, a indagação que fica é: por que as metas não estão sendo atingidas? Por um lado, é visível que o problema é reconhecido, por outro, as avaliações das últimas duas décadas indicam que o avanço, quando existe, é pouco expressivo.

CISÃO ENTRE OS OBJETIVOS FORMATIVOS E O CONTEÚDO ENSINADO

Do nosso ponto de vista, uma das razões para a dificuldade em concretizar os projetos educacionais – e certamente não é a única resposta – está na cisão existente entre o Projeto Político Pedagógico e o Currículo efetivamente colocado em prática, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior. Há um projeto teórico elaborado, que visa a formação de cidadãos livres, com pensamento próprio, imbuídos de espírito democrático. No entanto, as avaliações evidenciam que o indivíduo que sai da escola e da universidade não possui a formação mínima para alcançar esses objetivos. Como vimos nos resultados das avaliações, os estudantes saem das escolas com um domínio insuficiente da língua materna, o que impossibilita a apreensão de todos os outros conhecimentos e, por conseguinte, de conceitos e noções que permeiam a vida em sociedade. Não há, assim, condições para o exercício da cidadania.

O professor Henrique Fleming, num discurso como paraninfo em 2003, leva em conta justamente a relevância do conhecimento no processo de formação. Observamos em seu discurso aspectos que vão ao encontro das nossas reflexões sobre o PPP, especialmente sua forma de considerar o ensino. Para esse mestre, um dos problemas da educação contemporânea é a forma como ela é pensada e direcionada. Segundo ele, na Antiguidade grega, o ensino era pautado primeiro em Homero e, em seguida, em Aristóteles, uma vez que o que se buscava era a formação do homem: “Pretendia-se, creio eu, dar predominância à ética, à responsabilidade individual (a *Ilíada* se detém apenas em combates individuais), ao comportamento correto em situações de crise. Formava-se a estrutura do homem. O aprendizado das profissões era outra coisa, e não era considerado educação [...]” (FLEMING, 2003, fl. 1). Nessa época, a formação estava voltada à ética e à moral, porque o que se buscava era a formação de adultos capazes de agir com discernimento e retidão. Ainda segundo o mestre, os pressupostos gregos, quando se referiam ao conhecimento, não estavam vinculados à formação para o trabalho, mas para a vida em comum, para a vivência social. Quando menciona o pensamento de Aristóteles sobre a educação, no discurso, o faz para enfatizar que este filósofo, um dos mais influentes pensadores do Ocidente, afirmara que “As raízes da educação são amargas, mas o fruto é muito doce” (apud FLEMING, 2003, fl. 1).

Ao destacar esses dois aspectos da educação grega, o professor tem o propósito de salientar a crise que atinge o ensino na atualidade e chamar a atenção para o fato de a educação brasileira estar sofrendo uma crise de finalidade – considerando a educação como formação moral e ética. Além disso, no afã de torná-la agradável, as escolas esquecem a máxima do filósofo grego, “[...] em nome da idéia de ‘aprender brincando’, baseado no ‘sólido princípio’ de que as crianças, soltas, brincam, em vez de estudar. As raízes da educação são amargas: é na educação que se aprende a necessidade, freqüente, de perder para ganhar mais [...]” (FLEMING, 2003, fl. 1). Concordamos com as palavras do autor, pois, em geral, tratamos as crianças, adolescentes e jovens de forma a não exigir deles as responsabilidades que a vida adulta, em sociedade, exigirá. Nós, adultos, professores, esquecemos que a educação se faz seguindo o princípio aristotélico. Só com muita persistência, repetição e disciplina conseguiremos que nossos filhos aprendam a controlar as necessidades fisiológicas e emocionais, assim como a portar-se em uma mesa, em lugares públicos, etc. Todas essas atividades são ensinadas repetidamente até que eles se habituem. Assim, educamos nossas crianças para andar, falar, mas consideramos que as aprendizagens escolares e reflexivas serão aprendidas com o ato de irem para as escolas, que esse processo ocorrerá naturalmente, porque, afinal, todo ser humano possui intelecto. Do ponto de vista de Aristóteles, o filósofo retomado por Fleming, essa aprendizagem – que na *Ética a Nicômoco* é definida como instrução – exige um árduo e contínuo trabalho que envolve o ensino, função que cabe ao professor.

No segundo alerta à educação brasileira, tendo como referência o modelo grego, Fleming salienta o excesso de coletivismo que impera nas escolas/universidades e na sociedade como um todo. Essa perspectiva de pensar as pessoas, sem considerar a sua singularidade, põe em risco o espírito ético e o senso de responsabilidade que devem, necessariamente, nortear o comportamento dos indivíduos em sociedade.

[...] o coletivo é incentivado em detrimento do individual, o que, para a ciência, é nefasto: a descoberta científica é individual, mesmo nos trabalhos de equipe. O súbito reordenamento do caos à luz, que constitui a maior parte das descobertas, ocorre dentro de uma cabeça, às vezes tão dentro que nem o dono da cabeça se sente verdadeiramente proprietário da descoberta: um sopro divino descreveria melhor o acontecimento (FLEMING, 2003, fl. 1).

Para um ouvinte/leitor desatento, as palavras do autor poderiam representar um contrassenso, já que os indivíduos só sobrevivem pelo coletivo. Todavia, o

que ele salienta são os riscos dessa mesma sociedade que privilegia o coletivo ter indivíduos sem ética e sem moral porque não se sentem responsáveis pelos seus atos, na medida em que tudo é registrado no âmbito do coletivo. Com efeito, existiria nessa sociedade um estado de caos porque as ações, tanto as virtuosas como as carregadas de vícios, não seriam identificadas, valorizadas ou punidas, pois não há o sujeito responsável por suas ações, mas uma massa que coage os indivíduos. De acordo com o professor Fleming, nessa ausência de individualidade, a própria ciência corre riscos, uma vez que as ideias/invenções podem ser desenvolvidas coletivamente, mas os seus princípios se originam sempre a partir de uma mente.

Um último aspecto do discurso desse paraninfo é extremamente oportuno para a reflexão sobre o PPP.

E, finalmente, princípio básico, absolutamente essencial nessa civilização presidida pelo efêmero, pela moda, ainda uma frase lapidar que aprendi de Mario Bunge: "Procure pensar por conta própria. Seu custo será fazê-lo. Seu prêmio será tê-lo feito". Se eu precisasse resumir em uma frase o que se deseja obter com a educação, a frase seria esta (FLEMING, 2003, fl. 1).

As palavras finais do discurso são fundamentais para a prática docente, essenciais para a elaboração do PPP e para o ensino dos conteúdos curriculares, porque apresentam a intenção e a finalidade da docência, do conhecimento: a formação de indivíduos capazes. A ideia que deve prevalecer como objetivo do ensino é tornar as pessoas conscientes de seus papéis sociais, responsáveis por suas escolhas e ações. Acima de tudo, o professor – também consciente e responsável por seu papel na sociedade – deve saber que o seu aluno se transformará, no âmbito da sociedade e da ciência, naquilo que ele [professor] for capaz de formar.

Assim, a partir da concepção de Fleming e desse cenário de crise educacional – em que metas são traçadas, mas não efetivadas –, muitos aspectos podem ser apontados, em conjunto ou isoladamente, como determinantes. Desde os baixos salários e desvalorização da profissão docente na sociedade brasileira até a violência, as condições estruturais precárias e a corrupção que atinge as instituições públicas e privadas. Em nosso entendimento, o fio condutor que une todos esses aspectos é a formação docente. As reflexões que temos realizado, seguindo as pegadas de intelectuais da educação nacional e por meio da leitura de obras clássicas, permitem-nos depreender que há, de fato, grandes lacunas na

formação docente. A dificuldade em compreender o papel do conhecimento na sociedade e, por conseguinte, a própria função do professor, conduz à confusão sobre a relação entre teoria e prática e ao inevitável esvaziamento dos conteúdos nas salas de aula.

Se na própria formação o docente, muitas vezes, não compreende a relevância da teoria, ou como os fundamentos educacionais interferem na constituição de um ser humano intelectualmente mais preparado, é natural que, ao ensinar, isso se revele como obstáculo. Afinal, por que o aluno tem que saber fazer análise sintática, raiz quadrada ou, ainda, conhecer as correntes literárias e artísticas? Por não saber a finalidade do conteúdo teórico em sua própria vida, o docente tem dificuldades em identificar e argumentar sobre a relevância dos conteúdos na vida dos alunos. E, quando prescindimos do conhecimento teórico-científico nas instituições educacionais, passamos a negligenciar a essência dessas instituições, o motivo principal de sua existência na sociedade.

Esse é um indício claro de que o Currículo está dissociado do PPP, se não formalmente, ao menos em termos da compreensão dos profissionais da educação. Ambos os documentos reúnem informações e considerações que abrangem todo o trabalho escolar: quais problemas deverão ser enfrentados, quais objetivos deverão ser traçados e alcançados, qual caminho será tomado, quais meios e instrumentos serão utilizados, como o trabalho educativo será avaliado. Todos esses aspectos são definidos com base em um projeto social, ou seja, o PPP e o currículo devem levar em consideração as finalidades máximas da educação brasileira, assim como a legislação educacional. Todavia, as decisões relativas aos encaminhamentos do processo de ensino e aprendizagem dependem, em grande medida, das decisões dos próprios profissionais diretamente vinculados às instituições educacionais. Nesse sentido, apontamos a formação docente como o cerne da crise, pois o trabalho do profissional da educação é justamente buscar conciliar o que se projeta e planeja – ou seja, os objetivos, finalidades e meios – com as ações que são efetivadas no cotidiano educacional, com o currículo realmente praticado.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E CURRÍCULO

A compreensão de que o conhecimento é o principal caminho que as instituições educacionais podem trilhar para a formação da cidadania, seja no

ensino básico, seja no superior, é essencial para a definição de objetivos para o ensino. É necessário que haja uma linha condutora que faça coincidir a formação docente e sua ação nas escolas. O professor e seus alunos devem ter clareza sobre a realidade que os cerca para que consigam agir conscientemente em seu meio social. Assim, o ensino é percebido não como um meio, mas como um fim, ou seja, é a trajetória para formar pessoas, seres completos, que agem em virtude de seus interesses, mas não se esquecem que vivem em comunidade e esse convívio é condição da sua própria existência.

Nesse sentido, o PPP e o currículo precisam estar amalgamados para que formem um único princípio, no qual o projeto se materialize no conteúdo. Essas duas situações estão imbricadas: professores e alunos precisam ter consciência de que o saber é condição de cidadania e que o PPP e o currículo devem formar uma mesma folha indissolúvel. Com efeito, é necessário destacar que o PPP não é apenas um roteiro pedagógico, é uma intenção formativa, é, antes de tudo, um plano com um determinado objetivo.

Literalmente, planejar significa submeter uma dada realidade a um plano. Planejamento, portanto, define-se como um processo de controle, já que ele dirige e determina as ações de uma pessoa, em busca de um objetivo determinado. Por essa razão podemos concebê-lo como um processo de tomada, execução e teste de decisões, decisões que essas que estão, por assim dizer << cristalizadas >> em um plano. O plano ou programa é, nesse sentido, o instrumento do planejamento (GOLDBERG, 1973, p. 3).

Conforme a autora, não é possível formar as pessoas nas instituições educacionais se não houver um planejamento que aponte os objetivos da formação. Assim, apesar de serem instituições com características muito peculiares, as escolas e universidades também devem se submeter às práticas organizacionais. Planejamento, direção, coordenação e controle são funções administrativas necessárias a toda instituição que pretenda atingir metas.

Ilma da Veiga, algumas décadas após o texto de Goldberg, relaciona o PPP não somente à ideia de plano, mas efetivamente o associa à formação ampla da pessoa.

Falar em inovação e projeto político-pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente (VEIGA, 2003, p. 268).

Para a autora, é fundamental que o PPP tenha como fito a formação completa da pessoa. O projeto deve assegurar, por meio do conhecimento, que a criança e o jovem aprendam a ser pessoas, a ser cidadãos e tenham condições de se inserir na sociedade e no mundo do trabalho. Em suma, o PPP deve propiciar a formação e a inserção do educando na sociedade como ator (que saiba seu lugar nas relações sociais que o medeiam), partícipe (saiba participar e pensar no bem comum) e sujeito (saiba que suas ações são conduzidas por suas escolhas e, portanto, tenha consciência de seus atos).

Nesse sentido, os conteúdos da grade curricular devem objetivar a formação da cidadania, da diversidade e da democracia, condições essenciais para aceitação do outro. Por meio do conhecimento, conquistamos habilidades para a inserção no mercado trabalho, mas também é inegável que ele pode nos tornar pessoas melhores, menos arrogantes, mais tolerantes, mais democráticas, conhecedoras e praticantes de atos éticos e lícitos.

Reconhecida a importância social, política e ética do conhecimento, o PPP adquire uma nova dimensão que possibilita aos educadores definir com mais clareza o conteúdo curricular. É preciso que todos os segmentos das instituições educacionais, envolvidos na elaboração do currículo, tenham consciência que o mesmo constitui um elemento norteador da atuação docente e não apenas uma organização formal de disciplinas. Como observa Santiago,

Assumindo uma atitude democrática no interior da escola, os professores não poderão ver o currículo como simples organização formal das disciplinas, dos conteúdos e dos tempos pedagógicos, ou como orientações metodológicas estabelecidas *a priori*. Deverão entendê-lo como um instrumento norteador do trabalho docente, sempre provisório inacabado, aberto à produção de sentidos; um processo dinâmico que incorpora constantemente os saberes e os elementos culturais de seus agentes. (SANTIAGO, 2001, p.154-155).

Assim, ao propormos elaborar um currículo, os educadores não apenas assumem a responsabilidade sobre o mesmo como reafirmam a autonomia institucional. Evidentemente, não se trata aqui de uma autonomia absoluta, mas a afirmação de que as instituições educacionais têm suas especificidades e são capazes de levá-las em conta no momento de elaboração do seu currículo. Uma vez elaborado e colocado em prática, o mesmo deve ser objeto de permanente avaliação.

Assim, a autonomia é elemento essencial do currículo e não pode encontrar-se desligada da avaliação do mesmo. Podemos afirmar que a avaliação constitui a contrapartida da autonomia.

A responsabilidade e autonomia que a escola reivindica na construção de sua proposta político-pedagógica requerem clareza e transparência no planejamento curricular de modo que sua organização e sua seqüencialidade formal no espaço-tempo pedagógico (séries, ciclos, etapas...) sejam uma conseqüência da sistematização historicizada do trabalho docente, atendendo às características do grupo que o vivencia.

É a organização curricular que estabelece pontos de apoio ao planejamento das atividades de ensino e à ação educação, e – justamente por isso – essa organização deve ser objeto de permanente reflexão coletiva, uma vez que as relações do cotidiano incorporam sempre novos saberes, problemas a serem resolvidos e experiências que realimentam e dinamizam as práticas. (SANTIAGO, 2001, p.155).

Assim, como podemos perceber, a instituição educacional democrática não organiza seu currículo a partir dos elementos externos ao seu espaço. Ao contrário, seu ponto de partida e de chegada é o grupo interno. Essa maneira de construir o currículo possibilita a formação de uma criança e um adolescente 'em' e 'com' condições de apreender e construir um conhecimento.

Exclui-se, assim, a possibilidade de que, numa escola democrática e que busca espaços de autonomia (mesmo admitindo-se que a própria democracia corporifica elementos de regulação e de controle), a estrutura curricular possa ser estabelecida com base em parâmetros externos. É verdade que na busca da superação de modelos considerados como excludentes ou alienantes buscamos inspiração na interlocução teórica e no diálogo com outras experiências. Estas, porém, não podem ser tomadas como modelos universais adequados a qualquer realidade, seja ela semelhante ou diferente.

[...]

Ao incorporar o universo simbólico do educando, na articulação (sem hierarquias) do saber cultural com o conhecimento "formal", a escola estará contribuindo, também, para a formação do autoconceito positivo, isto é, para que a criança e o adolescente tenham uma visão de "eu" que os leve a perceberem-se como sujeitos que sabem e que são capazes de apropriar-se de conhecimentos novos, incorporando-os em suas práticas sociais. (SANTIAGO, 2001, p.156).

Do que foi dito até então, é importante destacarmos que os conteúdos curriculares não devem ser impostos de cima para baixo, entendidos como uma mera listagem de informações. É necessário que consideremos o mundo concreto vivenciado pelo educando e parta do mesmo para que, na intersecção entre este mundo e o conhecimento científico, encontremos o conteúdo curricular. Constitui um grave equívoco desconsiderar seu universo e trazer para a sala de aula conteúdos que ele não tem condições de apreender, mas também constitui um grande erro absolutizar este universo e prostrar-se diante dele. Aparentemente, trata-se de uma postura democrática, de respeito; entretanto, isso significa ignorar que o que o educando é não constitui algo natural, mas que foi historicamente produzido. Assim, muitas vezes, acusando de elitismo

a tentativa de uma formação que permita ao estudante ampliar suas escolhas dentro da sociedade, optamos por ser não apenas elitista, mas conservador, ao permitirmos que ele permaneça mergulhado em um mundo que não apenas não escolheu, mas se constitui no resultado de relações sociais fundadas na desigualdade e na falta de oportunidades. Permitir que o estudante faça suas próprias escolhas formativas, desse ponto de vista, é supor que ele possui, naturalmente, todos os elementos necessários para um julgamento que atenda de fato aos seus interesses. No entender de Santiago,

[...] na perspectiva aqui abordada, uma consideração fundamental é a de que os conteúdos não poderão mais ser vistos como mera listagem de informações, mas sim como elementos mediadores entre o mundo concreto das vivências do educando e o conhecimento científico [...]. Na sua seleção e na sua organização, a escola deverá levar em conta as características sociais, culturais e psicobiológicas do grupo humano que constitui o seu corpo discente, definindo *conceitos* básicos a serem desenvolvidos em cada etapa da escolaridade e não apenas *informações*.

Centrar a organização dos conteúdos na estruturação de conceitos implica usar as informações como instrumento para estimular a reflexão e o estabelecimento de relações significantes, já que a exploração dessas informações na sala de aula, em situações didático-pedagógicas, não busca a assimilação objetiva de um saber específico, mas cria condições para o domínio de códigos e símbolos que serão pré-requisitos para aprendizagens posteriores. (SANTIAGO, 2001, p. 161).

Assim, além da consciência de que o currículo gera implicações sociais, políticas e culturais, aqueles que o elaboram e aplicam precisam ter em mente as razões por que estão ensinando. O motivo que leva à definição dos conteúdos nem sempre é compreensível, num primeiro momento, para os alunos, porém, devem ser claros para o professor.

Acreditamos que, ao alinhar uma série de considerações em torno da questão do currículo, pudemos alertar não apenas para a sua importância no que diz respeito à organização institucional, definindo um plano de trabalho coerente, mas salientamos, também, as implicações de ordem política, social e cultural que não somente precedem à elaboração do currículo, mas à sua própria aplicação. Constitui, por conseguinte, uma prática permeada de responsabilidade em todas as dimensões da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definir finalidades e metas para o ensino e harmonizá-las ao trabalho no cotidiano da educação básica e superior é tarefa complexa, porém vital na

profissão docente. É fundamental que essas etapas do processo do ensino estejam vinculadas; de outra forma, decide-se teoricamente um caminho que, de antemão, todos sabem que não será seguido. Estabelece-se, assim, uma situação em que os documentos são elaborados burocraticamente e não podem, por isso, contribuir para a organização institucional.

Salientamos que a cisão entre o que se planeja e o que se efetiva pode ser prejudicial a ponto de conduzir as pessoas ao equívoco de desvincular a vida prática, o pensamento e a cultura, das teorias e da ciência em desenvolvimento (ou até mesmo das leis e das normas sociais). Há vida prática, há pensamento, há cultura, mas estes não necessariamente precisam estar vinculados ao conhecimento teórico-científico. Desse modo, busca-se promover o progresso social, independentemente do conhecimento já acumulado pela humanidade, o que prejudica a sociedade. Se dispensarmos o conhecimento teórico, por exemplo, na formação do professor, um dos efeitos é a desconsideração da história e do entendimento filosófico da existência humana.

Temos, assim, uma reação em cadeia que conduz à inevitável ausência de sentido de pertença das pessoas a uma coletividade muito maior do que o nosso tempo presente. Com o conhecimento, convertendo-se a uma fração desvinculada da pessoa a ser formada nas instituições educacionais, o desenvolvimento do bem comum, que é a base e a essência de qualquer sociedade, torna-se secundário, quando não, dispensável.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO brasileiro da educação básica de 2013. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1479/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2013/>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 04 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2014.

FLEMING, Henrique. **Últimos Conselhos**. Discurso proferido como paraninfo da turma 9 do Curso de Ciências Moleculares. Disponível em: <<http://fma.if.usp.br/~fleming/paranin/index.html>>. Acesso em: 07 mar. 2014.

GOLDBERG, M. A. A. Avaliação e Planejamento Educacional: problemas conceituais e

metodológicos. **Cadernos de Pesquisa da FCC**, n. 7, 1973. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=231&tp_caderno=0 > Acesso em: 03 mar. 2014.

INEP. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> >. Acesso em: 01 abr. 2014.

INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/saeb> >. Acesso em: 01 abr. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2008.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto Político-Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 141-173.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622003006100002>. Acesso em: 05 mar. 2014.

NOTAS

- 1 Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> >. Acesso em: 01 abr. 2014.
- 2 Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc> >. Acesso em: 01 abr. 2014.
- 3 Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/edicao-2011> >. Acesso em: 01 abr. 2014.
- 4 Lei aprovada pelo Plenário do Senado em 24 de abril de 2013. "O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental" (Portaria nº 867, 4 de julho de 2012). Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2014.
- 5 Os dados estão disponíveis no documento de apresentação do PNAIC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11898&Itemid=>. Acesso em: 04 fev. 2014.
- 6 O PIBID foi criado em 2010 pelo Decreto nº. 7.219, em 24 de junho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em: 09 mar. 2014.
- 7 Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/modernizar-a-escola-e-desafio-para-cativar-a-juventude> >. Acesso em: 09 mar. 2014.