



**Currículo, cultura escolar e
gestão do trabalho pedagógico**

Marcos Cordioli

A Casa de Arterion

**Currículo, cultura escolar e
gestão do trabalho pedagógico**

Marcos Cordioli

A Casa de Asterion

Curitiba - 2004

Fotos: Marcos Cordioli
Diagramação: Shelby Programação Visual

Contatos com o autor:

email: marcos.cordioli@gmail.com
fone: +55 (41) 9962 5010
home page: cordioli.wordpress.com
home page: marcos.cordioli.sites.uol.com.br
twitter: twitter.com/marcoscordioli
myspace: www.myspace.com/marcoscordioli
facebook: marcos cordioli

Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico/
 Marcos Cordioli – Curitiba: A Casa de Astérion, 2004.

I. Gestão do Trabalho Pedagógico em Sala de Aula. II.
 Currículo. III. Cultura Escolar. IV. Marcos Cordioli.

Apresentação	9
Escolarização, currículos e prática pedagógica.	11
A função da escolarização.	11
O conceito de currículo: escolarização e regulação.	12
Os elementos subjetivos da aprendizagem e do conheci- mento.	17
Saberes e culturas no ambiente escolar.	19
Currículo e saberes escolares.	22
Sobre os saberes científicos e acadêmicos.	24
Elementos para uma construção coletiva da proposta	
curricular.	27
Tipologias de currículo.	28
Currículo e cultura escolar.	29
Os conteúdos e a construção da proposta curricular.	32
Objetos e temas de estudos.	35
A organização das turmas.	37
Currículo e inclusão.	39
Cultura e espaço escolar.	40
Currículo e grade curricular e organização disciplinar.	41
Romper com o formalismo e o burocratismo.	44
Da escrita da proposta curricular.	45
Notas finais	47
Obras Referenciadas e Citadas.	49
Notas	53

Títulos do autor pelo selo *A Casa de Asterion*

Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico [2004];

A formação de valores e padrões de conduta na sala de aula (notas para um debate conceitual sobre transversalidade) [2006];

Os projetos como forma de gestão do trabalho pedagógico em Sala de Aula [2006];

A relação entre disciplinas em Sala de Aula (a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade) [2002];

Saber e conhecimento: um contraste necessário (para formulação das propostas curriculares e a gestão do trabalho pedagógico) [2006];

Ética, cidadania e formação de valores na sala de aula [2009];

A legislação Curricular Brasileira [2009].

Este texto circulou, numa versão resumida, publicado como:

CORDIOLLI, Marcos. Diversidade e pertinência na construção curricular. In.: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Primeiras reflexões para a reformulação curricular da Educação Brasileira do Paraná. Curitiba, 1994. p. 24-35.

Agradecimento:

a Ivo Mafurigum Lopes
pela revisão ortográfica deste texto.

Os dilemas são pontos significativos de “tensão” frente aos quais é preciso optar e frente aos quais de fato sempre se toma alguma opção quando se realiza algum tipo de prática, ou quando se planeja o próprio ensino, de modo que a opção ou direção tomada configura um modelo ou estilo educativo peculiar.

Gimeno Sacristán

Que é, pois que, nos conteúdos vivos da cultura, nas significações que atualmente têm poder de interpelar nossos pensamentos e de regular nossas existências, pode ser considerado como tendo um «valor educativo» ou uma pertinência social suficientes para justificar os gastos de todos os tipos exigidos por um ensino sistemático e mantido pelo Estado.

Jean-Claude Forquin

Para Malu Mazza

Marcos Cordioli é graduado em História (UFPR, 1988) e mestre em Educação: história e filosofia da educação (PUC-SP, 1997).

É professor universitário de graduação (desde 1994), de especialização *latu sensu* (em mais 20 IES); de mestrado (em uma IES); atua na qualificação docente (desde 1994 e prestou serviços para mais 50 redes públicas e dezenas de escolas particulares em 18 estados);

É consultor em gestão do trabalho pedagógico e proposições curriculares na Educação Básica (com serviços prestados para dezenas de instituições) e Superior (com trabalhos prestados para mais de 20 IES);

É palestrante e conferencista (atuou em mais 300 eventos); consultor técnico de publicações didáticas (prestou serviços para mais de uma dezena de editoras) e de sistemas de ensino (prestou serviços para a maioria dos grandes empresas do país);

É consultor pedagógico na área de Educação Corporativa (prestou serviços para empresas na área de refino de petróleo e montadoras automotivas).

Publicou artigos, livros e materiais didáticos (na área de informática e história e geografia para Ensino Fundamental e médio).

É cineasta. Produtor Associado do filme *O Sal da Terra* (Brasil, 2008) de Eloi Pires Ferreira. Diretor de Produção (com Elói Pires Ferreira) de *Conexão Japão* (Brasil, 2008) de Talício Sirino. Produtor Executivo de *Curitiba Zero Grau* (Tigre Filmes e Labo), *Brichos: a floresta é nossa* (Tecnokena) ainda em produção.

Contato com a Autor

email: marcos.cordioli@gmail.com

fone: +55 (41) 9962 5010

home page: cordioli.wordpress.com

home page: marcos.cordioli.sites.uol.com.br

twitter: twitter.com/marcoscordioli

myspace: www.myspace.com/marcoscordioli

facebook: marcos cordioli

O presente ensaio é também um texto pragmático. Assumo uma concepção de currículo, e sigo por caminho difícil, contraditório, contestável e frágil, mas o caminho necessário de propor elementos para um processo de reestruturação curricular. Procuo também defender, num caminho do possível, propostas que possam dialogar com a tradição, com a cultura dos professores e professoras, educandos e educandas e todos atores da comunidade escolar e com as normas da Educação Brasileira. Também solicito a gentileza de tomar o presente ensaio como provisório e inconcluso – um texto que *ainda não está maduro* – e ainda mais aberto a críticas, sugestões e discussões.

Eu vejo a educação num momento de busca, de expectativa, de potencialidade, mas num contexto difícil, devido à instauração da nova ordem mundial autoritária e regressista; e às péssimas condições de vida de boa parte da população e às precárias situações das instituições escolares e de trabalho de professores e professoras. Por isso, penso na potencialidade de mudanças possíveis, mas também nas limitações a outras tantas. Avanços possíveis e avanços limitados, por isso o pragmatismo de pensar em transições, insistir na experientiação de propostas pedagógicas e fixar objetivos possíveis. Mas, insisto também, que o processo de reestruturação curricular requer debates sérios, organizados, fundamentados, com respeito às divergências, aos itinerários individuais, mas com disposição de construção da unidade pela convergência e mediações nas diversidades.

Apresento, numa primeira parte, uma concepção de escolarização, currículo e prática pedagógica.

Depois, numa segunda, procuro esboçar elementos, que considero, importantes para os processos de reestruturação curricular.

ESCOLARIZAÇÃO, CURRÍCULOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA.

A função da escolarização.

A Educação está associada a procedimentos de socialização e aprendizagem que interferem e promovem processos de desenvolvimento humano, nos quais interagem saberes, habilidades, tecnologias, linguagens, hábitos, mitos, crenças, valores, padrões de conduta, padrões cognitivos e padrões estéticos. As instituições escolares e as práticas de escolarização decorrem da institucionalização dos processos educacionais que se realizavam cotidianamente e que se expressam enquanto currículo escolar. Este processo se dá com a fixação de locais apropriados, programas pré-definidos, metodologias de funcionamento, normas e regras para atingir os objetivos pré-fixados de aprendizagem e formação de identidade daqueles que a freqüentam.

As instituições escolares assumiram papéis muito distintos na história da humanidade: seja o processo de iniciação em ritos religiosos (como no Egito Antigo) ou da filosofia (como na Grécia Clássica); da formação por tutoria de artesão (como entre os mesopotâmios e no feudalismo europeu), ou de soldados e cavaleiros (como em Esparta, no feudalismo europeu ou das culturas marciais dos clãs da Ásia Oriental), ou como formador de habilidades militares (como no Império Romano); ou ainda como transmissão de um conjunto de saberes para uma nova geração (como a dos religiosos cristãos em mosteiros). Mas, a escolarização foi reconhecida como direito de todos há apenas dois séculos.

Nesta perspectiva, Arendt define a instituição escolar como a “[...] instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” [Arendt, 1992, p. 238].

A instituição escolar assim, é concebida como espaço de relação cultural entre as gerações mais velhas com as mais novas, entre os formados (e/ou experientes) e os em formação (e/ou com pouca experiência ou inexperientes) e ainda entre os que sabem mais e os que sabem menos (e os que não sabem). A instituição escolar adquiriu para si a função de parte da preparação das novas gerações: de sacerdotes, de militares, de artesãos, no capitalismo pós-iluminismo, e atualmente, de toda a sociedade (mesmo em sistemas duais de escolarização).

O conceito de currículo: escolarização e regulação.

O termo *currículo*, na tradição pedagógica, originalmente está associado a “programa” ou “plano de estudos”, mas expressa atualmente ampla diversidade semântica e multiplicidade de usos [Forquin, 1993]. Segundo Forquin [1993], o termo currículo abarcaria [a] “uma abordagem global dos fenômenos educativos”; [b] “uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos”; [c] a forma de selecionar e privilegiar determinados conteúdos; [d] “a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos”; [e] experiências vividas no espaço da instituição escolar pelo aluno que implicam a regulação de comportamento e promoção de capacidades [Forquin, 1993]. Os conteúdos curriculares efetivam-se como “[...] a porção da cultura - em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc.) - que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a instituição escolar, isso é, é escolarizada.” [Williams, apud Veiga-Neto, 1999, p. 1]. Mas currículo, também é um dispositivo engajado na produção de identidade, ao instituir padrões de inteligibilidade do

mundo por intermédio de parâmetros do conhecer, estabelecido em estilos privilegiados de raciocínio e formas particulares de conceber o mundo e a si mesmo, produzindo e criando sentidos e significações.

A escolarização, nesta perspectiva e em suas peculiaridades de processo social, constitui elos diretos e efetivos com a *produção de identidade* de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A cultura escolar, a organização dos tempos e espaços, os dispositivos pedagógicos e as situações de socialização e interação constituem processos de modelação e regulação na constituição de identidade dos seres humanos que freqüentam as instituições escolares, contribuindo para definir os papéis sociais. Papéis sociais que se constituem das formas como os indivíduos se identificam e se posicionam a si mesmos na teia complexa das relações sociais.

A instituição escolar escolhe, dentre várias possibilidades, modelos específicos que procura impingir aos seus educandos e educandas, implicando “[...] o processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” [Silva, 1995, p. 5]. O currículo é expressão e também produtor do processo de institucionalização de educação ao definir os objetivos e formas de propiciar a formação da identidade.

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 *maneiras* de conhecer, compreender e interpretar” [Popkewitz, 1995, p. 192]. 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» [Popkewitz, 1995, p. 175].

A organização curricular, assim, constitui campos de “[...] noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais – explícita ou implicitamente” [Silva, 1995a, p. 4], implicando em relações de poder que, incorporados aos processos pedagógicos, definem o que é válido, o que deve ser produzido, qual e de quem é o saber a ser estudado, etc. Esses processos implicam também em dispositivos de regulação moral, pois definem “[...] qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são” [Silva, 1995a, p. 4]. O currículo, assim, é, também, dispositivo sancionador do poder “[...] através da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado na escola” [Popkewitz, 1995, p. 205].

Os processos escolares também implicam fazer distinções, diferenciações e sensibilidade que delimitam sentimentos e atitudes apropriadas, estabelecendo relações entre cognição e emoção, através de performances e discursos que corporificam movimentos, os quais caracterizam a forma de ser (seja andar, falar ou interagir com outras pessoas) [Popkewitz, 1995]. A organização curricular e os conteúdos selecionados e as formas de organizar as atividades pedagógicas, presentes nas formulações curriculares, relacionando escolarização e identidade social, promovem efeitos de subjetividade, “[...] assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo” [Silva, 1995, p. 184]. Assim,

[...] juntamente com a aprendizagem de conceitos e de informações sobre Ciências, Estudos Sociais e Matemática são aprendidos métodos de solução de

problemas que fornecem parâmetros sobre a forma como as pessoas devem perguntar, pesquisar, organizar e compreender como são o seu mundo e o seu «eu» [Popkewitz, 1995, p. 192].

A forma de ser de estudante, compõe uma segunda dimensão da produção de identidade, por intermédio de estímulo a modelos idealizados, genéricos e homogêneos, das formas de conduzir as aulas, nos objetivos fixados de aprendizagem e desempenho em atividade e avaliações, nas condutas e vestimentas adequadas ao espaço e atividades escolares, mesmo que fora da sala de aula. Estas “[...] posturas particulares (formas corretas de manter o corpo durante a leitura), silêncios, gestos e sinais de demonstração de «estar presente na aula» [...] codificam formas particulares de agir, ver, falar e sentir do estudante” [Luke apud Popkewitz, 1995, p. 193]. O currículo e a organização do trabalho pedagógico.

As instituições escolares formatam sistemáticas de trabalho, produzindo e reproduzindo, situações, regras e práticas particulares [Gore, 1995], nas quais estudantes precisam se enquadrar na situação de inclusão/exclusão a partir de aptidão/adaptação aos processos de funcionamento, de avaliação e de promoção [Certeau, 1985], efetivando um conjunto de regras e práticas particulares que permeiam as relações entre professores, professoras, alunas e alunos [Gore, 1995].

O currículo, nesta perspectiva, deve ser tomado “como terreno de produção e criação simbólica cultural [...] nos quais, os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” [Moreira & Silva, 1994, p. 26-28]. O currículo reúne “[...] o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” [Silva, 1995: 184], sendo que assim, representa as intenções e efeitos que a instituições escolares e os dispositivos pedagógicos produzem sobre os alunos e as alunas no sentido, explícito ou não, de transmitir ou formar, de

produzir um campo de disputa pela formação de identidades nas novas gerações de crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e/ou profissionais [Silva, 1995]. Portanto, como um espaço de organização de saberes, valores e sentimentos que podem ser respectivamente ensinados, formados e experienciados.

A relação entre currículo e a educação, neste sentido, não pode ser tomada como uma mera correia de transmissão de cultura, pois “[...] são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos” [Moreira & Silva, 1994, p. 27]. Assim, as relações entre currículo e educação constituem campos tanto de produção ativa da cultura como de contestação; portanto, a preocupação nas discussões sobre o tema não deve estar restrito *no que se transmite*, mas *no que se faz* com o que se transmite [Moreira & Silva, 1994]. Pois

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas” mas também vê-lo como «fazendo coisas às pessoas». O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz [Silva, 1995a, p. 4].

O currículo, segundo Silva [1995], produz “[...] formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito «emancipado» e «libertado» das pedagogias progressistas” [p. 02], referindo-se a concepções pedagógicas e propostas curriculares que propõem-se a dirigir o processo de constituição da autonomia, através de padrões de cognição, de condutas e linguagens que levariam à emancipação humana, como se esta pudesse ser constituída de uma ação externa aos

indivíduos. Portanto, independente de julgamentos de valor ou de concordância com os pressupostos formativos destas teorias, estas propostas curriculares apresentam formas concretas de regulação moral e de produção de formas de subjetividade que, sem consulta prévia aos alunos e alunas alvos deste processo. Os currículos e as teorias curriculares, portanto, não podem ser reconhecidas como um instrumento neutro, pois constituem “[...] operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura” [Silva, 1995, p. 5].

Portanto, é fundamental que instituições escolares assumam a proposta curricular e a sua construção delimita campo de disputa cultural envolvendo os professores e professoras, os educandos e educandas e diversos atores sociais em processos e inscritos nas relações de poderes da escola e da sociedade.

Os elementos subjetivos da aprendizagem e do conhecimento.

As atividades pedagógicas, ao empreenderem processos de aprendizagem, organizam coletivos de alunos que interagem entre si e com os professores, propiciando situações nas quais valores e padrões de condutas são questionados, re-significados e formulados. No entanto, as propostas pedagógicas não tomam, explicitamente, essas situações como parte do processo pedagógico, e são pouco representativas nas formulações curriculares no Brasil.

O ordenamento disciplinar oficial da década de 1920, no Brasil, incluía disciplina de Instrução Moral, como responsável pelo “ensino” de valores e condutas. Por sete décadas esta disciplina foi flexionada em função das orientações dos blocos políticos no governo, inclusive sendo assumida em parte por outras disciplinas como a de filosofia. Setenta anos depois as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN-EF) [Brasil, 1998], instituídas em 1998, apresentam um outro ordenamento para a formação de valores e condutas, como distinta das áreas de conhecimento, mas como aspectos que articulados “visam garantir a vida cidadã”¹. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (tanto para os anos finais como iniciais) aparecem na forma de Temas Transversais². Embora com toda a crítica já produzida ao modelo de transversalidade e aos “Temas Transversais”, ainda assim, é importante reconhecer que se trata de uma forma distinta de tratar a questão, a partir de percepção que as práticas pedagógicas não podem estar desvinculadas dos processos de formação de valores e padrões de conduta.

No entanto, embora as pesquisas neste campo sejam raras, muito dos professores que procuram efetivar os temas transversais parecem ainda o fazer como “ensino de valores”, tentando convencer os alunos e alunas de seus fundamentos éticos. Estas ações constituem, comumente, práticas idealistas, nas quais os professores acreditam ser possível convencer os educandos e educandas, através de argumentos morais, a assumir determinados valores e padrões de condutas. Por outras vezes, este processo se constitui numa dimensão moralista e reguladora, com a tentativa de impor o padrão moral do professor e do adulto a crianças, adolescentes, jovens e outros adultos.

O espaço da sala de aula pode se constituir em situações pedagógicas privilegiadas de identificação e re-significação de valores e condutas. Para Santomé [1997] “[...] as instituições escolares precisam ser lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais.” [Santomé 1997, p. 176].

A re-significação de valores e condutas, nesta dimensão, constituem uma de, pelo menos, duas dimensões: uma reflexiva e outra de interação mediada. A reflexiva implica

leituras de todos os processos pelo recorte da diversidade cultural, levando à crítica os diferentes processos de construção das diferenças.

As diferenças: [a] quanto as descendências étnicas e culturais do povo brasileiro; [b] a respeito dos gêneros humanos e suas respectivas orientações sexuais; [c] em função do status social e poder aquisitivo; [d] apresentadas pelos portadores de necessidades especiais; [e] de origem regional; [f] dos diferentes grupos de convívios e ambientes culturais de adolescentes e jovens; [g] de orientações religiosas e [h] decorrentes de padrões estéticos e aspectos físicos estão presentes nas salas com representações efetivas entre alunos e alunas e nos temas em estudos [Cordioli, 2001]. As manifestações dessas diferenças e suas correspondências discriminatórias, opressivas e de exploração podem ser identificadas e criticadas. Por outro lado, as instituições escolares podem promover situações de interação, nas quais a presença de diferenças se manifeste e seja então enfrentada, nas suas diversas situações e representações.

A experiência de sentimentos como parte do currículo é também importante, pois a interação, assim como os processos de aprendizagem, mobilizam afetos, desejos e emoções³ enquanto instâncias da subjetividade. A sala de aula não ensina a “conviver e a reelaborar sentimentos”, mas seguramente pretende domesticá-los dentro de suas regras e do seu padrão de regulação moral. Cabe às instituições escolares assumirem que o espaço escolar é também de experiência de sentimentos e que determinadas situações pedagógicas podem ser propiciadas para os mesmos.

Saberes e culturas no ambiente escolar.

As instituições escolares são ambientes culturais, que devem e podem promover o diálogo com e entre culturas [Moreira, 2003], ou seja, com a [a] cultura dos grupos de

convívios dos educandos e educandas, assim como dos saberes produzidos nestes diferentes contextos culturais; [b] com a cultura de massas, seus diferentes agentes e os saberes acessados por alunos e alunas em diferentes pontos da teia das mídias; com a [c] cultura erudita e os saberes propostos e sancionados pela instituição escolar, que seriam acessados conforme as necessidades e situações de aprendizagem determinadas pelos ritmos e processos dos coletivos de educandos.

As crianças, adolescentes, jovens e adultos que freqüentam as instituições escolares em quaisquer de suas etapas expressam a sua cultura vivida e são portadores de saberes produzidos em seus grupos de convívios. Estes saberes, comumente, sem sistematização rigorosa guardam em si muito da experiência vivida incorporando: [a] a tradição mítica e folclórica, [b] as diferentes mediações de saberes profissionais, experimentais e para-científicos, comumente transmitido por tradição entre gerações; [c] a assimilação e simplificação de saberes transmitidos por grupos profissionais, pelas instituições escolares e pelas mídias.

Os educandos trazem à sala de aula produtos da indústria cultural veiculados pela cultura de massas assim como saberes acessados em diferentes pontos das mídias. A televisão, em particular, permite diferentes tipos de acesso em função da variedade de oferta de programas, na qual, por exemplo, uma mesma divulgação científica pode ser relatada num telejornal, num programa vespertino orientado para as donas de casa, num show de auditório dominical ou em documentário de canais especializados. As mídias impressas e sites da Internet veiculam publicações, assim como rádios e canais de televisão produzem programas focados em crianças, adolescentes e jovens que, acessados por alguns, são transmitidos oralmente para vários outros. O acesso à Internet possibilita toda sorte de acessos, com conteúdos paradisciplinares, produzidos sem o rigor ou com instrumentos inadequados; com reducionismos; com

fundamentos impróprios; com compilações, traduções e referências indevidas, etc.

A escola é o espaço de encontro da cultura popular e de massa e seus respectivos saberes com a cultura erudita e os saberes científicos/acadêmicos selecionados pela escola. Neste sentido, o currículo escolar precisa ter como foco a cultura [Moreira, 2003]. Pois, o encontro de culturas pode ser um diálogo, no qual não se exclua e nem se desqualifique saberes e culturas.

A identidade de adolescentes, jovens e adultos não pode ser desprezada e nem desqualificada pela instituição escolar. Nesta perspectiva, é importante examinar a diversidade cultural dos grupos de convívio de adolescentes e jovens que expressam padrões de convívio, que articulam valores, conduta, linguagem, habilidades, saberes e articuladores de suas práticas sociais. Estas se expressam em forma de vestimentas, gostos estéticos - em particular o musical, um pensamento (mesmo que difuso) político e social, que se expressa em locais de reunião e encontro. As culturas juvenis e adolescentes, em particular, são polarizadas e permeadas por grupos sociais organizados, genericamente conhecidos como *tribos*, que expressam elementos de identidade coletiva⁴.

Os espaços escolares e os temas de estudo precisam refletir essa realidade, pois o direito à expressão cultural não pode ser proibido nem desqualificado pelos professores, porque o estariam fazendo em nome de sua própria cultura ou daquelas que consideram “adequada” ou “superior”. Assim, os espaços escolares devem exprimir as idéias, símbolos e imagens daquelas alunas e alunos que os freqüentam, pois a instituição escolar é um espaço de aprendizagem e interação num contexto de diversidade cultural.

Constantemente, vemos os adolescentes e jovens serem reprimidos em suas roupas, músicas e hábitos. O uniforme escolar expressa esta problemática, pois se, por um lado,

é importante para constituir uma identidade estudantil e controlar a circulação de pessoas no espaço escolar, por outro lado, comumente, as escolas são radicais não permitindo modelos de uniformes adequados às preferências das crianças, adolescentes e jovens. Também exercem extremo controle sobre bonés, lenços, blusas e demais adereços. Esta tentativa de esterilizar a diversidade cultural, constituindo uma homogeneidade asséptica, além de ser ineficaz é também agressiva, pois ninguém abandona (e nem deveria) a sua vida e seus referenciais ao cruzar o portão da escola. A referência da diversidade cultural precisa se expressar na relação com a identidade escolar, pois sem aquela esta não existe.

Currículo e saberes escolares.

As instituições escolares selecionam no interior da cultura da sociedade, um conjunto de saberes que consideram de aprendizagem necessária as novas gerações, ordenando o campo dos saberes escolares. Os saberes escolares são sempre uma seleção cultural expressa na forma de currículos que definem o que vai ser disponibilizado - ou não - aos alunos. Os *saberes escolares* são, portanto, a resultante do processo de apropriação pedagógica do conhecimento produzido em diferentes áreas [Santos, 1995, p. 132].

A escolarização, para Popkewitz [1995], “[...] impõe certas definições sobre o que deve ser ensinado” [p. 192], implicando, em critérios de seleção e ordenação dos saberes escolares, bem como na definição formas pedagógicas de apresentá-los aos educandos. A forma de organização dos saberes selecionados como escolares - dentre uma vasta gama de possibilidades - constitui também implicações regulativas, pois define padrões de linguagens, de processos cognitivos, além de veicular valores e padrões de conduta. Assim, a seleção dos saberes escolares

[...] molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Os processos de seleção atuam como «lentes» para definir problemas, através das classificações que são sancionadas [Popkewitz, 1995, p. 192].

As concepções curriculares no Brasil, geralmente se dão de forma [a] linear, [b] ascendente e [c] escalonado. Assim, podemos verificar que as propostas os organizam: [a] ordenados por grades temporais, em séries ou ciclos, e dentre destes em bimestres, trimestres e semestres; [b] distribuídos em disciplinas⁵; [c] conteúdos pré-fixados, articulados por pré-requisitos, temas pré-ordenados e objetivos pré-determinados; e [d] moldados por metodologias do ensino, que muitas vezes são derivadas das disciplinas.

Os saberes escolares são submetidos a hierarquizações de pré-requisitos ou moldagens decorrentes de dispositivos pedagógicas, comumente influenciados diretamente por teorias psicológicas, que “enquadram” os estudantes em etapas de desenvolvimento humano, mais ou menos, rígidos e universais, ou idades supostamente adequadas para aquisição de certos conteúdos ou habilidades, estabelecendo limites e potencialidades a priori para os processos escolares. Isto decorre do modelo vigente e da cultura de escolarização seriada, diretivista, meritocrática, individualista e massificadora.

A organização dos saberes escolares sofre, também, mediações promovidas: [a] pelas qualificações e concepções dos professores e professoras e pelo grau de autonomia destes em relação à instituição escolar e sua mantenedora e da interação (ou não) com os colegas com as direções e as instâncias organizativas; [b] pelos materiais didáticos disponíveis, entre os quais se incluem: os livros didáticos, os acervos de bibliotecas escolares, os acervos e instrumentos de tecnologia educacional, tais como arquivos em meio magnético (de textos, imagens e sons),

transparências e *slides*, acesso a Internet e laboratórios; e [c] pelos elementos da cultura da instituição escolar, tais como, hábitos, valores, mitos, saberes, técnicas/práticas, tanto os prescritos como os proscritos (todos têm implicações importantes nesse processo).

Sobre os saberes científicos e acadêmicos.

O referencial dos saberes escolares sancionados pelas instituições escolares, fundamentalmente e comumente, é referenciado no conhecimento científico que, no final do século XX, acentou a sua disponibilização na forma acadêmica, sancionado por corporações disciplinares. Esses saberes sofrem mediações: [a] das formas de produção e sistematização, quanto às regras de validação e reconhecimento – desde os instrumentos e fontes de pesquisa, processo de avaliação e sancionamento, como as bancas examinadoras da produção acadêmica; [b] das formas de exposição que respeitam regras de formas e linguagens próprias que, por vezes, tornam-se herméticas para os “não iniciados”, sejam professores e mesmo estudantes em busca de maior amplitude de conhecimento; e [c] das formas de acervo e divulgação que, particularmente no Brasil, dispõem de poucos canais de publicação e ainda assim, com preço proporcionalmente alto, dificultando e restringindo a circulação. A Internet tem cumprido um papel positivo na disponibilização de saberes acadêmicos, mas, ainda assim, a busca de certas informações nos diferentes canais da rede mundial, por vezes, se constitui numa verdadeira e complexa aventura.

A instituição escolar é ainda o principal canal de acesso sistêmico e permanente distribuição dos saberes acadêmicos, cabendo aos currículos a transposição didática desses como saberes escolares, implicando em dois processos distintos: o de *seleção* (do que *vai* ou não ser transmitido) e da *forma* (do *como* vai ser a transmissão).

Segundo Bernestein [1996], o discurso pedagógico, em primeira instância, compõe a formatação da prescrição curricular em que ocorre a definição do que vai ou não ser disponibilizado ao aluno, promovendo a seleção de saberes, denominado de *discurso instrucional*. Em segunda instância, como sendo aquela que orienta as formas dessas transmissões, denominadas de *discurso regulativo*.

Podemos identificar então as seguintes etapas: [a] a prescrição do qual conhecimento constituir e em que série; [b] a didatização dos saberes acadêmicos convertidos em escolares, na forma de organização do trabalho pedagógico e dos materiais didáticos adotados; [c] a adoção de estratégias pedagógicas comportando uma tecnologia didática utilizada pelo professor para implementar a transmissão e aquisição dos saberes disponibilizados; [d] a avaliação – como meta de transmissão e aquisição do conhecimento e como instrumento regulativo da continuidade do aluno no processo escolar.

A tradição escolar brasileira está fortemente impregnada pelo diretivismo, que se expressa na linearidade na exposição dos temas de estudo e quadros conceituais, no desenvolvimento de procedimentos e na forma estritamente expositiva de saberes pelos educadores, educadoras e/ou materiais didáticos. As formas de acesso aos saberes acadêmicos são, comumente, estáticas, descoladas, tanto de seu processo de produção e dos valores com os quais se conecta, como também distante da realidade imediata e objetiva do aluno. Portanto, as práticas pedagógicas só muito recentemente são concebidas como processos de aprendizagem e de interação formativa entre professores e alunos e de alunos com alunos, objetivando tanto o aprimoramento intelectual, como a formação do caráter e a experientiação de sentimentos *dos* e *pelos* educandos e educandas no espaço escolar [Cordioli, 2001b].

ELEMENTOS PARA UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA CURRICULAR.

As reformas educacionais, em particular as curriculares têm, na atualidade, como base uma recomposição conservadora e neoliberal [Silva, 1995; Apple, 2002; Popkewitz, 1997]. As tentativas de ajustes dessas reformas educacionais – mesmo quando utilizando bibliografias e quadro conceituais assemelhados à teoria crítica do currículo, às concepções críticas de educação e às práticas pedagógicas democráticas - apontam para definições em âmbito nacional de conteúdos e práticas pedagógicas pertinentes ao denominado “ajuste estrutural”. Processo este decorrente da globalização da economia, da hegemonia da ideologia neoliberal, da transnacionalização do poder e da reestruturação produtiva.

As iniciativas, na contramão deste processo, devem lidar com situações importantes e complexas. A primeira é a da construção de uma proposta coletiva, fundada em princípios democráticos e efetivamente participativa; outra situação requer lidar com diferenças de concepção de experiências, de qualificações docentes, enfim, com a diversidade de culturas profissionais implicando lidar e construir a convergência respeitando as diferenças, as peculiaridades de ritmos e processos; e ainda responder a necessidades contemporâneas das instituições escolares, que implicam produzir múltiplas mediações distintas. Tarefas efetivamente importantes e complexas, porém imprescindíveis.

Tipologias de currículo.

A instituição escolar, comumente, reconhece oficialmente como conteúdo, apenas o que está inscrito no *currículo oficial* (aquele que é formalizado e que por isso é denominado, também, de currículo *legal* ou *explícito*). É o currículo que se apresenta na *forma escrita*, como uma norma a ser seguida pelos professores, geralmente apresentando os seguintes itens [a] fundamentação teórica, definindo uma concepção de educação, de instituição escolar e de ensino/aprendizagem; [b] concepção pedagógica, apontando elementos para a organização do trabalho pedagógico, como formas de avaliação e objetivos. Em alguns casos, faz-se a defesa, às vezes, de uma concepção pedagógica explícita como, por exemplo, a Pedagogia Histórico-Crítica ou o Construtivismo; e [c] apresenta tecnologias educacionais na forma de instrumentos e procedimentos de ensino: apontando formas de ensinar, incentivando algumas e desaconselhando outras. É, geralmente, composto da prescrição das formas aceitas e da proscricção de outras rejeitas pela instituição escolar.

O *currículo em ação* reúne todas as práticas e ocorrências pedagógicas, com as tentativas, sucesso e erros nos processos de aplicação do currículo formal. No cotidiano escolar, é fácil constatar a existência de *currículos ocultos*, compostos por conteúdos incluídos por professores e professoras por sua própria conta, às vezes, até de forma clandestina, omitindo-os dos registros escolares. As experiências vividas no espaço escolar por alunos e alunas implicam a regulação de comportamentos e capacidades [Forquin, 1993; Silva, 1995; Popkewitz, 1995], que não são explícitos nem aos olhos dos próprios professores e professoras, compondo efetivos *currículos invisíveis* [Moura, 2003], com a resignificação de valores referendados ou deslegitimando determinadas condutas (como por exemplo, o reforço de condutas racistas, sexistas, elitistas etc; e a domesticação de emoções, sublimação de desejos

e a regulação das situações e possibilidades de afeto). Este processo como um todo comporia um *currículo concreto*, resultante de diferentes formas de planejamento e organização do trabalho pedagógico.

Currículo e cultura escolar.

Os estudos culturais nas instituições escolares são restritos e recentes, mas já apontam os limites (e fracassos) das políticas educacionais, ao lidar inadequadamente com os desenhos culturais, expondo “[...] a complexidade do *iceberg* e os limites das inovações [implementadas pelas reformas educacionais] que ignoram o estabelecimento [instituição] escolar como lugar da vida com sua cultura própria” [Gather Thurler, 2001, p. 89]. Nesta mesma perspectiva, Forquin também observa que o

[...] pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dentro dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de se cair na superficialidade [Forquin, 1993, p. 10].

As propostas educacionais, em particular, as construções curriculares, deveriam pressupor que se faz, “[...] necessário que os analistas se tornem menos «escolares» e mais «culturais»” [Moreira & Silva, 1994, p. 33].

A cultura escolar em cada instituição

[...] estabiliza-se como um conjunto de regras do jogo que organiza a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, os modos de decisão, as maneiras de agir e interagir, a relação com o tempo, a abertura para fora, o estatuto da diferença e da divergência. [Gather Thuler, 2001, p. 90]

As propostas pedagógicas - em particular as construções curriculares para grandes redes, em especial as municipais e estaduais, quando impostas ou que não consigam mobilizar e integrar em sua construção amplos setores da comunidade escolar, em especial, do quadro docente -, podem se constituir numa forma de “colonização”, promovendo a perda “[...] de sentido da ação coletiva sob a influência das ações e exigências do sistema está[ndo] no cerne das dificuldades e resistências que os projetos de reforma encontram, por mais bem pensados – e intencionados – que sejam” [Gather Thuler, 2001, p. 90].

Também, é importante constatar que a implementação de propostas de organização curricular e do trabalho pedagógico, com as quais os professores não possuem identidade, podem não encontrar respaldo suficiente para a sua implementação, pois a “[...] coisa ensinada precisa de legitimidade, e esta deve ser partilhada tanto por aqueles a quem o ensino é dirigido como pelo próprio professor” [Forquin, 1993, p. 09]. Pois “[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos” [Forquin, 1993, p. 9].

As proposições pedagógicas nessa situação, podem deparar-se com a resistência organizada de segmentos da comunidade escolar ou com formas peculiares de apropriação nos quais os

[...] atores da escola conseguem descontextualizar e recontextualizar as percepções das autoridades, tornando-as suas, por um processo de desconstrução e reconstrução do sentido em função da cultura local, de modo a sentirem-se atores do processo de mudança [Gather Thuler, 2001, p. 90].

Por outro lado, as proposições pedagógicas, mesmo que construídas com um razoável grau de consulta, não receberá adesão da totalidade das instituições escolares, mesmo quando apoiada por uma forte sistemática de

capacitação e convencimento. E mesmo as adesões recebidas o são com diferentes graus de entusiasmo. Nas instituições escolares as

[...] relações entre os atores dentro dos estabelecimentos escolares [que] oscilam constantemente entre duas exigências: uma da lógica «instrumental» a serviço do sistema (o respeito pelo plano de estudos, a obediência às injunções inovadoras que provêm das autoridades, a obrigação dos serviços e de resultados prescritos); a outra baseia-se na lógica «existencial» derivada da experiência vivida. Essa lógica pode ser consensual, conflituosa ou coercitiva [Gather Thuler, 2001, p. 90].

Assim, o desejo de mudança expresso pelas mantenedoras das instituições escolares – as secretarias de educação, no caso das redes públicas – não tem a mesma relação com todos os professores e nem em todas as unidades. Porém, os docentes possuem disponibilidades distintas que se refletem nos itinerários pessoais e nas potencialidades coletivas, sendo que, as adesões a propostas de inovação podem receber adesões ou promover rejeições com intensidade distintas em segmentos dos docentes quanto às concepções, processos e ritmos propostos ou implementados.

Gather Thuler [2001] aponta que

[...] até os professores mais «conservadores» formam, às vezes, projetos de mudança e não se opõem à idéia de que seja necessário fazer as práticas evoluírem: eles simplesmente perseguem objetivos, outras prioridades. E mesmo os que se protegem o mais possível não podem fugir totalmente das mudanças que seu ambiente lhe propõe ou impõe [Gather Thuler, 2001, p. 91].

A construção e implementação de propostas curriculares, segundo Bordieu, precisam “[...] organizar uma ação social

eficaz e intencional no estabelecimento escolar para considerar sua cultura, a maneira como os *habitus* são *orquestrados* [e] [...] a forma como os atores percebem e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras, às ações, as interpretam e dão-lhe sentido.” [Gather Thuler, 2001, p. 90].

A construção curricular coletiva pressupõe: o respeito [a] à *diversidade de itinerários individuais*; [b] às *configurações culturais coletivas* de cada unidade escolar (considerando as diversidades de qualificações profissionais - como as diferentes licenciaturas - e as especificidades regionais e de cada instituição...); [c] aos *ritmos e processos próprios de implementação da proposta curricular*. E, também, *requer* o compromisso ético de construir a unidade na diversidade, com a convergência no processo coletivo de organização do trabalho em sala de aula, com o projeto político-pedagógico, por intermédio do debate, da ação coletiva, da avaliação sistemática, com paciência, respeito e disponibilidade.

Os conteúdos e a construção da proposta curricular.

Os conteúdos curriculares efetivam-se como *a porção da cultura escolarizada*, porção esta considerada relevante para a sociedade [Williams apud Veiga-Neto, 1999]. Forquin, ainda, nos alerta para o fato de que os currículos escolares abarcam apenas “[...] uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” [Forquin, 1993, p. 15].

Ao colocar a cultura como centro do currículo, como propõe Moreira [2003] as instituições escolares podem constituir o diálogo entre as culturas populares e eruditas e os saberes científicos/acadêmicos e os populares. Assim, como tomar a cultura de massas e os diversos tipos de saberes em circulação na sociedade como objeto de análise e crítica.

O currículo, com foco na cultura, assume “[...] uma dimensão ampla que o entende em sua função socializadora e cultural, bem como, forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro das atividades escolares” [Krug, 2001, p. 56]. Os conteúdos, ao expressar experiência social acumulada, devem também contemplar as experiências da diversidade de ambientes culturais das alunas e alunos para orientar as atividades pedagógicas em sala de aula.

Nesta perspectiva, os centros das atividades escolares estarão fortemente vinculados aos temas de formação de identidade - como valores, condutas e temas que lhe são significativos - produzidos pelos contextos vividos dos alunos e alunas. Esta proposição implica uma inversão de práticas curriculares, confrontando a tradição das instituições escolares, no Brasil que, majoritariamente, possuem ações diretivistas de transmissão de bens culturais considerados científicos, corretos e necessários às alunas e alunos.

Portanto, fazem-se necessários processos de transição, pelos quais os centros das atividades escolares se estabeleçam com base em objetos de estudos, com pertinência tanto aos docentes como discentes, promovendo a combinação entre as necessidades e interesses das alunas e alunos e as proposições das instituições escolares. Sendo que estas podem ser ampliadas para as proposições das comunidades, nas quais estão inseridas as unidades escolares.

Nessa perspectiva, é fundamental que as instituições escolares, professores e professoras, alunos e alunas constituam experiências escolares capazes de alterar as tradições e construir uma nova cultura pedagógica, deslocando o foco das atividades escolares para os temas apontados, como de interesses ou de necessidades pelas alunas e alunos e suas comunidades, permitindo a expressão de suas culturas e movimentos sociais. Para isso,

as instituições escolares devem incumbir-se de organizar situações pedagógicas, que permitam o acesso a saberes e bens culturais, mas que efetivem a aprendizagem e a re-significação de valores, respondendo às necessidades e interesses das crianças, adolescentes, jovens e adultos/os que freqüentam as salas de aula.

Os pontos de partida podem estar ancorados em objetos e temas de estudos fixados a partir do ambiente cultural, interesses e necessidades dos educandos e educandas, a partir de eixos como: [a] *a investigação da contextualização da instituição escolar*. Estas investigações podem se constituir por intermédio de atividade coletiva de pesquisa socioantropológica, desenvolvida pela instituição escolar, produzindo instrumentos de pesquisa adequados e compartilhando entre as turmas, as tarefas de coleta, sistematização e crítica dos dados.

Esses procedimentos podem se estender por anos, permitindo a ampliação e o aprimoramento constante dos dados e resultados. [b] *a sistematização das histórias de vida das educandas e educandos*. Há diferentes sistemáticas para que os educandos e educandas sistematizem tópicos de suas histórias de vida, necessários à orientação para tomada de decisão quanto aos temas a estudar; [c] *identificação dos elementos dos ambientes culturais dos alunos e alunas*; e [d] *levantamento de expectativas de estudos* fundados em necessidades e interesses.

A identificação do ambiente cultural, interesses e necessidades dos educandos e educandas e expressão desta em objetos e temas de estudos, devem ser, num primeiro momento, – com todas as tensões e contradições que possam decorrer desse processo – mediado com a proposta de objetivos que a instituição escolar e seus professores e professoras reconheçam como significativos. Mas, é fundamental a instauração de processos efetivos de diálogos, entre os e as professores e as turmas, sem imposição ou subterfúgios reguladores – como o de eleger “uma cultura superior” –, para que os temas pertinentes

aos alunos e alunas sejam ampliados nas possibilidades de estudos a partir das problematizações e orientações docentes.

Objetos e temas de estudos.

A delimitação dos objetos de estudos e a organização destes em temas, implicam em desenhos curriculares diversificados, cujas aparentes dissonâncias, não significam necessariamente, a ausência de unidade da proposta pedagógica. A diversidade de temas permite a convergência de ações pedagógicas, que propiciem aos alunos e alunas se apropriarem dos instrumentos e práticas do conhecimento. Nessa perspectiva, os ritmos e a ordenação de conteúdos pré-concebidos pelas instituições escolares, quase que certamente não vão se aplicar. Mas os coletivos, que se organizam para estudar temas reconhecidos como necessários ou de interesse, possibilitam organizar situações pedagógicas, requisitantes desses eixos orientadores, que serão aprimorados quanto mais complexas se apresentarem as problemáticas construídas e os esforços despendidos em examiná-las. Assim, a ação docente volta-se para a organização e potencialização de situações de aprendizagem e interação.

Os objetos de estudos, bem como as situações de aprendizagem e interação, quanto mais complexas se fizerem, vão requerer acessos mais constantes e intensos a saberes sobre as relações sociais, a natureza, a arte e a cultura corporal, implicando na necessidade de diferentes procedimentos de estudos para análise, sistematização e crítica. Ao currículo, nesta perspectiva, não seria adequada a adoção de uma teoria única e explicativa para a realidade social, para a natureza e arte por mais convincente, completa, fundamentada e eficaz que ela possa se apresentar aos olhos dos professores e professoras. Mas disponibilizar as diferentes teorias para que as práticas educativas permitam aos alunos e alunas reconhecerem as suas necessidades e possibilidades, constituindo seus

instrumentos de análise, compreensão e crítica da realidade. Nesse sentido, Moreira [1999], citando Anyon nos alerta sobre a necessidade de

[...] desenvolver «teorias socialmente úteis» que se caracterizem por: [a] resultarem do diálogo entre conceitos e atividades humanas correntes; [b] não serem totalizantes nem aplicáveis a apenas um local; [c] apresentarem recomendações passíveis de materialização; [d] e visarem não ao refinamento de conceitos mas a um atividade política exitosa. [Moreira, 1999, p. 29].

As práticas escolares, por outro lado, podem e devem desvelar saberes e vozes pouco ou não representadas no espaço escolar e, portanto, possibilitando e potencializando processos críticos que efetivamente apontem para emancipação humana e ampliação efetiva da autonomia. Isso implica que a ação docente se dê a partir da perspectiva ética, construindo referência concreta de valores, e interagindo (mas não dirigindo) efetivamente nos processos de formação das identidades.

As referências concretas de valores devem, seguramente, conter elementos de ação social fundada nos princípios humanistas e constituir uma postura que combata todas as formas de exploração, opressão e discriminação. É também, importante organizar e sistematizar princípios formativos quanto à questão ambiental, às posturas sexuais, consumo, saúde entre outros.

A organização flexível de conteúdos não é contraditória com o projeto político pedagógico e o planejamento do trabalho em sala de aula. A tradição pedagógica brasileira faz do planejamento a decorrência de conteúdos pré-fixados, temas pré-ordenados e objetivos pré-determinados a turmas ou idades, mas, pressupondo uma delimitação coletiva dos objetos de estudos e da definição dos temas das atividades escolares. O planejamento inicial é organizado a partir da experiência dos anos anteriores e

da contextualização da instituição escolar, sendo re-elaborado e reorientado a partir dos desdobramentos das atividades em sala de aula. O início do funcionamento das turmas a cada período letivo permite a sistematização das histórias de vidas, o levantamento de elementos importantes da cultura vivida e das expectativas de alunas e alunos. Com isso, permitem-se redimensionar as perspectivas que podem vir a ser organizadas, a partir do desenvolvimento das atividades em sala de aula.

A organização das turmas.

A reorganização curricular que se proponha a renunciar a conteúdos pré-fixados, temas pré-ordenados e objetivos pré-determinados a turmas ou idades, deverá renunciar a objetivos que remetam a resultados pré-definidos e a uma terminalidade homogênea ou niveladora de educandos educandas, produzidos pelo modelo da cultura de escolarização seriada, diretivista, meritocrática, individualista e massificadora.

Nas instituições escolares, segundo Certeau [1985], a situação de inclusão/exclusão dos alunos seria definida pela condição de aptos/não aptos aos processos pedagógicos, condição está concedida a partir do percurso escolar e dos processos de avaliação imposto aos alunos e alunas pela instituição escolar (e a família e a sociedade por extensão). O modelo escolar vigente procura ordenar turmas, como forma de regulação de capacidades, condutas e saberes, produzindo nivelamentos para que se realize a padronização dos processos escolares e, conseqüentemente, se constitua uma regulação das ações estudantis e do trabalho dos professores e professoras. Essa matriz reflete um modelo massificador de educação, que justifica o trabalho homogêneo com turmas grandes, mas cuja eficácia não pode e não está sendo garantida. Portanto, é importante, que consigamos superar os mecanismos de seleção, de regulação padronizadora e de nivelamento.

A proposta curricular deveria então partir, pelo menos, dos seguintes pressupostos: [a] todos podem aprender; [b] o respeito às diferenças e a convergência da ação coletiva como necessária à superação dos fracassos escolares; [c] instituições escolares preparadas e adequadas pedagogicamente, respectivamente para crianças, adolescentes e adultos.

A organização das turmas e grupos estudantis deve ser articulada pela identidade cultural; conseqüentemente, as formas mais adequadas são aquelas organizadas por idade. Na situação atual e mesmo em períodos de transição, temos grandes defasagens quanto a atributos escolares básicos, como estágios de domínios de leitura e escrita, procedimentos de cálculos, capacidades de organização textuais, constituição de conhecimentos sobre temas relevantes etc. Problemas estes herdados e decorrentes do modelo e da cultura de escolarização seriada, diretivista, meritocrática, individualista e massificadora. No entanto, a organização das turmas em grupos com dinâmica de aprendizagens constituídas a partir de suas necessidades e interesses, permite constituir a identidade pela pertinência a grupos de estudos, possibilitando e potencializando a aprendizagem e interação na diversidade cultural e nas diferenças quanto à constituição do conhecimento e domínio de procedimentos cognitivos. As turmas e grupos estudantis podem estabelecer processos de aprendizagens, respeitando ritmos de estudos e explorando as diferenças, efetuando trocas de saberes e interagindo a partir de diferentes domínios de procedimentos cognitivos. As diferenças que constituem grande parte das “dificuldades de aprendizagem” no modelo vigente, podem ser convertidas em potencial de processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, as mudanças pedagógicas e curriculares certamente vão esbarrar na resistência dos educandos e educandas, que mantiveram-se disciplinados e freqüentando a instituição escolar por intermédio de negociações com notas e promoções. Pois, o modelo e a

cultura escolar vigente estão implicando desresponsabilização progressiva de estudantes com o processo pedagógico, ao não identificarem pertinências nos temas em estudos. Portanto, se fazem necessárias efetivas ações de transição, para se construir novos patamares de organização do trabalho pedagógico, visando superar a situação herdada. Ferraz [2002], ao examinar uma experiência pedagógica desse tipo com estudantes do Ensino Médio, constatou a falta de organização e de responsabilidade com as atividades escolares, ocorridas em todas as disciplinas, e que as posturas inadequadas foram alteradas gradativamente, promovendo mudanças positivas de comportamento, ao longo de anos. Fazem-se necessárias ações de médio e longo prazo, pelo intermédio das quais os alunos e alunas assumam responsabilidades maiores e passem a constituir itinerários mais autônomos de estudo e de aprendizagem.

Por outro lado, faz-se necessária a interlocução da proposta curricular e pedagógica com diferentes segmentos da sociedade e em diversos ambientes culturais, em particular, entre os familiares dos e das estudantes. É preciso confrontar e romper com as representações populares sobre a instituição escolar que, comumente, reconhece o diploma como definidor de status social decorrente de “sacrifício” individual ou mérito pessoal, legitimando os processos de ensino padronizados e as práticas pedagógicas homogeneizadoras.

Currículo e inclusão.

As proposições pedagógicas e curriculares, aqui apresentadas, potencializam a efetivação de instituições escolares inclusivas, acolhendo efetivamente: [a] os *portadores e portadoras de necessidades* de todos os tipos, mesmo reconhecendo a necessidade da manutenção de turmas próprias para aprimorar as necessidades específicas como, entre outras, estudos de braille e da linguagem de sinais, como atividades de estímulos próprios a situações

particulares, decorrentes do perfil de cada necessidade. Estudantes portadores de necessidades especiais podem encontrar espaços permanentes de aprendizagem e interação nos colegas de turma, como efetivamente permitir a estes - os não-portadores dessas respectivas necessidades - a experiência do convívio cotidiano, superando a discriminação e preparando as turmas para práticas e posturas inclusivas em todos os ambientes e situações sociais; [b] *as alunas e os alunos migrantes*, transferidos de outras turmas, instituições escolares e até originários de outras regiões do país. Àqueles que já teriam estudado os temas escolhidos pela turma que os acolhe, lhes seriam permitidas retomadas em outras contextualizações em um novo ambiente escolar. Da mesma maneira, os que acolhem o aluno migrante teriam potencialidades para superar as necessidades e interesses deste com as atividades coletivas de socialização dos saberes já estudados, apoiando-o nas suas defasagens em relação à turma; [c] *os e as estudantes marginalizadas ou em risco social*. A organização dos coletivos escolares permite estabelecer padrões de inclusão, garantindo o acolhimento e a reintegração de crianças, adolescentes, jovens e adultos excluídos ou em condição de risco, ao estudar esses problemas e desenvolver a responsabilidade coletiva com os colegas nessa situação.

Cultura e espaço escolar.

O modelo e a cultura escolar vigente produziram formas rígidas de disciplina de tempos e espaços escolares, em decorrência do caráter homogeneizador e massificador de seus pressupostos. Portanto, se faz imperativo, repensar e experienciar outras formas de organização e gestão dos espaços e tempos escolares.

A constituição de turmas com base na identidade cultural (e por extensão por idade), não seria contraditória à formação de grupos de estudantes com idades diferentes, mas com os mesmos interesses. Esses grupos poderiam

dispor de tempo para realizar atividades com estudantes de idade e domínios diferentes, mas trabalhando em parceria sobre temas de interesse comuns e horários periódicos reservados para essas atividades.

Os espaços escolares para acolher estudantes em sua diversidade, precisam estar em sintonia com seus respectivos ambientes culturais. Por isso, seria importante que os alunos e as alunas decorassem os espaços escolares, construindo uma convergência na diversidade de suas salas de aula; inclusive com negociações entre colegas de uma mesma turma e das outras que utilizam o mesmo espaço em turnos distintos.

As instituições escolares podem prever em seus calendários períodos de tempo para manifestações artísticas e de lazer, permitindo diferentes tipos de manifestação cultural daqueles que as freqüentam. Essas atividades podem expandir-se quando possível, disponibilizando as instituições escolares para organização de grupos culturais da comunidade e até mesmo se constituindo em espaço de lazer nos finais de semana e períodos não-letivos.

Currículo e grade curricular e organização disciplinar.

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.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN-EF) e Médio (DCN-EM) garantem ampla flexibilidade e diversidade pedagógica, mas mantêm o modelo disciplinar⁶ extremamente semelhante ao definido na década de 1920⁷. A fragmentação dos processos pedagógicos em disciplinas e séries sempre trouxe preocupações aos educadores que procuram alternativas (e ainda o fazem), aos limites impostos pelos desenhos ordenadores dos currículos. No Brasil, esta discussão é bastante antiga, aparecendo reincidentemente na teoria pedagógica nacional. No entanto, após a redemocratização do país e na busca por alternativas ao modelo centralizador da Lei 5692/72, este questão foi re-introduzida nos debates acadêmicos sobre ações e práticas interdisciplinares, uma vez que pesquisadores procuravam romper com a excessiva especialização dos programas de pós-graduação e na produção de teses e dissertações.

No debate pedagógico e didático, as reflexões ganharam maior visibilidade a partir das obras de Fazenda⁸, principalmente na década de 1990 que, fundada numa concepção fenomenológica de educação, defendia uma concepção pedagógica auto-denominada de *Interdisciplinaridade*. Essa concepção, que partia do pressuposto que a educação fragmentada seria fruto de uma “patologia do saber” [Japiassu, 1974], defendia, portanto, uma educação não-disciplinar. Essa proposição contribuiu para reflexões de educadores brasileiros quanto à postura diante do conhecimento em sala de aula. No entanto, num contexto de forte tradição disciplinar e de cultura profissional de professores especialistas, generalizou idéias difusas de interdisciplinaridade como práticas genéricas de relação entre disciplinas. As efetivas propostas curriculares e de práticas pedagógicas na concepção de interdisciplinaridade, de Fazenda e seus seguidores ainda são extremamente restritas.

No final da década de 1990 também, ampliou-se a influencia no Brasil da *Teoria da Complexidade*, inspirada

no movimento pela *Transdisciplinaridade*. Formulada a partir das obras de Edgar Morin, Basarab Nicolescu, Michel Camus, entre outros, a Transdisciplinaridade procura construir alternativa, entre outras questões, do acesso a produção volumosa de saberes e dos problemas éticos entre produção e mudança social⁹. Essa teoria apressadamente, passou a ser incorporada como forma de organização do trabalho pedagógico e efetivamente, com poucas exceções, produziu também, genéricas práticas de relações entre disciplinas.

No processo de elaboração da proposta curricular, a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade devem ser tomadas como concepções pedagógicas, mas não como forma ou métodos de organização do trabalho em sala de aula. Por outro lado, em que pese a forte tendência por modelos de educação não-disciplinar – embora me considere partidário dela -, eu penso que o momento ainda é de manter um sistema disciplinar, devido a nossa forte tradição pedagógica e a estrutura de formação profissional de professores. Em particular para os anos finais do Ensino fundamental e para o Médio, em cursos com habilitações especializadas por disciplina. No entanto, é fundamental estabelecer diversas relações entre as disciplinas, constituindo experiências e práticas coletivas entre professores especialistas e turmas de estudantes, visando superar a tradição e a cultura de segmentação e formalização dos conteúdos escolares.

O currículo, no entanto, não pode ser confundido com grade disciplinar ou ainda reduzido exclusivamente a ela. É um perigo muito grande confundir reestruturação curricular com mudança na grade disciplinar, pois corre-se o risco de desencadear um luta corporativa por status e mercado de trabalho¹⁰. Neste sentido, a delimitação dos objetos de estudos e a definição dos temas das atividades escolares, também não poderiam definir prioridades em função da grade disciplinar e sua carga horária.

É importante reconhecer que os ritmos e tempos da proposta pedagógica podem ser distintos daqueles organizados nas grades curriculares, mas a consolidação e desenvolvimento das propostas pedagógicas podem requerer – ou desencadear processos que levem à reorganização das grades e campos de domínio das disciplinas. Do ponto de vista legal, as DCNs para o Ensino Fundamental e Médio definem áreas do conhecimento da base nacional comum, que devem ocupar, no mínimo, 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima. Isso permite às instituições escolares promover, constituir as suas disciplinas, de forma que é possível: [a] disciplinas reunindo mais de uma área do conhecimento; [b] áreas do conhecimento divididas em mais de uma disciplina; e [c] disciplinas com partes de diferentes áreas do conhecimento. Para isso, basta que as áreas do conhecimento estejam contempladas em 75% da carga horária mínima.

Romper com o formalismo e o burocratismo.

A educação brasileira possui diversos regulamentos e constitui culturas burocráticas muito fortes. As instituições escolares são, ainda, excessivamente rígidas com: períodos de avaliação; contabilização de notas e conceitos; preenchimento de relatórios e diários de classe; etc. Nesse sentido, é importante propor a revisão (e lutar para que elas aconteçam), das normas que limitam as propostas curriculares e as práticas pedagógicas, em todas as instâncias das secretarias e conselhos de educação. Por outro lado, é importante questionar e superar o formalismo e o burocratismo, procurando liberar os processos de aprendizagem e interação, construindo novos parâmetros de ordenamento legal, formal e burocrático, que expressem as posições da proposta curricular e não que as limite.

Da escrita da proposta curricular.

A proposta curricular enquanto um documento formal é também um instrumento de regulamentação. Moreira, nos adverte que

[...] se acentua é a importância de se interrogar a conexão entre linguagem e poder, a fim de se interrogar a conexão entre linguagem e poder, a fim de se compreender como a teoria curricular, como forma de autoridade textual, legitima determinada prática discursiva. Realça-se, assim, a necessidade de se compreender o currículo como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados, o que tem implicações práticas para o modo pelo qual os/as professores/as acolhem a experiências e as vozes dos estudantes [Moreira, 1995a: 11].

Essa questão também se faz presente nos processos de formulação de Projetos Políticos Pedagógicos e propostas curriculares. Portanto, enquanto texto, a proposta curricular, precisa [a] expressar a sua intencionalidade de maneira objetiva, com textos claros para reduzir as dubiedades; [b] reconhecer espaços para tratar com diferenças, divergências e períodos de transição; e [c] se constituir de mecanismos que permitam a sua revisão periódica.

Por último gostaria de fazer um chamado à reflexão: quem produz propostas curriculares tem uma imensa responsabilidade, pois define o que vai ser estudado e o que não vai; os saberes que serão disponibilizados e os que serão sonegados; define valores, padrões de conduta, de linguagens, de pensamento, e estéticos. Estamos definindo formas de regulação da vida, da formação de identidades que estarão na arena disputando com outras instâncias de formação humana.

Assim, é fundamental que a proposta curricular reconheça a diversidade e o direito a diversidade, assumindo explicitamente a disputa cultural na sociedade, entre os alunos e entre os professores.

É uma tarefa de grande implicação, por isso não devemos nos furtar dela.

Curitiba, primavera de 2004.

OBRAS REFERENCIADAS E CITADAS.

- ARENDETT, Hanna. Entre o passado e o futuro. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle. Petrópolis: vozes, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 02/98. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 1998. Seção 1, p. 31. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. [1998].
- CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. Campinas: Papirus, 1995.
- CORDIOLLI, Marcos. A transversalidade na formação de valores e padrões de conduta: algumas problematizações a partir e para além dos PCNs. I Jornada Internacional de Educação da Bahia. Livro da Jornada. Curitiba: Futuro, 2001.
- FERRAZ, Marília Fanucchi. Educação para o ambiente: uma experiência no Ensino Médio. São Carlos (SP): Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: As bases sociais e epistemologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GATHER THURLER, Monica. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- JAPIASSU, Hilton. A interdisciplinaridade e a patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- KRUG, Andréa. Ciclos de formação: uma proposta transformadora. Porto Alegre: mediação, 2001.
- APPLE, Michael W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun 2002.

- MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994, p. 7-37.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 11-36.
- MOREIRA, Antônio Flavio. Fundamentos para a elaboração de Diretrizes Curriculares para a rede estadual e os elementos que compõem o projeto de construção coletiva de uma nova proposta. Seminário “Elementos Norteadores Da Reformulação Curricular”. Curitiba. 13 de outubro de 2003. Notas de Marcos Cordioli sem revisão do palestrante.
- MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-20.
- POPKEVITZ, Thomas S. Reforma educacional: uma política sociológica. Porto alegre, Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucautianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 173-210.
- SAMPAIO, Maria da Mercês Ferreira. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: PUC-SP, 1997. Tese de doutoramento.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 159-177.
- SANTOS, Lucíola L. C. P. Poder e conhecimento: a construção do saber pedagógico. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995b. p. 131-141.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 09-29.

- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: Novos Olhares. XVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu (MG), 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 184-202.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Culturas e currículo. Curso de extensão Teoria e Prática da Avaliação Escolar. Sertão (RS) UFRGS/ Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, 1995. Consultado na Internet no site <http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/sertao.htm> em 20/12/1999.

- ¹ As DCN-EF, em seu Art. 3 – IV, cita como aspectos que “articulados visam garantir a vida cidadã”: [a] a saúde, [b] sexualidade, [c] a vida familiar e social, [d] o meio ambiente, [e] o trabalho, [f] a ciência e a tecnologia, [g] a cultura e [h] as linguagens.
- ² Os PCNs para o Ensino Fundamental adotam como Temas Transversais: [a] Ética, [b] Pluralidade Cultural, [c] Meio Ambiente, [d] Saúde, [e] Orientação Sexual, [f] Temas Locais (exclusivamente para os Anos Iniciais) e [g] Trabalho e Consumo (exclusivamente para os Anos Finais).
- ³ Aqui não fazemos referencia a “Pedagogia do Afeto”, que trata de ações afetivas do professor em direção ao aluno, mas nas manifestações própria das situações de interação humana presente no cotidiano das salas de aula.
- ⁴ Alguns destes grupos de convívio se expressam a partir de elementos estéticos e políticos mais definidos como os Punks e Anarco Punks; Sharp; Hip Hop e Skinheads. Outros com ênfase estética acentuada, mas menos políticos como Darks e Góticos; o Havy Metal, os Grunchs e o Funk; outros que articulam com “ondas de época” (como os adeptos do movimento country, das tecno-house). Há aqueles que se articulam os padrões de identidade a partir de uma relação com a violência como as Gangs de Bairros, de adeptos de algumas lutas marciais, e de segmentos violentos das Torcidas Organizadas de Futebol; há os que se produzem a partir da identidade religiosa como o do Movimento Gospel; Atletas de Cristo; Movimento “Quem ama espera”. Embora em crise, há aqueles que uma identidade a partir de projeto

político como Juventudes partidárias e Movimento estudantil.

5 Mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que, na maioria das instituições, têm um professor polivalente como regente das turmas, mas os planejamentos, boa parte dos materiais didáticos, e os sistemas e relatos de avaliação se organizam em disciplinas.

6 Em seu Art. 3º inciso IV-b as DCN-EF definem as áreas de conhecimento, como sendo [a] Língua Portuguesa, [b] Língua Materna, para populações indígenas e migrantes, [c] Matemática, [d] Ciências, [e] Geografia, [f] História, [g] Língua Estrangeira, [h] Educação Artística, [i] Educação Física, [j] Língua Estrangeira (a partir do quinto ano) e [l] Educação Religiosa (regulamentada na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996). As DCN-EM definem o seguinte quadro disciplinar: [a] Língua Portuguesa, [b] Língua Estrangeira, [c] Matemática; [d] História, [e] Geografia, [f] Ciências da Natureza, [g] Educação Física e [h] Ensino da Arte. No Ensino Médio, as disciplinas são as de: [a] Biologia, [b] Física, [c] Química, [d] Matemática, [e] História, [f] Geografia, [g] Sociologia, [h] Antropologia, [i] Política, [j] Língua Portuguesa, [k] Língua Estrangeira Moderna, [l] Educação Física, [m] Artes e [n] Informática.

7 A restrita alteração do modelo disciplinar da educação brasileira, em 60 anos, pode ser facilmente percebida com uma rápida comparação ao desenho curricular, da década 1920, composto por; [a] Língua e Literatura Portuguesa e Latina, [b] Línguas Estrangeiras Moderna, [c] Matemática, [d] Geografia, [e] História, [f] Física, [g] Química, [h] História Natural e Cosmografia, [i] Filosofia, [j] Sociologia, [l] Desenho, e [m] Instrução Moral e Cívica.

8 Ver principalmente: FAZENDA, Ivani Catani .A. Integração

e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. São Paulo, Ed. Loyola, 1979; FAZENDA, Ivani Catani .A. Interdisciplinaridade - História, Teoria e Pesquisa. Campinas, Papyrus, 1994; FAZENDA, Ivani Catani .A. (org) Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo, Cortez, 1991 e FAZENDA, Ivani Catani .A. (org) Transformações contemporâneas do conhecimento. Campinas, Papyrus, 1995.

9 Ver neste sentido: FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar & NICOLESCU, Basarab Carta de transdisciplinaridade. Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 de novembro de 1994.


10 Eu pude presenciar em muitas instituições escolares – particularmente na Rede Estadual de Educação do Paraná, lutas acirradas, por vezes surdas e em outras explicita, quando da reorganização das grades curricular.

Nota do autor

O autor agradece:

1. a comunicação de erros.
2. opiniões sobre o texto, inclusive sobre passagens com redação inadequada.
3. o envio de textos dos leitores no qual o autor foi citado.

E-mail para contato: marcos.cordioli@gmail.com



As publicações do selo A Casa de Asterion podem ser livremente copiadas digitalmente ou por fotocopiadoras. No entanto, não podem ser vendidos. Os autores disponibilizam estas publicações como esforço para a democratização da informação e do conhecimento.

A Casa de Asterion