



## CURRÍCULO, CIVILIZAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

## CURRICULUM, CIVILIZATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE

**GHEDIN, Evandro \***

---

\* Doutor em Filosofia e Educação pela USP. Professor na Universidade Estadual de Roraima (UERR), onde dirige a pós-graduação. Professor no Doutorado em Educação em Ciências da REAMEC (Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática). Atua no mestrado em Ensino de Ciências da UERR. Contato: [eghedin@bol.com.br](mailto:eghedin@bol.com.br) URL: <http://evandroghedin.com.br>

## RESUMO

Este artigo discute a relação entre currículo e prática pedagógica, especialmente considerando a mediação de um projeto de formação cultural que se dá pela mediação da prática no contexto escolar. A questão para qual se busca uma resposta está centrada no seguinte problema: as práticas pedagógicas presentes nas escolas estão desenvolvendo que tipo de currículo para que tipo de civilização que se construirá em decorrência dessa formação? O objetivo da pesquisa foi investigar as relações entre as dimensões da prática pedagógica, as concepções de docentes e gestores sobre currículo e a forma de sua operacionalização por meio do processo pedagógico escolar. A pesquisa estudou e analisou as concepções e práticas de professores e gestores sobre o currículo e suas possibilidades no cotidiano escolar. O método da investigação centrou-se em entrevistas estruturadas abertas e a análise e interpretação centraram-se na perspectiva da hermenêutica crítica. A pesquisa foi concluída, considerando os limites e perspectivas no processo educativo escolar, sugerindo tomada de posição e decisão mais radical diante do contexto no qual nos encontramos.

**Palavras-Chave:** Currículo – Cultura – Formação docente – Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

This article debates the relation between curriculum and pedagogical practice, especially considering the mediation of a project of cultural formation which happens by the mediation of school context practice. The question to which an answer is sought is centered in the following issue: what type of curriculum are the pedagogical practices present in schools developing to which civilization which will be constructed as a result of this formation? The objective of this research was to investigate the relations between the pedagogical practice dimensions; teacher's and school principal's conceptions about curriculum and the form of its operationalization by the school pedagogical process. The research studied and analyzed the conceptions and practices of teachers and school principals about the curriculum and its possibilities in school routine. The method of investigation focused in structured open interviews, the analysis and interpretation focused on the perspective of critical hermeneutics. The research was concluded considering the limits and perspectives in school educational process suggesting more radical decision making and stance against the context in which we find ourselves.

**Keywords:** Curriculum – Culture – Teacher formation – Pedagogical practice.

## 1 INTRODUÇÃO

A equação ou triangulação entre currículo, civilização e prática pedagógica não é algo fácil de ser feito, especialmente porque cada elemento em si mesmo está carregado de sentidos elaborados pelos sujeitos da cultura. O que se quer chamar a atenção nessa abordagem pode ser sintetizado na seguinte pergunta: as práticas pedagógicas presentes nas escolas estão desenvolvendo que tipo de currículo para que tipo de civilização que se construirá como decorrência dessa formação?

Entende-se por civilização o sentido em que nos exemplifica Romero (2007, p.126):

(...) percebemos em muitos dos mitos, nas lendas e nos contos de nossos povos indígenas como a inteligência sempre ganha da força, da agilidade, do poder etc, para ver isto, só é preciso escutar os inúmeros contos da onça e do jabuti, do macaco e da tartaruga, entre outros. Consideramos que sociedades onde se repassa como um valor ético para as novas gerações a inteligência como contestadora e desafiadora da força, são sociedades altamente civilizadas e humanas.

Essa ideia quer nos dizer que uma civilização não se mede pelo grau de complexidade e exuberância de sua arquitetura, mas pela ética de seus integrantes. Nesse caso, cabe-nos perguntar: num contexto de corrupção, que sociedade as nossas práticas pedagógicas estão construindo?

Conforme essa perspectiva, o que determina nosso grau de desenvolvimento não é a complexidade das técnicas que utilizamos para lidar com o mundo, mas pelo modo como construímos, pela prática educativa, nossa inteligência social, portanto, coletiva.

Caso essa ideia mereça crédito, o que importa, no processo da complexidade da prática, é a produção do espaço coletivo e público. Nesse caso, as práticas pedagógicas instituem uma forma de relação que se estabelece publicamente entre os integrantes de uma sociedade. Isso nos indica que o cotidiano estabelece os horizontes e as perspectivas de nossa inteligência coletiva.

Nesse caso, essa ideia de civilização está intimamente ligada a uma ideia de cultura, que se conecta a uma perspectiva de currículo, que se procurará desenhar na sequência.

## 2 O QUE É UM CURRÍCULO

O ponto de partida de nossa reflexão é que o currículo constitui-se num projeto de formação cultural, ou seja, não há como ter um critério para avaliar adequadamente as

práticas instituídas se não tendo como referência um projeto de formação humana por meio da escola.

Nessa perspectiva, o currículo é o desenho, modelo, expectativa de um ser humano que é, que está sendo e que tem o poder de fazer ser para além daquilo que é num determinado contexto. Pensar no currículo como o poder de fazer ser é dar a ele a constituição de um elemento que conjuga nossa visão de mundo e de ser humano que vive o conflito ideológico no cotidiano da escola, procurando tatear uma direção que se orienta pela tradição historicamente construída por um passado que nos lança diante de um futuro.

O currículo, seja ele explícito ou implícito, nos permite construir o presente como perspectiva do futuro que não abdica de seu passado enquanto instrumental sistemático para ler as condições do contexto onde nos encontramos. Nesse caso, é no contexto da prática pedagógica que o currículo se constrói. Por essa razão, faz-se necessário estabelecer uma íntima relação entre currículo, cultura e prática pedagógica.

É pelo contexto da complexidade da prática pedagógica que poderemos estabelecer os critérios que nos permitem avaliar o currículo que estamos produzindo na conjuntura da escola. A prática tem revelado que o currículo proposto não coincide com o currículo praticado. Muitos impedimentos para a produção de um currículo crítico, ou melhor, de uma prática crítica que institui a inteligência como arma contra a força se dá no campo da prática. Nesse patamar, as teorias explicativas do currículo são reelaboradas pelos docentes como um discurso que mascara o modo como eles próprios lidam com as questões curriculares.

O currículo tem se tornado um discurso que justifica um conjunto de práticas contraditórias entre si e contrárias às teorias que se supõem como suporte para a justificativa de nosso fracasso.

No caso da problemática do currículo, a avaliação que faço é de que o maior problema não se encontra no campo conceitual e teórico, mas no campo da prática. É justamente no campo da técnica que se reproduz a ideologia que mascara as relações de poder no espaço da escola. Assim, o currículo constitui-se naquele elemento que permite os mais variados discursos sobre o modo de produzi-lo. Acontece que isso ocorre muito mais como um discurso sobre o currículo e muito menos como um projeto de sociedade que se aplica por meio das escolhas que conduzem o fazer pedagógico dos vários sujeitos que compõe a escola.

O que vemos, pelas pesquisas que realizamos, é que há um discurso sobre o currículo estabelecido no contexto da escola, mas a prática não coincide com esse discurso. Isso não

ocorre somente nas vozes daqueles que são os agentes diretos das Redes de ensino, mas é reproduzido pelos professores e estudantes.

Olhar a prática implica interpretá-la em seu contexto e para além dele próprio, como condição necessária para a compreensão de seu sentido e de seu significado. Além disso, constitui-se uma necessidade imperativa para nos fazer avançar no desenho de uma prática que supere a justificção de um discurso libertador em práticas conservadoras e opressivas.

A escolha em refletir a partir da prática se dá por compreendermos que é justamente nesse campo que se encontra nosso maior problema, que limita a possibilidade de instituir um projeto emancipatório. Penso que a problemática que mais nos atinge não é o modo como produzimos um discurso sobre o currículo, mas justamente a discrepância e o distanciamento entre nosso discurso sobre o currículo que queremos e propomos com aquele que praticamos no contexto da sala de aula. Sabe-se que, em parte, essa dissonância se dá como forma de resistência ao modo como se gerencia o processo educacional, mas como fazer a distinção entre o discurso emancipatório e a prática de emancipação que se produz como resistência? Para responder a essa questão só mesmo investigando o modo como à prática pedagógica nos aparece no contexto da escola. Não aquela que julgo ser, mas aquela que é, de fato, o que ocorre no cotidiano escolar.

Talvez, o quadro que vamos pintar em seguida seja sombrio demais, mas o real nem sempre coincide com nossa imaginação a seu respeito.

### 3 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Entendo que a prática pedagógica constitui-se o eixo articulador do currículo com a cultura. É nela que se formam e se organizam os processos escolares. É por ela que se estabelece, implanta-se e se consolida um currículo escolar, que determina toda formação dos estudantes.

A prática condiciona um modo de vida que precisará de anos de reflexão para que possa ser alterado, caso essa formação não se dê de modo adequado.

Para melhor compreender esse processo vamos olhar dois tipos de práticas pedagógicas que se dão no contexto da escola: uma voltada para a prática pedagógica de docentes e outra que se volta para a prática e sua compreensão por parte dos gestores de escolas das Redes públicas da capital do Estado do Amazonas.

O que trazemos para o contexto de nossa reflexão resulta de quatro anos de pesquisa e as informações aqui apresentadas sintetizam dezenove trabalhos de pesquisa realizados em diferentes contextos escolares. A pesquisa teve como sujeitos os professores e professoras do Ensino Fundamental e gestores de escolas. A pesquisa teve dois eixos de articulação: a prática pedagógica dos professores e a prática pedagógica dos gestores. A pesquisa realizou-se em 32 escolas da rede pública estadual e municipal na cidade de Manaus, o que representa 10% das escolas da cidade. O método predominante na análise foi a hermenêutica crítica, esta compreendida como um exercício de interpretação da realidade à luz de uma epistemologia crítica.

### **3.1 A prática pedagógica dos professores**

A prática pedagógica dos professores é reveladora daquilo que pensam, especialmente porque é por meio dela que o discurso docente pode ser avaliado e compreendido em suas contradições.

#### **3.1.1 A questão do planejamento pedagógico**

Um elemento que merece destaque nesse processo é a falta de sistematicidade no planejamento e organização da própria prática pedagógica. Nas escolas esse planejamento se dá quinzenalmente e é reduzido a decisão sobre o conteúdo que será trabalhado na quinzena subsequente. Esse planejamento é feito de forma muito dispersa, ou seja, cada professor vai para sua sala de aula e o elabora. Não há uma preocupação nem por parte dos professores nem por parte da direção em discutir coletivamente o conteúdo proposto, afim de que, em conjunto, sejam descobertas novas maneiras de dirigir com mais eficiência o ensino-aprendizagem. Nesse caso, não há possibilidade de estabelecer práticas interdisciplinares e nem transdisciplinares, pois não se cria espaço e oportunidade para que isso ocorra no espaço da organização pedagógica da escola. O problema dessa situação é que os professores são “isolados” com a institucionalização dessa forma de conduzir o processo educativo. Esse isolamento favorece a ausência de crítica e o debate sobre o significado e o sentido daquele conteúdo para a vida dos escolares. Um conteúdo que não resiste ao debate público entre os pares não deve ter espaço na formação escolar. Ao reivindicar a presença e necessidade de um trabalho coletivo, estamos interpelando para que a legitimação do currículo se dê a partir do

coletivo da escola tendo em vista os sujeitos que lhe compõem e não uma proposta autoritariamente imposta pelo sistema de ensino.

Concordamos com Luckesi (2003, p. 164), quando assume que

A atividade de planejar é uma atividade coletiva, uma vez que o ato de ensinar na escola, hoje, é um ato coletivo, não só devido a nossa constituição social como seres humanos, mais que isso, devido ao fato de que o ato escolar de ensinar e aprender é coletivo. Os alunos não trabalham isolados; atuam em conjunto. Os professores não agem sozinhos, mas articulados com outros educadores e especialistas em educação (...).

Essa articulação não existe na maioria das escolas pesquisadas. Segundo algumas entrevistas realizadas com professores, eles acham “careta” fazer planos de aula e, por conta disso ou usando isso como justificativa, não planejam suas aulas. O planejamento para eles representa o ato de preencher questionários para cumprir as exigências burocráticas.

Na verdade, não há uma preocupação com o conteúdo e nem em organizá-lo de forma lógica e contextualizada com os padrões culturais dos escolares. Isso nos dá a impressão que a escola é um lugar onde os estudantes estão passando algumas horas e, assim, sendo beneficiados com alguns conteúdos sem conexão pedagógica, ou seja, sem o devido sentido do que se ensina. Há a impressão de que muitos professores assumem suas atividades como se estivessem fazendo um favor para os educandos.

Em entrevistas com os professores evidenciamos que alguns não gostam de planejar suas atividades escolares devido ao fato de que os imprevistos diários não permitem cumprir o que foi planejado, assim, preferem adaptar os conteúdos de acordo com o tempo disponível. Parece haver uma ideia de que o planejamento é desnecessário e inútil. O ato de planejar é encarado como uma exigência e não como necessidade para se desenvolver uma ação mais organizada, dinâmica e científica.

Nunca é demais lembrar que,

o planejamento é importante para o professor porque: ajuda o professor definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos; possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos; (...) ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir; ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula; o professor evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino (...) (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001, p. 66).

De acordo com Silva (2006), assim como o planejamento é importante para orientar o trabalho do professor há o aspecto da avaliação que contribui em todo o percurso da ação planejada. O problema da ausência de planejamento reflete-se na ausência de critérios claros para avaliação da aprendizagem dos conteúdos que são ensinados. Para Luckesi (2003, p.

118), “enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto”. Esse projeto a ser construído tem a ver com a construção da civilização, que é articulada pelas práticas pedagógicas instituídas na escola por meio do currículo.

Embora a escola adote uma postura de avaliação contínua, a constatação da aprendizagem é feita sem muito sentido para o estudante. O professor, depois de cada conteúdo trabalhado, aplica um teste, com a esperança de que seu estudante tenha conseguido abstrair tudo o que foi exposto de forma tão desinteressante. Com isso, percebe-se que a escola desenvolve seu método de avaliação baseado na verificação, ou seja, verificam-se os erros e os acertos do escolar, sem o devido sentido que seria de investigar se o processo de aprendizagem ocorreu. Para Luckesi (2003, p. 166) “A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca (...). Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas”. Como não se dá o processo coletivo de planejamento, cada docente infere resultados que considera relevantes para julgar o conteúdo aprendido, embora isso nem sempre faça sentido para o estudante. Por essa razão, se briga pela nota e não pelo conhecimento.

Isso demonstra que a escola ainda não conseguiu se preocupar realmente com o aprendizado do escolar, pois para que se possa dizer que uma atividade é subsidiada no “desejo” de que o estudante aprenda, há de se fazer a articulação entre planejamento e avaliação no processo da prática pedagógica do professor na escola.

Defende-se, por conta das consequências desse processo, uma prática pedagógica assumida com sistematicidade e método pelos docentes, isso implica formação, atitude crítica frente ao trabalho pedagógico e uma postura científica. Elementos que a pesquisa demonstra que não comparecem nas escolas investigadas.

### **3.1.2 A questão da cientificidade da prática pedagógica**

Atualmente, os problemas enfrentados pela sociedade contemporânea têm revelado quanto é grande a defasagem das práticas educativas para a educação das novas gerações. Hoje, com uma sociedade centrada na ciência e tecnologia, exige-se que o professor seja portador de competências e atitudes que o capacitem a ultrapassar obstáculos de toda ordem, principalmente os políticos, sociais e culturais, para a consecução de seu objetivo primeiro: a formação de profissionais para o exercício pleno de sua cidadania.

Nessa perspectiva, Henning (2001, p. 168) ressalta que a formação do professor deve ser “(...) compatível com os novos tempos, atraído pelo novo, pronto para agir e adequadamente preparado para equacionar os problemas com que se depara em sua realidade escolar e social”.

Em uma sociedade estruturada na ciência e na tecnologia, a prática educativa deve ser nutrida pela ciência. “Com essa atitude evita-se o que se fazia, outrora, em nome de uma *ciência da educação* que aplicava suas experiências no processo educativo de forma precipitada (...)” (HENNING, 2001, p. 169). Isso não quer dizer que se devam buscar nas ciências receitas prontas para resolver questões que aparecerão em sala de aula. Mas que o trabalho do professor exige conhecimentos específicos em sua área a fim de tornar sua prática mais eficiente.

Anísio Teixeira (apud MOREIRA, 2000, p. 76) “considera que as ciências, fontes da educação, proporcionariam conhecimentos intelectuais para rever e reconstruir com mais inteligência e maior segurança as práticas pedagógicas (...)”. Por isso, o professor não deve desprezar os conhecimentos adquiridos em sua formação, embora lhe pareça inadequado a sua realidade. De posse deles o professor será capaz, em face de um problema de ensino-aprendizagem, de descobrir os caminhos possíveis para relacionar aqueles mais adequados à situação vivida.

Corroborando com essa ideia Zilles (2004, p. 244), ressalta que,

(...) Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em/de fazer seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea.

Facci (2004, p. 244-245), concordando com essa idéia, diz que para um bom desempenho de sua profissão o professor precisa dominar,

(...) numa primeira categoria (...) os conhecimentos específicos da disciplina que (...) ministra (a matemática, por exemplo). Numa outra categoria, ele precisa ter conhecimento didático-curricular, ou seja, um conhecimento que o informe como esses conhecimentos específicos devem ser organizados para que tenha efeito no processo de apropriação e produção do conhecimento nos alunos. Numa terceira categoria de conhecimentos está o “saber pedagógico”; o professor deve apropriar-se dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sistematizados nas teorias da educação. Além dessas três modalidades, outro tipo de saber necessário à prática docente é relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa (...).

De modo que essas colocações nos revelam que, para a prática pedagógica não se transformar em um simples processo de aplicação de técnicas precipitadas, sem o devido

sentido do que se quer alcançar, é necessário vinculá-la a conhecimentos teóricos que orientem sua ação.

A ideia que se defende não é aquela onde o exercício profissional do professor deva se resumir na mera aplicação de teorias aprendidas durante anos de estudo, mesmo porque, segundo Teixeira (1997, p. 209), não se pode garantir que “(...) uma pessoa somente por muito aprender psicologia e sociologia educacionais venha, amanhã, ser um ótimo professor primário”. Mas a ideia de que o professor “(...) que estiver aparelhado com as hipóteses, as teorias e as conclusões dessas ciências, será, (...) mestre mais consumado e mais eficiente do que aquele outro a quem faltar o auxílio ou bastão da ciência” (TEIXEIRA, 1997, p. 209).

Porém, é preciso lembrar a advertência de Henning (2001), quando reflete que nenhuma ciência servirá para ditar regras de ação ao professor em sua sala de aula, mas irá ajudar a melhor diagnosticar os problemas e encontrar as soluções mais adequadas às situações inéditas, elaborando e melhorando sua prática pedagógica.

Portanto, a prática pedagógica, nessa perspectiva de reflexão científica, é fundamental para a escola e para o próprio professor, uma vez que ambos são responsáveis pela formação dos escolares, enquanto seres inacabados, que buscam, pela cientificidade das coisas, enfrentar os desafios de uma sociedade altamente competitiva.

### **3.1.3 A questão da politicidade da prática pedagógica**

Em uma das escolas de Ensino Fundamental, da zona oeste da cidade de Manaus, em que realizamos nossas pesquisas, de sete professoras e uma pedagoga, foi possível constatar que elas não possuem um envolvimento profissional politicamente engajado nas causas da escola e da educação enquanto processo social e não pensam em dar continuidade aos seus estudos em nível de pós-graduação. Elas revelam não compreender a simetria entre educação e política imbricada em suas práticas pedagógicas, com exceção de uma professora. Em suas práticas pedagógicas elas não desenvolveram objetivos e valores a serem alcançados de acordo com a realidade da cidade, ou seja, não lhes foi explicado que se pode lutar contra as dificuldades da profissão. Segundo Saviani (2002), a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir de nossa condição de agentes sociais ativos, isto, somente percebemos nas reflexões e ações de uma professora. O pior desse processo é que aqueles que assumem uma postura mais crítica, mais politizada são rechaçados pelos colegas de trabalho, como se fossem seres de outro planeta. Isso nos leva a pensar que em seus processos formativos faltou

uma formação que possibilitasse a estes profissionais uma reflexão mais aprofundada sobre a prática e sua dimensão política, para que eles pudessem desenvolver uma “consciência” mais enraizada no contexto de nosso papel em realizar a mediação na construção de uma sociedade democrática.

Saviani (2000, p. 17) esboça a formulação de uma pedagogia histórico-crítica afirmando que “(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa dimensão política da educação pode vir a contribuir mais significativas para a prática pedagógica dos professores.

Saviani (2002) explica que a perspectiva histórico-crítica parte de uma reflexão que tem como tema central o saber, que pode ser expresso de diferentes formas tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, entre outros. Do ponto de vista da educação, esses saberes adquirem real importância quando contribuem para a humanização e hominização. Somente o saber produzido historicamente, ou seja, o saber objetivo, é que deve constituir-se matéria-prima a ser utilizado na realização do trabalho educativo.

Nesse caso, o papel da escola seria o da difusão de conteúdos vivos e concretos, de acordo com a realidade cultural. De acordo com Saviani (2002), o acesso do aluno aos conteúdos proporcionado pelo professor, ligando-os com a experiência concreta dele, e proporcionando elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a ideologia dominante constitui uma prática pedagógica situada histórica e criticamente.

A prática pedagógica dos professores de primeira a quarta série poderia tomar como ponto de partida e de reflexão a questão dos conteúdos na sua relação com os procedimentos metodológicos. É preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos estudantes e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade em que estão inseridos.

O professor enquanto mediador na relação professor-aluno, para que o conhecimento resulte de trocas que se estabelecem na interação entre o contexto do estudante (natural, social, cultural) e seu modo de percebê-lo enquanto sujeito histórico. Desta forma, novas técnicas seriam desenvolvidas para a formação de professores que vislumbrem uma melhor compreensão da realidade na mesma medida em que tornaria possível, pela prática da pesquisa, o aprofundamento do saber do professor que deve ser ensinado aos escolares.

A prática pedagógica dos professores precisa considerar melhor a idéia de valores e objetivos para a educação, pois isso não foi possível de ser percebido nas escolas pesquisadas.

Ter clareza dos objetivos educacionais, por parte dos professores, possibilita ampliar seu horizonte facilitando a transformação de sua prática pedagógica numa articulação mais estreita entre teoria e prática, o que não foi possível de ser visto na maioria das escolas em que a pesquisa realizou-se. Sentimos que há a necessidade de os professores do ensino fundamental aprenderem a relacionar os problemas de sua prática, de sua existência com a realidade concreta em que vivem.

Na verdade, a análise da politicidade da prática pedagógica, a partir da proposta de Saviani, nos permite perceber que esta perspectiva quase não existe nas ações dos docentes pesquisados. São poucos os professores que assumem uma visão mais crítica dos processos educacionais. E quando isso acontece estes são “marcados” como “*persona non grata*” à Rede de ensino e aos gestores.

A formação e a prática dos professores necessita abarcar a ideia de que o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade (considerando as diferenças de gênero, étnica e cognitiva), por isso, faz-se necessário que reflitamos mais significativamente sobre nossas práticas pedagógicas.

Vale assumir com Saviani (2000) que o fundamental é mudar a mentalidade dos professores, isto é, a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento e é realizando-se na sua especificidade, que lhe é própria, que a educação cumpre a sua função política no processo de hominização e humanização.

### **3.1.4 A questão da eticidade da prática pedagógica**

Nas entrevistas realizadas com as professoras e as pedagogas constatamos que somente 30% delas têm clareza do que é a dimensão ética da educação, a maioria reduz seu conceito à questão dos valores, como respeito.

Segundo as professoras, é necessário esse trabalho com a questão do respeito para ensinar os estudantes a tê-lo. Porém, em momento algum se perguntam as razões da existência do desrespeito na escola. Por conta disso, podemos identificar a falta de compreensão da dimensão ética por parte das professoras. Quando falam em trabalhar nos alunos o tema não estão respondendo qual é a sua concepção de ética, pois acabam fugindo da resposta as questões formuladas.

Há aquelas (dos 30% investigados) que conseguem estabelecer uma compreensão mais aprofundada e científica na interação entre a dimensão ética e sua prática pedagógica como segue:

*A ética faz parte do processo pedagógico e da vida, não tem como separar; conjunto de valores na sala de aula, é muito importante trabalhar os valores na sala de aula, os projetos favorecem o trato do tema, o respeito mútuo, o respeito á criticidade do aluno (Professora 12).*

As concepções das professoras e das pedagogas situam-se no campo do respeito, em nenhum momento são citadas questões políticas ou sociais com direta relação á pratica pedagógica e a ética. Essa fragilidade revelada pelas professoras coloca em cheque a capacidade de resolver os problemas que poderão surgir na prática pedagógica. O problema aqui é que a não compreensão filosófica das dimensões que se interligam na prática dificulta o entendimento do alicerçamento do saber docente na junção do conhecimento epistemológico com a experiência da docência. Essa situação inibe as possibilidades de aprofundamento da explicação dos fenômenos educativos.

Nas entrevistas com professoras, percebe-se um tom mágico, um sentimentalismo nas respostas que não casam com as questões sociais, com a preocupação em conscientizar o estudante acerca de direitos, mas de deveres. Um aspecto importante a evidenciar é a inconstância dos comportamentos no dia a dia da escola.

Podemos vislumbrar, por meio desse processo, aspectos importantes sobre a eticidade da prática pedagógica, sua carência no dia a dia da sala de aula, as possíveis deficiências de formação. Isso nos leva a pensar que não basta que os Parâmetros indiquem sua presença nos currículos, pois eles dependem da prática docente para serem efetivados no espaço da escola. O pouco entendimento do professor sobre a questão ética e sua busca por uma prática ética constitui-se um limite sério na produção da inteligência. Os condicionamentos constituem impedimento para uma prática pedagógica mais comprometida com a dimensão ética da educação.

Os condicionantes, não apenas obstaculizam o processo de ensino aprendizagem, como incrementam no professor o descaso. A sala de aula com excesso de alunos impossibilita o aprendizado, apenas um professor para atender uma demanda de 30 a 45 alunos torna o ensino mecânico e sem oportunidade de reflexão mais aprofundada. O baixo salário dos docentes e dos educadores, pois, o trabalho educativo é de fato um trabalho árduo que se estende para além da sala de aula, visto que o professor sempre leva trabalho para casa, consumindo suas horas de lazer e descanso sem receber por esse trabalho, sem falar da carga horária dobrada (há professores trabalhando em três turnos); o professor não vai às salas, ele

pula de sala em sala. A falta de reconhecimento social do trabalho docente constitui elemento agravante nesse processo.

As pesquisas revelaram que a baixa estima e os problemas sociais fragilizam as ações do professor dificultando sua iniciativa em mudar a prática. Isso faz com que ele acabe reforçando a acomodação e apenas o repasse mecânico dos conteúdos. A falta de cursos permanentes de formação contínua como espaços de reflexão constitui um agravante a parte nesse processo.

Esse quadro reflete a desvalorização do processo educativo, a ausência do fortalecimento das questões éticas na formação do professor e na sua prática dificultam a formação de um cidadão que requer saberes científicos, autonomia criativa, fazendo do professor o mediador da descoberta e da construção do novo saber pelo educando.

Essas reflexões sobre o processo educativo são importantes, porém inúteis se não se busca fundamentar a prática pedagógica na perspectiva da reflexão e da práxis. A escola é um espaço de formação e seus educadores e gestores são responsáveis pelo processo formativo das crianças que são entregues a escola, este constitui o seu compromisso ético.

### 3.2 A prática pedagógica dos gestores

A prática da gestão institui práticas pedagógicas que ampliam o distanciamento entre um currículo proposto e um currículo executado. Esse distanciamento deixa claro a falta de compreensão de um projeto de formação que se quer (ou se deve) colocar em prática no contexto da escola.

Com base em pesquisa realizada na cidade de Manaus, podemos afirmar que 60% dos gestores não se compreendem como gestores de um projeto de sociedade, mas se sentem gerindo um processo meramente burocrático. Outros 40% entendem seu papel pedagógico no processo de condução da escola, tendo como ponto de partida a descentralização das decisões e a sua democratização, embora que, nessas escolas, não exista projeto político-pedagógico que oriente o processo de gestão e organização escolar.

Ficou evidente, nas pesquisas, que os gestores não possuem clareza do que consiste a *formação contínua* de professores, uma vez que a reduzem a realização de leituras de reportagens sobre educação em dias de planejamento e cursos esporádicos. A prática da gestão que se dá em escolas não favorece a formação contínua, pois acham que liberar os professores pra atividades coletivas na escola significa diminuir o tempo de permanência do professor em

sala de aula com os estudantes. A pesquisa revelou que a formação contínua na cidade de Manaus é, ainda, um sonho a ser construído, pois ainda não encontrou seu lugar no espaço da escola.

Considerando a literatura brasileira que trata das questões da atribuição do gestor, a pesquisa revela que apenas 20% (de um universo de 32 gestores entrevistados) dos gestores possuem clareza de suas atribuições.

A distância entre o projeto formulado e sua prática é simetricamente igual à falta de compreensão dos gestores do que constitui seu trabalho na organização da escola. Se aliarmos à falta de um projeto pedagógico, conscientemente formulado, e a falta de compreensão dos gestores a respeito de seu papel de liderança na escola, poderemos ter uma visão mais clara do fracasso que estamos produzindo na formação das crianças colocadas na escola.

Tenho clareza que esses dados não representam a totalidade dos professores/professoras das Redes de ensino. A pesquisa também revelou que muitos gestores e professores dão sua vida pela melhoria das condições de ensino e aprendizagem na escola. No fundo são esses que fazem com que a escola não seja um total desequilíbrio no processo de formação humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações anteriormente apresentadas nos permitem desenhar limites e perspectivas no processo educativo escolar e sugerir tomada de posição e decisão diante da realidade estudada. Desse modo, podemos assumir que:

- O currículo é, sem dúvida, potencializador da autonomia que se dá pelo conhecimento que a escola produz, reproduz e transmite;
- A legitimação e decisão sobre os conteúdos do currículo há de se dar pelo coletivo da escola e não pela imposição do sistema de poder hegemônico;
- É necessário reorganizar as ações da escola de modo a articular o currículo com o planejamento e a avaliação da aprendizagem que se dá na escola;
- Não é possível ampliar as inteligências sem aprofundar nosso grau de consciência de nós mesmos;
- O planejamento de ensino há de ser construído com uma base mais consistente com a realidade da escola, pois na maioria das vezes, há uma discrepância muito grande entre o planejado e o executado;

- O planejamento curricular, para além de uma exigência legal, é uma necessidade para a otimização da prática pedagógica;
- A escola não deve existir só para transmitir informações, ela existe para desenvolver a inteligência como condição de civilidade e de humanização;
- É preciso retomar a análise da prática pedagógica para construir um projeto de formação ética que nos permita aprofundar nossa consciência de pertença à humanidade;
- Desconhecer as dimensões da prática pedagógica é diminuir a consciência dos estudantes e diminuir a possibilidade de crescimento da inteligência da sociedade e da visão que ela pode construir sobre si mesma. Isso quer dizer que ao se limitar a consciência se dificulta o crescimento da inteligência e não se constrói civilidade, portanto, a humanidade se torna vítima da ignorância. A barbárie que se enfrenta é decorrente do fato de que a ignorância está superando a inteligência. É nisso que está à gravidade da prática pedagógica instituída em nossas escolas;
- A crítica que se faz é uma necessidade, pois permite a ampliação da consciência do fenômeno educativo;
- A resposta a esse contexto virá do aprofundamento do conhecimento para, ao ampliar o conhecimento, aprofundar a consciência ética, técnica, estética e política da prática pedagógica. É nesse aprofundamento que construímos novas inteligências. A escola é para construir uma civilização, que se faz com o aprofundamento da consciência condicionada à ampliação da inteligência.
- A mudança não se faz sem formação docente adequada e sem um trabalho docente que também investe no aprendizado de comportamentos e atitudes. Não se faz: sem remuneração docente adequada, sem alta estima docente, sem condições de trabalho adequadas, com pressão política sobre o trabalho do professor, com a desconsideração social da importância do trabalho docente;
- O trabalho de criar consciência e ampliar a inteligência é o trabalho que está por ser realizado. A escola amplia a inteligência, mas não permite o aprofundamento da consciência, pois não está dando a oportunidade para que o estudante possa pensar e pensar-se enquanto sujeito social, político, ético, estético e técnico de sua existência. A oportunidade de pensar é condição para ser e para vir-a-ser. Sem isso não há como superar os limites radicais de nossa ignorância presente.

## REFERÊNCIAS

- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. As “ciências da Educação” no mundo científico-tecnológico: o que aprender com Anísio Teixeira. In: PORTO JR. Gilson (Org). **Anísio Teixeira e o ensino superior**. Brasília: Bárbara Bela, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SNT ANNA, Ilza M. **Por que Planejar? Como Planejar?** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, Carlos Otávio F. Anísio Teixeira: Ciência e arte de educar. In: PORTO JR, Gilson, CUNHA, José Luiz (Orgs). **Anísio Teixeira e a Escola Pública**. Pelotas, RS: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2000.
- PEREIRA, Waldiléia do Socorro Cardoso. **Educação e ética**: uma reflexão a partir da prática pedagógica do professor. 2006. Monografia. Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2006.
- ROMERO, Antonio Enrique Fonseca. Mito, lenda e alteridade: a natureza como legítimo outro na convivência – estudos dos mitos, lendas e práticas dos indígenas residentes em Manaus. In: **Caderno de resumos do I Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação da FSDB**. Manaus: Editora FSDB, 2007, p.125-126.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- SILVA, Neucilene Maria Monteiro. **A questão da cietificidade da prática pedagógica escolar a partir da filosofia da educação de Anísio Teixeira**. 2006. Monografia. Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2006.
- SILVA, William Costa. **A politicidade da prática pedagógica a partir do pensamento de Dermeval Saviani**. Manaus: . 2006. Monografia. Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2006.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**: introdução à administração educacional. 2 ed. Rio de janeiro: UFRJ, 1997.
- ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.