

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

## **AUTONOMIA PEDAGÓGICA E UNIVERSALIDADE DO CONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR: O SIGNIFICADO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA DEFINIÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA/UNIVERSIDADE<sup>1</sup>**

**Sidinei Pithan Da Silva<sup>2</sup>.**

<sup>1</sup> Texto referente à participação pelo Programa de Educação Continuada da Unijuí como os professores da Educação Básica.

<sup>2</sup> Professor do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor do Departamento de Humanidades e Educação. Doutor em Educação pela UFPR.

### **Introdução:**

Este estudo trata de um novo momento no cenário educacional brasileiro, instaurado a partir da lógica de “permanente avaliação” (externa) das instituições educativas pelo Ministério da Educação e Cultura. Os temas que nos ocupam para esta reflexão referem-se: a) ao significado político-pedagógico das avaliações externas na configuração do sistema educacional brasileiro; b) o papel das avaliações externas na determinação e organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas e universidades: redesenhando a função social da escola na sociedade brasileira.

A tese de fundo assumida para pensar a temática orienta-se por uma noção de que as avaliações externas (Enem, Prova Brasil, Enade), significam uma possibilidade de regulação e controle do sistema educacional brasileiro, permitindo compreender e interferir em sua lógica Curricular. As avaliações externas presumem haver uma base curricular mínima que deva ser garantida a todos os estudantes independentemente de sua classe social, de sua origem cultural, etnia ou gênero. Neste sentido, elas apontam para certa “universalidade” em torno da política do conhecimento que precisa ser garantida a todos os estudantes brasileiros independentemente de suas realidades sociais, culturais e políticas.

Isso nos lembra da questão feita pelo sociólogo da educação Michael Young (2011), acerca das implicações educacionais e políticas deste “conhecimento objetivo” tornar-se comum a todos os estudantes. Aspecto que para ele significa a garantia de um “conhecimento poderoso” no processo de interpretação da realidade. De outra parte, cria a possibilidade de pensarmos numa base curricular (comum) nacional, o que presumiria uma forma de organizar o trabalho pedagógico das escolas na amplitude do território nacional a partir de certos elementos conceituais, organizacionais e metodológicos. Este movimento pressupõe a lógica da disciplinaridade articulada com a da interdisciplinaridade, bem como com a contextualização socio-histórica dos conhecimentos, tendo em vista a permanente relação com o mundo do trabalho, da política, da cultura, da ciência e da técnica. Outrossim, se articula com a ideia da pesquisa como princípio metodológico na construção do conhecimento escolar.

A unidade curricular, pressuposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, não inviabiliza que no âmbito do território nacional, se atente para as diversidades e as realidades contingentes, mas aponta para certa forma de organizar o trabalho pedagógico e compreender a função social da escola no trato com o conhecimento em sua dinâmica de “universalidade”. Importante frisar, neste aspecto,

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

que os documentos nacionais apontam para certa perspectiva na formação, a qual precisa ser articulada no âmbito do currículo escolar, como forma de assegurar a “qualidade social” dos conhecimentos produzidos. Neste sentido, as avaliações externas seriam não apenas instâncias de acompanhamento e controle da educação nacional, como também formas de produção de uma “exigência mínima” em torno dos conhecimentos fundamentais a serem assegurados na educação básica e na educação superior. As avaliações externas permitem sondar o que as diretrizes apontam como “idealidade” e o que as escolas conseguem produzir na “realidade”. As avaliações internas permitem acompanhar e intervir no processo de formação dos estudantes tendo em vista este telos (finalidade) mais amplo.

A função social da escola, neste processo, não se reduz unicamente ao processo de transmissão do conhecimento “universal”, mas se prolonga para o âmbito de “reconstrução da cultura” (SACRISTÁN & GÓMES, 1998) dos estudantes pela via de um produtivo diálogo (FREIRE, 2000) entre a experiência dos estudantes (conhecimento subjetivo/particular) e a experiência social acumulada (conhecimento objetivo/universal). O processo de “reconstrução da cultura” ocorreria na escola pela mediação dos professores, os quais, ao possibilitarem aos estudantes realizarem a “atividade intelectual” de relacionar o conhecimento universal (público e objetivo) com o conhecimento experiencial (particular), favorecem no processo de ampliação do horizonte cultural dos estudantes e de sua competência comunicativa (MARQUES, 1996, 1999). A elevação da cultura dos estudantes e de suas capacidades de leitura, escrita e interpretação de mundo se dão no interior da escola por este rico diálogo entre formas sistematizadas e não sistematizadas de conhecimento. O Currículo escolar, neste sentido, sinaliza para este universo de conhecimentos “objetivos” que precisariam ser assegurados aos estudantes, como forma de permitir a eles um domínio dos “sistemas conceituais” das mais diferentes áreas e ciências. O Currículo escolar, de outra forma, aponta para uma orientação Pedagógica de produzir nos estudantes certas “capacidades” no trato com este conhecimento “universal”, o que significa que não basta à escola ensinar conteúdos, mas permitir aos estudantes o desenvolvimento de capacidades amplas de relação crítica com o mundo.

**Significado político-pedagógico das avaliações externas na configuração do sistema educacional brasileiro**

Ao assumirmos a ideia de que a escola enquanto instituição socioeducativa, numa sociedade democrática, tem a função de assegurar a todos os estudantes uma formação epistêmica e experiencial pautada nas conquistas que a humanidade já realizou em termos sócio-históricos, precisamos compreender que a escola também precisa ser avaliada, até mesmo para se autocompreender em torno de seu papel social. Este aspecto não retira a autonomia da escola frente ao problema da formação e de seu projeto político-pedagógico, mas o situa numa forma de autonomia relativa, uma vez que a construção do Projeto Político-Pedagógico e sua operacionalização é parte do trabalho “criador” da escola. Então, a escola possui autonomia para pensar e fazer o processo educativo. No entanto, esta autonomia é relativa, porque a escola não pode fazê-lo a partir do que considera importante apenas em sua particularidade. Ela se obriga a pensar em termos de universalidade do conhecimento e, esta obrigação a sintoniza com as orientações curriculares nacionais e com os contextos sociais e históricos mais amplos.

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

Este movimento de constituição da educação escolar a partir das conquistas sociais mais amplas coloca a escola na responsabilidade de socializar às novas gerações conteúdos/conceitos universais, provenientes das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento (PITHAN DA SILVA, 2015). Os diferentes problemas sociais e culturais, ou mesmo as distintas realidades do país, não são tratados de forma imediata (por esta política de conhecimento), mas sim de forma mediata. O que significa dizer que a maneira como a escola se organiza e lida com a realidade social e cultural é ligada a uma forma de relação mediada pelos conceitos de diferentes áreas do saber. O conhecimento local, cultural e experiencial dos estudantes adquirem valor e significado a partir de um diálogo com estas formas mediatas de conhecimento (GREZZANA & PITHAN DA SILVA, 2010). Não se trata de menosprezar os distintos saberes, mas de perceber que à escola, cumpre, como responsabilidade última, permitir a apreensão destes saberes públicos advindos da tradição científica, filosófica e artística.

As avaliações externas, de certa forma, exigem dos educandos uma forma de domínio e apreensão destes saberes que não se reduzem ao seu aprendizado mecânico, mas que o colocam em contexto social e histórico. Esta a tarefa mais complicada que cabe à escola, pois quando as avaliações exigem não apenas a memória de certos saberes disciplinares, mas também capacidades de leituras de mundo a partir dos mesmos, ela coloca a escola num outro momento socioeducativo. Trata-se, outrossim, da escola tentar assegurar e garantir processos pedagógicos que permitam desenvolver capacidades de interpretação dos conceitos “disciplinares” advindos das diferentes tradições teóricas, mas relacionando-os a diferentes contextos e realidades sociais, culturais e políticas. Isto orienta o Currículo escolar para uma dinâmica que preserve o conteúdo disciplinar das ciências, mantendo certos conhecimentos científicos fundamentais, mas desafia os processos Pedagógicos a serem cada vez mais interdisciplinares e transdisciplinares.

O papel das avaliações externas na determinação e organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas e universidades: redesenhando a função social da escola/universidade na sociedade brasileira

“A finalidade mais fundamental da educação escolar, [...] é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas” (YOUNG, 2011, p.614).

A Função Social da Escola, em termos do desenvolvimento dos estudantes, precisa ser vista como que relacionada ao desenvolvimento de sua capacidade de se relacionar com o conhecimento “abstrato”, ou seja, com “conceitos”. “Primeiramente, o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais” (YOUNG, 2011, p. 614).

[...] o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos. Entretanto, conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado (YOUNG, 2011, p.614).

Charlot (2009) chega à conclusão de que os professores possuem duas tarefas pedagógicas fundamentais. A primeira é ajudar os estudantes a administrarem o relacionamento entre os conceitos das diferentes disciplinas que constituem o currículo e seus referentes em suas vidas cotidianas. A segunda é apresentar aos alunos conceitos que têm significados que não derivam de sua experiência nem se relacionam diretamente com ela (YOUNG, 2011, p. 616).

As avaliações externas, de certa forma, exigem dos professores, enquanto responsáveis pela compreensão, operacionalização e avaliação do projeto educacional desenvolvido na escola, uma capacidade de articular e produzir o Currículo da Escola e a Proposta Político-Pedagógica da escola, em sintonia com o Projeto Nacional de Educação. O conhecimento a ser produzido/construído nas escolas adquire sentido e validade em torno da ideia de formação de sujeitos que desenvolveram a capacidade de apropriação e interiorização de determinado campo de “saberes conceituais”, valores, atitudes e competências e são capazes de responder a um determinado conjunto de questões “conceituais”.

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados (YOUNG, 2011, 615).

As avaliações externas não deveriam servir para qualificar instituições mais conceituadas ou menos conceituadas apenas, ou seja, para classificar as melhores, mas para buscar corrigir e enfrentar as práticas escolares excludentes e deficitárias.

Em sociedades desiguais como a Inglaterra, qualquer currículo escolar manterá essas desigualdades. Contudo, a escolarização também representa ou pode representar, dependendo do currículo os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos diferentes ou como meninos ou meninas (YOUNG, 2011, p.619).

Estamos diante de uma questão importante na definição da Função Social da Escola, uma vez que ao aceitarmos a ideia de que uma Oferta de Conhecimento e de Currículo que deva ser “Igual/Universal” para todas as Classes Sociais e Culturais, devemos pensar Num Projeto de Escola Unitária que produza Condições “Iguais” não Somente ao Acesso, mas na Permanência, na Processualidade e no Significado “Universal” da Vida Escolar. Isto reconfigura a dinâmica do trabalho pedagógico, uma vez que exige dele não somente um trânsito e articulação com as diferentes “comunidades científicas”, como também sua pertinente relação com o cotidiano vivido pelos estudantes em suas distintas realidades, bem como com o universo do mundo do trabalho e do mundo social e histórico ampliado.



**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

Uma preocupação que poderia ser levantada neste aspecto refere-se à possível perda de autonomia incumbida às escolas (em termos de organização de seu trabalho educativo) nesta vinculação com o projeto de avaliação externa e com uma política curricular nacional. No entanto, se entendermos que os Documentos das Políticas Nacionais, que conferem sentido e orientação às avaliações, são Sínteses de Várias Produções, que assinalam os tensionamentos e as lutas de movimentos sociais, políticos e pedagógicos, entenderemos que há a Possibilidade Concreta de Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos Escolares que, sem deixarem de ser diversos, locais e contextuais, carregam as marcas de sua universalidade e globalidade.

Se entendermos que uma Organização Curricular Escolar, que pressupõe socializar às novas gerações as “conquistas conceituais” produzidas pelas diferentes ciências, exige um Desafio Pedagógico, na Forma de dar Sentido e Atualidade Histórica e Cultural a estes campos conceituais, entenderemos as possibilidades de Diálogo entre o Universal (a cultura pública acumulada – as ciências) e o Particular (o contingente vivido – o senso comum cotidiano) e, logo da possibilidade de “Reconstrução da Cultura” Vivida pelos estudantes.

Enfim, a ideia de democracia, nestes tempos, exige da Escola uma função democratizante, que visa garantir aos diferentes sujeitos sociais e culturais as capacidades de “compreensão do mundo”, seja a partir dos domínios do conhecimento público acumulado durante milênios de anos, seja a partir da capacidade de “leitura da realidade” presente tendo em vista as possibilidades de “intervenção concreta”.

#### Considerações Finais

As avaliações constituem, antes de tudo, um conjunto de concepções e critérios que precisam ser garantidos e assegurados para manter padrões mínimos de qualidade na produção do Currículo Escolar. As avaliações precisam tornar-se alvo de críticas e de análises permanentes a fim de não tornarem-se instâncias de classificação e de produção de políticas meritocráticas. Numa sociedade politicamente democrática, mas socialmente excludente e desigual como a brasileira há sempre o risco de nos tornarmos prisioneiros do número, ou do resultado quantitativo das avaliações, sem entendermos o que efetivamente ajuda a produzi-lo. Devem ser considerados, neste aspecto, em relação à análise das avaliações, fatores de ordem política, social e econômica que constituem a sociedade brasileira (fatores externos à escola), articulando-se com fatores internos, característicos dos processos escolares e educacionais, tais como condições de trabalho dos professores, concepções e práticas pedagógicas, metodológicas e avaliativas. Enfim, podemos extrair das avaliações externas ótimos indicadores para pensarmos a educação brasileira.

#### Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GREZZANA, J. F. & PITHAN da SILVA, S. *Pesquisa como princípio educativo*. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

MARQUES, M. O. *Educação / Interlocação, Aprendizagem /Reconstrução de Saberes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Escola no Computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

PITHAN DA SILVA, S. Os Novos Desafios da Pesquisa e do Ensino no Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul: um percurso a partir da ideia do professor pesquisador. In: AZEVEDO, J. C. & REIS, J. T. Ensino Médio: projetos em disputa. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, IPA, 2015.

\_\_\_\_\_. Linguagem e Conhecimento na Escola Pública: repensando o currículo e o conhecimento. In: GASTALDO, L. F.; ARENHART, L. O.; ANGST, F. (ORGS.). Formação Continuada Macromissionária. Tubarão: Ed. Copiart, 2015.

SACRISTÁN, G. GÓMES, A.P. Compreender e Transformar o Ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 33.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

YOUNG, M. O Futuro da Educação em uma Sociedade de Conhecimento. Revista Brasileira de Educação, v.16, n.48, set. dez, 2011, p. 609-623.