



CURRÍCULO, ENSINO E AVALIAÇÃO

Teresinha Salete Trainotti

O campo do currículo, quanto o campo do ensino e o da avaliação representam espaços de fortes embates no mundo acadêmico hoje. Difícil recortá-los e simplificá-los nestas rápidas abordagens que serão tecidas a seguir. Tentarei abordar alguns aspectos que considero substanciais para problematizar as discussões que acontecerão neste colóquio, começando pelo campo do Currículo. Oportuno salientar inicialmente a relação íntima que existe entre os temas propostos dificultando, o próprio entendimento, se descontextualiza-

O processo de globalização determinou mudanças nas relações de produção e no processo de organização do trabalho nos mais diferentes ramos de atuação profissional que não podem ser ignorados pelas instituições formadoras que tem ao seu encargo a formação para o trabalho e para a cidadania.

O currículo hoje, particularmente no Brasil, desfruta de uma maior visibilidade e importância tanto no que diz respeito aos estudos e pesquisas que permanentemente se desenvolvem nos espaços acadêmicos quanto nos meios legais que definem as diretrizes para a sua implementação nos diferentes níveis de ensino.

É visível também a preocupação crescente por currículos mais flexíveis que se coadunem com um novo perfil

de cidadão trabalhador para dar contas das transformações que ocorrem em ritmo cada vez mais veloz na contemporaneidade. A atual legislação educacional brasileira possibilita às instituições formadoras maior flexibilidade em seus Projetos Político-Pedagógicos, viabilizando a implementação de currículos que atendam a dinamicidade do mundo do trabalho.

O Plano Nacional de Educação de janeiro/2001 define, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de sua clientela e às peculiaridade das regiões nas quais se inserem.

O Plano Nacional de Educação de janeiro/2001 define, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de sua clientela e às peculiaridade das regiões nas quais se inserem.

Destaca Fernandes et al. (2007) que com o propósito de atender aos desafios propostos pelas orientações e normas vigentes “é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história e sua organização interna”.

1

1 Prof. Dra. da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA/Canoas/RS e do Programa de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação da Universidad Evangélica del Paraguay.

Todos os envolvidos num processo de gestão compartilhada devem pautar seus propósitos com questionamentos dessa natureza: O que os currículos escolares estão querendo de seus atores? Ocorrem aproximações entre essas questões e seus currículos? Que atos de currículo interagem nesses espaços? Qual a dimensão que esses entrelaçamentos adquirem nas escolas, nas discussões pedagógicas, nas salas de aula? Como lidar com a diversidade cultural, com a profusão de culturas que se instauram nos ambientes educativos?

No entender de Teixeira Neto (2009), o diálogo da comunidade educacional com os pensadores e curríclistas críticos pode desencadear esse movimento mobilizador aprendente possibilitando vivências em que todos, educandos, educadores e comunidade em geral sintam as construções sociais e políticas emergindo da sua própria realidade. A diversidade é pulsante e reveladora da necessidade de diálogos interculturais e multiculturais favorecendo a construção de processos educativos e de uma escola de sucesso para todos.

Enriquece substancialmente essa reflexão a contribuição de Leite (2005) quando, referindo Guardioli, destaca:

A recomendação de uma educação intercultural converteu-se numa necessidade de grande envergadura social tornando urgente e necessário desenvolver um projecto sócio-político mais criativo que defensivo, capaz de construir uma identidade sócio-política suficientemente dinâmica, versátil, flexível e adaptativa que [...] permita a evolução de uma sociedade plural, aberta [...] e geradora de diversidade de pensamento.

Complementa a autora que quando se pretende passar do discurso a ação a questão que se coloca é: como pode a educação escolar positivamente enfrentar essas situações que advêm do multiculturalismo das sociedades? Tendo em vista que o processo educativo está no

centro deste cenário esse só pode ser analisado e compreendido na interação dialógica entre a escola e a sociedade integrando a diversidade de pontos de vista, acolhendo as diversas manifestações culturais, as diferentes etnias, as diferentes manifestações sexuais, as diferenças de gênero, religião, etc.

Em se tratando de educação multicultural deve-se, de acordo com Moreira (2001) formar um professor “reflexivo multiculturalmente”, compreendendo que o aprendizado formal deve estar articulado com a sociedade e com a diversidade que o compõe. Para a concretização dessa consciência cultural é necessário a inclusão de novos conteúdos, procedimentos e valores no âmbito das disciplinas pedagógicas existentes e contato dos futuros docentes com as diferentes realidades culturais.

As interrogações apontadas por Gomes et al. (2007) a esse respeito, parecem ainda muito atuais e por isso mesmo as retomamos: com que tipo de olhar os educandos foram e são vistos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mais agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo em um corpo abstrato ou se convivêssemos com um protótipo único de alunos? Essas e tantas outras interrogações, embates, conflitos permeiam o cotidiano de professores e alunos no sentido de buscar uma convivência mais saudável com as diferenças, construindo relações que primem pelo respeito, pela ética, pela igualdade na diversidade e nas oportunidades.

A análise dos documentos oficiais evidencia que a diversidade aparece ainda de forma muito tênue, principalmente na prática e apesar de merecer seu lugar, é tida como mais um tema que atravessa o currículo e não como um eixo central que orienta as experiências e as práticas curriculares. Para uma prática educativa ainda influenciada pelos modelos centralizadores e autoritários resta o

trabalho árduo e movido pelos sonhos, enquanto utopias possíveis, de professores e gestores na busca de projetos que resgatem e respeitem a multiculturalidade através de currículos pautados nas diferenças e nos diferentes.

Falar em utopias possíveis é falar em Paulo Freire. Dentre as suas brilhantes e fecundas contribuições (1996) afirma que em mundos diversos a educação existe diferente. Menezes e Araújo (2009) acrescentam que a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e espera-se que a sua missão seja a de transformar sujeitos e mundos em algo muito melhor.

Como referimos inicialmente, currículo, ensino, avaliação são faces do mesmo processo. Embora cada dimensão se constitua de especificidades, eixos teóricos próprios, na prática se fundem na busca de um processo integrador de formação humana e profissional rumo as transformações que se instauram velozmente no mundo do trabalho.

O certo é que a arquitetura curricular necessita de outras instâncias educativas para se concretizar no cotidiano da sala de aula. Se desejamos, que os aprendizes desenvolvam um pensamento criativo e reflexivo, que sejam sujeitos ativos e autônomos, construtores de seu próprio processo de aprendizagem, teremos que desenvolver um currículo, um ensino e um processo avaliativo compatível com essa expectativa. Isso pressupõe um novo referencial teórico que embase as práticas educativas desenvolvidas em um contexto histórico-social, político e cultural que de conta deste perfil profissiográfico.

O que ainda se observa, segundo Garcia (2009), amparado em estudos e pesquisas, é que tanto o ensino e em decorrência a avaliação, ainda são de natureza transmissiva e classificatória, reprodutora e conteudista com poucas mudanças em relação ao que está proposto nos documentos legais. Toda a discussão teórica se esvazia se não contribuir para mudanças na relação dialéti-

ca e dialógica entre os estudantes capaz de desencadear processos inovadores e construtores de novos sujeitos aprendentes.

E neste particular a avaliação tem um papel preponderante tanto na instância administrativa quanto na pedagógica. Os sistemas de avaliação nacionais Saeb, Prova Brasil, Enade, Enem são instrumentos que fornecem um panorama da educação brasileira em seus diferentes níveis de ensino e que são inegáveis seus valores desde que governantes e gestores, de posse desses dados, desencadeiem medidas que tornem esses resultados, substanciais para a melhoria crescente do ensino e da aprendizagem.

A avaliação é um dos componentes do Projeto Político-Pedagógico que se traduz em uma atividade tão importante quanto o currículo e o ensino, exigindo legitimidade técnica e legitimidade política de quem a implementa. Como destacam Fernandes e Freitas (2009) se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, é de responsabilidade tanto da coletividade, quanto de cada um em particular. O planejamento dessa avaliação bem como a elaboração de seus instrumentos deve partir das interações, das construções e das práticas que vão sendo produzidas no interior da sala de aula.

E se assim for concebida e praticada estamos falando de uma avaliação formativa ou de processo amparada em princípios sócio-construtivistas, que coerentemente se apóia em critérios e objetivos originados e construídos a partir de cada contexto histórico dos alunos e que se espera, poderá responder aos questionamentos feitos ao longo destas reflexões.

Assim, salientam Garcia (2009), Luckesi (1995), Esteban (2002) entre tantos outros especialistas nessa área, a avaliação terá um caráter mais coletivo e seu objetivo principal será o de acompanhar

o processo de construção do conhecimento dos alunos nas suas múltiplas dimensões humana e profissional deixando de ser vista como um instrumento ameaçador e medidor dos resultados da aprendizagem.

Antes de tecer algumas conclusões, por suposto parciais, há que se referir que pouca qualidade será impressa ao processo de ensino e de aprendizagem na falta de um educador realmente capacitado e igualmente remunerado para o exercício de sua profissão. A formação continuada de professores é uma exigência que se impõe e que precisa estar articulada com o cotidiano do educador. Principalmente Nóvoa (1992), mas também Arroyo (2000), Tardiff (2002) e Porlán e Rivero (1998) destacam a estreita relação que deve existir entre pesquisadores que oferecem sua produção e professores que incorporam os resultados no seu fazer educativo. Ainda podemos acrescentar Demo (2000) quando coloca a pesquisa como princípio científico e educativo afirmando que todo o professor deve (ou deveria ser) um pesquisador. A aprendizagem deve se consolidar através e pela pesquisa. Impossível transformá-la em apenas um ato formal acadêmico. Somente se justifica se os resultados desencadearem processos de reflexão coletiva e intervenções na prática pedagógica do professor e na aprendizagem do aluno.

TECENDO ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES

O que ainda se percebe é que as mudanças que se operam sistematicamente no interior do sistema educativo usam a bandeira da qualidade, da flexibilidade, da multiculturalidade, da coletividade, porém, quanto mais se fala, mais parece se ampliar a fragilidade das aprendizagens. Essa idéia assinalada por Pacheco (2001) causa forte impacto desencadeando grandes tensionamentos entre legisladores, pensadores, curriculistas, gestores e professores. Os diferentes

investimentos, as discussões que se travam em eventos científicos e no interior das escolas e universidades, parecem não dar conta das transformações tecnológicas, econômicas, sociais e culturais que vem marcando este início de século.

A complexa conjuntura que se apresenta indica novos desafios e desdobramentos sobre, principalmente, a formação continuada de professores traduzida numa prática realmente inovadora que faça valer os princípios teóricos de currículo, ensino e avaliação que alimentam a ação docente e resultam na melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.....DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.....ESTEBAN, M. T. O que sabe quem erra?: reflexões sobre o fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro DP&A, 2002.....FERNANDES, C. de O. et al. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Básica, 2007.FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. Currículo e avaliação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2009.....FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.....GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.....GOMES, N. L. et al. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Básica, 2007.....LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo, Cortez, 1995.....LEITE, C. O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade: implicações para a formação de professores. Recife: V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005.....MORAIS, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 2001.....A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, n. 18, p. 65-81, set./out./nov./dez. 2001.....MENEZES, A. C. S.; ARAUJO, L. M. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. Disponível em: <<http://www.3wa.com.br/ir-paa/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2009.....NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.....PACHECO, J. A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. Anais. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2001.....PORLÁN, R.; RIVERO, A. El conocimiento de los profesores. Sevilla: Diada, 1998. TARDIFF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.....TARDIFF, M. A. NETO, Jose. Atos de currículo, estudos culturais e educação. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/17718/atos-de-curriculo-estudos-culturais-e-e-educacao/pagina1.ht>>. Acesso em: 20 out. 2009.