

## **REDESENHO CURRICULAR: ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES**

### **CURRICULUM REDESIGN: KNOWLEDGE AREAS AND CURRICULUM COMPONENTS**

Martin Kuhn<sup>1</sup>  
Gilvane Teresinha Savariz Zilli<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo reflexivo origina-se de contexto formativo de professores em vista da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul a partir do ano de 2011. Entre os muitos pontos interrogados pela reestruturação estão o PPP e o PPC das escolas. A escrita estrutura-se apresentando, inicialmente, uma breve discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular da Escola. Na sequência, discute-se a organização curricular a partir das áreas do conhecimento e seus componentes curriculares e para quais rupturas epistemológicas, pedagógicas e metodológicas apontam. A pesquisa, como princípio educativo, abre possibilidades para um diálogo interdisciplinar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo, áreas do conhecimento, interdisciplinaridade, pesquisa.

**ABSTRACT:** This reflective article comes from the formative context of teachers considering the Restructuring Proposal Course of the Polytechnic High School in the State of Rio Grande do Sul from the year 2011. Among the many points questioned by the restructuring are the schools' PPP and PPCs. The writing is structured initially presenting a brief discussion of the politic-pedagogical project and the School's Pedagogical Curriculum. Following, a discussion of the curricular organization from the knowledge areas and their curriculum components and which epistemological, pedagogical and methodological ruptures point for. The research as an educational foundation opens possibilities for an interdisciplinary dialogue.

**KEYWORDS:** Curriculum, knowledge areas, interdisciplinary, research.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação nas Ciências. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Ijuí/RS - Brasil. Bolsista/CAPES. martk@ibest.com.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Assessora pedagógica da 14ª Coordenadoria Regional de Educação de Santo Ângelo. Santo Ângelo, RS, Brasil. gilvanezilli@bol.com.br

## Introdução

O objetivo desse estudo é apresentar aspectos conceituais referentes ao currículo, bem como tecer reflexões a cerca da Proposta Pedagógica Curricular da Escola. Compreende-se que os aspectos curriculares constituem-se em materialização dos pressupostos epistemológicos e pedagógicos da escola expressos no Projeto Político-Pedagógico. Logo, a mudança na proposta pedagógica pressupõe, também, que a escola (re)estruture o currículo mantendo, assim, a coerência com os princípios da identidade pedagógica da escola.

Sendo assim, compõe-se esta escrita apresentando, inicialmente, uma reflexão sobre as relações entre o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular da Escola. Intenciona-se estabelecer relações entre esses documentos institucionais que identificam e organizam o trabalho pedagógico da escola. Na sequência, apontam-se conceitos que estruturam o PPC<sup>3</sup> presentes nos documentos legais e na literatura que discute o currículo do Ensino Médio.

A origem desse percurso funda-se na Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul<sup>4</sup> que iniciou no ano de 2011. A reestruturação surge da análise de dados<sup>4</sup> que indicavam alto índice de abandono e evasão, reprovação e distorção idade-série. Esses dados indicavam um descompasso entre a escola e as exigências sociais do mundo do trabalho, da cultura, das tecnologias e da própria expectativa das juventudes em relação ao papel da escola na sua constituição de sujeito social. Outro aspecto que motivou a reestruturação foi o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. A Etapa II é dedicada à organização do trabalho pedagógico na escola com ênfase nas áreas do conhecimento encaminhando para a reestruturação do Projeto

---

<sup>3</sup> PPC: Proposta Pedagógica Curricular. Essa nomenclatura é usada no Caderno I – Etapa II, do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (2014, p.9).

<sup>4</sup> Dados apresentados na Introdução da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (2011, p. 5): índice de escolaridade líquida: 53,1%; índice defasagem idade-série: 30,5%; índices de abandono: 13%; índice de reprovação: 21,7% (INEP/MEC – Educacenso, 2010).

---

Político-Pedagógico<sup>5</sup> (PPP) e a Proposta Pedagógica Curricular<sup>6</sup> (PPC) da Escola.

### **O projeto político-pedagógico e a proposta pedagógica curricular da escola: conceitos e finalidades**

O Projeto Político-Pedagógico é o documento de identidade da escola e constitui-se com princípios filosóficos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos. Esses princípios demarcam as concepções de ser humano, de sociedade, de cultura, de conhecimento, de escola, de ensino e de avaliação, os quais balizam as ações e discursos dos sujeitos que fazem parte da escola, constituindo, assim, a cultura escolar. A ideia de cultura organizacional ou cultura da escola foi apresentada por Libâneo (2008) e, segundo o autor, “diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular” (p. 106). Essa explicitação do autor reforça o entendimento de que a cultura escolar reflete a Proposta Pedagógica Curricular, uma vez que o que acontece na escola está atravessado por características culturais dos sujeitos alunos e professores, que também são influenciados por práticas sociais e culturais externas à escola.

O PPP e a PPC constituem-se em contratos sociais produzidos pela comunidade escolar, mediatizados pelo diálogo coletivo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo que configuram a identidade da escola. Trata-se, dessa forma, de um conjunto de intencionalidades que orientam as ações da escola. Por contrato social entende-se o “documento re-sultante de um entendimento coletivo, de um diálogo em que divergências e convergências a respeito de propostas, atribuições, encaminhamentos e

---

<sup>5</sup> PPP – Proposta Pedagógica Curricular. Nomenclatura usada por Ilma Alencastro Passos Veiga (2004).

<sup>6</sup> A Proposta Pedagógica Curricular (PPC), de acordo com as bases legais (LDB e DCNEM), significa expressão da autonomia da escola em converter o redesenho curricular do Ensino Médio, articulado aos fundamentos do PPP, em construção coletiva de ações pedagógicas no contexto das Áreas de Conhecimento e de suas disciplinas como direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes (BRASIL, 2014, p. 28 - 29). A Proposta Pedagógica Curricular diz respeito diretamente às questões de organização de conhecimento escolar, considerando os sujeitos, os tempos e o espaço do processo educativo [...]. Refere-se ao processo de ensino e aprendizagem e tem como objeto a organização do conhecimento, a forma e o conteúdo da experiência formativa (Ibidem, 2014, p. 33).

ações a serem efetivadas são pensadas e repensadas, na busca de ações a se-rem partilhadas entre os componentes de determinado grupo social” (BRASIL, 2014, p. 24), nesse caso, o coletivo que constitui a escola.

O Projeto Político-Pedagógico, dessa forma, é um registro do resultado das reflexões coletivas a respeito do cotidiano e das relações presentes no ambiente escolar. Veiga (2004) alerta que o PPP e a PPC podem se transformar em instrumentos de regulação e controle “por estarem atrelados a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores” (p. 77), limitando as possibilidades criativas da escola e seu coletivo.

Considerando essas reflexões, a proposição de currículo também é influenciada pelo que a sociedade considera como relevante ser ensinado na escola. Nesse sentido, o currículo reflete a distribuição do poder na sociedade que se materializa em ações, discursos, práticas e relações do cotidiano da escola, podendo reproduzir relações sociais hegemônicas na sociedade ou construir processos dialógicos de regulação social através do protagonismo dos sujeitos (professores e alunos) pertencentes à Escola. Assim, a PPC dialoga, permanentemente, com o PPP da escola, reflete intenções e relações de poder.

A seleção de conteúdos, a escolha das metodologias de ensino e das práticas avaliativas definidas na Proposta Pedagógica Curricular tem por finalidade viabilizar a apropriação crítica dos conhecimentos científicos, filosóficos, culturais como ferramentas que instrumentalizam educandos e educadores no processo de compreensão e transformação da realidade escolar e social. Esses documentos devem, pois, dialogar, diretamente, com a realidade externa da escola, de forma que o que se ensina e o que se aprende na escola não se percam em abstrações e especulações distanciadas do mundo da vida, como afirma Arroyo (2007). Para além dos conhecimentos formais de áreas, de disciplinas, concordamos com o autor quando afirma que “Não é suficiente sermos expertos nos saberes de nossas áreas e sermos ignorantes dos significados sociais, humanos de suas trajetórias” (p. 86). Portanto, é importante o professor conhecer o universo social e cultural em que os alunos vivem suas vidas e as questões existenciais que os interpelam diariamente.

Ao considerar esses pressupostos, pode-se afirmar que os documentos que balizam as ações da escola, PPP e PPC, são orientadores do planejamento da instituição escolar. As ações planejadas para concretizar

o ensino e a aprendizagem “são fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola” (LIBÂNEO, 2008, p. 149 - 150). Postula-se, por conseguinte, a necessidade de articulação desses documentos, pois o “termo curricular indica o referencial concreto da proposta pedagógica, uma vez que o currículo é a projeção, o desdobramento do Projeto Pedagógico” (Idem, 2008, p.154). Ainda, o referido autor reafirma que “a proposta curricular é, assim, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas no projeto pedagógico” (Idem, 2008, p.155). Compreende-se que a PPC vai assegurar que o PPP da escola se materialize no tempo e espaço escolar, assim como vai realimentar a própria identidade da escola em relação a sua finalidade, suas intenções e as demandas sociais, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas.

A construção do PPP e da PPC não é um fim em si mesmo, mas essa deve se desdobrar em um conjunto de ações no cotidiano da escola. Igualmente, o trabalho do professor em sala de aula deve estar afinado e traduzir a proposta da escola. O PTD<sup>7</sup> como elemento organizador dos conteúdos escolares, metodologias de ensino e práticas avaliativas presentes na Proposta Pedagógica, tem a finalidade de organizar a prática pedagógica que será realizada em sala de aula (Cf. BRASIL, 2014, p. 30).

### **Conceitos, áreas do conhecimento e componentes curriculares: conhecimento escolar**

A Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico em andamento no Rio Grande do Sul desde 2012 e as discussões da Etapa II do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio denunciam o descompasso entre o Ensino Médio e as transformações do mundo contemporâneo. A reestruturação do Ensino Médio proposto, tanto em âmbito estadual como nacional, tomam como referência o Parecer 5/ 2011 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) para orientar a elaboração do PPP e da PPC das Escolas. No caso da reorganização do PPC, propõe-se o redesenho curricular a partir das áreas do conhecimento.

A proposta do estado, em consonância com as políticas curriculares

<sup>7</sup> PTD - Plano de Trabalho Docente - é o conjunto dos registros das “discussões coletivas entre os docentes de uma ou mais disciplinas, com base na Proposta Pedagógica Curricular e princípios do Projeto Político-Pedagógico” (BRASIL, 2014, p. 30).

nacionais, propõe a abertura de fronteiras das disciplinas, estruturando o currículo por Áreas do Conhecimento. A pesquisa enquanto princípio pedagógico se constituiria no espaço e tempo, incluído na estrutura curricular, através do Seminário Integrado<sup>8</sup>, como ação articuladora dos componentes curriculares nas Áreas do Conhecimento. Logo, a pesquisa tornou-se princípio pedagógico e epistemológico de construção do conhecimento. Na pesquisa, se materializa a possibilidade de diálogo dos conhecimentos científicos e escolares, no que se refere a conceitos sistematizados e produzidos pela cultura. O currículo que se funda em tais princípios permite aos alunos ler de forma ampliada e complexa a realidade e, aos professores, interrogar e reconstruir a ação de ensinar e aprender. O conhecimento sistemático de cada componente curricular, à medida que interroga e auxilia o aluno a ler o mundo da vida, contribui à sua formação crítica e reflexiva da realidade.

No momento em que a interdisciplinaridade, a pesquisa, o trabalho como princípio educativo aparecem como referências balizadoras do currículo (princípios do PPP); questiona-se: como organizar o currículo a fim de operacionalizar esses princípios no processo de ensino e aprendizagem? A organização por Áreas do Conhecimento é uma das formas de pensar o currículo a fim de articular os conhecimentos de forma interdisciplinar. Logo, uma segunda interrogação apareceu nos encontros de formação: o que faz com que um determinado conjunto de disciplinas pertença àquela área? Que princípios, conceitos, características são comuns às disciplinas que constituem a área? O que significa pensar a organização do plano de trabalho do professor considerando a área e os componentes curriculares? Esses questionamentos estão diretamente ligados à discussão da PPC.

Essas interrogações remetem a pensar o significado de tais mudanças em relação à formação do professor, ou seja, como as mudanças curriculares refletem na docência. A formação de professores materializa concepções de sociedade, de homem, de educação. Pode-se pensar, conforme Saviani (2009), a formação sob duas vias: a que parte de um currículo centrado no conteúdo em que a formação caracteriza-se como

---

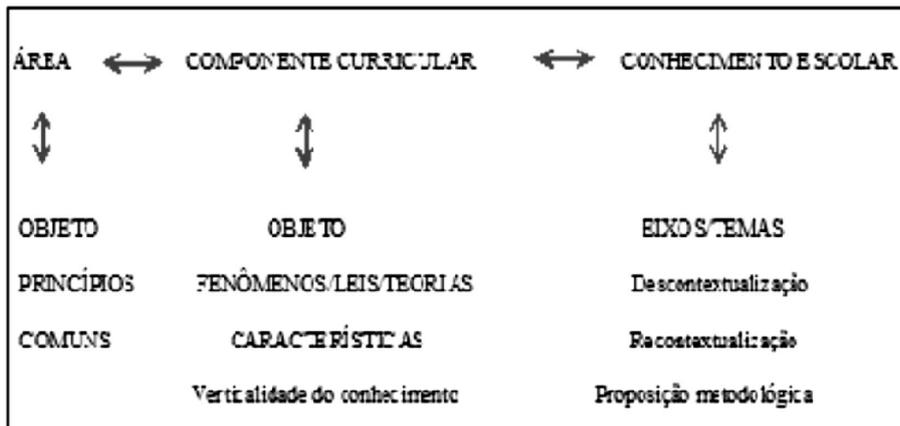
<sup>8</sup> O Seminário Integrado no formato original da proposta não se constituía como um componente curricular. Constituíam-se em espaço e tempo articulador da pesquisa e integrador de professores e alunos no contexto da reconstrução e produção do conhecimento. Contudo, por questões funcionais (carga horária de professores, espaço pedagógico para os encontros entre professores e alunos) acabou assumindo esta configuração.

geral, fragmentada e disciplinar, com pouca ênfase na dimensão didático-pedagógica - formação predominante nos cursos de licenciatura de componentes curriculares específicos; a segunda perspectiva, mais característica nos cursos de pedagogia e normais, centrada na formação didática: apresenta maior ênfase nos processos de ensinar e aprender, porém os conhecimentos específicos ficam carentes de aprofundamento. Partindo dessa reflexão, interroga-se: como se supera essa dicotomia presente na formação de professores?

Compreende-se que os espaços e tempos de formação continuada previstos na escola podem ser fecundos em relação à ressignificação da docência. Para repensar as dimensões conteúdo e forma necessita-se alargar o entendimento do que se ensina, do que se aprende, por que se ensina determinado conteúdo e como se ensina, presentes nos cursos de formação de professores; logo, pensar a dimensão curricular. Libâneo (2008) ao refletir sobre esses elementos entram em cena concepções epistemológicas e pedagógicas que sustentam a seleção curricular dos cursos de formação de professores.

A fim de buscar esclarecimentos sobre as questões de currículo, inicia-se esse estudo esclarecendo, do ponto de vista teórico, o seguinte esquema:

Quadro 1: Esquema conceitual da Proposta Pedagógica Curricular da escola



Fonte: Elaboração própria.

## **Áreas e componentes curriculares: possibilidades de construção de conhecimentos**

A organização da PPC por áreas do conhecimento é proposta no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. No referido documento, o conhecimento escolar apresenta-se estruturado em quatro áreas sendo: Linguagens, Matemática, Ciências de Natureza e Ciências Humanas. Para cada área, há um conjunto de componentes curriculares, os quais, através do conjunto de conhecimentos, podem dialogar entre si. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio destaca que “As Áreas de Conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados” (BRASIL, 2011, p. 46).

Essa organização curricular criou tensões no cotidiano escolar, no que se refere ao processo de ensino. O documento pressupõe relações interdisciplinares, porém a prática docente ainda está filiada ao ensino de conteúdo como um fim em si mesmo, prática construída na formação inicial dos professores e que se estende até hoje. Ao refletir sobre isso, Marques (2000) postula que “O currículo não se determina por uma sequência linear de conteúdos/disciplinas do ensino com suas ementas precisas escalonadas em pré-requisitos” (p. 68). Embora se reconheça a razoabilidade da compreensão de Marques, ainda assim, tradicionalmente, o currículo da escola tem sido organizado nesse formato disciplinar.

Compreende-se que ao desenvolver um currículo nessa perspectiva, fundado no empirismo ou no racionalismo, produz a fragmentação da ciência, desarticulando teoria e prática. Assim posto, a posição do professor é transmitir um conhecimento produzido, “num cientificismo estreito, frente ao qual à educação compete, exclusivamente, repassar a outros sujeitos os conhecimentos já produzidos. O conhecimento é algo que se aprende antes, para transmitir ou aplicar depois” (MARQUES, 2000, p. 67). Trata-se de um conhecimento descolado da realidade ou que pouca ajuda a compreendê-la em mais profundidade.

O isolamento disciplinar presente no desenvolvimento do currículo também se reflete nas práticas docentes. Os professores se isolaram no seu fazer, agindo cada um no seu território. Os conhecimentos não se relacionam e os professores também não; esse caminho construído ao longo dos anos instituiu uma cultura escolar que torna árida os processos pedagógicos do ensinar e do aprender do ponto de vista interdisciplinar. Sobre isso Marques (2000) destaca que

As disciplinas especializadas, à medida que fechadas no soberbo isolamento de suas técnicas, separam-se de suas origens e fins. Incapacitadas de se situarem na totalidade do saber onde necessitariam intercomunicar-se, perdem seu valor de cultura e se alienam das experiências humanas mais densas (p. 69).

Alienado do contexto histórico, social e cultural, o conhecimento das disciplinas não contribui para a leitura de mundo dos sujeitos alunos, construindo um descompasso entre o que se aprende na escola e o que se constrói fora dela, ou seja, as transformações sociais, tecnológicas, do trabalho, da ciência. Uma concepção de currículo que rompe a relação do sujeito com o mundo como possibilidade de construção de conhecimento. Os processos coletivos de aprendizagem não se efetivam, o que também reflete nas subjetividades dos alunos que em especial, no Ensino Médio, estão no espaço e tempo de viver experiências coletivas, ações que objetivam o bem comum, uma vez que, por pertencerem às juventudes, se preparam para colocar-se num lugar social, no espaço público, no mundo coletivo.

Organizar um currículo por Área rompe com a ideia empirista e racionalista do conhecimento escolar fragmentado, disciplinar, linear, para um currículo interdisciplinar, para “uma concepção de conhecimento como construção coletiva, argumentativamente, validado no mesmo plano da formação discursiva da vontade comum, em que se articulam os sujeitos políticos na palavra e na ação” (MARQUES, 2000, p. 68).

A partir dessa reflexão, se impõe na escola a construção da PPC como uma ação dialógica, coletiva e intencional. Recoloca-se a necessidade de redimensionar os processos educativos como ação complexa na atualidade, pois implica na co-construção da cultura escolar: rompe-se com a organização do conhecimento escolar, com a metodologia, com a posição dos sujeitos professores e alunos; rompe-se, também, com os discursos instituídos. Logo, precisam-se tecer novas redes de relações: com o conhecimento, com as práticas pedagógicas, com os sujeitos. Quais são os dispositivos que precisam ser colocados em movimento para que essa mudança aconteça?

A formação continuada configura-se como tempo e espaço fecundo de mudanças. A produção coletiva de reconstrução curricular reelabora identidades, percursos e instaura desejos nos sujeitos; entende-se que é preciso transformar subjetividades para se iniciar novos processos coletivos.

O protagonismo reedita narrativas de vida profissional produzidas na coletividade; a escola é um espaço coletivo, de interação social e só será legitimada se o professor assumir esse protagonismo. Portanto, o professor precisa assumir o lugar de dizer-se enquanto ser professor e o seu fazer.

Outro dispositivo é de ordem epistemológica, ou seja, repensar o conhecimento, sua origem, produção e organização no âmbito da escola. O redesenho curricular é “uma construção coletiva de ações pedagógicas no contexto das Áreas de Conhecimento e de suas disciplinas como direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes” (BRASIL, 2014, p. 28 - 29). A organização do conhecimento escolar para além de um pertencimento, através de um holograma, se materializa nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, é na prática pedagógica cotidiana que os sujeitos professores e alunos tecem redes de relações conceituais à medida que desvelam teorias, conceitos, fenômenos da ciência e da história através das relações entre as áreas do conhecimento e as disciplinas que a compõe.

Vivem-se tempos de mudanças e rupturas epistemológicas na educação. As reflexões apresentadas anteriormente ilustram partes dessas mudanças. Se a escola passa por mudanças paradigmáticas, os cursos de formação de professores também precisam mudar. O que se intenciona com essas mudanças na educação contemporânea?

Para Mejía (2011), se pensar uma educação voltada à emancipação humana e à transformação da sociedade significa pensá-la do ponto de vista epistemológico, pedagógico e metodológico.

A ruptura epistemológica questiona a pretensão universalizante presente no paradigma moderno, abrindo espaço para outros saberes e práticas sociais. Nesta perspectiva, ela questiona o poder da cultura hegemônica, o que permite ver nestas práticas e teorias possibilidades e potencialidades emancipadoras (Cf. MEJÍA, 2011, p. 30 - 31). Neste sentido, a epistemologia

Centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades (MEJÍA, 2011, p. 53).

Articulada a esta perspectiva epistemológica há uma concepção pedagógica. Esta, por sua vez, funda sua ação crítico-transformadora voltada à emancipação humana. Neste sentido, afirma Mejía (2011, p. 56), que a educação necessita ser compreendida no âmbito da sociedade e no contexto das relações de poder. Nesta ótica, “La educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad”.

No âmbito pedagógico esta perspectiva crítica, transformadora e emancipadora de educação “[...] que, tomando el contexto y la cultura, generan propuestas de transformación de los entornos, los sujetos, las prácticas cotidianas a partir de metodologías participativas y el análisis de la sociedad” (MEJÍA, 2011, p. 59), que se voltam à construção de um outra sociedade. Neste sentido, todo enfoque pedagógico traz inerente uma perspectiva epistemológica, bem como, uma determinada concepção pedagógica que se materializa na prática educativa por meio de diferentes práticas metodológicas.

No âmbito do acontecer educativo, na relação face a face das aprendizagens, Marques (1995), é que se realiza a didática (dimensão metodológica) de um determinado enfoque pedagógico. Do ponto de vista do processo, o enfoque metodológico, a pesquisa como princípio pedagógico, centra-se mais na aprendizagem do que no ensino. Assim, sua ênfase volta-se à estratégia

[...] en donde se hacen visibles las interacciones, las herramientas didácticas, o dispositivos utilizados, la organización del tiempo y el espacio, y muestra una ruta a seguir con los pasos tellados para lograr resultados específicos de aprendizaje en la esfera de la propuesta pedagógica ... (MEJÍA, 2011, p. 59).

Situados os dispositivos que constituem a mudança nos discursos e práticas da escola ressalta-se que são possibilidades de transformação pedagógica no âmbito da teoria e da prática educativa institucionalizada. Assim, esses dispositivos se constituem como crítica e intenção de ressignificação do formalismo da escola tradicional e comportamental, instrucionista e transmissiva. A redução da pedagogia à dimensão instrumental – didática, metodologia, procedimentos, técnicas –, é estratégica no processo de esvaziamento crítico-reflexivo do fenômeno

educativo. Perdem-se as bases paradigmáticas, concepções, enfoques que fundamentam as diferentes práticas pedagógicas.

Dessa forma, a racionalidade instrumental que perpassa ainda, em larga medida, a escola contemporânea, reduz a educação à instrução, transmissão de saberes isolados do mundo social e da vida dos sujeitos. Neste cenário, também no âmbito da docência, o modo de dizer o ser do professor e o seu fazer são alienados. Ou seja, o professor não compreende os fundamentos e pressupostos do fenômeno educativo e de sua profissão. Este não se diz e tão pouco compreende o sentido do seu fazer. Seu ser e fazer carece de protagonismo, situados em um contexto social e de prática educativa.

O protagonismo docente reflete as mudanças curriculares. A posição do professor não é passiva, mas sim, indagadora, crítica e reflexiva. As práticas cotidianas não serão mais marcadas pela repetição, mas situadas, epistemologicamente e pedagogicamente, em um currículo referenciado numa perspectiva histórica, social e cultural. Organizar o currículo a partir das áreas do conhecimento, por si só, já é uma ruptura epistemológica que aponta para uma mudança também pedagógica, que tem na pesquisa um dos dispositivos metodológicos para desenvolver os processos de ensinar e aprender na escola.

Postula-se que, ao referenciar a pesquisa como um princípio metodológico, requer refletir sobre o que se pesquisa na escola. Reafirma-se a defesa dos conhecimentos disciplinares que compõe as áreas do conhecimento, ou seja, o conhecimento escolar. Reitera-se a compreensão de Moreira e Candau (2007, p. 22) que concebem “o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa [...] que tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento”. Os referidos autores acrescentam ainda que é

[...] um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22).

Assim posto, os conhecimentos produzidos pela ciência vêm em estado “bruto” para a escola. Conforme Moreira e Candau (2007), é função de a escola organizar esses conhecimentos, pedagogicamente e

didaticamente, uma vez que “descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam” (p. 24). Postula-se, portanto, que serão conhecimentos desprovidos de significação tanto para os professores quanto para os alunos.

O diálogo da escola com a realidade imediata intenciona que os conceitos das disciplinas possam assumir significados através das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola. Esse é o movimento da contextualização do conhecimento que se dá por duas vias: o diálogo com a realidade imediata e o diálogo com a rede de conceitos produzidos pela ciência. É nessa relação que se produz a leitura crítica e compreensiva do mundo que é uma das funções da escola e tarefa do professor.

Ao professor cabe desvelar esse conhecimento do ponto de vista epistemológico, a fim de compreender sua origem, história e seu pertencimento no campo do currículo. Na medida em que se faz uma reorganização do conhecimento científico para o conhecimento escolar, ele sofre uma descontextualização que, conforme Moreira e Candau (2007) “costuma fazer com que o conhecimento escolar dê a impressão de “pronto”, “acabado”, impermeável a críticas e discussões” (p. 23 - 24). Os autores ainda destacam que nesse processo se omite o processo de produção do conhecimento e o aluno acaba por aprender somente o produto, perdendo a complexidade do conhecimento. Dessa forma,

Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 24).

O entendimento tradicional da noção de contextualização nas Ciências Humanas costuma referir-se “à condição de conjunto de aspectos gerais, que supostamente fazem às vezes de “pano de fundo” ou “cenário” no qual se desdobram os acontecimentos sociais apresentados como relevantes por essa mesma tradição” (BRASIL, 2002, p. 22). Contudo, aqui nos referimos à noção de contextualização como “significação dos temas/

assuntos a serem estudados pelos educandos, no âmbito do viver em sociedade ampla e particular dos mesmos” (BRASIL, 2002, p. 22).

Considerando as reflexões apresentadas reafirma-se a compreensão de Moreira e Candau (2007),

[...] de que os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Assim, não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização (MOREIRA;CANDAU, 2007, p. 22 - 23).

Tal entendimento encaminha para a necessidade de repensar as questões didáticas do ensino para além dos aspectos pedagógicos que orientam a produção do conhecimento escolar. Torna-se necessário pensar as questões que dizem respeito ao como acessar esse conhecimento e dos aspectos relacionados ao processo de ensinar e aprender. Entende-se que a pesquisa constitui-se princípio pedagógico fecundo para articular o conhecimento escolar e a realidade. A pesquisa escolar fomenta novos tempos e espaços para a construção do conhecimento, o que torna possível a contextualização e recontextualização pelas duas vias apontadas anteriormente: sua relação com a realidade imediata e sua relação entre os conceitos.

Dessa forma, as escolhas de temas/assuntos, que serão motivo de estudo e estruturação de atividades problematizadoras frente à realidade social, não ficam sujeitas às determinações meramente acadêmicas, que circundam e conferem supostas escalas de rigor analítico aos conhecimentos construídos/reconstruídos pelos educandos no fazer cotidiano das atividades escolares (BRASIL, 2002, p. 22).

Esses movimentos do processo ensino e aprendizagem são extremamente complexos, por isso a defesa pelo protagonismo docente. A possibilidade de assegurar esse percurso só é possível se as questões

epistemológicas, pedagógicas e didáticas forem objetos de constante investimento na formação e na reflexão da escola e das instituições formadoras. O que coloca em cena, Saviani (2009), um modelo de formação “pedagógico-didático o qual considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico e didático” (p. 148 - 149). Além dessa formação pedagógica do como ensinar é imprescindível à compreensão do que ensinar.

Contudo, não é possível pensar a tarefa educativa da escola reduzida ao o que ensinar e ao como ensinar, é essencial ponderar sobre o compromisso ético e estético que se tem com a formação das novas gerações. A escola, o currículo, a relação professor e aluno devem se abrir às questões existenciais, “aos grandes questionamentos humanos: a dor, a fome, a insegurança, o medo ao presente ao futuro” (ARROYO, 2007, p. 117). A nossa humana docência deve se estender para além dos conhecimentos formais a serem ensinados, essa deve ser comprometida e sensível com as trajetórias humanas de nossos alunos.

### Referências

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 4. ed. Rio de Janeiro: VOZES, 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Erisevelton Silva Lima... et al.]*. - Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MARQUES, Mario Osorio. *A formação do profissional da educação*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Unijuí, 1995.

MEJÍA, Marco Raúl. *Educaciones y pedagogias críticas desde el sur: cartografias de la Educacion Popular*. Lima, Peru: TAREA Asociacion Gráfica Educativa, 2011.

KUHN, M.; ZILLI, G. T. S.

---

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). As dimensões do projeto político pedagógico. 3. ed. Campinas SP: Papyrus, 2004.

**Data de recebimento: 03.04.2015**

**Data de aceite: 26.06.2015**