

Educação, currículo escolar e protagonismo juvenil: os desafios da educação na contemporaneidade

Educación, plan de estudios y protagonismo juvenil: los
desafíos de la educación en la contemporaneidad

Education, school curriculum and youth protagonism:
the challenges of contemporary education

63

Recebido em 04-09-2017
Aceito para publicação em 26-02-2018

Carmen Lúcia Morais Alves Lopes¹
Márcia Rachel Carvalho de Campos Bueno²
Rosely Maria Aparecida Machado³

Resumo: Este artigo se insere no debate sobre educação e política, abordando a relação entre educação, currículo escolar e violência simbólica na perspectiva de adolescentes entre 12 e 17 anos que cumprem medidas socioeducativas no CREAS (Centro de Referência Especializada da Assistência Social) de Vitória, Brasil. Através de nossas análises, percebemos que a educação apresenta desafios, contradições e tensões decorrentes principalmente da organização da sociedade contemporânea, que acaba por reforçar a exclusão desses alunos. Além disso, apontamos a discrepância entre a regulamentação dessas medidas e o cotidiano escolar bem como a falta de protagonismo dos sujeitos envolvidos no cumprimento dessas medidas como alguns obstáculos do processo de inclusão desses adolescentes.

Palavras-chave: Educação; Currículo Escolar; Protagonismo Juvenil e Violência.

Resumen: Este artículo se inserta en el debate sobre educación y política, con un enfoque en la relación entre educación, plan de estudios y violencia simbólica en la perspectiva del adolescente entre 12 y 17 años que cumple una “medida socioeducativa” en el CREAS (Centro de Referência Especializado de la Asistencia Social) de Vitória, Brasil. Mediante nuestros análisis percibimos que la educación presenta desafíos, contradicciones y tensiones derivadas principalmente de la organización de la sociedad contemporánea, que refuerza la exclusión. Además, señalamos la discrepancia entre la regulación de la medida, y el cotidiano escolar, así como la falta de protagonismo de los sujetos involucrados en el cumplimiento de las medidas como algunos obstáculos del proceso de inclusión de estos adolescentes.

Palabras clave: Educación; Plan de Estudios; Protagonismo Juvenil y Violencia.

¹ Licenciatura em Ciências Sociais/História e especialização em Planejamento Pedagógico pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, ES. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, Brasil. E-mail: carmen.morais@hotmail.com

² Licenciatura em Português. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Esp.Santo, Brasil. E-mail: bueno-marcia@hotmail.com

³ Especialista em Educação pela Universidade Federal do Espírito. Mestre em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pedagoga da Rede Estadual de Ensino, ES, Brasil. E-mail: rosely.machado@terra.com.br

Abstract: The theme of this article is inserted in the debate on education and politics in a way that relates education, curriculum and symbolic violence in the perspective of adolescents at the age range of 12 to 17 years who are under socio-educational measures in the CREAS (Specialized Center of Reference in Social Work) of Vitória, Brazil. Throughout some analysis we realized that education presents challenges, contradictions and tensions mainly due to the organization of contemporary society, which reinforces exclusion. In addition, we identified the discrepancy between the regulation of these measures and the school routine, and the lack of leadership of the individuals complying with the measures as some of the obstacles these adolescents face in the social inclusion process.

Keywords: Education; School Curriculum; Youth Participation and Violence.

Introdução

Este artigo foi elaborado com base nas discussões e reflexões realizadas durante a formação continuada de professores do Ensino Médio, intitulada “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” e desenvolvida na EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, Vitória, ES, no turno matutino. Foi um momento oportuno para o enriquecimento e o aprofundamento de algumas condições que inviabilizam a oferta de educação de qualidade, a qual tem como foco a construção de uma escola democrática e justa, apresenta como proposta a articulação entre igualdade e diferença e tem seus sujeitos como protagonistas da educação.

Nesse sentido, acreditamos que a formação continuada se constituiu em um momento oportuno para revermos nossa prática pedagógica e, principalmente, para transformá-la, já que temos pleno conhecimento de que precisamos buscar soluções para o abandono, a desistência e o fracasso escolar. Percebemos que através dos programas de formação continuada as reflexões e discussões se engajam no processo da pedagogia da práxis, uma vez que as análises se vinculam ao que o professor vivencia no seu cotidiano escolar.

Neste contexto, é importante ressaltar que a ineficácia de várias propostas, projetos e programas voltados para a educação está relacionada com a falta de escuta desses profissionais no que diz respeito à elaboração de tais regulamentações e demais direcionamentos nesse âmbito.

Para o desenvolvimento deste artigo, teremos como eixo de análise a formação, a área de conhecimento e a integração curricular, partindo inicialmente de alguns registros que demonstram que, historicamente, o processo de homogeneização cultural teve a educação escolar como parte central de seus procedimentos.

Dentre algumas questões debatidas ao longo dessa formação, destacamos o caráter social do currículo, uma vez que este corporifica relações sociais, relações de poder e suas possibilidades identitárias.

Iniciamos nossos estudos partindo da análise histórica das questões curriculares, proposta, inclusive, pelo material fornecido para formação da Etapa I, Cadernos I e III, intitulados respectivamente “Ensino Médio e Formação Humana Integral” e “O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral”.

Em nosso referencial teórico-metodológico, buscamos vários estudos com base nos trabalhos desenvolvidos por Demerval Saviani, Tomaz Tadeu da Silva e Vera Maria Candau, e tivemos como resultado um conjunto de propostas, ideias e reflexões críticas oriundas da nossa experiência.

Além disso, tivemos a contribuição da pedagoga do turno matutino, Rosely Maria Aparecida Machado, que coincidentemente realizou a dissertação de mestrado “Educação, currículo escolar e violência simbólica: um estudo de caso sobre adolescentes atendidos pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS/ES (2010-2014)”.

Muitos profissionais que participaram dessa formação, no turno matutino, tiveram destacada participação nesse trabalho de pesquisa de mestrado, através de suas experiências e reflexões. Parte destas está registrada por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a alguns profissionais e alunos, possibilitando a constatação da inadequação das propostas curriculares de um modo geral, e em particular para atender às condições dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Uma abordagem do currículo escolar do ensino médio: foco na identidade e na diversidade

Nos últimos anos, ocorreram muitas reformulações curriculares nos diversos níveis de ensino, as quais estão associadas às novas concepções de currículo. Isto é, além de ser um componente central do procedimento da educação institucionalizada, o currículo passou a ser concebido como um lócus pelo qual perpassam as relações sociais e humanas dentro e fora do espaço escolar. Então, ele não pode mais ser pensado como um espaço neutro, pois se insere em meio à complexidade, aos conflitos e às tensões vividas na sociedade contemporânea.

Pensar uma escola de qualidade implica, em última análise, refletir sobre currículo e ensino, tendo em mente que a reflexão não pode ser desenvolvida sem uma significativa referência à sociedade. Nesse sentido, Veiga (2011) acredita que os alunos precisam ter acesso ao conhecimento, o que permitirá a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos. Dessa forma, compreendemos que a qualidade social da educação é uma questão de direitos humanos e, por isso, deve ser relevante, pertinente e comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento e a permanência na escola.

Historicamente, tomando como ponto de partida o período republicano no Brasil, iniciado em 1889, a escola ficou caracterizada como aquela que oferecia escolarização a um grupo privilegiado, sendo marcada, inclusive, pela legitimação das políticas públicas e práticas educacionais que reforçavam as diferenças sociais. Nesse sentido, desde o surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (4024/61), diversas emendas alteraram o seu texto, porém, sem conseguirem romper com a tradição de uma educação voltada para as elites e para os setores emergentes.

No Brasil, as primeiras preocupações com currículo aconteceram a partir da década de 1920, momento que coincidiu com o “entusiasmo pela educação” que, segundo Saviani (1995, p. 20-1), representa a fase da “escola como redentora da humanidade”. Assim, sobre pano de fundo das ideias liberais, advoga-se a questão da extensão universal do processo de escolarização como instrumento de participação política. A partir da década de 1930, com o advento do escolanovismo⁴, as preocupações educacionais deslocaram-se do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. Saviani afirma que o escolanovismo é assim explicado:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1995, p. 20-1).

⁴ O escolanovismo ou pedagogia nova surgiu como uma tentativa de equacionar os problemas gerados pela pedagogia tradicional. Nascida das experiências de educação com portadores de necessidades especiais (Decroly e Montessori), foi estendida a seguir como uma proposta para o âmbito escolar como um todo. Concebe assim o marginalizado, não como um ignorante, mas como alguém que foi rejeitado pelo sistema escolar e pela sociedade. À escola cabe a função de reintegrar o aluno ao grupo, tomando-o como centro do processo ensino-aprendizagem (SAVIANI, 1995, p. 19).

Então, desde 1930, o movimento voltado para a Escola Nova começou a controlar a burocracia educacional oficial, tornando-se o paradigma dominante. Ela trouxe consigo a renovação do ensino, especialmente na Europa, na América e no Brasil, mudando o eixo das discussões na educação. Passou-se a acreditar que ela seria a maior responsável pelas transformações sociais e que o desenvolvimento industrial traria, automaticamente, a democratização econômica. Assim, o idealismo foi a grande deficiência teórica dessa época, porque, para a Escola Nova, a transformação se daria pela educação. A partir de 1950, começou a surgir um sentimento de frustração, pois a pedagogia nova revelou-se ineficaz para resolver a questão das desigualdades sociais.

A vertente tecnicista surge na época do avanço do sistema industrial e está, portanto, ligada à questão da automação e da divisão do trabalho. Cabe à escola a organização de um processo instrucional que possibilite ao indivíduo o domínio de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que atuem no sistema social total. Com enfoque curricular correspondente, a tecnologia do ensino tem como preocupação central a eficiência dos meios técnicos.

No Brasil, essa tendência teve seu auge no período da Ditadura Militar, com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica desse regime, inserindo a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tende a agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação de vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 1995, p. 26).

É a partir de meados da década de 1970 que muitas críticas irão surgir em relação às teorias de educação predominantes e, principalmente, à teoria que tenta adequar teorias econômicas à educação, ou seja, a Teoria do Capital Humano. Esta se constituiu em um dos suportes ideológicos do Regime Militar, uma vez que a palavra de ordem passou a ser a “racionalização”, não só do sistema produtivo, mas de todos os setores da vida social, a ser obtida por meio do desenvolvimento tecnológico e da administração científica.

(...) a educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação das forças do trabalho, do que decorria a maximização da produção e a redistribuição de renda ao mesmo tempo; a educação foi vista como fator de desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção do Estado. Assim concebida, a educação seria

fator de crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão dos antagonismos decorrentes do modelo adotado (KUENZER, 1992, p. 42-3).

Em termos econômicos, o período de 1979 a 1987 foi marcado pelo fim do *boom* econômico e por altíssimos índices de inflação. O processo de abertura política iniciado pelo presidente Geisel foi levado a cabo pelo presidente Figueiredo. A censura foi abolida e isso favoreceu a literatura educacional crítica.

Nos anos 80, no Brasil, tivemos o aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades sociais, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo, entre outros.

A saída dos militares do poder marcou uma importante fase da história política brasileira ao colocar a redemocratização como uma das principais medidas a serem alcançadas. Renomados profissionais da educação conseguiram ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura política. Muitos foram os debates e as discussões voltadas para a garantia do interesse da população, inclusive daquela que havia sido excluída dos espaços sociais.

O processo de redemocratização do Brasil, juntamente com a elaboração da Constituição de 1988, trouxe a necessidade de se repensar as políticas públicas e algumas instâncias sociais que reforçavam a exclusão, entre elas a educação.

O que observamos é que as forças inter-relacionadas desse período, a criação de espaços institucionais para discussão e propostas críticas no final da década de 1980 e no início da de 1990 foram importantes para a definição de currículo na contemporaneidade. A maioria das propostas curriculares formuladas nesse período continuou em vigência pelo menos até meados dos anos 90 e teve influência também nas formulações curriculares de redes de ensino de outras regiões. Além disso, tivemos a diminuição da influência de autores americanos e o aumento da influência de autores europeus.

Nessa perspectiva, é importante destacarmos a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O objetivo desse evento era buscar meios para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que proporcionassem o enfrentamento de problemas econômicos, sociais e políticos de países onde a educação básica não avançava. O documento dessa Conferência foi denominado “Declaração de Jomtien”, e seus signatários ficaram responsáveis por implementar as metas estabelecidas para a educação

em seus países. No caso do Brasil, o documento elaborado no governo do presidente Itamar Franco sintetizou os objetivos da “Declaração de Jomtien” e assumiu o compromisso de atingi-los em dez anos. Esse documento foi denominado “Plano Decenal de Educação” e elaborado em consonância com o dispositivo constitucional que estabelece a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

Com isso, o discurso a favor das classes populares passou a fazer parte dos documentos oficiais, posto que a nova ordem que se queria instalar no país tinha o compromisso de resgatar a imensa dívida social com os milhões de brasileiros excluídos dos benefícios sociais pelo regime autoritário.

A abertura política e a preocupação em garantir os direitos sociais previstos na constituição de 1988 viabilizaram a expansão da educação básica no Brasil e a inclusão sem precedentes. Esses fatores trouxeram para a escola novos sujeitos, provocando a necessidade de repensarmos a prática educacional. Diante disso, um dos grandes desafios da educação contemporânea é a política curricular, uma vez que o fracasso, o abandono e a desistência escolar persistem.

Nesse contexto, entendemos que o Ensino Médio tem ocupado um papel central nas discussões sobre educação brasileira, uma vez que sua estrutura, seus conteúdos e suas condições atuais não apresentam aspectos nem da formação da cidadania nem do mundo do trabalho. Então, mudanças na sua organização e funcionamento têm sido feitas para tentar garantir e melhorar a qualidade do ensino.

Além disso, outro fator que impulsionou alterações nas Diretrizes Educacionais para o Ensino Médio foram as exigências decorrentes da aceleração de produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, como o próprio Parecer CNE/CEB nº 05/2011 aborda. A busca pela garantia de acesso, bem como a permanência dos adolescentes no espaço escolar, trouxe outros desafios, entre eles a heterogeneidade de culturas e interesses.

Durante as discussões e os estudos sobre o currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e desafios da educação integral, podemos destacar as seguintes afirmações feitas pelo grupo. Nesse sentido, ressaltamos que:

“Ao longo dessa abordagem histórica, percebemos que a escola pública brasileira tem dificuldade de trabalhar com as diferenças”.

“Seria importante que os conteúdos trabalhados nas escolas não fossem nem conteúdo elitista, nem pragmatista”.

“As Ciências Humanas proporcionam ao aluno uma visão de mundo que favorece o desenvolvimento de certos raciocínios, de relações interpessoais (trabalho em si); incentivam a investigação pelo conhecimento; o conteúdo apresentado de modo crítico desenvolve a capacidade de reflexão e crítica, evidenciando valores morais e éticos. Isso pode contribuir para a construção de discussões sobre as diferenças em nosso espaço institucional e favorecer a ampliação dessas discussões para além dos muros da escola”.

“As Ciências da Natureza envolvem toda a relação do indivíduo com o mundo externo, físico e biológico desde a água para lavar o rosto até o momento em que se apaga a luz para dormir e isso diz respeito também as outras áreas de conhecimento, se levado em conta a amplitude do ser humano”.

“Atualmente, trabalho, ciência e tecnologia caminham lado a lado. Uma consequência disso é que com as tecnologias, os jovens geralmente se fecham para o mundo real e ficam somente no mundo virtual. Na tentativa de criar novas condições, nós, professores (as), temos usado o acesso à internet para poder garantir um efeito menos prejudicial ao uso intenso do computador e das outras tecnologias”.

“Percebemos por nossas experiências que o material dinâmico e diversificado tem ajudado no desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula”.

“A atividade televisiva é bastante interessante para o trabalho docente, porque desperta o interesse da maioria dos alunos. Além disso, programas que abordam a questão do Funk devem ser tratados em sala de aula, principalmente pela necessidade de valorização da cultura das classes populares”.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que essas visões trazem em si o que Sacristán define como currículo. Ele afirma que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida

em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p. 15-6).

Além disso, acreditamos que uma educação comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento para todos envolve também a discussão da relação entre identidade e cultura. Nesse sentido, Silva aponta alguns riscos que fazem parte do processo de construção do currículo, ressaltando que:

Num dos pontos iniciais do processo de construção do currículo, a sua organização formal, está a determinação de quais saberes serão selecionados como válidos para compô-lo. Certamente tem que haver uma seleção de conhecimentos, e é nessa seleção que se manifestam as primeiras questões de poder, já que é uma seleção que determina não só o que é válido, mas que tipo de aprendizagem se pretende favorecer com tal seleção, que tipo de identidade ela irá proporcionar. Privilegiar um tipo de conhecimento e destacar entre várias uma possibilidade identitária são operações de poder (SILVA, 2011, p. 74).

Moreira e Silva (1995) abordam as relações de poder, ou seja, as relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Para eles, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Segundo os autores, reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações, porque esse poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável. Então, cabe perguntar: Que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico? E que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificados no Estado – uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – até os inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula, que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. Nesse sentido, é importante a abordagem de Candau para o desenvolvimento dessa reflexão. Ela afirma que:

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011, p. 246).

A questão da identidade e da diferença ocupa hoje um lugar especial nos estudos culturais. Ela está no centro da teoria social e da prática política em face das transformações em curso com a mundialização do capital e a globalização presente no cenário da chamada “pós-modernidade”. Isso nos revela a importância de estarmos discutindo e melhor direcionando essa questão, inclusive ao analisarmos o currículo escolar. Para isso precisamos entender a identidade e a diferença como algo construído socialmente e com fundamentos na história e na cultura. Caso contrário, nossa sociedade estará marcada pela violência, pela discriminação e pela exclusão. Assim, com foco na pluralidade e diversidade gostaríamos de destacar que:

“Para trabalhar a pluralidade e a diversidade, este grupo entende que um dos desafios enfrentados é a falta de recursos materiais, bem como o fato da sociedade não estar preparada para discutir e refletir sobre o diferente, ressaltando, por exemplo, a sexualidade, religião, cultura e outros”.

“A questão da pluralidade e diversidade é um grande desafio, revelando-se como uma possibilidade da nova organização do trabalho pedagógico, tendo como condição uma sociedade mais flexível, consciente e mais igualitária. O problema é que para fora dos muros da escola, a discussão não acontece”.

“A reflexão para um novo olhar sobre a diversidade da escola necessita de um período maior para que se percebam os efeitos, porém o fato da discussão ser levantada já faz pensar sobre toda a diversidade e pluralidade de nossa sociedade e essa reflexão deve ser registrada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola”.

“A questão do preconceito é muito marcante na categoria dos profissionais. O problema é que não se discute diversidade/pluralidade livre de preconceitos e com um olhar na condição da sociedade atual. O preconceito muitas vezes leva ao isolamento”.

Nos últimos anos, a preocupação com questões sobre diversidade e diferença tem estado presente nas discussões pedagógicas. Porém, a escola permanece marcada pela homogeneização e uniformização, que acabam por impedir o processo contínuo de (des)construção de relações sociais, no qual a diferença deve ser reconhecida e valorizada positivamente, eliminando a possibilidade de posturas discriminatórias e preconceituosas.

Considerações finais

Pensar uma escola de qualidade implica refletir sobre currículo e ensino, tendo em mente, entretanto, que a reflexão não pode ser desenvolvida sem uma significativa participação dos protagonistas do processo educacional, além de ter claro que a qualidade social da educação deve estar comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento e permanência na escola.

O fato é que, diante da análise do processo de redemocratização, percebemos que a liberdade e a participação não levaram necessariamente à solução de problemas sociais. Por isso, há necessidade de políticas públicas voltadas para a educação em uma perspectiva ampla e contextualizada, particularmente nas escolas que atendem um público juvenil em situação de vulnerabilidade e risco social e que, inclusive, já cumprem medidas socioeducativas. A avaliação dessas atividades é fundamental para a discussão do currículo escolar, sua eficácia e sua eficiência na aprendizagem e, mais do que isso, para inserção e socialização dos jovens na sociedade.

Para a reinvenção da escola, é importante destacar que a formação só faz sentido com base numa reflexão crítica sobre nossas práticas cotidianas e não por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. Porém, quando podemos fazer desse momento uma condição para dar estatuto ao saber da experiência, das inquietudes e das práticas diárias dos educadores, compreendemos melhor os determinantes do fracasso escolar, além de reafirmarmos a necessidade e a importância do caminho coletivamente construído.

Referências

BRASIL. “Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 08 ago. 2014.

CANDAU, V. M. (2011). “Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Brasil”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, pp. 240-255, jul/dez. ISSN 1645-1384. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2012). “Parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 04 de maio de 2011. Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. *Diário Oficial da União*. Brasília, 24 jan. Seção 1. Acesso em 08 ago. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid>.

KUENZER, Acácia Zeneida (1992). *Ensino de 2ª grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez.

MACHADO, Rosely M. A. (2015). *Educação, currículo escolar e violência simbólica: um estudo de caso sobre adolescentes atendidos pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREA/ES (2010-2014)*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Brasil.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

SACRISTÁN, J. Cimenó (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

SAVIANI, Demerval (1995). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.

SILVA, T. T. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

VEIGA, Ilma Passos A. (2011). “O conhecimento na relação professor aluno”. In: *Curso intensivo de formação: Professor B (ensino fundamental e médio) e P (Pedagogo)*. Secretaria de Educação. Governo do Estado do Espírito Santo. Vitória: CespeUnB, jun.