

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: OBJETIVOS OU COMPETÊNCIAS E HABILIDADES? PROCURANDO A DIFERENÇA ENTRE “SEIS E MEIA DÚZIA”

MACHADO, Tânia Mara Rezende – PUC-SP – taniamararm@yahoo.com.br

GT: Currículo / n.12

Agência Financiadora: CAPES

Considerações preliminares

O presente texto é fruto de estudos e reflexões sobre a organização do currículo escolar pautado no desenvolvimento de competências e habilidades e foi se construindo a partir de elementos de minha prática pedagógica como professora de Didática e que, em momentos distintos e recorrentes, a ela se volta como é próprio da práxis educativa.

Desse modo, os conceitos de habilidades e competências serão analisados e discutidos tendo em um primeiro momento a prática pedagógica como referencial de partida para, na seqüência, relacioná-los a uma base teórica e retorná-los de forma ressignificada à prática. Ora se tornando também objeto de sistematização e socialização.

Tal perspectiva está respaldada, dentre vários autores, em Sacristán (1998), ao alertar para o risco que se corre ao manejar os conceitos sem o compromisso com a prática. Segundo ele, isso cumpriria com o rito de mudar aparentemente a realidade, baseando-se na manifestação de boas intenções e ocultando-se as misérias.

Essa explicação é imperativa por entender que nossas observações, nossas crenças, nossos valores e nossas produções são forjados pelas necessidades. Portanto, próprias de um contexto que as configuram.

Assim, na tentativa de acatar a sugestão de Apple (2006) de que “para sermos fiéis às demandas de uma análise rigorosa, precisamos de uma investigação crítica exatamente de coisas muito básicas, como a rotina de nossa experiência cotidiana”, ponho-me a sistematizar algumas de minhas reflexões obre a temática, na condição de professora de Didática e Estágio Supervisionado em cursos de formação de professores no interior da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Por se tratar de experiências singularizadas de análises sobre os processos didáticos que se nos apresentam cotidianamente em nossos fazeres pedagógicos, a metodologia usada neste trabalho emanará de narrativas. Tal escolha não se deu ao acaso, mas foi uma opção por compactuar com Walter Benjamin (1994) quando afirma que a experiência de narrar está em vias de extinção, pois são raras as pessoas que

sabem narrar devidamente. Quando pedimos que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza, visto que é como se tivéssemos privados da faculdade de intercambiar experiência, que nos parecia segura e inalienável.

Espero que este texto se preste a um intercâmbio de experiências sobre a organização do currículo a partir do desenvolvimento de habilidades e competências. Espero ainda poder corroborar para que os/as simpatizantes do uso de textos narrativos no campo pedagógico possam mais uma vez evidenciar o valor desse instrumento literário para a formação do sujeito e preservação da memória, entendendo-a como processo, não linear e cumulativo, mas passível de idas e vindas entre passado e presente, atribuindo-lhes sentido. Isso porque,

Um dos aspectos mais importantes de uma pesquisa qualitativa inspirada pela teoria crítica envolve o domínio muitas vezes negligenciado da interpretação das informações [...]. Assim, a busca pela compreensão é um aspecto fundamental da existência humana, pois o encontro com o não familiar sempre exige a tentativa de fazer sentido, de compreender. Todavia o mesmo ocorre com o familiar. Na verdade, como no estudo de textos geralmente conhecidos, acabamos descobrindo que às vezes o familiar pode ser visto como o mais estranho. (Denzin; Lincoln, 2005, p. 287)

Dessa forma, considerando que tenho como objeto de estudo a organização curricular a partir do desenvolvimento nos/as alunos/as de habilidades e competências, algo que ao mesmo tempo nos parece muito familiar e muito estranho, é minha intenção investigar, a partir da hermenêutica crítica, que interpretações estão sendo dadas a ele. Isso me permitirá produzir um tipo de conhecimento que seja reconhecido como científico e evitará que a familiaridade ou a estranheza presente neste me leve a banalizá-lo ou deixar que o banalizem.

Um pouco de retrospectiva sobre a origem do problema aliada a algumas reflexões teóricas e uma pitada de humor

Em 2006, ocorreu no Recife o XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Com muita expectativa, fiz minha inscrição e participei do evento. Pensava comigo: “Vai ser uma riqueza”. De fato, foi! No entanto, não satisfez minhas expectativas, pois uma das coisas que esperava daquele fórum era que ocorressem muitas discussões sobre que entendimento estava sendo produzido sobre formação por habilidades e competências, temática em voga nos meios educacionais.

De volta à minha instituição de ensino, fui designada para trabalhar as disciplinas: Didática – no Curso de Pedagogia – e Estágio Supervisionado – no curso de História. Ambas contemplam em suas ementas questões relativas ao planejamento de ensino.

Uma demanda de decisão e intencionalidades pedagógica se apresentou. Pensei: Quando formos tratar dos componentes do planejamento, da coerência entre estes, tratarei de objetivos ou de competências e habilidades?

A princípio, suspeitava que eu estivesse procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. No entanto, como se tratava só de uma suspeita, convinha deter-me mais sobre a questão. Considerei ainda que as escolas que nos receberiam e que serviriam como campos de estágio, estavam trabalhando com a aquisição de habilidades e competências, inclusive usando esses termos e não objetivos. Esse contexto pedagógico impulsionou-me às reflexões que ora compartilho neste texto.

Sou de um “fim de safra” de professores que aprenderam a elaborar objetivos a partir da Taxionomia de Bloon (1973), abordagem em que tínhamos de elaborar objetivos que contemplassem *desempenho* (aquilo que esperava que o/a aluno/a fosse capaz de fazer), *condições* (o que seria oferecido ao/à aluno/a para que ele/a alcançasse tal desempenho) e *critérios* (em que situação o desempenho poderia ser aceito como satisfatório).

Eu particularmente tinha certa facilidade nisso, pois no Ensino Fundamental o ritual de desmembrarmos orações para fazermos análises sintáticas era muito comum e tal processo se assemelha ao de elaborar e identificar os componentes que compunham um objetivo a partir dessa abordagem.

Assim, formulávamos dezenas de objetivos e destacávamos nestes os desempenhos que esperávamos que os/as alunos/as alcançassem, as condições que lhes ofereceríamos para facilitar tal alcance e os critérios de desempenho aceitáveis.

Só para clarear a memória de alguns que já tenham esquecido e situar aqueles que não vivenciaram esse momento, eis um exemplo de formulação de objetivos segundo a Taxionomia de Bloom (1973), formulado por mim:

Resolver problemas de divisão com pelo menos dois números no dividendo, tendo como base os princípios da multiplicação.¹

Vamos analisar? Nisso nós somos craques, afinal como já disse, classificar orações, períodos etc. era um ritual bastante comum em nosso Ensino Fundamental. Ainda me lembro da professora Nazaré a nos ensinar a fazer análise sintática. Ela escrevia uma oração no quadro como, por exemplo, “*A professora entrou na sala séria*” e solicitava que a analisássemos. Não sei por que, mas essa oração ficou em minha lembrança como se tivesse acontecido hoje. Talvez seja pelo fato de a professora estar mesmo sempre séria.

Sobre o portar-se de forma séria, não podemos considerar um comportamento apenas daquela professora, pois segundo Larrosa (1999), em *Pedagogia se ri pouco*. O autor diz não se recordar de nenhum assobio na literatura pedagógica e nos questiona:

Vocês podem imaginar um livro de Pedagogia em que o autor deixa, por um momento, de deitar moral, de argumentar, de propor de dogmatizar, de criticar e se põe a assobiar? (p. 170)

De modo que, diante da seriedade da professora, da seriedade do conteúdo, da seriedade da escola, da seriedade do sistema e da seriedade de boa parte do que nos cercava, lá íamos nós: – artigo, tipo de artigo, sujeito, tipo de sujeito, núcleo do sujeito; predicado, tipo de predicado, núcleo do predicado; verbo, tipo de verbo; e assim por diante. De igual modo, vamos destacar os desempenhos, as condições e os critérios presentes no objetivo formulado para recordarmos e podermos nos situar. Qual seja:

Resolver problemas de divisão com pelo menos dois números no dividendo, tendo como base os princípios da multiplicação.

¹ Sobre a proposta de elaboração de objetivos a partir dessa abordagem, pode ser consultado Frank Robert Mager, em seu livro *A formulação de objetivos de ensino*. 7 ed. Rio De Janeiro: Globo, 1987.

Desempenho – resolver problemas de divisão.

Mas como?²

Condições – tendo como base os princípios da multiplicação.

No entanto, tem que ser a partir dos princípios da multiplicação? Claro! Não teimem! Acaso tem outra forma de se chegar à divisão sem ser pela multiplicação? Não é X vezes o dividendo que é igual ao divisor? – É professora! Mas pode ser também $X+X+X=$ ao divisor. Não, não! Você está querendo me confundir e lhe confundir. Não tem lógica seu raciocínio! Tem sim, professora! Pode até ter, mas na matemática formal a operação inversa à divisão é a multiplicação e não a soma.³

Critério – com pelo menos dois dígitos no dividendo.

Não pode ser três dígitos? Não! Tem que ser dois! Nessa unidade, estamos trabalhando divisão com dois dígitos.⁴

O que dizer de uma situação didática assim em que tudo parece tão lógico, tão explícito, tão certo, tão técnico?

Penso haver muito que dizer, mas principalmente que a prática pedagógica não pode guiar-se por uma racionalidade tão estritamente técnica como a descrita, mas também não pode comemorar entusiasmadamente a perda de rumos, o descrédito pela compreensão da realidade, que podem levar-nos a confundir a aparência com o real sentido das coisas, propiciando a pulverização do conhecimento e, conseqüentemente, a exclusão social. Haveremos, dentro de nossos limites, de buscar um equilíbrio entre as duas posturas citadas.

Assim, nesse novo tempo, até lembrar tais práticas pedagógicas é um ato terminantemente proibido. Por isso, eu só o faço para situá-los.

Hoje, em nosso fazer profissional, como professores/as, somos chamados a pensar na construção de habilidades e competências. Formulação de objetivos a partir

² Suposto diálogo entre professor e aluno ou entre professor e coordenador pedagógico.

³ Idem

⁴ Idem

da Taxionomia de Bloon (1973) é uma prática superada. Será mesmo? Veremos isso mais adiante, pois uma outra suspeita que me ocorre é a de que o mesmo caráter técnico burocrático, que pairava sobre a formulação de objetivos daquela abordagem, paire também sobre a formulação de habilidades e competências.

Um episódio que exemplifica uma sensível influência de abordagens tecnicistas em nossas experiências de formação e em nosso exercício docente está no caso a seguir:

Certa feita, eu estava trabalhando didática em um Curso de Pós-Graduação quando uma aluna, por sinal coordenadora pedagógica de uma determinada escola, perguntou-me: – Professora! Vocês ainda usam muito a Taxionomia de Bloon? Tendo respondido que não e que quando usávamos era para tecer críticas, qual não foi sua decepção! – Ah professora! Eu oriento os professores da escola em que trabalho a partir dela. Eu a considero tão segura, tão boa.⁵

Considerando que o trabalho docente não se esgota ao sairmos da sala de aula, ao regressar para casa, refletia sobre aquele depoimento. Como é difícil mudar de opinião, quão difícil é abrir mão de nossas certezas, o quanto é difícil mudar diante de alguns elementos norteadores, principalmente quando se trata de algo que há muito tempo vínhamos fazendo, que já constituía um hábito. Tal era o caso daquela orientadora. Ela aprendera daquela forma, orientava há muito tempo e acreditava estar certa em suas ações.

Minha reflexão se estendeu até que eu chegasse a casa. Provavelmente aquela situação não se tratava de um caso isolado. Talvez não sobre a mesma temática, mas a sensação de estarmos sendo expropriados de nossos conhecimentos pedagógicos, frente à velocidade e quantidade com que os novos conhecimentos são produzidos, assim como a desproporção em que são socializados tem sido muito freqüente no meio educacional.

Diante de tanta inquietação, ocorreu-me musicalizar o nosso tempo social, gerador de episódios como o vivenciado com aquela orientadora. Lápis e papel na mão, eis que surgem os versos a seguir:

Eu vivo num tempo,

⁵ Notas de aula de Didática, a partir da fala de uma aluna sobre o uso da Taxionomia de Bloon.

em que ter um caminho
e uma verdade
Só existe na Bíblia.
No dia-a-dia
São muitos caminhos
e poucas verdades.

Mas eu tenho sede de utopia
de cidadania
Mas é preciso forjar,
é preciso burlar,
é preciso lutar constantemente.

A idéia era que realmente tais escritos compusessem a letra de uma música, de preferência em ritmo de *rap*, uma vez que tal ritmo denota certa resistência. No entanto, para minha decepção artística, tal canção ainda não está nas paradas de sucesso, mesmo com tamanha qualidade e riqueza de estilo às avessas (não preciso afirmar que se trata de uma brincadeira).

O que afinal são mesmo competências e habilidades?

Passaremos a discutir agora, com maior rigor e respaldo teórico, o que sejam competências e habilidades.

Competência, segundo Guiomar Namó de Mello (2003), “é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação”.

A idéia de *mobilização* implica pensar em algo prático. Sobre isso Mello (2003) também chama a atenção afirmando que “a competência só pode ser construída na prática. Não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado”.

Quanto às habilidades, são da mesma família das competências. A diferença entre o que seria uma competência e o que seria uma habilidade depende do contexto. Um dado desempenho pode ser qualificado tanto como uma habilidade quanto como uma competência. Por exemplo: a competência para redigir um texto narrativo

dependerá de habilidades como identificar as características do texto narrativo, empregar corretamente os sinais de pontuação, dentre outras. No entanto, para se identificar características do texto narrativo, será necessário conhecer os elementos da narrativa. Nesse caso, identificar características do texto narrativo deixa de ser uma habilidade para constituir-se em uma competência.

De igual modo, empregar os sinais de pontuação pode deixar de ser uma habilidade para tornar-se uma competência se entendermos que, para que se empregue o sinal de pontuação, é necessário identificá-los e a capacidade de identificar é uma habilidade.

Competências e habilidades, portanto, “andam juntas”. Não há alcance de competências sem habilidades e vice-versa. Por exemplo: para ser um/a exímio/a artilheiro/a de futebol, há que se ter habilidades tais como: trabalho em grupo, disciplina, comportamento esportivo, noções espaciais, noções sobre o tempo da bola, condicionamento físico, técnicas de drible, passe, colocação em campo, técnica de chute. Portanto, a competência de fazer gols implica na aquisição de múltiplas habilidades. No entanto, cada uma das habilidades citadas pode se tornar uma nova competência e requerer novas habilidades.

A relação das habilidades e competências com os conteúdos de ensino e alguns desdobramentos para a formação do sujeito

Como relatei no início deste texto, outro motivo pelo qual iniciei a escrita deste foram as demandas provenientes da necessidade de trabalharmos uma das unidades didáticas previstas nas disciplinas de Didática e de Estágio Supervisionado em meu exercício docente, qual seja: o planejamento de ensino, destacando a necessidade de coerência entre os elementos que o compõe.

Até aqui, falávamos sobre o uso de competências e habilidades ou de objetivos de ensino. Agora vejamos suas relações com os conteúdos de ensino.

Recorreremos a Zabala (1998) para fundamentar nossa exposição. O referido autor classifica os conteúdos em três tipos: conceitual, procedimental e atitudinal.

Os conteúdos conceituais dariam conta de tratar de conceitos, princípios, leis, regras e normas concernentes a determinados objetos de estudo. Tendo como traço definidor a singularidade, a objetividade e o caráter descritivo deste.

Os conteúdos de ordem procedimental tratariam da aplicação do aprendizado, da transposição do conhecimento para resolução de situações. Tendo, portanto, como traço definidor a praticidade, o fazer propriamente dito.

Os conteúdos de ordem atitudinal tratariam das questões relacionadas aos valores e princípios morais e éticos disseminados por meio das aulas ou por meio dos conteúdos de ordem conceitual ou procedimental. Cobririam, portanto, tanto aspectos do currículo explícito quanto os do currículo oculto.

Tais conteúdos, no entanto, são estreitamente relacionados, embora cada um esteja estruturado por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e condutuais (ações e declarações de intenções).

Trabalhar nessa perspectiva significa contemplar os pilares da educação para a cidadania: *saber* (conteúdos de ordem conceitual), *saber fazer* (conteúdos de ordem procedimental) *ser e conviver* (conteúdos de ordem atitudinal).

Uma outra situação que julgo merecer ser narrada e analisada, para que tenhamos certa dimensão de como nossa sociedade pode estar mesmo requerendo novas habilidades e competências dos sujeitos que a escola ajuda a formar, encontra-se no episódio a seguir:

Uma amiga iria se submeter a um processo seletivo pleiteando uma vaga para trabalhar em um supermercado. Aflita por estar há muitos anos sem estudar, pediu-me livros emprestados de diferentes áreas do conhecimento. Solicitação atendida, ela se dedicou a estudar. Chegado o dia da seleção, uma psicóloga conduziu o processo obedecendo as seguintes etapas:

1ª etapa: Desenhar seu passado, presente e futuro e apresentá-lo oralmente.

2ª etapa: Apresentar, também de forma oral, qual seria sua importância para aquele supermercado.

3ª etapa: Imagine-se diante de tal situação: um casal chega ao supermercado, a esposa vai para a sessão de frutas enquanto o marido fica a cortejar a recém-contratada. Que atitude esta teria diante da situação?

4ª etapa: Redigir uma carta apresentando-se e explicitando as razões pelas quais estava pleiteando a vaga para o emprego.⁶

⁶ Episódio ocorrido com uma amiga em 2003.

Percebe-se que em nenhuma das etapas se exigiu apenas conteúdos de ordem conceitual. Conceitos, procedimentos e atitudes estiveram presentes nos atos de desenhar suas representações a respeito de situações vivenciadas em diferentes tempos históricos, na argumentação, com clareza e segurança, a respeito das razões que justificassem sua empregabilidade, na sua capacidade de reagir a situações que envolvessem aspectos éticos e morais e ao redigir um texto com riqueza de argumentos capazes de sensibilizar o responsável pela sua contratação.

O caso em questão pode oferecer indícios de que talvez tenhamos que pensar novas relações entre as necessidades formativas, os sujeitos e as formas de aprendizagem que oferecemos nas instituições educacionais, onde efetivamente desenvolvemos nosso trabalho pedagógico. O que implica em alterações de concepções sobre o ato de ensinar e aprender. Talvez uma alternativa seja a flexibilização de abordagens metodológicas disciplinares e a adoção de abordagens globalizantes.

No entanto, não podemos nos esquecer que os currículos são expressões do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que, por meio dele, se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos, os interesses que estão presentes nele (Sacristán, 2000).

Sendo, portanto, o currículo historicamente configurado, que se sedimenta dentro de uma determinada trama cultural, econômica, política, social e escolar, sempre estará carregado de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

Contudo, como citado, abrir mão de convicções, valores e práticas demanda algum tempo, pois “deixar de ser Gabriela, que nasceu assim, cresceu assim e vai ser sempre assim, para preferir ser uma metamorfose ambulante” constituem-se em processos dolorosos e nem sempre rápidos, sob pena do “casulo não virar borboleta”.

Quantos/as professores/as estão por aí feito borboletas metamorfoseados/as antes do tempo necessário para amadurecimento, trabalhando com habilidades e competências sem saberem do que especificamente se trata, simplesmente por serem privados/as ao longo de suas trajetórias formativas de informações, por exemplo, sobre as teorias do conhecimento, sobre os movimentos escolanovista e tecnicista, dentre outras que

poderiam ajudá-las/os a compreender que, mais importante que redigir uma habilidade a ser alcançada pelo/a aluno/a, é conseguir identificar quais avanços cognitivos e sociais esse aluno terá.

Podemos reforçar essa posição em Sacristán (2000) ao afirmar que o grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm conseqüências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no *status* que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto.

No entanto, Hamilton (1992) nos alenta com seu otimismo ao afirmar que, consciente ou inconscientemente, professores/as e alunos/as exploram suas liberdades de criação à medida que trabalham dia após dia, para efetivar seus próprios objetivos pedagógicos. Por sua vez, estabelece-se uma tendência educacional que, se consolidada, pode culminar no estabelecimento de práticas pedagógicas reconhecidamente alteradas.

Retomando a prática, chegando à prática, permanecendo na prática feita práxis

Até bem pouco tempo, em toda elaboração de objetivos, era necessário que se iniciasse com um verbo no infinitivo manifestando um desempenho a ser alcançado pelo/a aluno/a. Alguns verbos como expor, explicar, mostrar e outros deveriam ser evitados, pelo fato de esses estarem centrados no/a professor/a, apesar de que, vez por outra, surgiam por parte de alunos/as-professores/as questionamentos de que essas ações bem poderiam ser desempenhadas pelos/as alunos/as também.

Devia-se ainda evitar os verbos que propiciassem novas perguntas como, por exemplo, conhecer, reconhecer, conscientizar, porque logo viria a pergunta: como?

Atualmente, mesmo tendo sido a linguagem educacional mudada, ou seja, não se usando mais objetivos e sim competências e habilidades para expressar nos planejamentos de ensino, os desempenhos a serem alcançados pelos/as alunos/as provêm dos verbos, que continuam constituindo a classe de palavras mais requisitada. O que já era de se esperar, posto que, se competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos e esse ato só pode ser viabilizado mediante a prática, na ação, que classe de palavras expressaria esse desempenho senão o verbo?

Seria bastante difícil, se não impossível, expressar um objetivo de ensino, uma competência ou mesmo uma habilidade a ser alcançada sem o uso de verbos.

No entanto, centrarmos toda a nossa compreensão sobre habilidades e competências apenas nos verbos é no mínimo limitador. Tal afirmação se pauta no fato de que, por vezes, na ansiedade por cumprir exigências apresentadas por alguns programas que se propõem a trabalhar com o estabelecimento prévio de habilidades e competências na formação do aluno, alguns/mas professores/as se perguntam:

O que é isto de habilidades que estão falando na minha escola?
[...] Ah, são aqueles verbinhos que a gente coloca nas reuniões de início de ano na frente dos objetivos de ensino? Já aprendi a fazer isto faz tempo!⁷

Esse depoimento evidencia que, para um grande número de professores/as, o processo de construção de habilidades e competências continua a ser uma questão de domínio de verbos. Portanto, alguém que conseguisse, por exemplo, conjugar o verbo ir no imperativo afirmativo (um dos verbos que considero mais difíceis) já estaria a um passo de ser um exímio formulador de habilidades e competências. O que não é verdade, pois sabemos que não é na forma de redigir uma competência que está a essência da aprendizagem, mas num conjunto de práticas pedagógicas aninhadas, imbricadas, que por comporem um feixe entrelaçado e complexo exigem muito mais que apenas o desempenho técnico de quem conduz tais práticas.

Hamilton (1992) destaca que a linguagem descritiva da escolarização responde de forma desigual às mudanças que ocorrem mediadas pelas práticas pedagógicas, podendo ser vislumbradas ao menos três possibilidades: (i) que a prática muda enquanto a terminologia permanece a mesma; (ii) que a terminologia muda em conserto com mudanças nas práticas; e (iii) que a terminologia muda enquanto a prática permanece a mesma.

No caso da formulação, ou seja, ao redigir uma habilidade, uma competência ou um objetivo a ser desempenhado pelos alunos a partir do desenvolvimento de determinada temática, pode ser que estejamos mudando apenas a terminologia enquanto a prática permanece a mesma.

⁷ Depoimento extraído do texto: Competências e habilidades: você sabe lidar com isso, de autoria de Lenise Aparecida Martins Garcia, professora do Departamento de Biologia Celular da Universidade de Brasília.

No entanto, uma vez o verbo tendo se feito carne e habitado entre nós, sem nenhum tom de deboche, já que tenho princípios cristãos, devemos contribuir para que nosso/a aluno/a compare, classifique, leia, produza, pinte e borde, tendo-os como sujeitos de múltiplas competências, habilidades e aprendizagens. Pouco importando o que estejam comparando, classificando, lendo, pintando ou bordando, uma vez que a compreensão do que sejam conteúdos de aprendizagem que partilhamos ancora-se em uma perspectiva curricular ampla em que conteúdo é tudo aquilo que o sujeito do conhecimento necessita dominar para interagir socialmente. Propósito que não se dará por caminhos meramente técnicos, isto porque,

Se quisermos fazer do currículo um pensamento que trate seriamente a prática, devemos abordar questões complexas de ordem: epistemológica (o que deve ser considerado conhecimento), política (quem controla a seleção e distribuição do conhecimento), econômica (como se relaciona o conhecimento com a distribuição desigual de poder, bens e serviço na sociedade), ideológica (que conhecimento é mais valorizado e a quem pertence, técnica (como tornar exequível o conhecimento para os/as alunos/as), histórica (com que tradição contamos para abordar estas interrogações e que outros recursos necessitamos). (Beyer; Apple *apud* Sacristán, 1998, p. 146)

Da análise da sugestão de trabalhar o currículo a partir da prática, busco me aproximar do que vem a ser prática e como esta se comporta, recorrendo novamente a Sacristán (1998) ao destacar que a prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, idéias, valores e usos pedagógicos.

Assim, temos ainda por destacar que se John Dewey (1859-1902), filósofo e pedagogo norte-americano, defendia a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática, expoente do movimento escolanovista, deve estar muito feliz lá no céu vendo suas idéias ressurgindo. Contudo, se Skinner e seus discípulos também tiverem ido para o céu, o território celestial deve estar sendo palco de orgulho e

disputa política ideológica⁸, pois se a presença dos ideais escolanovistas ressuscitam, o ideário tecnicista também ressurge, porém agora, com novas roupagens, com novos nomes, defendidas por sujeitos orgulhosos de serem denominados gestores que se não “gestam”, “parem” ou “fazem o parto” de programas como o Gestar rumo a escola S.A. E assim a escola é gerenciada e o ensino gestado, estabelecendo-se uma sociedade bastante anônima mesmo.

Enquanto isso, “aqui na terra tão jogando futebol”, como diz Chico Buarque em sua canção “Meu caro amigo”. Só que poucos “jogadores” sabem onde está e de quem é a bola. Quem sabe no segundo tempo essa situação se defina melhor. Nesse meio tempo, continuemos procurando a diferença ente seis e meia dúzia. Ela bem poderá existir. Em não existindo, teremos tido a ousadia de sermos sujeitos de nossos saberes e fazeres pedagógicos.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197 a 221.

BLOON, B. *Taxionomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1973.

DENZIN, Norman, K. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria e Educação* (6), Porto Alegre: Pannonica, 1992.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAGER, Robert. *Objetivos para o ensino*. Rio de Janeiro: SENAI, 1971.

_____. *A formulação de objetivos de ensino*. 7 ed. Rio De Janeiro: Globo, 1987.

⁸ Devo esclarecer que tenho a Bíblia como a Palavra de Deus e também como um livro de história. Nesse livro, aprendi que o céu não se constitui em um território para tais práticas. No entanto, o Deus em que creio é pai e, como tal, não é carrancudo. Posso brincar com Ele, sem conduto perder a reverência, o louvor e a glória que a Ele é devida.

MELLO, Guiomar Namó. Afinal, o que é competência? Nova Escola, nº 160, março de 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J.Gimeno; Pérez Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.