

MÉTODO E METODOLOGIA: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE¹

Mônica Ribeiro da Silva²

Joaquim Gonçalves da Costa³

Introdução

O presente texto tem por objetivo sistematizar algumas idéias acerca das relações entre método e metodologia e suas decorrências para a ação docente. Parte do pressuposto de que há uma íntima relação entre o processo por meio do qual o homem produz conhecimento e o modo pelo qual esse conhecimento é apropriado pelas novas gerações. Em se tratando da escola, busca evidenciar as inter-relações entre produção do conhecimento – o que pressupõe um *método* – e transmissão-apropriação desse conhecimento – o que pressupõe uma *metodologia*.

O texto está organizado em três seções. Na primeira discute-se a questão da objetividade nas ciências e a abordagem do método em uma perspectiva dialética. A segunda parte do texto destaca, a partir da discussão anterior, alguns pressupostos para pensar a organização do conhecimento na escola; e, por fim, na terceira parte, são sugeridos alguns encaminhamentos com vistas a consolidar um planejamento e uma metodologia de ensino numa perspectiva crítica e emancipatória de educação.

¹ Texto elaborado com a finalidade de subsidiar as discussões durante o Encontro do PDE realizado em Faxinal do Céu/SEED-PR no período de 18 a 21 de agosto de 2008.

² Professora da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela PUC/SP. monicars@ufpr.br

³ Professor da Rede Estadual de Educação do Paraná. Licenciado e Especialista em Filosofia pela PUC-PR. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. joaquimgcosta@hotmail.com

1. A questão da objetividade nas ciências e a questão do método

Só se pode entender a produção do conhecimento científico – que teve e que tem interferência na História construída pelo ser humano – se forem analisadas as condições concretas que condicionaram e condicionam sua produção.

(Andery)

É por isso que o método dialético, ao mesmo tempo que rasga o véu da eternidade das categorias, deve também rasgar o seu véu de coisidade para abrir a via do conhecimento da realidade.

(Lukács)

1.1 A questão da objetividade nas ciências sociais

A forma de compreender a realidade não é única nem permanece a mesma posto que é resultado das condições objetivas do desenvolvimento histórico em sua base material e, necessariamente, das formas que os sujeitos históricos utilizam para dar respostas às suas necessidades concretas bem como do conhecimento produzido face a tais necessidades. Por estar pautada nas condições materiais, incluem-se diferentes aspectos essenciais que compõem a organização social como um todo: as necessidades que caracterizam um determinado momento histórico em uma determinada sociedade; a organização social e as condições objetivas que permitem encontrar respostas a essas necessidades; a produção das idéias e práticas que conformam a produção da vida humana enquanto práxis histórico-cultural. Esses aspectos determinam uma identidade para o conhecimento produzido porque é revelador do momento histórico em que conhecimento e método foram produzidos.

Assim, é possível afirmar que o método científico é determinado historicamente e que, como consequência, ao longo da história, emergem diferentes perspectivas teóricas que tratam de maneiras distintas a questão da

relação entre sujeito e objeto no processo de produção e elaboração do conhecimento, e, portanto, a questão da objetividade das ciências.

A análise do processo de produção do conhecimento permite verificar mudanças de concepções e traduzem diferentes formas de ver a realidade, caminhos para a construção e obtenção de conhecimentos que desencadeiam, necessariamente, uma transformação no próprio conhecimento. Essas mudanças no processo de construção da ciência e no produto produzido por ela trazem também mudanças e novas possibilidades de interferência do homem sobre a natureza e sobre a realidade de maneira geral. Nesse aspecto há mudanças também no movimento do pensamento em direção ao objeto a ser conhecido e, portanto, mudanças de tratamento na relação entre os sujeitos que conhecem e os objetos a serem conhecidos. Dito de outro modo, a questão da objetividade nas ciências e do método de produção do conhecimento é uma construção histórica.

Destacam-se, a seguir, três perspectivas metodológicas que demarcaram distintos posicionamentos acerca da objetividade e do método de produção do conhecimento: o positivismo, o historicismo e o marxismo, conforme Löwy (1987)⁴. Essas perspectivas teórico-metodológicas caracterizam um intenso debate epistemológico no conjunto das ciências em geral. Essas diferentes perspectivas já demonstram, como afirma Löwy (1987), “*o estilo de pensamento socialmente condicionado*”.

O positivismo traduz uma visão de mundo calcada na tradição de produção científica das ciências naturais com a intencionalidade clara de produzir uma análise sociológica neutra, livre de valores e concepções

⁴ Michael Löwy ao analisar a constituição histórica da Sociologia do Conhecimento que emerge com a ciência moderna, diante do problema “Quais são as condições para tornar possível a objetividade nas ciências sociais?” distingue os posicionamentos assumidos por diferentes perspectivas teóricas consideradas clássicas no arcabouço desse campo de estudo. São elas: o positivismo, o historicismo e o marxismo. Do positivismo dialoga com as proposições dentre outros, de Augusto Comte, Max Weber e Karl Popper; do historicismo analisa as proposições de W. Dilthey e Karl Mannheim principalmente e, no âmbito do marxismo, destaca as proposições de K. Marx, Rosa Luxemburgo e outros pensadores da Segunda Internacional, além de G. Lukács, A. Gramsci e dos teóricos da Escola de Frankfurt (T. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse). O autor evidencia que, do modo como se coloca para cada uma dessas perspectivas a questão da objetividade nas ciências, decorrem implicações acerca do método de produção do conhecimento.

ideológicas. Ao transportar esse olhar próprio do método construído com vistas ao conhecimento dos fenômenos naturais para as ciências sociais, o positivismo tenta mostrar que a objetividade nas ciências sociais consiste, no molde do modelo científico-natural, em privilegiar o objeto desconsiderando o sujeito no processo de construção de conhecimento, desenvolvendo a doutrina da neutralidade axiológica do saber.

Em Löwy (1987, p17), destacam-se as premissas do positivismo:

O positivismo – em sua figuração “ideal-típica”-, está fundamentado num certo número de premissas que estruturam um “sistema” coerente e operacional:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social, reina uma harmonia natural.

2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como “naturalismo positivista”) e ser estudada pelos mesmos métodos, *démarches* e processos empregados pelas ciências da natureza.

3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos.

Esse posicionamento leva necessariamente o positivismo a negar o condicionamento histórico e social do conhecimento. Tais postulados científicos são formulados a partir da busca do conhecimento sobre os fenômenos naturais. O que podemos, então, fazer frente às leis naturais? Essa perspectiva engendra um julgamento de valor pautado na lógica natural, e, portanto, dela decorrem princípios que fortalecem uma concepção de imutabilidade da sociedade e uma naturalização da organização social. Por centrar-se no objeto a ser conhecido a partir de uma pretensa neutralidade, a ciência, independentemente do sujeito que a produz, comportaria sempre as mesmas conclusões: eis o argumento da neutralidade axiológica.

A perspectiva metodológica positivista passa a ser questionada pelo historicismo e pelo marxismo que se distanciam no que se refere à possibilidade de compreensão objetiva da realidade. A ruptura entre eles está justamente em

que o primeiro, por centrar-se no objeto a ser conhecido a partir de uma suposta neutralidade (objetividade para o positivismo) elimina (neutraliza) o sujeito.

Em contrapartida, para o historicismo, dependendo de onde o sujeito olha um determinado objeto, abre-se um leque de explicações. Essa perspectiva resgata o sujeito da relação sujeito-objeto no processo de construção do conhecimento, mas acaba causando uma espécie de relativismo na produção do conhecimento ao fortalecer em demasia o papel do sujeito. Em Löwy (1987, p. 67):

... contrariamente ao positivismo, o historicismo conservador contém em germe uma dimensão relativista: se todo fenômeno social ou cultural é histórico (portanto limitado no tempo), o ponto de vista do historiador não seria ele próprio historicamente relativo?

Considerando esse aspecto, o historicismo deixa sempre uma dúvida. Quando se pode afirmar que é ciência ou quando é especulação do sujeito, do espírito apenas? Diante dessa indagação parece haver uma fusão entre sujeito e objeto. No entanto, há uma contribuição importante dessa perspectiva teórico-metodológica: a percepção lúcida da historicidade das ciências. As ciências humanas, por exemplo, não escapam ao condicionamento histórico geral. Cada concepção de mundo é historicamente condicionada. Essa é uma importante contribuição, pois a partir disso, passa-se a repensar os critérios de construção de conhecimento e de verdade pautada mais em um rigor científico com base em categorias que de fato possibilitem a compreensão mais aprofundada da realidade.

O marxismo distancia-se do positivismo e do historicismo no que se refere à relação entre sujeito e objeto, pois assevera que há uma relação dialética entre um e outro, isto é, uma relação de interdeterminação que está na base da construção histórica da sociedade e do indivíduo, bem como dos modos de conhecê-los. A objetividade na produção do conhecimento está condicionada pela ótica (de classe social) do sujeito que o produz, portanto, jamais neutra. O marxismo objetiva, assim, a proposição de uma teoria crítica da sociedade ao

negar uma concepção de mundo estática, sem a intervenção dos sujeitos, o que acabaria por gerar a negação da própria história.

1.2 A abordagem do método na perspectiva marxista

A abordagem do método na perspectiva marxista traz uma forma específica de compreender a realidade em sua totalidade. Engels no prefácio para a terceira edição alemã de *O 18 Brumário de Louis Bonaparte*, de Karl Marx, destaca:

Foi precisamente Marx quem primeiro descobriu a grande marcha da história, lei segundo a qual todas as lutas históricas que se desenvolvem quer no domínio político, religioso, filosófico, quer em outro qualquer campo ideológico são, na realidade, apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais, e que a existência e, portanto, também os conflitos entre essas classes são, por sua vez, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e de troca, que é determinado pelo precedente. Essa foi a lei – que têm para a história a mesma importância que a lei da transformação da energia têm para as ciências naturais.

Há uma espécie de comprovação da Lei científica fundante da História. Do ponto de vista do método, Marx supera Hegel, justamente pelo fato de ter compreendido as contradições no movimento da sociedade e ao reconhecer as forças motrizes da história. Nesse sentido há também uma manifestação de que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, pelo contrário, é o ser social que determina a consciência. O marxismo, afirma, portanto, uma concepção materialista de ciência, ou seja, a ciência possui uma base material, isto é, deriva da produção da existência humana, cuja materialidade primeira está no trabalho, processo por meio do qual a humanidade transforma a natureza e a si própria.

Assim sendo, a perspectiva marxista assevera a materialidade da ciência e, ao propor que toda análise prescinde de uma visão da totalidade, contribui

para a compreensão do movimento de continuidade e da ruptura ao longo da história.

Há aí uma função histórica da teoria, traduzida em vontade humana que capta o processo histórico e que, por essa razão, pode e deve criar as condições para interferir na realidade. A expressão pensada do processo histórico – cada etapa desse processo fixa-se na teoria – passa a ser comunicável, condição para se tornar um pressuposto no que concerne às possibilidades de compreensão e de transformação da realidade.

A abordagem do método nessa perspectiva indica que Marx expressa uma construção das categorias de análise a partir da história. Em seus escritos, Marx não escreve a partir do nada. Recorre a organizações sociais pré-capitalistas e, faz poucas, mas faz projeções para além do capitalismo. Por exemplo, quando Marx situa o trabalho como suporte do processo de constituição e desenvolvimento da sociabilidade e da produção, portanto, do processo de desenvolvimento, Marx está se ancorando, se apoiando, numa formulação que não é válida só para o mundo do capital. As categorias não são supra e nem a-históricas, são históricas. São determinações que acompanham e se desenvolvem nas diferentes épocas históricas e preservam um potencial explicativo.

Esse é um dos aspectos mais importantes do processo metodológico da análise feita por Marx. Ao partir da categoria **mercadoria** em *O Capital*, Marx demonstra que, do ponto de vista do método, uma categoria analítica materializa o conjunto de relações/determinações e seus desdobramentos que atingem o sujeito na produção de sua existência em cada momento histórico e, desta produção, as contradições que se manifestam como base do processo constante de transformação da realidade. As contradições existentes, derivadas das condições objetivas e das ações dos sujeitos, são base e princípio para o desenvolvimento do pensamento e da explicação do real até pelo fato de que o contraditório é fundamentalmente causa do desenvolvimento, do devir histórico. Desta perspectiva decorre a compreensão da relação dialética entre sujeito e

objeto no processo de produção da realidade, bem como no processo de produção do conhecimento acerca dessa realidade.

2. Método e metodologia: pressupostos para pensar a organização do trabalho na escola

2.1 A função social da escola

A educação é o processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se. Por meio dela tornam-se *iguais*, mas tornam-se também *diferentes* uns dos outros. A educação é o movimento que permite aos homens e mulheres apropriarem-se da cultura, estabelecendo com ela uma identidade, uma proximidade, que os leva a tornarem-se iguais; mas, esse movimento, ao ser produzido, é mediado por condições subjetivas, o que faz com que os indivíduos tornem-se iguais e diferentes ao mesmo tempo. Tal movimento atribui à educação uma dimensão de realização social, e outra, de realização individual. (SILVA, 2008, p. 23).

Toda ação educativa é intencional. Disto decorre que todo processo educativo fundamenta-se em pressupostos e finalidades, a partir do que, se infere, não há neutralidade possível nesse processo. Ao determinar as finalidades da educação, quem o faz tem por base uma visão social de mundo, que orienta a reflexão bem como as decisões tomadas acerca desse processo.

Em nossa sociedade, marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação escolar tradicionalmente assentada na dominação e no controle do indivíduo, qualquer intenção de formação humana voltada para a emancipação deve tomar como objetivo uma formação cultural voltada para a “auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, 1996). Deve-se pensar, assim, na possibilidade de uma formação que leve em consideração a capacidade do indivíduo tornar-se autônomo – intelectual e moralmente –, isto é, que seja capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive de forma crítica e reflexiva, impondo autonomia às suas próprias ações e pensamentos.

2.2 Pressupostos teórico-metodológicos para pensar a organização do conhecimento na escola

Consideradas essas premissas, um dos eixos norteadores da discussão sobre método e metodologia do ensino pode ser o eixo **trabalho – cultura – ciência**. A opção pelo eixo mencionado se explica pela organicidade entre o mesmo e os pressupostos do método de apreensão da realidade proposto pelo marxismo.

A ciência, compreendida a partir de sua materialidade – o trabalho – reforça a necessária centralidade do conhecimento em qualquer projeto educativo que se pretenda emancipatório. O significado do conhecimento escolar na formação do aluno pode ser entendido a partir da seguinte idéia:

Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor, não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las (como se vê, por exemplo, no caso da arte); ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (mesmo que esta superioridade seja apenas relativa) de realização. (FORQUIM, 1993).

Com relação ao sentido que o termo “cultura” pode adquirir quando auxilia o debate em torno da organização do conhecimento na escola, podemos destacar os seguintes significados, ancorados na abordagem marxista: “[a cultura como] sistema de significações mediante o qual necessariamente (...) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”. (WILLIANS, 1992), ou ainda, “[a cultura como] uma forma completa de vida, material, intelectual e espiritual”. (WILLIANS, 1992)

De acordo com SACRISTÁN, temos 3 orientações epistêmico-pedagógicas que aclaram a concepção escolar do que se entende por cultura nas salas de aula:

- 1) a cultura escolar vai além da cultura intelectual (BERSTEIN);

2) a diferenciação entre os **processos** de difusão e recriação culturais que realmente ocorram nas salas de aula e as **representações** ou moldagens da cultura escolar configuradas a partir do exterior da escola;

3) as divergências em torno do conceito de cultura: a cultura em sentido antropológico (como conjunto de significados ou informações e comportamentos de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico, etc...que caracteriza um grupo social) e, a cultura em sentido mais restrito, de “alta cultura” – o saber científico e a arte clássica/erudita.

No entendimento do autor, o **conhecimento escolar** é uma seleção da cultura – em todos os sentidos expressos acima – da cultura no sentido antropológico e no sentido de alta cultura. Na medida em que se trata de uma seleção, e que esta não é neutra, faz-se necessário ter claro quais critérios orientam esse processo de escolha. Recorre-se, abaixo, a título de exemplificação e sugestão, ao texto das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná. Os critérios a seguir são pertinentes em qualquer nível ou modalidade de educação:

Nesse sentido, como um primeiro critério para a seleção dos conteúdos e das práticas educativas está **a relevância dos saberes escolares frente à experiência social construída historicamente**. A escola necessita perguntar para si mesma sobre a procedência e importância dos saberes por ela mediatizados e, ao mesmo tempo, avaliar sobre as possibilidades dos saberes transpostos didaticamente para as situações escolares repercutirem no contexto social mais amplo, uma vez que é próprio do processo educativo reelaborar, de modo singular, o saber já constituído.

Um **segundo** critério para a seleção dos saberes e das práticas pedagógicas tem a ver com os **processos de ensino e aprendizagem, mediatizados pela ação docente** junto aos educandos. Tais processos necessitam enfatizar o pensar e promover a interação entre os saberes docentes e discentes na busca de conteúdos significativos. A atividade escolar possui maior valor pedagógico se estiver associada ao pensamento reflexivo. O educador deve perceber o que o educando sabe e o que precisa saber, conhecendo-o no conjunto: profissão, religião, desejos, anseios, características e ideologias, por meio do diálogo e da observação permanentes.

Um **terceiro** critério refere-se à organização do processo ensino-aprendizagem, dando ênfase às atividades que permitem a **integração entre os diferentes saberes**. Estas devem estar fundamentadas em valores éticos, favorecer o acesso às diversas manifestações culturais, articular as situações relacionadas na prática escolar com a prática social, além de privilegiar uma diversidade de ações (experiências, projetos, etc.) integradas entre as disciplinas escolares, a partir de um quadro conceitual (categorias, idéias, etc.)

e um quadro instrumental (aula expositiva, pesquisa, etc.) a fim de tornar vivos e significativos os conteúdos selecionados.

O **quarto** critério para a seleção de conteúdos e práticas refere-se às possibilidades dos mesmos **articularem singularidade e totalidade** no processo de conhecimento experienciado na escola. Nesse sentido, os conteúdos selecionados devem refletir os amplos aspectos da cultura, tanto do passado quanto do presente, assim como as possibilidades futuras, identificando as mudanças e permanências inerentes ao processo de conhecimento na sua relação com o contexto social. Considera-se que tais conteúdos são essenciais porque transcendem o contexto particular dos educandos garantido o acesso ao conhecimento nas suas múltiplas naturezas – política, econômica, científica, ético-social, dentre outras – contribuindo para a formação da consciência histórica e política dos educandos.

Nessa forma de organização curricular, as metodologias são um meio e não um fim para se efetivar o processo educativo. (PARANÁ, 2006).

3. O trabalho docente e o planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação⁵

LOPES (1992) indica alguns pressupostos para um planejamento de ensino que considere a dinamicidade do conhecimento social e escolar e sua articulação com a realidade histórica. São eles:

- Produzir conhecimentos tem o significado de *processo*, de reflexão permanente sobre os conteúdos aprendidos buscando analisá-los sob diferentes pontos de vista;
- Significa desenvolver a atitude de curiosidade científica, de investigação da realidade, não aceitando como conhecimentos perfeitos e acabados os conteúdos transmitidos pela escola. (LOPES, 1992).

O processo de seleção da cultura, materializado no currículo e, em especial, nos conhecimentos a serem trabalhados, dever estar intimamente relacionados à experiência de vida dos alunos, não como mera aplicabilidade dos conteúdos ao cotidiano, mas como possibilidade de conduzir a uma apropriação significativa desses conteúdos. Como afirma LOPES (1992), “*essa relação, inclusive, mostra-se como condição necessária para que ao mesmo*

⁵ Texto publicado originalmente em SOUZA, A., GOUVEIA, A., SCHWENDELER, S. e SILVA, M. R. Gestão da Escola Pública (coletânea). Caderno 2 - Planejamento e trabalho coletivo na escola. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

*tempo em que ocorra a **transmissão** de conhecimentos, proceda-se a sua **reelaboração** com vistas à **produção** de novos conhecimentos” (LOPES, 1992).*

Desse modo, o planejamento de ensino passa a ser compreendido de forma estreitamente vinculada às relações que se produzem entre a escola e o contexto histórico-cultural em que a educação se realiza. Nessa perspectiva, deve-se levar em conta, ainda, as articulações entre o planejamento do ensino e o planejamento global da escola, explicitado em seu Projeto Político Pedagógico.

O planejamento de ensino se verifica, portanto, como um elemento integrador entre a escola e o contexto social. Em virtude desse seu caráter integrador, é fundamental que se pautem em alguns elementos:

1. No estudo real da escola em relação ao contexto: o que demanda a caracterização do universo sócio-cultural da clientela escolar e evidencia os interesses e necessidades dos educandos;
2. Na organização do trabalho didático propriamente dito, o que implica em:
 - **Definir objetivos** – em função dos 3 níveis de aprendizagem: **aquisição, reelaboração e produção** de conhecimentos (LOPES, 1992);
 - **Rever conteúdos** – tendo como critérios de seleção a finalidade de que eles atuem como instrumento de compreensão crítica da realidade e como elo propiciador da autonomia;
 - **selecionar procedimentos metodológicos** – considerando os diferentes níveis de aprendizagem e a natureza da área do conhecimento;
 - **Estabelecer critérios e procedimentos de avaliação** – considerando a finalidade de intervenção e retomada no processo de ensino e aprendizagem sempre que necessário.

Nessa forma de planejamento de ensino, a avaliação da aprendizagem adquire especial relevância, uma vez que não pode constituir-se unicamente em

forma de verificação do que o aluno aprendeu. Antes de mais nada, deve servir como parâmetro de avaliação do trabalho do próprio professor.

Estabelecer critérios mais, ou menos, rigorosos de avaliação não é tarefa difícil. Difícil é saber trabalhar com os resultados obtidos, de modo a construir instrumentos de análise que permitam intervir no processo de ensino e aprendizagem no momento mesmo em que ele está ocorrendo.

A avaliação da aprendizagem, nessa acepção, não pode ocorrer somente após ter-se concluído um período letivo (bimestre, semestre, etc...), mas é **processo**, sem o qual se compromete, irremediavelmente, a qualidade do ensino.

Avaliar o desempenho do educando não pode se tornar, ainda, mecanismo de coerção, por parte do professor, num exercício arbitrário de poder. A avaliação enquanto mecanismo disciplinar traumatiza a anula individualidades, mediante a imposição da visão de mundo daquele que pretensamente “detém” o saber.

Desse modo, a avaliação da aprendizagem constitui-se em instrumento por meio do qual o professor possa ter condições de saber se houve, e em que medida houve a apropriação do conhecimento de forma significativa por parte do aluno. Deve permitir, ainda, ao professor, reconhecer se houve adequação em termos de suas opções metodológicas, bem como evidenciar em que medida as relações pedagógicas estabelecidas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem. Torna-se, assim, elemento ímpar para o planejamento das ações docentes.

Essa perspectiva de planejamento de ensino toma, ainda, como principais diretrizes: Que a ação de planejar implica na participação de todos os elementos envolvidos no processo; a necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática; que o planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades da educação básica definidas no projeto coletivo da escola; o reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente.

Nessa perspectiva, o planejamento ultrapassa o caráter de instrumental meramente técnico, e adquire a condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da semicultura. In: *Educação & Sociedade*. ano XVII, n. 56, dezembro/1996.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento de Ensino numa perspectiva crítica de educação. In: CANDAU, Vera. *Repensando a Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

LÖWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. *Marxismo e positivismo na Sociologia do Conhecimento*. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MARX, K. *O 18 Brumário de Luiz Bonaparte*. In: MARX, K. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Paraná: SEED, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação. In: SILVA, L.H. et all. *Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996 .

SILVA, Mônica Ribeiro. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

WILLIAMS, Raimond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.