

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO: PEDAGOGIA - HABILITAÇÃO EM SUPERVISÃO ESCOLAR

PLANEJAMENTO CURRICULAR: UMA PROPOSTA DE ESTUDO COM
OS SUPERVISORES DE SOUSA E
CAJAZEIRAS

NYEDJA DA COSTA FERNANDES
LOURENÇO.

CAJAZEIRAS, MARÇO/1994

NYEDJA DA COSTA FERNANDES LOURENÇO

PLANEJAMENTO CURRICULAR: UMA PROPOSTA DE ESTUDO COM
OS SUPERVISORES DE SOUSA E
CAJAZEIRAS.

TRABALHO APRESENTADO COMO
EXIGENCIA PARCIAL DO CUR-
SO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGO
GIA-SUPERVISÃO ESCOLAR-DO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PRO
FESSORES -CAMPUS V- UNI-
VERSIDADE FEDERAL DA PA-
RAIBA.

ORIENTADORA: MARIA ALVES.

CAJAZEIRAS, MARÇO/1994

AGRADECIMENTO

A DEUS POR ESTA VITÓRIA,
PELA CONSTANTE PRESENÇA EM
MINHA VIDA, DANDO-ME FORÇAS
PARA SUPERAR TODOS OS OBSTÁ-
CULOS QUE ENCONTREI NESSA
LONGA JORNADA.

DEDICATORIA

Dedico este trabalho aos meus pais, irmãos, amigos e professores que me apoiaram e me incentivaram de forma direta ou indiretamente para a realização deste. E, em particular a Cláudio, que sempre me incentivou a continuar lutando para alcançar o ideal .

SUMARIO

1- APRESENTAÇÃO.....	06
2- MARCO TEORICO.....	09
. Concepções de Currículos.....	09
. Fundamentação Sociológica.....	16
. Fundamentação Filosófica.....	17
. Fundamentação Psicológica.....	18
. Concepções de Planejamento.....	19
. Aspecto Legal do Currículo e Nova LDB.....	20
3- MARCO OPERACIONAL.....	24
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
5- ANEXOS.....	27
. Operacional do Course.....	28
. Anti-Projeto	
6- BIBLIOGRAFIA.....	32

1- APRESENTAÇÃO

O presente documento que passo a apresentar tem como tema: Planejamento Curricular.

A preocupação essencial desse trabalho é montar uma proposta de ação aos supervisores no que diz respeito ao planejamento curricular.

Tal proposta sobre planejamento e currículo tem como objetivo principal, subsidiar os supervisores no trabalho educativo, com a preocupação de formar cidadãos conscientes politicamente de suas atribuições, descobrindo que tipo de homem se quer formar e que tipo de ação educacional é necessária para isso.

A referida proposta, justifica-se pela necessidade de formar uma escola verdadeiramente popular, evitando a formação de alienados e comprometendo-se com o processo de despertar a consciência crítica do homem.

Sabe-se que a educação é marcada ao longo de sua história por influências político-econômico e ideológico que satisfazem puramente aos interesses da classe dominante.

Consequentemente com a supervisão escolar, não poderia ser diferente. Sua criação, com objetivo principal de satisfazer a tais interesses, teve sua prática voltada para o aspecto técnico-burocrático em que o controle era a principal estratégia, assegurando dessa forma o papel reprodutor da sociedade capitalista brasileira.

Sendo assim fica fácil entender a supervisão local que também segue o caminho de reprodutora do sistema.

Tal afirmação está configurada nas monografias produzidas por alunas concluintes do curso pedagogia período 92.1 e 93.1.

Constatou-se nas monografias vários problemas que afligem a prática da supervisão.

Dentre tantos problemas, resolvemos estudar o mais gritante na prática da supervisão, que é a forma como é trabalhada a proposta curricular no âmbito das escolas e a própria sistematização do planejamento curricular.

Para isso buscamos uma fundamentação teórica sobre o assunto acima citado, com o intuito de elaborar uma proposta de ação pedagógica capaz de intervir na realidade local.

Os livros que abordam sobre currículo, apresentam diversos conceitos e com base nos mesmos, podemos afirmar que o currículo consiste na sistematização do conhecimento a ser ministrado dentro da comunidade escolar. O mesmo é por demais importante no processo educacional, pois ele tem perspectivas amplas e abrange um conjunto de atividades.

Existe uma associação muito forte entre planejamento e currículo, de modo que não se pode fazer um currículo, sem antes planejar, e esse planejamento só poderá ser feito se conhecermos a realidade escolar. Pois para realizar qualquer trabalho, seja pedagógico ou científico; é necessário fazer um plano, afim de se chegar ao bom êxito.

Sendo assim, fica claro que o planejamento e um plano ajudam a alcançar com eficiência a ação planejada.

Espera-se que esta proposta, sirva de subsídio para os demais envolvidos na educação, pois procuramos através da mes-

ma, apontar caminhos aos supervisores, afim de que estes, possam solucionar os problemas que impedem o desenvolvimento de uma boa educação. E, a partir daí, desenvolver um trabalho comprometido' com a transformação social, para a melhoria do ensino.

2- MARCO TEORICO

Uma pesquisa realizada com os supervisores estaduais e municipais de Sousa e Cajazeiras, detectou vários problemas, que por sua vez, impedem o bom andamento da educação.

Dentre os muitos problemas encontrados, a turma pre-concluente em Supervisão Educacional, escolheu o "Planejamento Curricular" por ser este, um dos maiores problemas que aflige a educação brasileira e também por ser este o item mais abordado na pesquisa.

Diante da complexibilidade do problema, foi preciso, um aprofundamento teórico sobre o tema em questão. E com base nessa fundamentação, subsidiar os supervisores no que diz respeito ao planejamento curricular.

É notório que a educação no Brasil apresenta grandes problemas e, conseqüentemente com o currículo não é diferente.

Infelizmente, a educação não atende às reais necessidades da sociedade brasileira, haja visto que a mesma baseia-se num modelo americanizado, totalmente fora da realidade, assim sendo, o currículo nas nossas escolas se apresenta com as mesmas deficiências.

O currículo teve sua origem no Brasil nos anos vinte e trinta, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, pedagógicas e ideológicas processaram-se em nosso país.

O mesmo, foi introduzido no Brasil no momento em que

o país vivenciava o impulso da tecnologia, seguindo tendência , ou seja, modelo técnico-linear.

O currículo técnico-linear foi o veículo que levou para a escola toda ideologia de denominação, que norteia a educação até hoje. E por ser este, baseado num modelo americanizado , não atendia a realidade vigente, favorecendo assim, os interesses da classe dominante .

A literatura pedagógica da época, refletia as idéias ' proposta por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus. Com base em tais idéias, os pioneiros da Escola Nova, buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira e esforçaram-se por tornar o quase inexistente' sistema educacional consistente com o novo contexto.

A primeira infra-estrutura do campo do currículo, responderam inicialmente as reformas educacionais promovidas pelos pioneiros. Logo após sua introdução no Brasil, o currículo ' revestiu-se de um caráter inovador. Foi exatamente na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal que deu-se as primeiras modificações. Surgiram sugestões no que diz respeito a organização ' de currículos e programas, tais sugestões constituíram em nosso país o primeiro esforço de sistematização do processo curricular

A partir da reforma, algumas instituições como INEP (- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e PABAAE (Programa de Assistência Brasileira - Americana à Educação Elemental) formaram a primeira base institucional do campo, organizando cursos e patrocinando a publicação de livros textos sobre currículo.

Dentre muitos autores podemos citar Anísio Teixeira que teve importante papel na reforma curricular.

Novas perspectivas em relação ao currículo eram evidentes na reorganização da instituição pública na Bahia, promovida por Anísio Teixeira. Pela primeira vez, disciplinas escolares, foram consideradas como instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Tal concepção implicou a ênfase não só no crescimento intelectual do aluno, mas também em seu desenvolvimento social emocional e físico.

Portanto, Teixeira chama a atenção para a importância de se organizar o currículo escolar em harmonia com os interesses as necessidades e os estágios de desenvolvimento das crianças baianas.

Ao mesmo tempo que se voltou para os interesses e necessidades individuais, a reforma pretendeu atender as necessidades sociais. Dessa forma, Currículo foi entendido como "o intermediário entre a escola e a sociedade", o que evidencia a intenção de se fazer com que os currículos escolares se adaptassem ao ambiente social e o refletissem. Mas como a criança também era considerada, o currículo se constituía, segundo Teixeira, um meio para o atendimento, tanto de interesses individuais como de necessidades sociais.

A reforma elaborada por Teixeira na Bahia, na opinião de Moreira representou o primeiro esforço para introduzir algumas das inovações que iriam mais tarde caracterizar a abordagem escolanovista de currículo e ensino.

Anísio Teixeira defende o currículo centrado na criança, que segundo ele "é a origem e o centro de toda a atividade escolar," Seu respeito pela personalidade infantil, deriva da crença de que o homem se desenvolve naturalmente em direção

a um ajustamento social perfeito. A filosofia do trabalho curricular é então a "de uma confiança ilimitada no espírito infantil e um respeito religioso pela personalidade da criança."

Tanto Dewey como Teixeira, define currículo como o conjunto de atividades nas quais as crianças se engajarão em sua vida escolar. Currículo é visto como parte de um processo educativo que dura por toda a vida. O currículo deve centrar-se em atividades, projetos e problemas e, antes de tudo ser "extraído das atividades naturais da humanidade."

Teixeira vê a relação entre indivíduo e a sociedade como recíproca e considera o indivíduo como construtor ativo de sua cultura.

Em síntese, a teoria curricular de Teixeira, pode ser associada à tendência progressista, e é essencialmente baseada em um interesse em compreensão.

É importante destacar também, Francisco Campos e Mario Casassanta. Pois na reforma organizada pelos mesmos em Minas Gerais, o pensamento da Escola Nova aparece sistematizado com clareza. Essa reforma procurou reorganizar os ensinos elementar e normal; é considerada por Nagle, como o primeiro momento de uma abordagem técnica de questões educacionais no Brasil. É nela também que percebemos, pela primeira vez, a utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas.

A proposta que ora apresentamos, concebe currículo como o eixo central da instituição escolar, e o objeto de estudo do supervisor escolar. No currículo está incluído tudo o que se refere a escola, inclusive, os conteúdos que decidirão que tipo de aluno queremos formar.

O currículo deverá adequar-se aos interesses e problemas de quem os educadores estão trabalhando.

Portanto, é imprescindível considerar no currículo o saber que deve ser produzido, sem excluir o saber que o aluno já possui.

Planejar currículo requer a participação de todos os envolvidos no processo escolar, inclusive os professores que vão ensinar e o seu desenvolvimento na prática, faz parte do trabalho de todos na escola.

O ato de elaborar um plano curricular contém as decisões que dizem respeito tanto aos pressupostos e objetivos quanto aos meios para atingi-los.

A questão do currículo se constitui parte fundamental nas questões do homem e suas relações com o mundo. Através da definição que concebemos, currículo, pode-se organizar uma escola coletiva que integre conhecimento e conscientização, retomando um dos objetivos da escola almejado por muitos, que é a educação política.

Numa visão progressivista, a educação escolar é parte integrante da sociedade. Ela reflete as contradições da estrutura social. Colabora na divulgação de uma concepção de mundo, trabalhada em favor das camadas mais pobres da população, visa a preparação do indivíduo para a vida sócio-política e cultural. Seu papel político-pedagógico está voltado para a emancipação humana.

No Brasil, o currículo na sua fase inicial, firmou-se nas tendências : tradicional, nova e tecnicista.

2.1- A Pedagogia Tradicional

Papel da escola - consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O com

promisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade.

- Conteúdos de ensino - são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e, repassadas ao aluno como verdadeiras. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades.

- Métodos de ensino - baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração.

- Relacionamento entre professor e aluno - predominava a autoridade do professor que exigia atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula.

2.2- A Pedagogia Nova (Não diretiva)

- Papel da escola - acentuava nesta tendência, na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente.

- Conteúdos de ensino - os processos de um ensino visam facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmo os conhecimentos que, no entanto, são indispensáveis.

- Métodos de ensino - os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos.

- Relacionamento entre professor e aluno - a pedagogia não diretiva propõe uma educação centrada no aluno. Visam

do formar sua personalidade através de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes a sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico

2.3- A Pedagogia Tecnicista

- Papel da escola - num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. A educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global.

Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo eficientemente informações precisas, objetivas e rápidas.

- Conteúdos de ensino - são as informações, princípios científicos, leis, etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas.

- Métodos de ensino - consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações.

- Relacionamento professor e aluno - são relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, o aluno recebe, aprende e fixa as informações.

Nossa proposta tem como objetivo, melhorar a aprendizagem do aluno no sentido de despertar neste um ser social, participativo e consciente do seu verdadeiro papel na história da sociedade. Assim sendo, esta proposta procura mostrar que a

educação não deve pretender acomodar o homem, deve portanto , criar espaços para a opção e afirmar o homem, desenvolvendo as potencialidades humanas numa formação unilateral.

Desta forma, sabendo da importância que o planejamento curricular ocupa dentro da escola, a nossa proposta vem abordar uma concepção de currículo, voltada para os interesses coletivos.

O planejamento curricular, deve está voltado para a democratização da sociedade brasileira, para o atendimento aos interesses das camadas populares e sobretudo, para a transformação da sociedade brasileira.

Assim sendo, é de fundamental importância que essa concepção de currículo esteja fundamentada em referências sociológicas, filosóficas e psicológicas.

2.4- Fundamentação Sociológica

"Que a educação seja para cada pessoa um começar a viver. Vendo numa doação de si próprio aos grandes ideais da humanidade, todos contribuirão para o surgir de uma sociedade mais humana."

- N. Veloso de Andrade -

A fundamentação sociológica em que se baseia esta proposta assume uma evolução natural do homem em seus aspectos gerais, ou seja, envolvendo os aspectos sócios-culturais dentro de um planejamento histórico-social do ápice da evolução humana no contexto histórico.

A mesma, deixa o homem capaz de seguir seus próprios passos, assumindo o seu real papel diante do contexto histórico, buscando seu habitat natural, suas modificações e mudanças, variando com a condição de ser e viver diante da realidade indivi

dual e coletiva do homem aos meios diversos que o envolve.

Sendo por si só sociável, este busca se envolver com todas as atividades sociais do seu meio, o que o classifica como homo-social.

Dessa forma, ao se planejar um currículo deve-se levar em consideração as condições e variações das classes sociais existentes, reconhecendo a existência de uma pequena camada social favorecida pelo sistema econômico capitalista, enquanto que um grande grupo, ou seja, a maioria, apenas buscam sobreviver.

Nesse sentido, a escola, como unidade educacional tem como meta criar e dar ao homem o senso crítico, dando a este uma ampla visão da sociedade que o envolve, tornando-o um ser capacitado e conhecedor de sua função em seu meio social, econômico, político e religioso, cobrado pela própria sociedade o qual convive.

2.5- Fundamentação Filosófica

A fundamentação filosófica no currículo que ora propomos considera o homem como um ser em transformação, como sujeito que está sempre em busca de novos sentidos e novas interpretações, de acordo com os anseios que possam ser detectados no seio da vida humana.

Essa abordagem observa que uma concepção de educação abrange em seu sentido amplo, as mudanças de experiências pessoais, onde filósofos, baseados na fenomenologia, deixa plausível suas próprias vivências na descrição do seu mundo, onde este é analisado em diversos fragmentos lógicos e por demais sociáveis.

Dessa forma, a escola tem como meta, a criação de espaços novos onde proporcione ao homem em seu meio, a capacidade crítica face às realidades do seu meio, o qual não ficará omissos nas mudanças sociais tornando-o assim um ser modificador e participativo das transformações sociais.

Portanto, o estudo da filosofia não será inútil àquelas que lutam, que não se resignam: efetivamente, só uma concepção objetiva do mundo lhes pode dar razões para lutar.

2.6- Fundamentação Psicológica

A psicologia no campo educacional, torna-se por demais complexa, pois estamos falando de uma abordagem neuropsicológica envolvida a cada educando no coletivo ou individual, buscando um aperfeiçoamento através de condições especiais que surgem no cotidiano do campo profissional.

Este aprendizado requer um conhecimento amplo, onde caracteres determinam as possibilidades intelectuais, físicas e mentais do homem, tornando assim fundamentais para as habilidades do educando, onde se origina um clima de assimilação de experiências entre educador e educando no contexto psicológico da educação.

As finalidades da escola são portanto, sociais, seja no sentido de adaptação à sociedade vigente, seja no sentido de transformá-la.

A nossa proposta envereda pelo caminho da transformação partindo da forma de relacionamento entre as pessoas, suas relações como ser e sua preocupação de ser um ser de relações.

O desenvolvimento do raciocínio a partir do desenvolvimento das habilidades de relações, permitem ao educando uma melhor visão do mundo e um posicionamento crítico diante da socie-

dade em que convive.

2.7- Concepção de Planejamento

Planejar é uma atividade essencial para a ação eficiente, além de contribuir no processo de crescimento humano.

Quando planejamos, pensamos primeiramente na elaboração, no entanto, quando se planeja é necessário considerar também os aspectos: execução e avaliação

O objetivo do planejamento é tornar clara a ação, considerando a realidade, recursos, tempos e espaços, onde será aplicada essas ações.

No planejamento se faz necessário a participação de todos do grupo como é importante também a colaboração de cada um e seu posicionamento com relação ao que se planeja.

Através da orientação que o planejamento fornece com relação às decisões da escola e dos educadores, pode-se alcançar melhores resultados com relação aos problemas educacionais; ou seja, o planejamento norteia os projetos educacionais, encaminhando-os a uma nova realidade. Vejamos na citação abaixo:

... Planejar é realizar um conjunto orgânico de ações propostas para aproximar uma realidade a um ideal.

(Danilo Gandin)

A partir do exposto, fica claro entendermos que a concepção que esta proposta aborda sobre planejamento, vê como essencial para realizar um determinado projeto, a organicidade, cooperação e participação de todos em busca de um só ideal.

Planejar faz parte de um processo educativo, que necessita a participação, democracia e libertação.

Esse é um processo educativo fundamental para o ser humano e a sociedade.

3- ASPECTO LEGAL DO CURRÍCULO E A NOVA LDB

"Nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo de progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja."

(Otaíza Romanelli)

A concepção e os princípios de elaboração de currículo adotados pelos pioneiros podem ser identificados no livro de Anírio Teixeira "Pequena Introdução à Filosofia da Educação". O mesmo dispõe de um capítulo, no qual as idéias escolas novistas sobre currículo e programa escolar são sistematizados.

A primeira lei brasileira a estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em todos os níveis, do pré-primário ao superior, foi a lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, (embora fosse promulgada apenas nesse ano, o seu projeto chegou ao Congresso Nacional ainda em 1948, onde foi discutido durante treze anos).

A disciplina currículo foi favorecida pela lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de nº 4024/61. A mesma evidenciou uma preocupação com o currículo do ensino primário e permitiu uma certa flexibilidade às escolas secundárias, permitindo que a mesma definisse parte do seu currículo.

Com a lei 4024/61, os currículos deixaram de ser rigidamente padronizados, admitindo-se uma certa variedade, segundo as preferências dos estabelecimentos em relação às maté-

rias optativas. O currículo da 3ª série do colegial, passou a ser diversificado, visando ao preparo dos alunos para os cursos superiores."

Três partes cumpunham os currículos:

- uma nacional - constituída por disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação: português, história geografia, matemática, ciências, educação física.
- uma regional - abrangendo disciplinas também obrigatórias, fixadas pelo Conselho de Educação dos Estados.
- uma própria dos estabelecimentos, cujas disciplinas seriam escolhidas pelas escolas a partir de uma lista elaborada pelos Conselhos de Educação dos Estados.

No período de 1946 a 1964, o livre jogo das forças democráticas permitiu um certo desenvolvimento popular. Havia eleição diretas para todos os níveis: de vereador à presidente da República, e as organizações representativas dos diversos setores sociais puderam atuar mais ou menos livremente. Tratou-se, é claro de uma democracia limitada, com muitas restrições: o partido comunista foi posto em ilegalidade em 1947, apenas dois anos depois de sua legalidade; os analfabetos não puderam votar; as desigualdades na distribuição da renda e da propriedade da terra tornavam quase impossível a participação dos mais pobres. Entretanto, comparando-se com a ditadura anterior, podemos afirmar que o Brasil viveu duas décadas de regime democrático.

Quando instaurou-se a ditadura militar em 1964 (regime da força e do arbítrio), a educação sofreu reflexos desastrosos, que norteiam até hoje.

Em 1971, foi instituída a lei 5692/71, lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A mesma origi-

nou-se no MEC, onde tinha uma política educacional, voltada para os interesses do sistema. Essa lei teve seu texto elaborado em gabinete fechado.

Ela pretende, mas não consegue, a profissionalização "democrática" e compulsória de todos os concluintes do 2º grau.

Foi somente em 1968 que os currículos e programas foi introduzido nas Universidades, após a reforma universitária, através da lei 5540 de 28 de novembro de 1968. Esta visava modernizar a universidade, organizá-la nacionalmente e ajustá-la ao processo de desenvolvimento.

3.1- Novo Projeto da LDB

Após a promulgação da Constituição Federal em outubro de 1988, onze deputados apresentaram projetos à LDB. O projeto do deputado Elísio, embasado no esboço apresentado pelo professor Demerval Saviani e complementado pelo professor Jaques Veloso, na parte relativa aos recursos financeiros, serviu de referência para a comissão de educação elaborar um substitutivo, cujo relator era o deputado Jorge Hage.

Essa aprovação, em 1988, de uma nova constituição para o Brasil ensejou a elaboração de uma nova LDB. Segundo Saviani:

"Trata-se de uma lei que deverá estabelecer o para quê, isto é, os fins da educação, indicando, para todo o país, os rumos a serem seguidos. Concomitantemente, deverá determinar os meios para atingir os fins colimados, ou seja, as formas como deve ser organizada a educação em todo o território nacional."

No início do ano de 1989, foi rearticulado o Fórum

Nacional em Defesa da Escola Pública que refletia a trajetória do movimento docente no tratamento das questões educacionais ' do país.

Essa lei apresenta um projeto que se encontra no congresso, O mesmo contempla o modelo de escolas que queremos seguir, sendo que este, ainda não foi aprovado.

"A LDB precisa sair dos gabinetes e descer às ruas. Invadir as salas de aula. Entrar pelos sindicatos. Constituir objeto de discussão de estudantes, pais e todos os grupos de trabalhadores da sociedade. Tal ação de massa dará certamente um ímpeto à democratização do ensino, à transformação da educação em prioridade e à busca de soluções concretas para os maiores problemas da educação brasileira."

(Dal Rosso)

4- MARCO OPERACIONAL

No marco operacional iremos evidenciar que direção e que enfoques daremos a nosso trabalho, ou seja, a forma como trabalharemos.

Faz-se necessário, ainda, um posicionamento a respeito do que é adequado para que a instituição planejada (e o grupo que a compõe) seja fator eficiente na aproximação da realidade existente à realidade idealmente descrita.

Ao se tratar de um trabalho educacional por exemplo, trata-se de um posicionamento pedagógico, no qual inclui-se a descrição do tipo de educação que achamos adequada e coerente com os ideais de homem e de sociedade, e os principais enfoques da ação da instituição, de sua organização, de seu modo de ser e de sua metodologia.

É importante ressaltar, que o marco operativo não se trata de propor as ações concretas que vai realizar, isto é, conteúdo da programação, mas de enunciar os grandes posicionamentos que guiarão a ação da instituição como um todo e das pessoas que compõe seus quadros.

Elaborar uma proposta curricular para a escola, por exemplo, significa propor, escolher ou compor um determinado tipo de educação, ou seja, traçar as linhas gerais de organização da escola, definir enfoques ou propriedades que serão sublinhadas no período do plano, para que assim seja alcançados os ideais nele traçados.

Segundo Danilo Gandin "o marco operativo se situa no nível dos meios."

Em suma, o marco operacional é o que poderíamos chamar de uma ação metodológica, haja visto que nele é encontrado a organização, o modo de ser e a metodologia a ser aplicada.

6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elaboração desta proposta, foi necessário enfrentar várias barreiras:

Primeiramente, tivemos que recorrer a fontes bibliográficas para nos fundamentarmos teoricamente a respeito de currículos e planejamentos. Esta foi uma das etapas mais sofridas, devido nossa prática de leitura de obras completas, também porque tivemos que adaptar a habilidade de ficharmos livros em pouco tempo, o que causou uma grande apreensão.

Outra etapa difícil para nós foi a de executar a proposta. Esta dificuldade é resultado da falta de preparo desde o início do curso, de relacionar as idéias dos textos lidos em uma única redação.

Todavia, embora os obstáculos tenham sido muitos, esta proposta veio nos estimular a buscarmos cada vez mais o saber a respeito de algo, de procurarmos responder a todas as novas indagações e anseios.

Diante disso, tivemos um saldo positivo que nos proporcionou a aquisição de novos conhecimentos na área educacional, no que se refere à planejamento curricular.

O presente documento, consta de um proposta inacabada e, portanto a crítica será de grande e fundamental importância para meu conhecimento, pois a mesma permitirá a verificação de meu progresso e/ou dificuldades, estimulando-me para buscar no-

vas aprendizagens, contribuindo dessa forma para um melhor desenvolvimento.

Ao elaborar esta proposta, tivemos a preocupação de elevar o papel do aluno das camadas populares, procurando encaminhar este trabalho para um nível mais crítico, onde vale ressaltar a conotação dada ao planejamento e currículo, a base que teremos que rever para mudarmos nossa realidade na busca de novos caminhos que possibilitem um melhor rendimento do aluno da classe trabalhadora na escola, e para o seu engajamento no projeto de emancipação dessa classe.

Estamos certos que os estudos e produções executadas por nós foram de grande validade para o nosso crescimento intelectual e para melhorar a qualidade das concepções abordadas nesta proposta.

Salienta-se que tanto a educação como o currículo, precisam urgentemente de grandes reformas, pois o momento atual exige que as pessoas sejam educadas para atuarem ativamente na sociedade, de forma consciente, defendendo seus direitos e cumprindo suas obrigações, e isto, é todo um aprendizado que deve ser estimulado na escola, onde o aluno precisa aprender a se auto-avaliar, a ser responsável, a ser livre, a questionar e a decidir. Tal aprendizado só acontecerá se a escola se revestir de uma nova mentalidade participativa, abrangendo toda a dinâmica do Currículo.

ANEXOS

ANEXO 1

4.1- Programação do Operativo

Tema: Planejamento Curricular.

Objetivos:

Geral:

- Realizar cursos de aperfeiçoamento com os supervisores de Sousa e Cajazeiras sobre planejamento e currículo.

Específicos:

- Promover seminários com os supervisores sobre concepções de currículo e planejamento, com vistas a formação plena do educando.
- Estudar currículo e planejamento numa visão crítica.
- Estudar a concepção de planejamento, voltado para o conhecimento da realidade escolar, para que haja mudanças na sistematização do planejamento.
- Elaborar uma proposta curricular para a escola.

Conteúdo - Planejamento Curricular.

- Origem, concepção - elaboração.

Metodologia

- . Contato com a turma,
- . Dinâmica de grupo,
- . Discussão sobre a proposta,
- . Pesquisa para aprofundamento teórico,
- . Aula expositiva dialogada,
- . Palestra,
- . Entrevista,
- . Seminários,
- . Aula prática para montagem de um currículo.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

DATA	ATIVIDADES
09/05/94	- Contato com a turma e dinâmica de grupo.
10/05/94	- Estudo dirigido sobre planejamento e currículo.
11/05/94	- Estudar a origem do currículo no Brasil.
12/05/94	- Estudos sobre os conceitos de planejamento e currículo.
13/05/94	- Aula expositiva dialogada.
16/05/94	- Entrevista com o Secretário da Educação sobre como se planeja um currículo na escola
17/05/94	- Fichamentos de livros sobre concepção de currículos.
18/05/94	- Continuação dos fichamentos dos livros.
19/05/94	- Aula prática para montagem do plano.
20/05/94	- Montagem do plano.

5- AVALIAÇÃO

Esta avaliação será feita de maneira sistemática, através da observação, do interesse e participação dos integrantes do curso, durante todo o processo de estudos e seminários.

O que torna fundamental nesse processo avaliativo, é o conjunto entre o que foi proposto, o que foi realizado e o que, de fato, se aprendeu durante o decorrer do curso.

Essa avaliação também será cooperativa, ou seja, envolvendo a participação dos integrantes do curso, através de sua auto-avaliação, de modo a permitir o acompanhamento do seu próprio progresso, sendo constatado seus sucessos e suas dificuldades.

Esse instrumento metodológico permitirá com mais precisão e clareza, avaliar os resultados obtidos.

Dessa forma, a avaliação concorrerá como procedimento que ajudará os participantes do curso a definirem com transparência o que realmente foi aprendido.

Textos Seleccionados para o curso
Universidade e estágio curricular para discussão .

(Nilda Alves). Pág. 53 à 56.

Uma abordagem de currículo na perspectiva fenomenológica.
(Joel Martins). Pág. 45 à 56.

Escola, Currículo e ensino.

(Ilma Passos) Pág. 77 a 94.

O campo de currículo no Brasil - Origens e desenvolvimento inicial.

(Antonio Flávio B. Moreira) Pág. 81-95.

Educação e Participação Comunitária.

(Paulo Freire) Pág. 65 à 78.

A construção de currículo e a sua fragmentação.

(Joel Martins) Pág. 33-39.

Planejamento como prática educativa.

(Danilo Gandin).

UNIVERSIDADE E ESTÁGIO CURRICULAR: SUBSÍDIOS PARA DISCUSSÃO*

*Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero***

A universidade: fonte de produção de conhecimento, de tecnologia e de cultura

Entre as instituições de ensino superior, deve-se distinguir a universidade como centro de produção de conhecimento novo, de ciência, tecnologia e cultura, cuja disseminação deve ser feita através de atividades de ensino e de extensão. Se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises. Esta colocação evidencia, de modo mais ou menos flagrante, o problema das relações entre universidade e sociedade. Percebe-se, também, que a universidade, como realidade histórico-socio-cultural, deve ser, por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de diferentes visões de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição, e não naquele

* Versão revista da comunicação apresentada no Seminário de Avaliação do Estágio Curricular João Neves, UFFo, maio de 1991.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição. Torna-se evidente que essa forma de agir exigirá melhor conhecimento e maior compreensão dos problemas, bem como clareza e intencionalidade, tanto em relação à própria universidade, quanto em relação à sociedade. O que não se justifica é tornar-se a universidade um lugar de instrumentalização para a dominação de pessoas, de classes e de concepções político-partidárias, quando ela poderá constituir-se em um lugar de fortalecimento das estruturas e de dinâmicas corporativistas ou classistas.

Tendo presente esses elementos, devemos lutar por uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer; ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória com sua aplicação imediata; deve ser o lugar da inovação, onde se persegue o emprego de tecnologias e de soluções; finalmente, deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos.

Essa concepção de universidade implica uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão nos mais variados campos. Eximi-la de tal papel é contribuir para a deterioração da qualidade do ensino universitário no País.

Se aceitarmos que a finalidade primeira da universidade e de suas unidades acadêmicas é a produção do conhecimento e de tecnologia, não poderemos ignorar, também, que pela importância da ciência e da tecnologia modernas, sobretudo num país como o nosso, que deve buscar na universidade algumas bases para seu desenvolvimento, ela não pode descurar do seu objetivo de ministrar e produzir cultura. Nesse particular,

nos mostra Trigueiro Mendes: "O escopo das universidades é promover cultura geral e, dentro desta, a cultura brasileira". Só assim, diz ele, poderemos chegar a uma concepção mais completa de universidade: "Uma instituição de ensino e pesquisa, destinada a promover, em alto nível, a ciência, a cultura e a tecnologia, a serviço do homem e do meio"¹.

Penetrando um pouco mais fundo nessa concepção de universidade, compreenderemos melhor, por um lado, todo o universo como objeto do conhecimento e, por outro, todas as perspectivas do saber que o pluralismo das doutrinas representa. Assim, para ser universal na compreensão da "totalidade", a universidade deverá tornar-se universal pela reunião de diferentes perspectivas. Deve ser sobretudo pluralista, evitando cair no facciosismo². Nesse sentido, "a pesquisa, científica, a procura dos princípios e mecanismos que conduzam à inovação tecnológica, os estudos literários e as especulações filosóficas, a investigação em todos os domínios da ciência e da cultura são os objetivos primeiros, os postulados da Universidade no mundo contemporâneo. Todo o resto decorrerá daí"³.

Nesse aspecto, ainda, somos levados a compreender a universidade como uma instituição que deve ser capaz de produzir um estilo diferenciado de saber, de reflexão, e que poderá concorrer para formar um estilo de instituição realmente universal e aberto de cultura,

1. Trigueiro Mendes, Dumneval. *Subsídios para o Plano de Reforma da Universidade Federal da Bahia*, 1966, p. 1. mimeogr.

2. *Subsídios para uma Reforma Universitária no Brasil*, FGV-IESAE, s. d. pp. 13 e 21. mimeogr.

3. Leite Lopes, José. "Reflexões sobre a universidade." *Educação Brasileira*, 7(15): 103-12, 2ª sem. 1965.

podendo ser a ser "uma das mais eficientes contrapartidas à cultura tecnocrática"⁴.

O saber que a universidade produz não pode ser visto como algo mágico, algo dado, sem história. Trata-se de um saber produzido por sujeitos situados e datados historicamente, na medida em que o desenvolvimento de uma sociedade passa necessariamente pela formação de homens. Daí ser a função formadora uma das finalidades da universidade e que engloba todas as outras.

A universidade e a formação de cidadãos

Uma das formas de a universidade desenvolver bem o ensino e a pesquisa é através da formação de cidadãos aptos a exercerem funções especializadas em todas as áreas do conhecimento. E essa formação de cidadãos deve caracterizar-se como a preparação de homens pensantes, que buscam continuamente novos caminhos, e não de máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos. Portanto a universidade, além de ser uma instância de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também a instituição onde se devem formar pessoas, cidadãos e profissionais. No caso de uma universidade pública, mais que habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho, ela deve formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar, numa perspectiva de mudança, a partir de uma visão crítica da realidade.

4. Trigueiro Mendes, Euzemeval (org.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, p. 114.

I UMA ABORDAGEM DE CURRÍCULO NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Mais do que iniciar um estudo sobre Fenomenologia, considero importante propor que seja pensada a questão curricular na sua aceção mais ampla de educação numa perspectiva fenomenológica. Tal opção se deve ao reconhecimento de que, embora sejam muitos os fenomenólogos, dentre estes apenas alguns tratam de questões educacionais e, menos ainda, da questão do currículo.

Considero que as questões da educação se iniciem sempre a partir de decisões que são tomadas pela comunidade, por pais, professores em geral e pela escola como instituição. Estes, ao colocarem preocupações como para que escolas devem mandar suas crianças, dão início a discussões que pretendem chegar a uma tomada de decisão. Estas decisões, quaisquer que sejam, deverão ser embasadas num julgamento educacional: isto é, na consideração, por exemplo, de que tipo de adultos querem que suas crianças sejam, revelando uma preocupação com o que poderá vir a afetar o crescimento das crianças e com os passos a serem seguidos nesta trajetória.

Consideramos que educação, de forma geral, refere-se a este processo de crescimento, ao modo como estas crianças poderão ser auxiliadas a crescer, não podendo este termo confinar-se às suas significações mais limitadas.

A escolaridade, vista apenas sob a ótica institucional, se restringirá a aspectos mais estreitos do que se constitui de

forma mais ampla o processo de educação. Passa a referir-se ao ensino planejado e deliberado que se apóia num aparato burocrático com o qual se reveste a escola enquanto instituição.

Ao se pensar currículo como algo a ser planejado, é preciso ter em vista que educação é o resultado de se estar-no-mundo com os outros e com as entidades e nesta situação não há possibilidade de realizar-se um planejamento para o aqui e agora. O próprio cotidiano de sala de aula não se restringe àquilo que o professor ensina ou pensa. Há na sala de aula, juntamente com o ensino do professor, operando no crescimento total dos alunos que aí estão, o mundo ao redor.

Uma das responsabilidades dos adultos, enquanto educadores que são, pois atuam no processo de mudança que se opera nas pessoas desde o nascimento até a idade adulta, consiste em ver como este processo de mudança se dá e quando devem interferir para afetar tal crescimento.

Ao falarmos em educação, freqüentemente o fazemos usando generalidades, sem nos determos nas particularidades que este processo envolve. É preciso ter sempre em mente que a educação se dá numa relação dialética, pois trata-se de uma relação de cuidado ou zelo¹ entre aquele que educa e o outro que deve ser educado, visando ao direcionamento da consciência para algo que se lhe abre. Trata-se, pois, de uma relação aberta em direção a uma síntese que também não se fecha em si, mas que permanece como um horizonte de possibilidades.

A despeito das idéias vagas e imprecisas que temos sobre a maneira de se pensar educação como crescimento, quando solicitados a fundamentar um pensar a educação, começamos

1. Zelar, cuidar, relacionar-se com, estes termos referem-se aqui à estrutura fundamental do ser-aí, enquanto constituição ontológica. Como cuidado, o termo alemão *sorge* aponta as realizações concretas do exercício do *Da-sein* (ser-que-está-aí). HEIDEGGER, M. *Being and Time*. (Trad. Macquarry e E. Robinson). N.Y., Harper and Row, p. 235.

a discernir que este termo se relaciona com aspectos políticos, morais, religiosos e filosóficos. Passamos a ver, ainda, a forma confusa como o termo educação se relaciona com outras visões da natureza humana, desenvolvimento pessoal e responsabilidade que os adultos têm no mundo e na comunidade onde vivem.

Ao pensarmos Currículo, com base em termos correntes e próprios à Ciência Natural, tal como esta tem orientado a concepção de homem, de mundo e de universo e, conseqüentemente, a de educação, esta idéia de educar como crescimento poderá ser interpretada da mesma forma como a que se aplica a uma árvore, quando dizemos que esta cresceu e atingiu o seu desenvolvimento completo. As pessoas fazem parte do mundo natural, da mesma forma que o fazem as árvores e os animais; assim sendo, poder-se-ia concluir erroneamente que a melhor forma para se estudar a questão da educação seria aquela cujos instrumentais estão calcados numa metodologia fundamentada na Ciência Natural.

Ora, a Ciência Natural é tanto uma taxionomia das espécies e coisas que estão no mundo como é também explicativa, pois procura diferenciar as coisas, a partir de como estas se afetam mutuamente como causas eficientes de mudança.

Mesmo se considerarmos que as pessoas diferem das árvores, porque são mais complexas, poder-se-ia pensar que a Ciência Natural, eventualmente, poderá diferenciar todas as pessoas bem como buscar as causas que tornam tal pessoa como é. Tais explicações enquadram a educação como resultado de causalidades e justificam afirmações equivocadas como a de que a criança não aprende porque advém de um ambiente culturalmente pobre.

Neste enfoque, ao procurar entender educação a partir da metodologia das Ciências Naturais, precisaremos observar as mudanças que se operam nos vários aspectos do humano, desde a infância até a idade adulta, usando para isso instrumentos de medida, de avaliação, testes e outros possíveis.

Esta postura situando currículo dentro da região da Ciência Natural é a forma mais freqüentemente encontrada.

Um problema com que se defrontará, naturalmente, o educador que procure explicar educação tal como é feito na Ciência Natural é que compreender o indivíduo educado, ou em vias de ser educado, ou não compreender a sua consciência e as suas crenças. Estamos diante de um problema, porque a ciência lida somente com a ação que é publicamente observável e a consciência do indivíduo, não sendo factual e observável, fica fora da região ontológica da ciência. A afirmação de que *consciência* não é tão importante, exceto quando se mostra na expressão observável como comportamento, descarta a idéia de consciência e permanece como idéia de *comportamento*, sem, contudo, compreender a idéia deste portar-se. Esta não é uma afirmação aceitável. Todavia, mesmo o comportamento de uma pessoa, ou parte dele, pode permanecer sempre misterioso e, portanto, fora da região de inquérito da ciência. Assim, ao se procurar *explicar*, em termos de causa e efeito, as ações de alguém que está trabalhando em Matemática, pergunta-se: como podemos observar seu procedimento, enquanto pensa a Matemática e encontra soluções para os problemas? Como observar, ainda, um comportamento referente ao discurso matemático?

Mesmo quando se conheça aquilo que uma pessoa sabe, ou acredita, é um erro fundamental pensar que podemos explicar seu conhecimento, suas crenças ou ideologias como sendo produzidas por causas eficientes, fora da consciência.

Suponhamos que uma criança acredita que a circunferência de qualquer círculo é aproximadamente 3.1416 vezes o seu diâmetro. Não podemos dizer que, conseqüentemente, o seu comportamento mostrará uma regularidade que seja conexionada com uma lei científica para as coisas do mundo. Conhecer alguma coisa ou acreditar naquilo que sabemos não abrange uma regularidade no seu portar-se. Qualquer um que acredite que há uma regularidade precisaria consubstanciar sua crença.

Por sua vez, sempre que atribuímos uma crença a uma criança, reconhecemos que essa convicção insere-se em outras. Quando confiantemente atribuímos a uma criança o conhecimento ou crença sobre a razão do diâmetro da circunferência, fazemos isso parcialmente, reconhecendo como esta razão insere-se entre outras certezas, tais como desenho de círculos, mensuração, razão, relação etc. Ao buscarmos a compreensão do que acontece com uma criança, quando estamos analisando seja seus conhecimentos ou suas crenças, precisamos primeiro admitir a existência de uma unidade de estrutura nesse saber, bem como uma unidade e continuidade nas ações que se acham nele fundamentadas.

Compreender, pois, o desenvolvimento da consciência de um indivíduo exige uma visão fundamentada na autoconsciência e na unidade e continuidade de sua ação. Isso quer dizer que a criança sabe que sabe e não ensaia diante de uma questão, buscando respostas ao acaso. Uma consciência individual desenvolve-se, estendendo-se em amplitude e complexidade de conhecimentos e de estados de alerta para a sua própria história de ação.

É possível que a consciência seja influenciada pela sociedade, pelas crenças e ações prevalentes, pois muito do que a criança faz, de certa forma, precisa estar em concordância com a sociedade que ela habita. Isso, todavia, precisa mostrar-se, tornar-se visível e não simplesmente colocar-se como hipótese ou suposição.

Perguntamos: haverá em todas as pessoas uma espécie de unidade necessária e uma estrutura da consciência, em termos do que precisamos para compreender a interdependência dos diferentes aspectos no desenvolvimento de uma criança, adolescente ou mesmo adulto?

Esta é uma questão fundamental da educação e da fenomenologia, ao interrogarmos como as possíveis respostas a estas diferentes questões podem ser sistematicamente relacionadas umas com as outras. Entramos, assim, no terreno

da fenomenologia e, conseqüentemente, no tema em questão
— Fenomenologia e Currículo.

ESCOLA, CURRÍCULO E ENSINO *

*Ilma Passos Alencastro Veiga ***

Introdução

Aprender a escola como objeto de estudo, captando as suas contradições, desvelando seus conflitos, sua organização e seus compromissos não é tarefa fácil, porque coloca alguns pontos de reflexão a respeito do currículo e do ensino que se concretizam no seu cotidiano.

Minha postura implica considerar a escola como uma instituição social, órgão por excelência que dimensiona a educação de um ângulo formal e sistemático, constituída contraditoriamente de duas faces: a conservadora e a progressista.

A escola, de acordo com sua face conservadora, tem hoje, seus pressupostos, predominantemente ligados à doutrina liberal. Sua ocupação básica é o cultivo individual, a fim de preparar o homem para o desempenho de papéis sociais. Facilitadora do processo de divisão técnica e social do trabalho, na verdade ela reforça as desigualdades sociais, porque se propõe igualar indivíduos desiguais.

* Apresentado na 42.^a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Porto Alegre (RS), UFRS, julho, 1980.

** Professora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia (MG), de 1981-1989. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (DF).

A escola, na visão progressista, parte do princípio de que a educação escolar é parte integrante da sociedade. Ela reflete as contradições da estrutura social. Colabora na divulgação de uma nova concepção de mundo, trabalha em prol das camadas mais pobres da população. Visa à preparação do indivíduo para a vida sociopolítica e cultural. Seu ideal político-pedagógico está voltado para a emancipação do homem.

A passagem de uma escola conservadora para uma escola de concepção progressista tem sido difícil, pois são inúmeros os obstáculos por vencer.

As idéias aqui apresentadas constituem um ponto de partida para outros estudos mais aprofundados sobre a escola, o currículo e o ensino.

1. A face conservadora da escola

A escola conservadora é reprodutora da ideologia que respalda a sociedade capitalista, divorciada da realidade histórico-social da qual é parte. A escola é vista como ilha, isolada do conjunto das demais práticas sociais e reforçadora das desigualdades sociais. Essa maneira de compreender o papel da escola aponta necessariamente para a conservação das instituições escolares que não têm conseguido ensinar o aluno de maneira consistente. Exercem a função de meras transmissoras de conhecimentos abstratos, autônomos, como se estivessem existindo independentes da realidade sócio-econômica e política, difundindo, assim, crenças, idéias e valores coerentes com a ordem social vigente. Portanto, uma escola que nada tem que ver com os problemas vividos pelo aluno.

A escola conservadora está ligada a uma organização e dentro dela o que determina o que será realizado e como será realizado não é o educador mas outros órgãos da hierarquia da organização educacional. E isso ocorre exatamente porque a organização escolar é racionalizada e é também parte da lógica do ensino. A organização escolar estruturada sobre a

lógica do controle de uma minoria sobre uma maioria é geradora de conflitos em que professores se opõem a supervisores, diretores, secretários, conselhos, ministérios, enfim, assiste-se à luta de todos entre si (Santos, 1986, p. 410).

Nessa perspectiva, quando se analisa a prática pedagógica de uma escola, é possível perceber que "quanto mais racionalizada for

a organização escolar, mais o professor perderá o controle de seu próprio trabalho e mais se transformará em um simples executor" (Santos, 1986, p. 410).

Para a concretização dessa lógica, a escola utiliza-se de alguns instrumentos que propiciam a dicotomia entre o pensar e o fazer, ou seja, entre a concepção e a execução. O currículo e o ensino são instrumentos da prática pedagógica e, no interior da escola que visa preponderantemente à reprodução e à conservação, fundamentam-se na lógica do controle técnico visando à racionalidade, à eficácia e, conseqüentemente, à produtividade. O que tem ocorrido freqüentemente é uma visão também conservadora e ingênua de currículo e ensino que não tem levado em conta as seguintes questões:

- a) o que é currículo e ensino na nossa escola inserida numa sociedade capitalista? A falta de reflexão sobre esse aspecto tem feito com que o currículo e o ensino sejam trabalhados de maneira abstrata e divorciados da realidade sócio-econômica e política;
- b) o pensar e o fazer currículo e ensino devem ser tratados a partir da especificidade da escola e sua organização bem como da história de seus sujeitos, ou seja, alunos e educadores. Planejar currículo é uma atividade da competência da escola e principalmente quando ela está trabalhando em sua especificidade, isto é, na função primordial que ela desenvolve, que é a de ensinar;
- c) não tem sido levada em conta, ainda, a preocupação que o conhecimento deve ser produzido, e que o sujeito do conhecimento deve ser aquele que tem de conhecer.

Na verdade, o fato de não se considerar nenhuma dessas questões tem feito com que no interior da escola ocorra uma prática pedagógica serfêica, não-criativa e, portanto, mecanizada. Isso tudo é realizado em nome de uma concepção de que currículo são todas as atividades que acontecem na escola e que o ensino é um processo de transmitir o conhecimento já elaborado.

Diante desse quadro, cabe ao educador, detentor do conhecimento elaborado, apenas o papel de transmissor. Os conhecimentos transmitidos são concepções abstratas, autônomas, independentes da realidade sócio-econômica e política, tidos como conhecimento universal. O ensino das diferentes disciplinas resume-se em dar o programa,

em cumprir as determinações provenientes de órgãos tais como secretarias da Educação, delegacias de ensino, coordenadorias, dentre outros, em detrimento da tarefa de habilitar o aluno a "integrar-se na realidade vivida por ele, através do conhecimento e de sua capacidade de participação" (Rodrigues, 1984, p. 88).

A escola conservadora tem deixado de cumprir esse papel, para assumir uma tarefa repetitiva, automatizada, propiciando o fortalecimento de relações competitivas que negam o saber.

Tudo isso faz-nos afirmar que o currículo e o ensino contribuem para o processo de barateamento do nível de escolarização, por meio da redução horizontal e vertical do conteúdo das diferentes disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática, enquanto História, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte-Educação ficam praticamente relegadas a segundo plano, quando não abandonadas. Com relação à articulação vertical, a seleção de conteúdos básicos restringe-se às informações ministradas em pequenas doses, fragmentadas, sem preocupações com o aprofundamento do saber escolar.

Vale salientar um outro aspecto: a forma como essas disciplinas são abordadas. O papel do educador restringe-se a "passar" o saber escolar de forma acrítica, investindo seu esforço na distribuição, transmissão, avaliação e legitimação de tal saber. As decisões curriculares direcionam-se mais para as tarefas de ordem técnica, quais sejam definir objetivos que estimulem o respeito e a compreensão entre diferentes alunos, ao fortalecimento da unidade nacional, à seleção e organização de conteúdos, à seleção de procedimentos e instrumentos de avaliação a partir de critérios previamente determinados etc. deixando de lado questões político-pedagógicas que procuram ressaltar a necessidade de se trabalhar em busca da transformação social.

2. A face progressista da escola

Nessa concepção a escola é vista como espaço de luta, espaço de contestação. Nesse sentido, as instituições escolares, a serviço dos interesses populares,

buscando tornar de fato de todos aquilo que a ideologia liberal proclama ser de direito de todos, contribuem para fazer predominar a nova formação social que está sendo gerada no seio da velha formação até agora dominante (Saviani, 1985, p. 55).

Em tal posição, a escola é alicerçada no direito de todos os cidadãos de desfrutar uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, independente de sua condição de origem (sexo, idade, raça, convicção religiosa, filiação política, classe social). Uma escola formativa, humanística, que assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino efetivo, os instrumentos que lhes permitam conquistar melhores condições de participação cultural e política e reivindicação social.

Uma instituição não-autonomizada é parte integrante e inseparável dos demais fenômenos que compõem a totalidade social, procurando formar o cidadão para participar da luta contra as desigualdades sociais, no desvelamento da ideologia dominante. Nessa perspectiva a escola está fundada nos princípios que deverão nortear o ensino democrático, público e gratuito:

- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber. Assim, currículo, condições de ingresso, promoção e certificação, métodos, avaliação, recursos didáticos e materiais serão discutidos amplamente, de forma que o interesse da maioria, em termos pedagógicos, seja respeitado. Isso evita incidirem sobre o ensino e a produção do saber imposições de ordem filosófica, ideológica, religiosa e política;
- gestão democrática e exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola. Sua concretização envolve a definição de critérios transparentes de controle democrático da produção e divulgação do material didático, o controle democrático da arrecadação e utilização das verbas bem como a garantia do direito à participação de educadores, funcionários, alunos na definição da gestão da escola e do controle da qualidade do ensino;
- valorização do magistério que procura garantir uma série de reivindicações dos educadores.

A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel,

na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.

Nesse sentido, é claro que sem organização popular, sem mobilização das categorias interessadas, sem a conscientização dos educadores e sem uma revisão da atual organização do processo de trabalho pedagógico realmente vamos ficar presos à proposta da escola conservadora e sendo manipulados por ela.

Em última análise, diríamos: se se pretende uma escola progressista e democrática, há necessidade de romper com a atual organização do processo de trabalho pedagógico. Como Santos (1986, p. 411) coloca:

Há de se gestar uma nova organização onde aqueles princípios de solidariedade, participação coletiva sejam os fundamentos básicos desta organização, pois, só assim, os seus agentes sociais — professores e alunos — no próprio processo de trabalho se educarão e se qualificarão.

Para gestar essa nova organização, é imprescindível que os educadores compreendam também com profundidade os problemas postos pela prática pedagógica. A nova organização visa a romper com a separação entre concepção e execução, entre pensar e fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

Para inversão da lógica do processo de trabalho a escola utiliza-se do currículo e do ensino como alguns dos instrumentos para romper a organização estruturada sobre os princípios do controle técnico de uma minoria que pensa e uma maioria que executa.

2.1 O que significa planejar currículo

Neste trabalho, currículo é concebido, de uma perspectiva mais abrangente, como o conjunto das atividades da escola que afetam, direta e indiretamente, o processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e o coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

Por essa razão o planejamento de currículo está ligado diretamente ao papel que a escola deve assumir perante os alunos, os edu-

cadores, os funcionários, os pais e a sociedade em seu todo. Esse papel implica assumir compromissos sociais e políticos, lidar principalmente com questões relacionadas com o processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimento. Então, planejar currículo implica tomar decisões educacionais, implica compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se pretende formar.

Assim entendido, o planejamento curricular terá de se fundamentar numa concepção de educação que:

- pressupõe que o aluno seja sujeito de seu processo de aprendizagem;
- privilegia principalmente o saber que deve ser produzido, sem relegar a segundo plano o saber que o aluno já possui;
- as atividades de currículo e ensino não são separadas da totalidade social e visam à transformação crítica e criativa do contexto escolar, e mais especificamente de sua forma de se organizar;
- essa transformação ocorre através do acirramento das contradições e da elaboração de propostas de ação, tendo em vista a superação das questões apresentadas pela prática pedagógica.

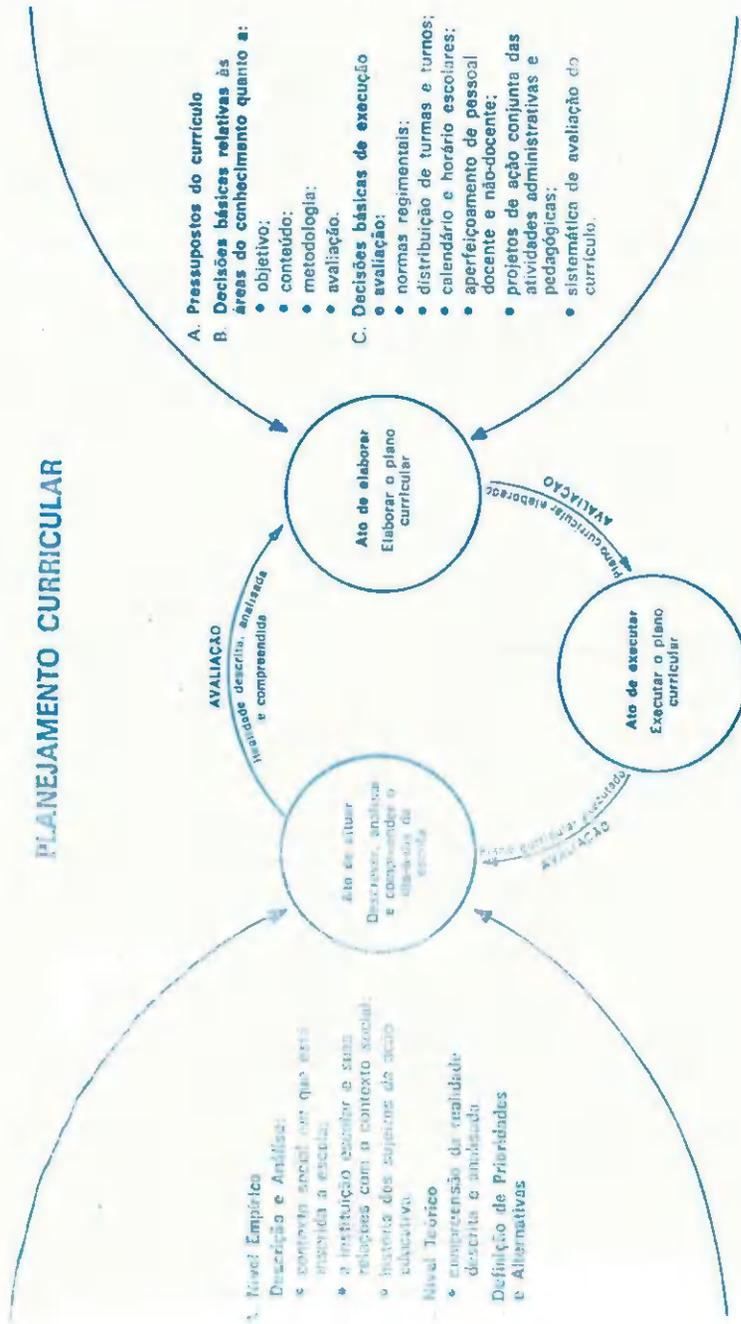
Essa é a posição que busco seguir para determinar caminhos mais viáveis do planejamento curricular. A análise que apresento é fruto de reflexões e estudos realizados com as alunas* do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (MG), na Pré-Escola Municipal Santa Mônica.

Ao buscar uma síntese do que se está apresentando neste trabalho, tento explicitar os pontos fundamentais da alternativa que estou propondo.

Para visualização dos atos do planejamento curricular, e para facilitar a compreensão do relacionamento existente entre eles, apresento, a figura a seguir.

* Estelina Augustinha Alves, Denise Galante Coimbra, Christianne Cunha Mendes Oliveira, Rosângela Borges Cunha, Marilene Alves do Amaral, Rosângela do Nascimento Oliveira, Marisa Fonseca Biazi Silva.

PLANEJAMENTO CURRICULAR



Currículo é visto como ato que só se realiza na coletividade. Planejar currículo é, portanto, um ato coletivo que se origina de uma reflexão, ou seja, do ato de situar, de constatar “as manifestações fenomênicas de como o problema aparece” (Oliveira, 1985, p. 70). O ato de elaborar o plano curricular contém as decisões que dizem respeito tanto aos pressupostos e objetivos quanto aos meios para atingi-los. Por último, o executar, que corresponde ao ato de transpor do papel para os fatos. A avaliação que permeia todo o movimento do processo de planejamento curricular tem como objetivo a efetivação do confronto entre o proposto e o realizado. O que constitui relevo fundamental nesse processo avaliativo é a definição de soluções alternativas para os problemas identificados e que as pessoas envolvidas assumam as propostas elaboradas.

2.1.1 O ato de situar

O ato de situar compreende três passos fundamentais e intimamente relacionados:

- partir da realidade concreta, ir à essência dos dados do contexto social em que está inserida a escola, configurando em linhas gerais a sua história, reconstruindo a história dos sujeitos da ação educativa (educadores e alunos). É preciso também descrever a prática pedagógica vivida e experimentada no seio da instituição escolar. É o momento da descrição da realidade. É o ponto de partida do planejamento curricular. Daí a necessidade de se vivenciar o cotidiano da escola, de se observar a sala de aula, de participar de suas atividades, dialogar com os alunos, pais e outros educadores.

Os dados coletados e organizados devem constituir elementos para que a prática pedagógica possa ser discutida e explicada, a partir de um referencial teórico calcado nos pressupostos da pedagogia crítica. Isso permite captar a direção do que acontece dentro da escola, sem desvinculá-la do contexto social mais amplo. Trata-se da identificação das principais questões apresentadas pela prática pedagógica. A problematização vai indicar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da escola;

- o ato de situar envolve a explicação e a compreensão da realidade de forma crítica. Para isso é preciso ultrapassar o nível

da descrição empírica, procurando ir até as raízes das questões levantadas, para entendê-las em suas origens. Significa mergulhar mais profundamente nos "significados, valores e ideologias que penetram todos os aspectos da escola" (Giroux, 1983, p. 47). Trata-se de explicar e compreender a prática dos educadores na sua totalidade, procurando desvelar as suas contradições. É o momento da tomada de consciência, por parte dos educadores, da distância entre as palavras e os fatos, das contradições que eles encontram na sua prática pedagógica. É o momento da crítica, do aprofundamento, da reflexão, para que as determinações sociais que interferem na escola sejam discutidas e compreendidas;

- ao mesmo tempo em que se processa a explicação e a compreensão da realidade descrita, procura-se definir o que é prioritário para que a escola possa, posteriormente, propor alternativas de superação ou minimização de suas dificuldades. Compete aos educadores sistematizar a própria prática pedagógica, de modo que estabeleçam propostas de mudanças coerentes com seus objetivos e que lhes permitam avançar. As propostas devem ser registradas em um plano concreto de ações, mais conhecido por plano curricular ou plano global da escola, que atenda às necessidades detectadas.

2.1.2 O ato de elaborar

O ato de elaborar é o momento propriamente dito da elaboração do plano curricular contendo a proposta de mudança mais coerente com a realidade escolar. O plano curricular como produto desse processo coletivo é intensamente participado e decidido por todas as pessoas envolvidas com o processo educativo.

Tomar decisões curriculares significa assumir determinadas opções, significa buscar caminhos de atuação e, essencialmente, tomar decisões de valor com relação a pressupostos básicos que consideram:

- a educação como inserida no contexto das relações sociais e a escola como instituição social, parte integrante e inseparável dos demais fenômenos que compõem a totalidade social;
- o currículo não como uma atividade neutra mas como um ato político de interesse emancipador. Currículo como um elemen-

to-chave na apropriação-produção do saber dominante pelas camadas mais pobres da população;

- o aluno como sujeito de sua própria história, com vistas à superação de condicionantes deterministas. Não deve ser caracterizado como um corpo unitário, mas como um fruto da realidade histórica, proveniente de uma classe social e de um meio familiar e portador de valores, aspirações, experiências e conhecimentos colhidos no meio em que se situa, havendo necessidade de intervenção do professor para levá-lo a acreditar em suas possibilidades, a fim de ultrapassar o senso comum, ou seja, a visão fragmentária e assistemática do conhecimento e permitir-lhe uma ampliação de horizonte;
- o curricularista (educador) como um agente de emancipação, desmistificador de conteúdos curriculares. É o elo de ligação com as camadas mais pobres da população, na busca da libertação da opressão.

Decisões básicas do currículo abrangem questões referentes ao "que", "para que", e o "como" ensinar articuladas ao "para quem".

As decisões relativas ao "para que" implicam a definição de objetivos político-pedagógicos. É impossível planejar currículo sem o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados. Os objetivos direcionam a seqüenciação das disciplinas com suas respectivas cargas horárias (grade curricular), a seleção e a organização dos conteúdos, os meios utilizados para ensinar e avaliar e as atividades previstas pela escola em seu conjunto. Por isso todos devem participar da elaboração dos objetivos, desde os mais gerais até os mais específicos, os mais restritos de cada disciplina. É preciso lembrar que a tarefa de definir objetivos é, de certa forma, dedutiva, consistindo no trabalho de derivar.

A escola tem de pensar sobre o que pretende, do ponto de vista político e pedagógico. O planejamento de currículo, assentado nos pressupostos de uma pedagogia crítica, tem um compromisso com a transformação social. Nesse sentido há um alvo por ser atingido pela escola: a socialização do saber, das ciências, das letras, das artes, da política e da técnica, para que o aluno possa compreender a realidade sócio-econômico-política e cultural, para que se torne capaz de participar do processo de construção de uma nova ordem social. Isso significa dizer que os objetivos curriculares devem ser adequados às

necessidades sociais e às condições de fato, para que sejam viáveis. Por isso, subsiste para os curriculistas o problema de decidir quais os menos enfatizados em determinados momentos.

Dentre as decisões a serem tomadas no ato de elaborar, uma das mais fundamentais diz respeito à seleção e organização dos conteúdos curriculares. Tomar decisões sobre conteúdo curricular, além de ser uma tarefa complexa, apresenta algumas características que todo educador deve ter presentes em sua ação pedagógica.

Em primeiro lugar, é importante enfatizar que os conteúdos a serem trabalhados não são neutros mas marcados pelos interesses de classes que estruturam diferentes visões de sociedade, de homem, de educação. O mito da neutralidade científica (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, pois diz respeito ao

caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto que a objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. (Saviani, 1983, p. 15)

Não existindo conhecimento desinteressado, a neutralidade torna-se impossível. Cabe lembrar que o caráter ideológico do conteúdo curricular não se manifesta da mesma forma nas diferentes disciplinas, mas está presente em todas elas.

Outra característica do conteúdo curricular refere-se à sua intencionalidade, ou seja, situa-se na busca de sua finalidade. Trata-se de dirigir intencionalmente as dimensões técnica e política do conteúdo curricular em função dos objetivos proclamados. Exige-se, necessariamente, um comprometimento político com a construção de uma nova escola voltada para a transformação social.

As dimensões técnica e política de conteúdo curricular devem ser compreendidas e trabalhadas de forma articulada, pois "esta mútua implicação não se dá automaticamente e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada" (Candau, 1982, p. 21).

A terceira característica consiste na busca do caráter significativo e crítico do conteúdo. Trata-se de privilegiar a qualidade do conteúdo e não a quantidade de informações a serem assimiladas pelos alunos. Além disso, procura estabelecer as relações dos conteúdos das diferentes disciplinas que integram o currículo com os determinantes sociais. Supõe a seleção e a organização de um conteúdo vinculado à

realidade social, relacionando a prática vivida (saber de classe) pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor. Implica a busca do conhecimento da clientela que adentra a escola, sua experiência, suas expectativas, seus valores, sua concepção de vida.

Esse é o caminho para a incorporação da experiência dos alunos aos novos conteúdos propostos. Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares deverão ser mais vinculados à realidade existencial dos alunos e mais ajustados às circunstâncias de cada turma. Isso implica o encontro da experiência trazida pelo aluno e a explicação do professor. Dessas considerações resulta claro que os conteúdos curriculares significativos, críticos e relevantes são

tanto aqueles que expressam as diferentes culturas, aqueles que compõem o acervo científico-tecnológico da sociedade, bem como aqueles recriados na interação educador-educando, mediados pelo objeto do conhecimento. (Saul, 1986, p. 127)

É indispensável que a escola conheça a realidade do aluno, incorporando o saber que ele traz quando ingressa na escola.

Outra característica do conteúdo curricular diz respeito à criatividade, intimamente inter-relacionada com as demais. Essa característica pressupõe a apropriação, pelas camadas populares, das "ferramentas culturais" necessárias para se conhecer melhor o meio social em que vivem, a fim de possibilitar ao aluno a realização da passagem da sincrise à síntese, momento da "expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu" (Saviani, 1983, p. 75).

Para alterar o eixo da transmissão que torna os conteúdos formais, estáticos e abstratos para o eixo da elaboração — reelaboração do conhecimento que transforma os conteúdos em reais, dinâmicos e concretos, professores e alunos devem se constituir, ambos, como sujeito e objeto do processo de apropriação do conhecimento e do controle sobre ele. Como conseqüência, a criatividade permite tanto ao aluno quanto ao professor uma compreensão da realidade mais elaborada e mais orgânica. Isso possibilita também ao aluno e ao professor o desenvolvimento de uma maneira de apreender a realidade e agir sobre ela.

A metodologia apropriada a esse enfoque curricular pressupõe, em primeiro lugar, que o aluno seja o sujeito ativo do seu processo de aprendizagem; em segundo lugar, que desenvolva a criticidade

através da explicitação das contradições que permeiam o processo ensino-aprendizagem e da explicação e compreensão das questões que precisam ser resolvidas e quais conhecimentos são necessários para resolvê-las; e, em terceiro, a criatividade manifestada pelos educandos através da "capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor" (Saviani, 1983, p. 75). É a fase da expressão elaborada, considerada o ponto culminante do processo educativo.

É uma metodologia que procura evitar o ensino teórico, livresco, estático e distanciado da realidade e que se reduz à mera transmissão de conhecimentos. Para o êxito do processo ensino-aprendizagem, há necessidade de se trabalhar com os problemas postos pela prática social e que podem ser relacionados com os conteúdos curriculares.

A metodologia proposta é calcada no diálogo, considerada "uma forma de criação, desde que o mesmo fornece o meio e dá significado às múltiplas vozes que constroem os 'textos' constitutivos da vida diária, social e moral" (Giroux, 1987, p. 81)

Nada tem de espontaneísta. O papel do professor é insubstituível na direção do processo de transmissão-assimilação-elaboração do conhecimento, uma vez que o espontaneísmo abandona o aluno a seus interesses. A autoridade do professor viria contribuir para ajudar o aluno em seu processo de aquisição do conhecimento, exigindo dele esforço e disciplina.

Essa abordagem metodológica não significa a adoção de uma nova técnica de ensino mas implica uma nova postura por parte dos educadores. Ela estabelece uma responsabilidade coletiva para que os educadores compreendidos pelas várias categorias profissionais, pais e alunos, possam tomar conhecimento das lutas e das possibilidades dos seus educandos. A metodologia que se faz coletiva e solidariamente é diferente daquela que é determinada *a priori*, de cima para baixo, a respeito de como devem ser realizadas as atividades de sala de aula.

A metodologia fundada nos pressupostos de uma pedagogia crítica busca a percepção coletiva das contradições e das determinações sociais, necessárias à efetivação de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criadora. Nesse sentido, tanto os educadores quanto os alunos deixam de ser sujeitos passivos para se transformarem em sujeitos ativos capazes de propor ações coerentes que propiciem a superação das

dificuldades detectadas. Isso permite desmistificar tanto a visão dicotomizada de metodologia que separa os que pensam dos que executam as atividades pedagógicas quanto a visão que concebe o método e a técnica como sinônimos e tratados como instrumentos neutros, capazes de resolver por si mesmos os problemas que ocorrem na sala de aula.

Uma outra decisão básica do currículo é a que se refere à avaliação da aprendizagem. Em uma proposta de educação transformadora e de currículo com um enfoque crítico, só se pode falar em um processo de avaliação que seja compatível com essa concepção de educação e de currículo. O próprio conceito de avaliação tem de ser reconsiderado, uma vez que a metodologia assumiu uma postura de que ensinar não é apenas um ato de transmitir conhecimento mas um processo de capacitar os alunos numa perspectiva teórico-prática para resolverem problemas detectados na prática social.

Já não se pode transformar a avaliação em qualificação de conteúdos assimilados nem em instrumento controlador e autoritário. Ao contrário, parece haver mais significado em considerar a avaliação como

"dimensão intrínseca do ato de conhecer e portanto fundamentalmente compromissada com o diagnóstico do avanço do conhecimento quer na perspectiva de sistematização, quer na produção do novo conhecimento de modo a se constituir em estímulo para o avanço da produção do conhecimento". (Saul, 1986, p. 129)

Desse prisma, a avaliação está mais voltada para o diagnóstico da situação do aluno e mais preocupada em superar os aspectos quantitativos para se tornar instrumento auxiliar do professor e do aluno na análise do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Alguns pressupostos são básicos e podem servir de referencial para se refletir sobre avaliação.

Em primeiro lugar, ela deve ser pensada em função da totalidade do processo ensino-aprendizagem e voltada para o julgamento qualitativo da ação.

Em segundo lugar, busca uma postura crítica e mais voltada para a função diagnóstica, que procura verificar se os alunos estão ultrapassando o senso comum (desorganização dos conteúdos) para a consciência crítica (sistematização dos conteúdos).

Em terceiro lugar, a avaliação integrada está vinculada à qualidade do processo ensino-aprendizagem. Essa idéia de unicidade do processo ensino-aprendizagem e avaliação é uma tarefa diretamente ligada aos educadores e alunos que estão envolvidos com a sua prática. A avaliação, portanto, é um momento de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, é fundamental uma nova orientação curricular vinculada à meta da escola de descobrir junto com o aluno aquilo que ele realmente sabe e fazê-lo avançar nesse campo, ao mesmo tempo mostrar as suas dificuldades e defasagens e tentar superá-las, ao invés de saírem rotulados de fracos, ou reprovados, ou apenas aprovados.

Vista dessa forma, a avaliação coloca diferentes tarefas para os educadores e entre elas está a de ultrapassar o ritual pedagógico impregnado de autoritarismo, despindo-a de sua característica classificatória, voltada para o controle e enquadramento dos alunos, visando à aprovação no final do semestre. Em conseqüência, a avaliação sofrerá uma mudança qualitativa, pois os educadores deixarão de ser os únicos responsáveis pela eficácia do processo ensino-aprendizagem (ao lado dos conteúdos e da metodologia).

As decisões básicas de execução dizem respeito à proposição de medidas objetivas de ação coletiva, no sentido do aperfeiçoamento do ato de executar. A medida que, em termos políticos e pedagógicos, a escola persiga objetivos voltados para os interesses das camadas populares, é preciso que os pressupostos e as decisões operacionais do plano curricular estejam adequados a esse tipo de objetivo. Em função do alcance dos objetivos propostos conjuntamente e especificados no plano curricular, há necessidade de se levar em consideração as condições concretas e as possibilidades de a escola atingi-los. A forma de alcançá-los não pode ser desvinculada dos conteúdos transformadores dos objetivos nem das condições concretas da escola.

Assim, as medidas objetivas de ação referem-se às orientações que racionalizam a utilização de meios para a obtenção dos objetivos. As orientações para o desenvolvimento do plano curricular devem ser simples e objetivas. As decisões necessárias ao desenvolvimento do currículo e à garantia da qualidade do ensino giram em torno da organização de turmas e turnos, necessária flexibilidade na preparação do calendário e horários escolares, na observância das normas contidas no regimento escolar, que expressam os compromissos assu-

geral que o apreciou. É preciso ter presentes as decisões relativas às atividades da equipe técnico-pedagógica, as relativas aos serviços gerais da escola.

Dois pontos importantes diretamente ligados às decisões de execução ainda merecem atenção. O primeiro diz respeito à formação continuada dos educadores e funcionários da escola, envolvendo a participação em cursos de licenciatura, de pós-graduação, aperfeiçoamento e atualização, seminários, congressos e outros congêneres. O segundo ponto refere-se à necessidade de garantir as condições físicas e materiais indispensáveis ao desenvolvimento curricular. Trata-se de criar condições para que a escola como instituição pública esteja devidamente aparelhada para cumprir com efetividade sua função. Como Arroyo (1986, p. 41) coloca: "uma escola possível para o povo tem que começar por criar condições para sua existência material, sem a qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras".

O ato de executar o plano curricular é o ato de colocar em ação o que foi discutido e decidido coletivamente. Na execução do plano curricular o que se faz é verificar se as decisões foram acertadas ou erradas e o que é preciso revisar ou reformular. Tendo em vista as diferentes circunstâncias, pode-se tornar necessário tanto alterar determinadas decisões quanto introduzir ações completamente novas.

A avaliação do currículo calcada nos pressupostos da pedagogia crítica parte da necessidade de conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas bem como suas relações, suas mudanças e se esforça por propor ações alternativas (criação coletiva). A partir desses pressupostos, Saul (1988, p. 61) apresenta dois objetivos básicos da avaliação que podem ser aplicados ao currículo:

- "iluminar o caminho da transformação", ou seja, em vista o autoconhecimento crítico do concreto, faz-se a definição de alternativas para a revisão ou reformulação do plano curricular;
- "beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas", ou seja, imprimir uma direção às ações dos educadores, em conformidade com os valores que elegem e com os quais se comprometem.

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição da

posição e várias ações, momento de criação coletiva que corresponde ao ato de elaborar e executar o plano curricular. Esses três momentos nortearão a escolha dos procedimentos tais como: entrevistas, observação participante, análise documental, discussões em grupo etc. Os dados quantitativos não são deixados de lado, sabendo-se, entretanto, que nesse tipo de enfoque a análise é eminentemente qualitativa.

A avaliação nessa perspectiva chama a atenção para se pensar o currículo e o ensino dentro do contexto social mais amplo.

A guisa de conclusão

Como afirmei na introdução, o objetivo deste texto era enfatizar a discussão em torno da escola, do currículo e do ensino.

Uma das conclusões, e bem clara, a que cheguei é que, de modo geral, é necessário continuar na tentativa de estudar a escola, o currículo e o ensino, procurando considerar os pressupostos da proposta progressista e crítica.

As considerações aqui feitas não têm a pretensão de ser definitivas ou únicas. Ao contrário, elas despontam como um ponto de partida para se discutir a questão do currículo e do ensino que se concretizam na escola.

BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, Miguel G. *A escola possível é possível?*. Em *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Loyola, 1986.
- BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- CANDAUI, Vera Maria F. *A didática e a formação de professores - Da exaltação à negação: A busca da relevância*. Em *Anais do I Seminário A Didática em Questão*. PUC, Rio de Janeiro, 1983, pp. 15-33.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. Tradução Dagmar M. L. Zilas. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1987.
- MARTINS, Pura Lucia Oliver. *Didática teórica, didática prática: Para além do confronto*. São Paulo, Loyola, 1989.
- OLIVEIRA, Betty A. *A socialização do saber escolar*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1985.

Capítulo 3

O CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL — ORIGENS E DESENVOLVIMENTO INICIAL

Introdução

Usaremos o enfoque alternativo apresentado no primeiro capítulo para examinar dois períodos do campo do currículo no Brasil: a) suas origens nos anos vinte e trinta e b) sua introdução na universidade brasileira e seu desenvolvimento subsequente.

Não pretendemos oferecer um estudo linear da evolução do campo. Nosso propósito é entender como a interação do contexto internacional, dos contextos sócio-econômico e político brasileiros, e das infra-estruturas do campo refletiu-se na definição de seus rumos.

Procuraremos mostrar que as origens do pensamento curricular podem ser localizadas nos anos vinte e trinta, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país. A literatura pedagógica da época refletia as idéias propostas

rias elaboradas por diversos autores europeus. Com base em tais idéias, os pioneiros da Escola Nova buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira, e esforçaram-se por tornar o quase inexistente sistema educacional consistente com o novo contexto.

Procuraremos mostrar que as primeiras infra-estruturas do campo do currículo corresponderam, inicialmente, às reformas educacionais promovidas pelos pioneiros nos estados e, a seguir, à base institucional do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAE). A tradição epistemológica que fundamentou tanto as reformas como o enfoque curricular desenvolvido no INEP foi basicamente composta pelas idéias progressivistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick. Tais idéias foram bastante influentes no cenário educacional brasileiro até o início da década de sessenta (Saviani, 1983b). No PABAAE, porém, adotou-se uma postura mais marcadamente tecnicista no trato de temas curriculares.

Defenderemos a tese de que a ambigüidade que permeou as esferas econômica, política e ideológica do primeiro período que analisaremos também caracterizou o movimento da Escola Nova. Os pioneiros, embora acentuadamente preocupados com os aspectos técnicos da construção "científica" de ambientes instrucionais, voltavam-se, ao mesmo tempo, para questões sociais, como podemos observar em algumas das reformas por eles elaboradas (Nagle, 1974). Além disso, conforme já foi exaustivamente mostrado (cf., por exemplo, Cury, 1978; Paiva, 1973; Warde, 1982), os pioneiros não formaram um grupo homogêneo: suas tendências variaram desde uma postura liberal conservadora a uma

posição mais radical. Tentaremos mostrar que as sementes tanto das orientações críticas do início dos anos sessenta, que utilizaram alguns dos elementos e princípios da metodologia da Escola Nova nas propostas de instrução das massas, como do tecnicismo dos anos setenta, estavam implícitas no corpo teórico adotado e desenvolvido pelos pioneiros.

Com o golpe militar de 1964 todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país. As discussões sobre currículo espalharam-se e a disciplina currículos e programas foi introduzida em nossos cursos superiores. A base institucional do campo aumentou consideravelmente. A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país.

O "empréstimo" de modelos curriculares americanos que estivessem em harmonia com as intenções acima mencionadas não causa surpresas. No entanto, como veremos no segundo capítulo, as teorias americanas inicialmente mais influentes no Brasil consistiram em combinações de idéias tecnicistas e progressivistas. Além disso, tais teorias interagiram com o núcleo epistemológico, também progressivista, das tradições curriculares que existiam no país. Essa interação e seu desenvolvimento até o final dos anos setenta será discutida à luz do enfoque triangular proposto no primeiro capítulo. Mostraremos que, assim como o campo emergente

foi uma mistura freqüentemente inconsistente de idéias progressivistas e tecnicistas, derivadas principalmente da tendência progressivista americana, a disciplina currículos e programas, introduzida na universidade brasileira nos anos setenta, também consistiu, basicamente, de idéias progressivistas e tecnicistas combinadas segundo as novas circunstâncias do país.

A. As origens do campo do currículo no Brasil

Buscaremos, nesta seção, localizar as sementes do campo do currículo em algumas das reformas efetuadas pelos pioneiros. Concentrar-nos-emos, devido a seu caráter inovador, nas reformas ocorridas na década de vinte na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal, nas quais sugestões referentes a organização de currículos e programas podem ser encontradas. Tais sugestões constituíram, em nosso país, o primeiro esforço de sistematização do processo curricular.

Discutiremos também, para maior compreensão do enfoque curricular dos pioneiros, os princípios teóricos de currículo propostos por Anísio Teixeira.

Procuraremos ainda focalizar as instituições que formaram a primeira base institucional do campo, o INEP e o PABAAE, e que desenvolveram pesquisas, organizaram cursos e patrocinaram a publicação de livros-texto sobre currículo.

Relacionaremos a emergência do campo ao contexto mais amplo e tentaremos mostrar que o discurso curricular emergente era predominantemente baseado nos princípios da tendência progressivista e em um interesse em compreensão, apesar da influência de elementos tecnicistas, particularmente

1. *A contribuição dos pioneiros para a emergência do campo do currículo no Brasil*

Quando os pioneiros começaram a organizar reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, não se havia difundido, no Brasil, uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares. Existiam, no entanto, tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas. No que se refere à educação elementar, acreditava-se que todas as ciências e todas as artes pudessem ser ensinadas desde que o método apropriado fosse utilizado (Moreira, 1955, 1960). Quanto à educação secundária, seu ensino apresentava-se com uma feição predominantemente literária e seus currículos eram enciclopédicos. Algumas poucas escolas profissionalizantes haviam, no entanto, sido criadas (Ribeiro, 1979). Todos estes pontos são bem sumarizados por Figueiredo (1981), em seu estudo sobre tendências curriculares no Brasil que, segundo ele, podem ser caracterizadas por: a) ênfase em disciplinas literárias e acadêmicas; b) enciclopedismo; e c) divisão entre trabalho manual e intelectual.

O caráter elitista do ensino e do currículo é questionado após a Primeira Guerra, quando uma incipiente indústria é organizada, mais provocada por mudanças nas relações do Brasil com os países industrializados que propriamente pela guerra (Ianni, 1970). Começa-se a achar necessário alfabetizar os trabalhadores, então mais especializados, que, gradualmente, começam também a exigir a expansão do sistema educacional. Além disso, como os analfabetos não podiam votar, a burguesia industrial emergente viu na alfabetização das massas um instrumento para mudar o poder político e

horrorizaram-se ao saber que 85% da população brasileira era composta por analfabetos. Isso explicava, pensaram elas, a enorme pobreza do país. Como conseqüência desses diversos fatores, promoveram-se, no final da primeira década deste século, diversas campanhas em prol da alfabetização das massas. Presenciou-se ao que tem sido chamado na literatura de "entusiasmo pedagógico" (Cunha, 1980; Ghiral-delli Jr., 1987; Nagle, 1974; Paiva, 1973).

Nos anos vinte, o Brasil exibia as tensões e conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização e pelo recebimento de considerável número de imigrantes estrangeiros. Além disso, outros aspectos e eventos contribuía para a efervescência reinante no país. Dentre eles destacavam-se: a) a difusão de idéias liberais, anarquistas, socialistas e comunistas; b) a repressão governamental e a reação de setores conservadores contra idéias "subversivas"; c) a emergência de uma ideologia nacionalista que pregava a exacerbação de um espírito patriótico; d) a organização de revistas e associações católicas; e) o Tenentismo; e f) o Modernismo. Em meio a tal agitação, os esforços para redistribuir o poder político foram gradualmente deslocados das arenas eleitoral e educacional para as esferas política e militar. Movimentos armados ocorreram em 1922, 1924 e 1926.

É nítido o caráter caótico e contraditório da década, caracterizada por tentativas de mudança da estrutura de poder, redefinição das funções do Estado, estabelecimento dos rumos a serem seguidos no processo de industrialização e reorganização da educação.

Quanto ao contexto internacional, logo após a guerra a Grã-Bretanha teve sua posição no mercado internacional ameaçada pelos Estados Unidos. A influência americana na América Latina aumentou, tanto na esfera econômica como na cultural. As teorias pedagógicas progressivistas formula-

das por pensadores americanos e europeus começaram a exercer considerável fascínio nos educadores e teóricos brasileiros.

Segundo Nagle, o começo da influência dessas novas idéias pedagógicas pode ser associado à emergência de idéias liberais no Brasil. Diz-nos Nagle:

A relação entre liberalismo e escolanovismo deve ser aqui ressaltada. Do ponto-de-vista histórico, tanto no caso brasileiro como em outros, o liberalismo trouxe consigo não só a mensagem como a instrumentação institucional de remodelação da ordem político-social. Significou a quebra de velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana, a ruptura do sistema de obstáculos que impedia o desenvolvimento harmônico (porque "natural") da sociedade humana. Ao estabelecer a doutrina do não-constrangimento nas diversas esferas da vida social — política, econômica, social e cultural — a doutrina liberal firmou, ao mesmo tempo, o princípio básico das liberdades. Dessa forma, não surpreende observar que o enraizamento da Escola Nova se tenha processado pouco depois do triunfo das idéias liberais; na verdade, o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolarização (1974, pp. 241-242).

Reformas educacionais foram promovidas em alguns estados. Em 1920, Antônio de Sampaio Dória tentou erradicar o analfabetismo de São Paulo buscando tornar obrigatórios, para todos, dois anos de escolarização de nível primário. A ênfase era nitidamente na expansão quantitativa da rede de ensino primário. Tal ênfase modificar-se-ia, em breve, sob a influência das idéias progressivistas que se constituíram na base teórica dos pioneiros da Escola Nova.

Essas novas idéias permearam as reformas por eles organizadas. Sem que seja nossa intenção examiná-las deta-

lhadamente, acentuaremos a nova abordagem curricular nelas encontrada.

Novas perspectivas em relação ao currículo eram evidentes na reorganização da instrução pública na Bahia, promovida por Anísio Teixeira. Pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Tal concepção implicou a ênfase não só no crescimento intelectual do aluno, mas também em seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico.

Teixeira chamou, assim, a atenção para a importância de se organizar o currículo escolar em harmonia com os interesses, as necessidades e os estágios de desenvolvimento das crianças baianas. O currículo, no entanto, foi ainda centrado em disciplinas, mas de acordo com a realidade e as possibilidades do estado, carente de professores bem preparados, que um currículo centrado em atividades. Desse modo, a reforma prescreveu disciplinas a serem estudadas pelos alunos, bem como atividades de ensino e de avaliação a serem desenvolvidas pelos professores.

Ao mesmo tempo que se voltou para os interesses e necessidades individuais, a reforma pretendeu atender às necessidades sociais. Currículo foi mesmo entendido como "o intermediário entre a escola e a sociedade" (Teixeira, citado por Moreira, 1955, p. 120), o que evidencia a intenção de se fazer com que os currículos escolares se adaptassem ao ambiente social e o refletissem. Mas como, por outro lado, a criança também era considerada, o currículo se constituía, na visão de Teixeira, em meio para o atendimento tanto de interesses individuais como de necessidades sociais.

Segundo Moreira (1955), a reforma elaborada por Teixeira na Bahia representou o primeiro esforço para in-

troduzir algumas das inovações que iriam mais tarde caracterizar a abordagem escolanovista de currículo e ensino. Após seu trabalho na Bahia, Teixeira foi para os Estados Unidos estudar com John Dewey na Universidade de Colúmbia. Foi somente após esses estudos que ele adotou, aplicou e divulgou no Brasil as idéias e princípios do progressivismo americano.

Na reforma organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, o pensamento da Escola Nova aparece sistematizado com clareza. Essa reforma, que procurou reorganizar os ensinamentos elementar e normal, é considerada por Nagle (1974) como o primeiro momento de uma abordagem técnica de questões educacionais no Brasil. É nela também que percebemos, pela primeira vez, a utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas.

A reforma de Minas Gerais redefiniu o papel da escola elementar, que embora vista como devendo refletir a sociedade, foi também considerada como instrumento de reconstrução social. Como consequência, cada escola foi solicitada a transformar-se em uma mini-sociedade. Ao mesmo tempo, a reforma enfatizou que crianças não eram adultos em miniatura; pelo contrário, tinham seus próprios interesses e necessidades, que precisavam ser respeitados e desenvolvidos. Os princípios do progressivismo evidenciavam-se ainda no realce a trabalhos de grupo nas salas de aula, ambientes instrucionais democráticos, processo ativo de ensino e aprendizagem, cooperação entre professor e aluno, conexão entre o conteúdo do currículo e a vida real etc.

Currículos e programas, segundo o texto da reforma, eram concebidos como instrumentos para desenvolver na criança as habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir. O texto também sugeria que professores espe-

cialistas se preocupassem, na construção de programas, não com a quantidade, mas sim com a qualidade do conhecimento a ser aprendido. A reforma também recomendava a utilização do método de "centro de interesses" de Decroly, particularmente em disciplinas como noção de coisas, higiene, instrução cívica e educação moral e cívica. Realçava ainda a necessidade de atividades tais como visitas, excursões, organização de museus e clubes escolares, bibliotecas etc (Peixoto, 1983).

Os programas eram organizados pela Inspetoria Geral de Instrução e sua aprovação dependia de parecer favorável do Conselho Superior de Instrução e de ato formal da presidência do Estado. Os programas consistiam em complemento do regulamento do ensino primário e apresentavam recomendações detalhadas sobre os conteúdos de cada disciplina, estratégias e métodos a serem usados, bibliografia para o professor e para o aluno, formas de avaliação etc. Tais recomendações foram organizadas segundo princípios que, embora específicos para cada disciplina, podem ser considerados princípios de construção curricular, na medida em que envolviam sugestões sobre a organização escolar e atividades extraclasse. Os programas não se constituíam em simples listas de conteúdos. Todos os elementos hoje incluídos nos planos curriculares já se encontravam presentes, embora os objetivos não recebessem, como ocorreria posteriormente, ênfase especial.

A reforma que tem sido considerada a mais revolucionária e sofisticada das promovidas nos anos vinte foi a do antigo Distrito Federal, em 1927, elaborada por Fernando de Azevedo. Segundo ele, a reforma pretendeu modernizar o sistema escolar e organizá-lo de acordo com princípios filosóficos coerentes. Assim, não se tratou de uma reforma superficial, restrita a aspectos administrativos ou a questões

pedagógicas. A reforma foi, na opinião de seu autor, profunda, radical e em consonância com uma civilização industrial, tendo levado em consideração as metas de uma sociedade moderna e as necessidades reais do país, bem como procurado lidar com assuntos técnicos de forma consistente com uma nova concepção de vida e cultura (Azevedo, 1971).

A reforma do Distrito Federal enfatizou as tarefas sociais do sistema escolar e sugeriu os meios que seriam necessários para que tais tarefas fossem cumpridas. A interação entre escola e sociedade foi mais enfatizada que em outras reformas anteriores: desejava-se a escola primária permeada por fins sociais, em íntimo contato com a comunidade, integrando as novas gerações no ambiente social e reformando e melhorando esse ambiente. A preocupação com questões sociais é evidente, ainda que restrita à ótica do liberalismo.

Acreditamos ter, ainda que simplificada, mostrado a presença, nas três reformas que focalizamos, de princípios e técnicas que podem ser considerados as sementes do que mais tarde constituir-se-ia em um campo específico do conhecimento pedagógico. Acreditamos também ter apresentado evidências de que houve, por parte dos pioneiros, preocupação em adaptar suas idéias e teorias ao contexto brasileiro. Sugerimos que outros estudos aprofundem a análise dos enfoques e propostas curriculares das reformas dos anos vinte e possam clarificar mais a forma como os pensadores da Escola Nova adaptaram as idéias progressivistas à realidade brasileira.

As reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da

Subjacente à concepção de planejamento curricular de Teixeira está uma teoria de controle social diretamente derivada de suas concepções de natureza humana e sociedade. Para ele, o homem somente existe como ser social, o que significa que indivíduo e sociedade são indissolúvelmente conectados. "Tudo no indivíduo é, com efeito, social: a sua ação, o seu pensamento ou a sua consciência" (*ibid.*, p. 93). Entretanto, como o homem é também um ser biológico e psicológico com necessidades, desejos e impulsos, ele precisa ser satisfeito e, ao mesmo tempo, controlado. Isso se dá por meio da educação, que deve levar em consideração as necessidades humanas e dirigir desejos e impulsos para padrões construtivos e socialmente aceitáveis. O indivíduo tem, então, suas necessidades satisfeitas, enquanto seu comportamento adequa-se ao ambiente social. A intenção é a emergência de uma personalidade individual ajustada. Tal ajustamento, todavia, deve harmonizar-se com os interesses de todos os indivíduos, independentemente de posição econômica ou social. Teixeira chega mesmo a defender a eliminação de desigualdades sociais (cf. Cury, 1978).

Teixeira vê a relação entre o indivíduo e a sociedade como recíproca e considera o indivíduo como um construtor ativo de sua cultura. Observemos:

A obra personalíssima do professor Teixeira, não só sobre o meio, enriquecendo-o com sentidos ou significados, com hábitos, costumes, instituições, instrumentos, técnicas, que vão constituir um outro mundo de realidades, criadas ou transformadas pela inteligência humana (*ibid.*, p. 92).

A concepção de controle social implícita no pensamento de Teixeira, conforme a classificação de Franklin (1974a, 1976b), pertencendo à forma indireta de controle social

adotada por autores progressivistas como Dewey e Kilpatrick.

Assim como na teoria de Dewey, vestígios de um interesse em controle técnico são encontrados na ênfase de Teixeira na ciência e, particularmente, em sua preocupação com a construção de um ambiente instrucional cientificamente organizado. O método científico é visto por ele como aplicável a julgamentos morais e à vida diária. "Tanto a criança, como o adulto, como o homem de ciência agem segundo as mesmas leis" (Teixeira 1968, p. 72).

Em síntese, a teoria curricular de Teixeira pode ser associada à tendência progressivista (ou ao paradigma circular-consensual, usando-se a expressão proposta por Domingues, se este for alargado para abranger o progressivismo) e é essencialmente baseada em um interesse em compreensão, apesar da presença concomitante de certo grau de interesse em controle técnico. Fica evidente que o pensamento curricular brasileiro, em suas origens, se fundamenta nos princípios teóricos do progressivismo.

Discutiremos, a seguir, o desenvolvimento desse pensamento. Buscaremos segui-lo no INEP e no PABAAE e relacioná-lo às características e eventos dos contextos nacional e internacional.

2 O desenvolvimento do campo do currículo no INEP

Os conflitos sociais e políticos no Brasil, nos anos vinte, juntamente com a crise econômica de 1929, levaram à Revolução de 1930, que colocou Getúlio Vargas no poder por quinze anos. Um novo modelo econômico — o modelo de substituição de importações — foi adotado, levando a uma contínua tensão entre um nacionalismo independente e in-

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

Numa primeira aproximação ao enunciado que guarda em si o tema sobre que devo falar hoje, me parece fundamental que, dele tomando distância, alcance a sua substantividade. Sua significação mais profunda.

Em última análise, o que o enunciado sugere é que, partindo de uma compreensão crítica da *prática educativa* bem como de uma compreensão crítica da *participação comunitária*, nos alonguemos em considerações e análises em torno de suas relações. Em torno de como, fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à *participação* por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo.

Assim, comecemos a pensar um pouco e em voz alta sobre o que entendemos por prática educativa. Deixemos a compreensão de uma certa prática educativa, a progressista, para mais adiante, e nos fixemos, agora, no esforço de inventariar conotações da prática educativa que tanto estão presentes se a prática é progressista ou se se realiza para tentar manter o *status quo*; se é neo-liberal, pós-modernamente conservadora ou se, pelo contrário, é pós-modernamente progressista. O que nos interessa agora, pois, é surpreender certos núcleos fundamentais que fazem com que possamos dizer: esta não é uma prática educativa. Esta é uma prática educativa.

Me parece que o primeiro aspecto a sublinhar é que a prática educativa é uma dimensão necessária da

prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa, etc.

Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade. A existência humana não tem o ponto determinante de sua caminhada fixado na espécie. Ao inventar a existência, com os "materiais" que a vida lhes ofereceu, os homens e as mulheres inventaram ou descobriram a *possibilidade* que implica necessariamente a liberdade que não receberam mas que tiveram de criar na briga por ela. Seres indiscutivelmente programados, mas, como salienta François Jacob¹, "programados para aprender", portanto seres curiosos, sem o que não poderiam saber, mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam no jogo da liberdade.

Sem a invenção da linguagem nada disso teria sido possível mas, por outro lado, a linguagem, que não existe sem pensamento enquanto é possível pensamento sem linguagem, não surgiu ou se constituiu por pura decisão inteligente do animal virando gente. As mãos soltas, liberadas, trabalhando instrumentos para a caça, que alongavam o corpo ampliando assim seu espaço de ação, tiveram importância indiscutível na construção social da linguagem.

Faz muito tempo que Sollas disse: "Os trabalhos feitos pelas mãos do homem são seu pensamento revestido de matéria".

1. François Jacob. Nous sommes programmés, mais pour apprendre, *Le Courrier de L'Unesco*, Février, 1991.

2. Ashley Montagu. Toolmaking, hunting and the Origin of Language; in *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*. Edited by Bruce Bain, New York, Plenum Press, p. 3.

Não há dúvida de que a linguagem se desenvolveu e se desenvolve enquanto coisas são feitas por indivíduos para si mesmos ou para outros também, em cooperação. É preciso, porém, reconhecer que o uso de instrumentos e sua fabricação não bastavam, tampouco o trabalho não isolado. Outros animais usam instrumentos e, mais ainda, caçam juntos e, nem por isso, falam.

"A atividade específica dos seres humanos", diz Josef Schubert³ "é o uso cooperativo de instrumentos na produção e na aquisição de alimento e outros bens." E, para isso, a linguagem se fez necessária.

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todo-poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil.

Este ser social e histórico, que somos nós, mulheres e homens, condicionado mas podendo reconhecer-se

3. Josef Schubert. The implications of Luria's theories for cross-cultural research on language and intelligence; in *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*. Edited by Bruce Bain, New York, Plenum Press, p. 61.

como tal, daí poder superar os limites do próprio condicionamento, "programado [mas] para aprender" — teria necessariamente que entregar-se à experiência de ensinar e de aprender.

A organização de sua produção, a educação das gerações mais jovens ou o culto de seus mortos, tanto quanto a expressão de seu espanto diante do mundo, de seus medos, de seus sonhos, que são uma certa "escrita" artística de sua realidade que ele sempre "leu", muito antes de haver inventado a escrita ou a tentativa sempre presente de decifrar os mistérios do mundo pela adivinhação, pela magia e, depois, pela ciência, tudo isso teria de acompanhar mulheres e homens como criação sua e como instigação para mais aprender, para mais ensinar, para mais conhecer.

Fixemo-nos agora na prática educativa em si tal qual a realizamos hoje e tentemos detectar nela os sinais que a caracterizam como tal. Procuremos surpreender seus componentes fundamentais sem os quais não há prática educativa.

De forma simples, esquemática até, mas não simplista, poderemos dizer que toda situação educativa implica:

a) Presença de sujeitos. O sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina.

Educador e educando.

b) Objetos de conhecimento a ser ensinados pelo professor (educador) e a ser apreendidos pelos alunos (educandos) para que possam aprendê-los.

Conteúdos.

c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa.

É exatamente esta necessidade de ir mais além de seu momento atuante ou do momento em que se realiza — *diretividade da educação* — que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador

a assunção, de forma ética, de seu ser — que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de *decidir*, portanto, de *romper* e de *optar*, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado.

d) Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado.

Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa, entre outras coisas, da invenção da linguagem conceitual, de *optar*, de *decidir*, de *romper*, de *projetar*, de *refazer-se* ao refazer o mundo, de *sonhar*; se não se tivessem tornado capazes de valorar, de dedicar-se até ao sacrifício ao sonho por que lutam, de cantar e decantar o mundo, de admirar a beleza, não havia por que falar da impossibilidade da neutralidade da educação. Mas não havia também por que falar em educação. Falamos em educação porque podemos, ao praticá-la, até mesmo negá-la.

É o uso da liberdade que nos leva à necessidade de *optar* e esta à impossibilidade de ser neutros.

Agora bem, a impossibilidade total de ser neutros em face do mundo, do futuro — que não entendo como um tempo inexorável, um dado dado, mas como um tempo a ser feito através da transformação do presente com que se vão encarnando os sonhos —, nos coloca necessariamente o direito e o dever de nos posicionar como educadores. O dever de não nos omitir. O direito e o dever de viver a prática educativa em coerência com a nossa opção política. Daí que, se a nossa é uma opção progressista, substantivamente democrática, devemos, respeitando o direito que têm os educandos de também *optar* e de aprender a *optar* para o que precisam de liberdade, testemunhar essa liberdade com que *optamos* (ou os obstáculos que

tivemos para fazê-lo) e jamais tentar sub-repticiamente ou não impor-lhes nossa escolha.

Se a nossa é uma opção democrática e se somos coerentes com ela, de tal maneira que nossa prática não contradiga o nosso discurso, não nos é possível fazer uma série de coisas não raro realizadas por quem se proclama progressista.

Vejamos algumas:

1) Não tomar em consideração o conhecimento de experiência feito com que o educando chega à escola, valorando apenas o saber acumulado, chamado científico, de que é possuidor.

2) Tomar o educando como objeto da prática educativa de que ele é um dos sujeitos. Desta forma, o educando é pura incidência de sua ação de ensinar. A ele como sujeito lhe cabe ensinar, quer dizer, transferir pacotes de conhecimento ao educando; a este cabe docilmente receber agradecido o pacote e memorizá-lo.

Ao educador democrata lhe cabe também ensinar mas, para ele ou ela, ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do conceito do objeto. Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, *apreendendo-o*, podem *aprendê-lo*.

Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade mas também satisfação, prazer, alegria⁴.

4. Ver a este propósito Georges Snyders, sobretudo *La Joie à l'école*. Paris, Press Universitaires de France, 1986.

3) Alardear aos quatro ventos que quem pensa diferentemente, quer dizer, quem respeita o saber com que o educando chega à escola, não para ficar girando em torno dele mas para ir além dele, é populista, focalista e licencioso.

4) Defender a visão estreita da escola como um espaço exclusivo de "lições a ensinar e de lições a tomar", devendo assim estar imunizada (a escola) das lutas, dos conflitos, que se dão "longe dela", no mundo distante. A escola, no fundo, não é sindicato...

5) Hipertrofiar sua autoridade a tal ponto que afogue as liberdades dos educandos e se estas se rebelam a solução está no reforço do autoritarismo.

6) Assumir constantemente posições intolerantes nas quais é impossível a convivência com os diferentes.

A intolerância é sectária, acrítica, castradora. O intolerante se sente dono da verdade, que é dele.

Não é possível crescer na intolerância. O educador coerentemente progressista sabe que estar demasiado certo de suas certezas pode conduzi-lo a considerar que fora delas não há salvação.

O intolerante é autoritário e messiânico. Por isso mesmo em nada ajuda o desenvolvimento da democracia.

7) Fundar sua procura da melhora qualitativa da educação na elaboração de "pacotes" conteudísticos a que se juntam manuais ou guias endereçados aos professores para o uso dos pacotes.

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, no nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática, de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o "pacote" a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias.

Uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros.

O máximo que faz a liderança autoritária é o arremedo de democracia com que às vezes procura ouvir a opinião dos professores em torno do programa que já se acha, porém, elaborado.

Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas "propostas" e na avaliação posterior para ver se o "pacote" foi realmente assumido e seguido.

Do ponto de vista coerentemente progressista, portanto democrático, as coisas são diferentes. A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida.

Entre "pacotes" e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Como pode a educadora provocar no educando a curiosidade crítica necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma não confia em si, não se arrisca, se ela mesma se encontra amarrada ao "guia" com que deve transferir aos educandos os conteúdos tidos como "salvadores"?

Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a

liberdade, a incerteza, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo. Há muito de necrofilia no autoritário assim como há muito biofilia no progressista coerentemente democrático.

Creio que, depois de todas as considerações feitas até agora, nos é possível começar a refletir criticamente também sobre a questão da participação em geral e da participação comunitária em particular.

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para "participar" de quotas a fim de comprar material es-

5. A propósito de necrofilia e biofilia, ver Erich Fromm, sobretudo *O coração do homem*, Rio de Janeiro: Rocco Editores, 1981.

colar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação.

Quando fui Secretário de Educação da cidade de São Paulo, obviamente comprometido com fazer uma administração que, em coerência com o nosso sonho político, com a nossa utopia, levasse a sério, como devia ser, a questão da participação popular nos destinos da escola, tivemos, meus companheiros de equipe e eu, de começar pelo começo mesmo. Quer dizer, começamos por fazer uma reforma administrativa para que a Secretaria de Educação trabalhasse de forma diferente. Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado. Do Secretário aos diretores imediatos, destes aos chefes de setores que, por sua vez, estendem as ordens às escolas. Nestas, a Diretora, juntando às ordens recebidas alguns caprichos seus, emudecem zeladores, vigias, cozinheiras, professoras e alunos. Claro que há sempre exceções, sem as quais o trabalho de mudança restaria demasiado difícil.

Não seria possível pôr a rede escolar à altura dos desafios que a democracia brasileira em aprendizagem nos coloca estimulando a tradição autoritária de nossa sociedade. Era preciso, pelo contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito de voz aos alunos, às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativos e não apenas consultivos e através dos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos; num segundo, esperamos, é a própria comunidade

local que, tendo a palavra em algo seu, se faz igualmente presente na avaliação da política educacional da escola. Era preciso, pois, democratizar a Secretaria. Descentralizar decisões. Era necessário inaugurar um governo colegiado que limitasse o poder do Secretário. Era preciso reorientar a política de formação dos docentes, superando os tradicionais cursos de férias em que se insiste no discurso sobre a teoria, pensando-se em que, depois, as educadoras põem em prática a teoria de que se falou no curso pela prática de discutir a prática. Esta é uma eficaz forma de vivermos a unidade dialética entre prática e teoria. O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, as arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial. Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública*.

Foi isso o que fizemos. Devo ter sido o Secretário de Educação da cidade de São Paulo que o meu poder pessoal teve mas pude, por isso mesmo, trabalhar eficazmente e decidir com os outros.

Recentemente, aluna⁶ de pós-graduação do Programa de Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que trabalha em sua dissertação de mestrado sobre *Participação Popular na Escola: um aprendizado democrático no país das excluidências*, em conversa com mães de alunos de uma das escolas municipais, ouviu de uma delas, ao perguntar-lhe: "Você acha que é importante o Conselho de Escola? Por quê?"

"Sim" respondeu a mãe indagada. "É bom porque em parte a comunidade pode saber como a escola é por dentro. O que é feito com nossos filhos, a utilização do dinheiro. Antes, a comunidade ficava do portão para fora. Só entrávamos na escola para saber das notas e reclamações dos filhos. Era só para isso que, antigamente, os pais eram chamados — ou para trazer para as festas um prato de quitute.

"Com a chegada do Conselho se abre um espaço para que o pai", continua ela, "ao entrar na escola, comece a conhecer a escola por dentro. Através do Conselho conseguimos almoço para o Segundo Período, porque, pelo horário, as crianças não almoçam em casa."

Não foram poucas, porém, as resistências que enfrentamos por parte de Diretoras, de Coordenadoras Pedagógicas, de Professoras, "hospedando" nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista.

"Que isso? indagavam às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante, que nada sabe de Pedagogia?"

6. Margarite May Berkenbrock, a quem agradeço por me haver permitido fazer a citação de afirmação de uma das suas entrevistas.

A Ideologia, cuja morte foi anunciada mas continuava viva, com seu poder de apertar a realidade de nossa gente, nos permitiu perceber que o saber de "experiência feita" dos pais, educadores primeiros, tinha muito a contribuir no sentido do crescimento da escola e que o saber das professoras poderia ajudar os pais para a melhor compreensão de problemas vividos em casa. Finalmente, o ranço autoritário não deixava pressentir, sequer, a importância para o desenvolvimento de nosso processo democrático do diálogo entre aqueles saberes e a presença popular na intimidade da escola. É que, para os autoritários, a democracia se deteriora quando as classes populares estão ficando demasiado presentes nas escolas, nas ruas, nas praças públicas, denunciando a feiúra do mundo e anunciando um mundo mais bonito.

Gostaria de encerrar minha contribuição a este encontro dentro do tema sobre que me coube falar insistindo em que a participação comunitária, no campo em torno do qual falei mais, o da escola, em busca de sua autonomia, não deve significar, para mim, a omissão do Estado.

A autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social.

Não aceito certa posição neo-liberal que vende perversidade em tudo o que o Estado faz defende uma privatização *sui-generis* da educação. Privatiza-se a educação mas o Estado a financia. Cabe a ele então repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil.

Alguns grupos populares têm engrossado esta linha sem perceber o risco que correm: o de estimular o Estado a lavar as mãos como Pilatos diante de um de

seus mais sérios compromissos — o compromisso com a educação popular.

Os grupos populares certamente têm o direito de, organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado no seu dever de atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas.

Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro das escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com o seu dever.

A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública.

São Paulo, 25 de outubro de 1992

III A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO E A SUA FRAGMENTAÇÃO

No século XIX, enquanto no Brasil busca-se compor uma educação de forma ampla, nos Estados Unidos esta já se organiza em função das aspirações da comunidade e dos professores, orientando-se em termos do que os alunos deveriam fazer e aprender. Naquela pretensão a idéia de currículo dirigia-se para os estudos clássicos, Matemática, Ciências e Geografia, garantindo-se aos alunos a possibilidade de vir a ler e estudar tanto os textos da literatura clássica (grego e latim) quanto aqueles das línguas vivas modernas. Entretanto, é ainda nos Estados Unidos, no século XX e com ampla repercussão no currículo educacional brasileiro, que se caracteriza o momento da transição nacional de valorização do pragmatismo. É nesta conjuntura que o currículo passa a significar mais do que a introdução do aluno em matérias acadêmicas particulares e em metodologias de ensino; veio a significar uma forma de apresentar um modo especial de vida. Observe-se que a idéia de currículo derivada do pragmatismo orienta-se para a ação

educativa que se realiza no presente mas com perspectivas que se abrem ao futuro. Dessa forma, organiza-se em objetivos a serem alcançados e que derivam de expectativas da sociedade na qual a escola e famílias se enquadram. O pragmatismo mostrou neste momento, para o homem comum, que a mente aberta e flexível fundamenta-se num espírito realista de comércio e de finanças, assim como numa coragem persistente que pretende transformar a terra selvagem em terra prometida.

Nesta perspectiva, a idéia que se veiculou de Currículo foi a de um instrumento, prático e funcional, que possibilitaria à escola desenvolver um trabalho em educação mais produtivo e econômico. Revestia-se, assim, esta concepção de Currículo de valor prático e de lucro a ser obtido.

Por sua vez, ainda naquele país, a busca de uma democracia criativa é empreendida no início do século por John Dewey, gerando um impacto no pensamento norte-americano de currículo e que veio repercutir no Brasil em 1926, quando educadores brasileiros foram aos Estados Unidos e de lá voltaram com os fundamentos da Educação Progressiva propalada por esse autor. Estas idéias aqui passaram a ser vistas sob várias denominações, tais como Educação Renovada, Escola Nova, Escola Progressista, sendo compreendidas nas mais diversas conotações, bem como servindo como fundamento para os mais diversos tipos de pensamento em educação. Contribuiu para esta diversidade o fato de que, enquanto nos Estados Unidos se desenvolvia o funcionalismo pedagógico, com raízes profundas no pragmatismo; na Suíça desenvolvia-se também o funcionalismo de Claparède²⁸ com raízes totalmente diversas. Em decorrência desta diversidade tornou-se comum em nosso país, no período de 1926 a 1935, encontrar-se uma confusão entre as idéias de Claparède e

28. CLAPARÈDE, E. "L'education fonctionnelle" in *L'école sur mesure*. Neuchâtel, Suisse, Delachaux & Niestlé, 1953.

de outros educadores; entretanto, a influência norte-americana sempre foi mais sensível na área de currículo do que a suíço-francesa. Esta última só se fez sentir, com maior intensidade, nesta última parte do século XX, com as chamadas "classes experimentais" que então funcionavam em alguns institutos de educação.

A idéia de Dewey²⁹, que floresceu durante o período da depressão econômica, anunciava que a educação se constituiria na grande instituição democrática que capacitaria os cidadãos, mesmo os mais humildes, a se desenvolverem e ascenderem na vida sócio-econômica. Tais idéias encontraram guarida tanto nos meios educacionais, como nos governamentais brasileiros, que passaram a ver na escola e na educação por ela ministrada um grande elemento de nivelamento social e econômico.

As críticas que se sucederam produziram evidências de que a escola tal como estava concebida não poderia resolver o problema das desigualdades sócio-econômicas existentes. Outras, ainda mais radicais, apontavam as escolas como agentes de educação que se ligavam à ordem empresarial e industrial, mais do que a uma ordem social em mudança.

Alimentou-se assim o debate, apoiando-se os autores nas mais diferentes concepções de homem, mundo e sociedade, enfocando diferentes perspectivas do fenômeno educação, implementando-se inúmeras alternativas pedagógicas. Exemplos dessa busca podem ser observados nas diferentes concepções do termo "igualdade de oportunidades educacionais", criando-se uma grande discussão entre educadores, que veio a transformar-se num amplo problema de ordem filosófica. Através do século XIX, os líderes políticos discutiam o significado do termo "igualdade de oportunidades" a ser viabilizada, ao oferecer-se às crianças de níveis sócio-econômicos mais baixos a

29. DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York, Mac Millan, Free Press Edition 1966.

oportunidade de matricular-se num mesmo curso que as demais. A idéia de "igualdade de oportunidades" logo foi rejeitada, quando psicólogos educacionais passaram a considerar as diferenças individuais. E isso em 1960³⁰.

Passou-se a questionar, então, se seria democrático ou não forçar todas as crianças a fazerem os mesmos cursos, especialmente aqueles clássicos que desencorajavam muitos alunos. Redefiniu-se a idéia de "igualdade de oportunidades" para defender a importância da utilização de diferentes currículos para os alunos pré-adolescentes que deveriam dirigir-se para a força de trabalho. Treino manual, educação vocacional, fundamentos de contabilidade, ciências domésticas e outras práticas foram planejadas e introduzidas para atrair maior número de adolescentes para a escola. Tais atividades consideravam as limitações intelectuais e acadêmicas de um grupo de crianças e de jovens. Experiências se realizaram nesse ínterim, na tentativa de estabelecer modelos curriculares, sempre marcados pela fragmentação, embora acontecessem tentativas isoladas para romper com essa situação. Dentre estas destaca-se, no Paraná, o trabalho realizado na Escola Guaíba, planejado e desenvolvido por Porcia Guimarães Alves, professora da Universidade Federal do Paraná; no Rio de Janeiro, através da escola planejada por Lucia Marques Pinheiro; em São Paulo, com os ginásios vocacionais e os pluricurriculares. Outras experiências feitas por americanos em Belo Horizonte, como parte do então programa denominado Ponto IV, tentaram, ainda, introduzir a idéia de currículo não fragmentado. Tais experiências resultaram em fracasso, seja por motivos políticos ou pela falta de tática de divulgação de um experimento educacional, configurando-se o retorno à visão de currículo segmentado em disciplinas acadêmicas.

30. THOMPSON, James. *Organizations in action*. New York, McGraw-Hill, 1967.

1 Alguns modelos curriculares que surgiram no decorrer do século XX

Vários modelos curriculares surgiram no decorrer do século XX, dentre os quais merecem destaque:

— Currículo enfatizando agrupamentos ou encaminhamentos. Nestê modelo curricular as práticas eram centralizadas e os alunos distribuídos por tais práticas. Os agrupamentos (alunos fracos, médios e fortes) realizavam-se nas diferentes disciplinas: Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências. À tal forma de organização denominava-se agrupamentos por capacidades, "habilidades", níveis ou realizações. Estabelecia-se até mesmo uma equação:

$$\text{capacidade} = \text{habilidade} + \text{treino}$$

Tais capacidades eram medidas em níveis de realização, passando-se a verificar a precisão dos testes pelas capacidades decorrentes do treino.

— Currículo enfatizando as perspectivas dos alunos, isto é, a opção pela carreira universitária, atividades técnicas, mercado de trabalho e, ainda, por uma educação mais ampla, socialmente considerada de bom nível e destituída de treino vocacional ou técnico.

— Distinção entre escolas acadêmicas dirigidas à Universidade e escolas técnicas, instaladas com grandes recursos, desde o prédio até o equipamento. Tal experiência originalmente desenvolvida nos Estados Unidos e denominada *tracking*, ao ser introduzida no Brasil, não obteve o resultado esperado, pois, independentemente do planejamento curricular, todos os alunos encaminhavam-se para a Universidade.

2 Atividades extracurriculares

A concepção de Currículo trazia na sua idéia original a necessidade de ser construído pela escola um instrumento que a guiasse na sua obra de educar, envolvendo desde o equipamento como o prédio, a didática, professores, administradores, atividades de ensino, de aprendizagem e de avaliação, até os recursos da comunidade. A idéia original foram sendo, gradualmente, acrescentadas as chamadas atividades extracurriculares. Desvia-se, então, a atenção do currículo que se realiza na escola como um todo, para incluírem-se as opções dos alunos, a serem desenvolvidas fora da escola e que se constituíam num investimento de tempo e energia em atividades de competição, trabalho em horas livres, esportes, socialização, ministrados através de cursos extraclasse.

Estudos hoje conduzidos como, por exemplo, sobre a cultura dos adolescentes e a participação na vida da comunidade, desde 1940 até o presente, revelam consistência na importância da vivência de atividades sociais, musicais, dramatizações, jornalismo, teatro, atividades estas realizadas em torno daquelas desenvolvidas academicamente. Tais atividades têm sido denominadas atualmente "extensão" e vistas como se fossem diferentes do currículo, sendo que em várias comunidades esta participação em atividades extracurriculares define uma hierarquia de *status* dos alunos.

3 Como ver currículo no Brasil, hoje

Na escola pública e em grande parte nas escolas particulares no Brasil, o currículo atualmente é visto numa perspectiva de departamentalização, como um conjunto de disciplinas organizadas em ordem seqüencial e de pré-requisitos definidos pelo

governo através de suas agências responsáveis pela educação. Entretanto, o que se observa é que a proposta do Conselho Federal da Educação prevê um número mínimo de horas e uma relação de matérias (disciplinas e áreas de estudo obrigatórias e outras optativas) que devem compor o Currículo das Escolas. Considera, ainda, que estas possam ultrapassar tais mínimos e mesmo fazê-lo, se a escola estiver em condições para tal. Esta idéia de ultrapassagem de mínimos nunca foi compreendida.

Por outro lado, tentativas de planejamento curricular orientadas com um pensar subjacente se fizeram presentes. Tal é o caso já mencionado da Pedagogia Crítica que pretende colocar a educação no seu sentido mais amplo, cultural, e que a situa na tradição de uma concepção de filosofia pública da educação.

Destacam-se ainda tentativas marxistas que se fundamentam no materialismo histórico, o qual vê a escola como uma instituição política, e a vida intelectual da sociedade, determinada pelas forças econômicas. Outras há que se fundamentam no materialismo dialético, ou seja, na necessidade da mudança social que considera que o Currículo deve encorajar as forças de oposição na sociedade, gerando uma dialética. Para o Currículo assim concebido o trabalho é o único orientador de valor e é para esse trabalho que a escola deve estar endereçada. Finalmente, no enfoque da Pedagogia Social dos Conteúdos, a luta de classes constitui o característico *modus vivendi* de toda a humanidade, devendo culminar numa revolução proletária. Este é o Currículo proposto à escola pública, não encontrando guarida nas escolas particulares.

REC DO BRASIL

PLANEJAMENTO

Daniilo Gandin

PLANEJAMENTO

Como Prática Educativa



REC
REVISTA DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

REC



ANEXO 2

Apresentação

O tema deste trabalho é "Planejamento Curricular": uma proposta de estudo para os supervisores de Sousa e Cajazeiras.

Pretendemos com este trabalho montar um plano de estudo para obtermos uma maior fundamentação teórica, que possa subsidiar nossa prática de supervisora educadora em relação a execução do planejamento curricular.

O tema proposto surgiu após as leituras das monografias apresentadas pelas alunas de pedagogia, período 93.1, onde as mesmas apontam que uma das dificuldades enfrentadas pelos nossos supervisores é a execução do planejamento curricular.

O planejamento curricular determina as linhas-mestras que norteiam todo trabalho na escola, tendo em vista concorrer para que sejam atendidas os fins da educação.

Dessa forma faz-se necessário que os supervisores de Sousa e Cajazeiras, comprometidos com a educação, devam ter uma ação pedagógica ^{colativa} que se refere ao planejamento curricular.

Introdução

O tema deste estudo é "Planejamento Curricular, uma proposta de estudo com os supervisores e de docentes das cidades de Sousa e Cajazeiras".

Entende-se, neste trabalho, realizar uma pesquisa bibliográfica acerca de currículo e planejamento, com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre o assunto, para daí, tentar montar uma proposta de ação pedagógica para ser discutida com os supervisores que atuam nos Secretários Municipais de Educação de Sousa e Cajazeiras e 9ª e 10ª Região de Ensino da Paraíba.

A escolha do tema deu-se em consequência do resultado de uma pesquisa realizada por alunos concluintes do curso de Pedagogia - Supervisão Escolar, dos períodos, 92.1 e 93.1. A referida pesquisa realizada com os supervisores acima citados, apontou a ação supervisora e indicou pontos que podem ser objeto de um plano de intervenção na busca coletiva de superação de alguns problemas que atingem a educação e que podem ser trabalhados pelo supervisor.

Entende-se que este estudo será de muita relevância ao nos proporcionar uma maior fundamentação teórica sobre o assunto e por contribuir com o trabalho da

Justificativa

Sabe-se que a educação ao longo de sua história tem sofrido influências político-econômico-ideológicas para satisfazer aos interesses da classe que detém o poder.

Com efeito, ~~essa~~ a supervisão também não foi diferente. Sua criação, com objetivo de satisfazer tais interesses, desenvolveu durante muito tempo uma prática voltada p/ os aspectos técnico-burocráticos em que o controle era a principal estratégia, assegurando assim o papel reprodutor da sociedade capitalista brasileira.

Sendo assim, fica fácil entender a supervisão a nível local também tem seguido o caminho de reprodutora do sistema.

Tal afirmação pode ser confirmada nas monografias produzidas pelos alunos concluintes dos períodos 92.1 e 93.1, onde demonstram através de suas pesquisas que os supervisores entrevistados acabaram exercendo múltiplas funções, tendo o trabalho de supervisão um caráter fragmentado.

A referida pesquisa aponta inúmeros outros problemas existentes na prática cotidiana do supervisor, tais como a forma como é trabalhada a proposta curricular no âmbito das escolas e a própria sistematização do planejamento curricular.

Objetivo geral

- Realizar estudos e acerca de currículos e planejamento para montagem de uma proposta de ação pedagógica junto aos supervisores de Souza e Cajazeiras.

Objetivos Específicos

Fazer um levantamento bibliográfico sobre planejamento e currículo.

- Realizar sessões de estudo para fundamentar-se teoricamente acerca de Planejamento e currículo.
- Elaborar uma proposta de ação pedagógica sobre planejamento curricular para ser discutida com os supervisores de Souza e Cajazeiras.

Metodologia

A referida proposta de trabalho engloba as características de um estudo exploratório, cujo objetivo fundamental é aprofundar o conhecimento teórico sobre currículo e planejamento, com vista à implementação de uma proposta de ação pedagógica para ser discutida com os supervisores de Sousa e Cajazeiras.

Emvolva, ainda este tipo de estudo levantamento bibliográfico acerca do tema em questão, o que nos dará o embasamento teórico necessário para montarmos a referida proposta.



BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda et. alli- Formação de professor: Pensar e Fazer São Paulo, Cortez, 1992 - (Coleção questões da nossa época VI).
- CADERNO DOS CEDES, A formação do educador em Debate, 2 Cortez, São Paulo. 4ª reimpressão, 1986.
- CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcindo- Metodologia Científica. Editora MC-GRAW-HILL do Brasil, São Paulo, 1975 .
- FREIRE, Paulo- Educação e mudança; 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- _____ - Política e Educação. Editora Cortez (Coleção Questões da nossa época, V, 23), São Paulo, 1993.
- GADOTTI, Moacir - Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório. 8ª ed. São Paulo. Cortez: autores associados 1992, (Coleção educação contemporânea).
- GANDIN, Danilo, Planejamento como prática educativa; edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1991.
- KUENZER, Acácia Zeneide et alli- Planejamento e educação no Brasil, São Paulo, Cortez, autores associados, 1990 (Coleção polêmica do nosso tempo; V 37).
- MARTINS, Joel- Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como Poiesis: Organização do texto, Vitória Helena Cunha Espósito - São Paulo, Cortez, 1992.

MELLO, Guiomar Namó de- Magistério de 1º grau da Competência técnica do compromisso político. Edição 7ª, São Paulo, Cortez, 1987.

- e Outros - Educação e transição democrática, coleção polêmica do nosso tempo 16, ed 3ª. Autores associados. Cortez, São Paulo, 1986.

MEDEIROS, Luciene e ROSA, Solange- Supervisão educacional : Possibilidade e limites, Editora Cortez, São Paulo, 1987 .

MOREIRA, Antonio Flávio B., Currículos e programas no Brasil. Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico. Papirus 1990.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio - Supervisão da Escola Prá' que te quero? Uma proposta dos profissionais da Escola Pública, Editora Iglu, São Paulo, 1991.

NOGUEIRA, Marta Guanaes. Supervisão educacional: A questão política. Edições Loyola, São Paulo, 1989.

SAVIANI, Dermeval- Educação do senso comum, Consciência filosófica.