

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
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.

DANUSA CLÉA ARAÚJO MENDES

CAJAZEIRAS, MARÇO/1994

DANUSA CLÉA ARAÚJO MENDES

PLANEJAMENTO CURRICULAR: UMA PROPOSTA DE ESTUDO COM OS  
SUPERVISORES DE SOUSA E CAJA -  
ZEIRAS.

Trabalho apresentado à UFPB/CFP,  
na Disciplina de Estágio Super-  
visionado com a Professora Idel-  
zuite, para a obtenção do Grau  
de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Idelzuite  
de Sousa Lima

CAJAZEIRA, MARÇO/1994

## SUMÁRIO

|                                             | PÁG. |
|---------------------------------------------|------|
| 1. APRESENTAÇÃO .....                       | 08   |
| 2. MARCO TEÓRICO .....                      | 10   |
| 2.1 FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA .....          | 10   |
| 2.2 FUNDAMENTAÇÃO SOCIOLÓGICA .....         | 10   |
| 2.3 FUNDAMENTAÇÃO PSICOLÓGICA .....         | 11   |
| 2.4 CONCEPÇÃO CRÍTICA DE PLANEJAMENTO ..... | 11   |
| 2.5 CONCEPÇÃO CRÍTICA DE CURRÍCULO .....    | 12   |
| 3. HABILIDADES TÉCNICAS .....               | 14   |
| 3.1 OBJETIVOS .....                         | 14   |
| 3.2 CONTEÚDO .....                          | 14   |
| 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....       | 16   |
| 3.4 SISTEMATIZAÇÃO .....                    | 17   |
| 3.5 AVALIAÇÃO .....                         | 17   |
| 4. IMPLANTAÇÃO .....                        | 19   |
| 5. ANÁLISE CRÍTICA .....                    | 20   |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....         | 21   |
| 7. ANEXOS .....                             | 23   |

# 1. APRESENTAÇÃO

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

Sendo assim, fica fácil entender que 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 do curso de pedagogia - Campus V, períodos 92.2 e 93.1, onde demonstram através de suas pesquisas que os supervisores entrevistados declaram exercer múltiplas funções, comprometendo a função específica do supervisor.

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

Tendo em vista as dificuldades do trabalho do supervisor apresentadas pela pesquisa e, considerando o currículo como base vital de todo o trabalho escolar, onde o mesmo pode contribuir com a melhoria da escola através de uma prática coletiva, apresentamos essa proposta sobre planejamento curricular.

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

A proposta justifica-se pela necessidade da escola pública assumir a escolarização dos meninos e meninas populares com a preocupação de fazer uma escola verdadeiramente popular, evitando a formação de alienados e comprometendo-se com o processo de despertar a consciência para o ser - homem histórico.

Far-se-á inicialmente uma fundamentação filosófica, psicológica e sociológica; habilidades técnicas constando de objetivos, conteu

do, metodologia, sistematização, avaliação e por ultimo será feito uma análise crítica prevendo a aplicabilidade da mesma.

Esse trabalho servirá também para subsidiar nossa prática en quanto profissionais da supervisão, bem como o fazer pedagógico dos supervisores na prática do di-a-dia.

## 2. MARCO TEÓRICO

O planejamento curricular ocupa um lugar muito importante dentro da escola, visto que se refere ao aspecto qualitativo da educação, visando favorecer ao máximo o processo ensino aprendizagem.

Desse modo, o currículo deve ser fundamentado em referências filosóficas, sociológicas e psicológicas porque são áreas que abrangem a totalidade do homem.

Assim, a concepção de currículo abordada na nossa proposta visa contribuir com a formação de homens politicamente conscientes de suas atribuições, capazes de criticar os arranjos sociais e as desigualdades existentes numa sociedade de classes.

Para que tal concepção de currículo se efetive é necessário que o planejamento curricular realizado pelos supervisores e pelos professores tenha como preocupação articular todos os elementos do processo educativo, desenvolvendo práticas pautadas em interesses emancipatórios.

### 2.1 Fundamentação Filosófica

A fundamentação filosófica no currículo que ora propomos, considera o homem como sujeito, como um ser em transformação e como ser da práxis.

O indivíduo só aprende o que tem significado para ele. Por isso está sempre em busca de novos sentidos e novas interpretações de acordo com os anseios que possam ser detectados no seio da vida humana.

Nesta perspectiva o homem deve formar-se pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho (interação).

Deve-se então considerar os elementos internos, as contradições no interior do indivíduo e da própria instituição educacional, defendendo uma concepção de mundo adequado aos interesses populares.

A educação não deve pretender acomodar, deve portanto, criar espaço para a opção e afirmar o homem como homem, desenvolvendo as potencialidades humanas numa formação omnilateral.

### 2.2. Fundamentação Sociológica

A fundamentação sociológica para o currículo se baseia na dimensão do indivíduo face à realidade, suas raízes históricas, seu meio social e a busca de soluções para esse meio.

Concebe o homem como ser apto a assumir sua posição na sociedade, com base no conhecimento da realidade onde está inserido, para que possa de uma maneira crítica atuar na busca da transformação social.

Sendo assim, o homem deverá participar ativamente da sua construção histórica, superando o conhecimento confuso e fragmentado (fruto da sociedade de classes) para obter uma visão do todo.

Apoia-se no princípio dialógico, problematizador e voltado para a responsabilidade social - política.

### 2.3 Fundamentação Psicológica -

A nossa proposta compreende o indivíduo engajado nas relações, visto que o homem é um ser de relações temporárias e transcendentais. "O homem está no mundo e com o mundo". Daí porque deve estar no estado de empatia, sabendo relacionar-se, levando em consideração a diferença existente, os indivíduos que constituem o grupo, suas possibilidades e capacidades.

A capacidade do raciocínio a partir do desenvolvimento das habilidades de relações permitem ao educando uma melhor visão do mundo e um posicionamento crítico diante da sociedade em que vive.

O "clima estabelecido no bojo das interações grupais influencia a aprendizagem, uma vez que esta depende do processo social e interacional dos indivíduos.

### 2.4 Concepção Crítica de Currículo

Sabe-se que o currículo foi originado nos Estados Unidos e trazido para o Brasil como simples cópia da tendência tecnicista, resultando dependência cultural e alienação, já que o mesmo é derivado de outro país e na da experiência local.

No Brasil, ele foi adotado no modelo técnico-linear, o que o tornou uma prática pseudo-científica de caráter ideológico e reprodutor.

A nossa proposta compreende um currículo que avance em relação aos demais paradigmas tradicionais, numa concepção crítica, tendo como orientação principal a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação popular, buscando superar o determinismo e o pessimismo das teorias da reprodução e reafirmar a importância da escola.

Considera-se as dinâmicas de classe, gênero e raça como não redutíveis umas às outras, iluminando os problemas teóricos e práticos envolvidos na realização de experiências alternativas para as crianças das camadas populares.

Sendo assim, todos os elementos do processo curricular devem ser integrados e tratados de maneira articulada, tanto no currículo formal' como no oculto.

Concebe-se currículo "numa perspectiva mais abrangente, ou seja, um instrumento de confronto de saberes: O saber sistemático, 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". (VEIGA, 1991).

Apoia-se a idéia da qual o planejamento curricular se ligue' diretamente ao papel que a escola deve assumir perante os alunos, educadores, funcionários, pais e a sociedade em seu todo, implicando tomar decisões educacionais e compreender as concepções curriculares existentes, envolvendo uma visão de sociedade, de educação e de homem politicamente consciente de suas atribuições.

Nesta perspectiva o currículo situa-se a partir da realidade concreta, descrevendo a prática pedagógica vivida e experimentada no seio da instituição escolar.

Considera-se como ponto de partida, nesta concepção de currículo, o constante diálogo com alunos, pais e educadores, vivenciado no cotidiano da escola, bem como a explicação e a compreensão da realidade de forma crítica, procurando definir o que é prioritário para que a escola possa superar ou pelo menos minimizar as suas dificuldades.

Cabe aos educadores estabelecer propostas de mudanças coerentes com seus objetivos, registrar as mesmas em um plano concreto de ações, mais conhecido como plano curricular ou plano global da escola, que atenda' às necessidades detectadas.

A execução do currículo proposto consiste em realizar o que foi decidido coletivamente, sendo o mesmo sujeito a modificações.

A avaliação parte da necessidade de conhecer a realidade escolar, buscando explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças, se esforçando para propor ações alternativas.

E quanto aos conteúdos curriculares, podem ser organizados ' dependendo de uma análise da composição sócio - econômica, devendo encorajar e produzir um crescimento intelectual.

## 2,5 Concepção Crítica de Planejamento

Nossa proposta aponta para uma mesma direção, ou seja, a de que o planejamento transforme, esclareça e torne preciso a ação do grupo em que atuamos.



Concebemos planejamento como uma prática participativa, libertadora e democrática, visando o bem estar do homem e da sociedade.

Sabemos da existência de diversas definições sobre planejamento, porém, a que mais se relaciona com a referida proposta é a de "transformar a realidade numa direção escolhida" (GANDIM. 1991). Isso porque a mesma nos faz definir qual o melhor caminho para se planejar, levando em consideração a realidade social, política e econômica de onde se atua, para a partir daí transformá-la.

Um planejamento no qual, todas as pessoas que compõem um grupo, participem de todas as etapas, aspectos ou momentos do processo.

Tal concepção, define, antes de qualquer ação coletiva, qual a concepção de homem e de sociedade, para que se saiba o que se pretende alcançar com o planejamento, contribuindo para um determinado tipo de homem e de sociedade.

Temos que acabar com a relação entre plano e arquivo. Devemos planejar para executar, e executar bem. Ao planejar, pensa-se em função da execução. Daí a necessidade de ver a realidade, para que o planejamento seja realmente executado.

Nessa perspectiva, o grupo que planeja tem que se definir, expressar sua identidade, ou seja, dizer quem são, o que é a instituição e o que pretendem alcançar.

Esta busca de identidade leva em consideração as concepções filosófica, sociológica e psicológica descrita anteriormente; pois é imprescindível para um plano educacional a compreensão sócio-econômica política-cultural do momento, porque é dentro deste todo que se integra a educação.

O planejamento é um processo em que todos devem participar para elaborar antecipadamente as ações intra-escolares, levando em consideração a realidade local através de pesquisas, estudos, reflexões, em busca de uma escola verdadeiramente popular e cumpridora de seu papel social e político.

### 3. HABILIDADES TÉCNICAS

As habilidades técnicas são instrumentos que tornarão concreta nossa proposta, no sentido de contribuir para o aprofundamento acerca de currículo e de planejamento, tendo como princípio a concepção de homem atuante no seu contexto.

#### 3.1 Objetivos

Os objetivos dessa proposta servirão para que se pense a teoria em função da sua prática e a relação entre ação e reflexão.

Eles estão voltados para a continuidade e a sistematização da referida proposta, no intuito de obter sua validade.

- . Realizar sessões de estudos com os supervisores para discussão de planejamento curricular, examinando o importante papel da participação coletiva de todo esse processo;
- . Estabelecer, cooperativamente, estudos condizentes com uma perspectiva de educação transformadora e voltada para o interesse das camadas populares.

#### 3.2 Conteúdos

Os conteúdos devem ~~vai~~ tornar concreta a nossa proposta e firmar-se em questões críticas determinadas com vistas a despertar no homem uma consciência crítica na busca da transformação social.

PROGRAMA

| TEXTOS                                                                    | AUTOR                         | ANEXO |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------|
| . Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. | . Paulo Freire                | 01    |
| . Escola, Currículo e Ensino                                              | . Ilma Passos A. Veiga        | 02    |
| . Repensar para transformar.                                              | . Danusa Cléa Araújo Mendes   | 03    |
| . Planejamento e construção do currículo.                                 | . Joel Martins                | 04    |
| . A Construção do currículo e a sua fragmentação.                         | . Joel Martins                | 05    |
| . A preocupação com o currículo da escola de 1ª Grau.                     | . Antônio Flávio B. Moreira   | 06    |
| . Tendência Curricular Crítica.                                           | . Antônio Flávio B. Moreira   | 07    |
| . Os debates sobre conteúdo curricular.                                   | . Antônio Flávio B. Moreira   | 08    |
| . Perspectivas derivadas das análises do campo curricular brasileiro.     | . Antônio Flávio B. Moreira   | 09    |
| . O currículo como ciência crítica.                                       | . Terezinha Maria Nelli Silva | 10    |
| . Planejamento como prática educativa.                                    | . Danilo Gandim               | 11    |

- . Currículo da escola
- . Grade curricular

Obs: Após os estudos dos textos, do currículo da escola e da grade curricular, será feito uma nova proposta para a escola .

### 3.3 Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos desta proposta visam facilitar os estudos dos temas, fazendo com que os participantes se interessem em participar ativamente do curso.

"Que a reflexão seja um constante elemento de promoção do espírito crítico".

A metodologia utilizada para os estudos é a seguinte:

- Texto nº 01 - Estudo do texto;  
- Análise Crítica.
- Texto Nº 02 - Exposição Oral;  
- Debate.
- Texto Nº 03 - Estudo do texto;  
- Seminário;  
- Análise crítica.
- Texto Nº 04 - Leitura do texto;  
- discussão em grupo.
- Texto Nº 05 - Aula expositiva dialogada;  
- debate.
- Texto Nº 06 - Estudo do texto;  
- Seminário.
- Texto Nº 07 - Estudo do texto;  
- Debate;  
- Análise crítica.
- Texto Nº 08 - Leitura do texto;  
- Debate;  
- Questionamento.
- Texto Nº 09 - Leitura do texto  
- Discussão em grupo;  
- Reflexões sobre o tema proposto.
- Texto Nº 10 - Estudo do texto;  
- Seminário;  
- Análise geral de todos os textos
- Texto Nº 11 - Estudo por capítulo  
- Leitura de cada ponto  
- Discussão em grupo  
- Relatos orais dos supervisores sobre suas vivências e expe

riências;

- Sistematização dos conteúdos discutidos durante todo processo;
- Trabalho escrito (final do curso)

### 3.4 Sistematização do Planejamento

- Ter clareza e precisão à ~~própriação~~;
- explicitar os fundamentos da ação do grupo;
- Por em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação;
- aproximar a realidade a um ideal;
- definir o que se pretende alcançar;
- verificar a distância que se está daquilo que queremos alcançar;
- O que fazer para diminuir a distância;
- Questionar sua funcionalidade;
- Pensar em função da execução;
- expressar sua identidade;
- situar os fins;
- definir enfoques ou prioridades que serão sublinhados no período do plano;
- fazer um juízo sobre a instituição planejada em todos ou em alguns aspectos traçados;
- Ser participativo;
- incluir objetivos, políticas e estratégias com a finalidade de que as coisas que não conseguimos realizar plenamente, tenham orientação;
- adaptar ao tipo de ação que o grupo que pretende planejar realizar;
- motivação para mudança;
- capacitação para o planejamento, incluindo conhecimento dos esquemas mais amplos da metodologia de implantação de um processo e, sobretudo, domínio dos pontos básicos do modelo de plano adotado;
- competência profissional
- a teoria deve estar presente ~~sobre~~ a prática; e
- ser dinâmico e reflexivo.

### 3.5 Avaliação

A avaliação do curso será realizada sistematicamente com a participação de todos os integrantes, incluindo também o questionamento sobre a proposta, a fim de verificar a validade de sua <sup>idade</sup> ~~continuação~~.

Para esta avaliação, a participação, é imprescindível, visto que a mesma é um meio para a eficiência, para eficácia e, é um fim a ser

buscado na organização das instituições e da sociedade em geral.

A avaliação nesta perspectiva chama a atenção para se pensar o planejamento, o currículo e o ensino do contexto social mais amplo.

#### 4. IMPLANTAÇÃO

Essa proposta tem várias implicações, visto que é um processo que visa uma transformação da prática já existente no cotidiano dos supervisores.

Considerando a aproximação da ação com a reflexão e o real do ideal, devemos levar em consideração as várias implicações. Dentre elas: os professores aceitarem tal proposta e disporem de tempo para as sessões de estudos, debates, questionamentos, enfim de todo o processo.

Tendo em vista as implicidades e levando em consideração o espaço de tempo reservado para tal proposta, é possível sua aplicabilidade visto que é um processo sistemático em que nos dá oportunidade de rever nos sa prática, saindo do estabelecido para uma prática libertadora, num momento histórico em que a sociedade civil aspira por uma nova educação pública, em bases democráticas.

## 5. ANÁLISE CRÍTICA

Analisar criticamente o trabalho que ora realizamos é analisar o curso como um todo, uma vez que as dificuldades que sentimos por ocasião do Estágio, tem suas raízes na forma como o curso ao longo de sua duração trabalhou a questão teórica que tanto precisamos neste trabalho.

A dificuldade maior se deu em consequência da pouca fundamentação teórica que o curso nos ofereceu, da falta de hábito de leitura a obras completas, ocasionando assim dificuldades de relacionar o conteúdo das mesmas à necessidade da produção escrita.

A proposta em si é um desafio porque sugere um repensar sobre a escola, uma modernização do currículo, uma nova postura dos profissionais ao trabalhar o currículo usando conteúdos críticos que lhes dê maior conscientização.

Esperamos que a execução deste trabalho contribua para a construção de uma nova prática educativa, constituindo-se também como ponto de partida para outras reflexões.

É uma proposta inacabada e que as críticas serão grande valia e contribuirão para um melhor desempenho de uma nova prática.



6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. Formação de Professores. Pensar e Fazer. São Paulo, Cortez. 1992. (Questões da nossa época) V. 1 .
- CADERNO CEDES 2 - Centro de Estudos Educação e Sociedade. A formação do educador em debate. 5ª ed. São Paulo, Cortez. 1989.
- CERVO, Amado Luis & BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia Científica. Editora Mc Granu Hill do Brasil, LTDA. 1976.
- FREIRE, Paulo. Política e educação. São Paulo, Cortez. 1993. (Questões da nossa época). V. 23.
- \_\_\_\_\_. Educação e mudança. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra. 1981. (coleção educação e mudança) V.1.
- 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. 6ª ed. São Paulo, Loyola. 1991.
- MARTINS, Joel. Um enfoque fenomenológico do currículo, Educação como poíeses: Organização do texto Vitoria Helena Cunha Espósito. São Paulo, Cortez. 1992.
- MEDEIROS, Luciene & ROSA, Solange. Supervisão educacional: Possibilidades e limites. 2ª ed. São Paulo, Cortez. 1987.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículos e programas no Brasil. São Paulo, Papirus. 1990. ( coleção trío e trabalho pedagógico )
- MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. Supervisão da escola: Para quê te quero? Uma proposta aos profissionais da Educação na escola pública. São Paulo, Iglú. 1991.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A Formação política do professor de 1º e 2º graus. São Paulo, Cortez. 1987.
- RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. 5ª ed. São Paulo, Cortez. 1986.
- SILVA, Terezinha Maria Nelli. A construção do currículo na sala de aula: O professor como pesquisador. São Paulo, EPU. 1990.

VEIGA, Ilma P. A. & CARDOSO, Maria Helena F. (orgs.) Escola Fundamental  
Currículo e ensino. Campinas - SP. Papyrus. 1991 (coleção magistério:  
formação e trabalho pedagógico).

A N E X O S

## ANEXO 01

Ninguém nasce feito: É experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

Paulo Freire

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de "sonhos" em que raras vezes me vi encarnado figura que não fosse a de professor.

"Brinquei" tanto de professor na adolescência que ao dar as primeiras aulas no curso então chamado de "admissão" no colégio Oswaldo Cruz do Recife, nos anos 40, não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava.

Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, e, lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

(...)

A maneira sempre aberta como me experimentei em casa, com direito posto em prática, de perguntar, de discordar, de criticar, não pode ser desprezada na compreensão de como venho sendo professor. De como, desde os começos de minha indecisa prática docente, eu já me inclinava, convicto, ao diálogo, ao respeito ao aluno. Minha prática dialógica com meus pais me preparara para continuar a vivê-la com meus alunos.

( ... )

Posso afirmar que as práticas vividas ao longo daqueles dez anos reforçaram intuições que me tomavam desde a juventude e que vivem sendo confirmadas ao longo de minha experiência profissional. Uma delas: Você só trabalha realmente em favor das classes populares se você trabalha com elas, discutindo com respeito seus sonhos, seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias.

Isso não significa que o educador - político ou político - educador se acomode ao nível de maior ou menor ingenuidade das classes populares, em dado momento. Isto significa não ser possível esquecer, subestimar, negar as aspirações das classes populares, se a nossa é uma opção progressista.

Neste sentido é que trabalham em favor da reação tanto o intelectual que, dizendo-se progressista, menospreza o saber popular, quanto o que, dizendo-se igualmente progressista, fica porém, girando em torno do saber popular, sem buscar superá-lo.

( ... )

Faz parte da importância dos conteúdos a qualidade crítico - epistemológica da posição do educando em face deles. Em outras palavras: 'por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos' e incorporados à sua prática. Ensinar conteúdos, por isso, é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre seu perfil.

( ... )

... E quando sobre tudo isso penso, algo me faz crer que uma das marcas mais visíveis de minha trajetória profissional é o empenho a que me entrego de procurar sempre a unidade entre a prática e a teoria. E neste sentido que meus livros, bem ou mal, são relatórios teóricos de que fazeres com que me envolvi.

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se eles estava de acordo ou não. É impossível ensinarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar, às

estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las  
Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: FREIRE. Política e Educação. São Paulo, Cortez - 1993 (coleção Questões da nossa época. V. 23) P. 79. 88.

## ANEXO 02

## ESCOLA, CURRÍCULO E ENSINO

Ilma Passos Alencastro Veiga

Apreender 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 contradetoriamente 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 preocupação 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 igualhar indivíduos desiguais.

A escola, na visão progressista, parte do princípio de que a educação popular 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 socio política 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.

( ... )

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 direito de todos, contribuem para fazer predominar a nova formação social que está sendo gerada no seio da velha formação até agora dominante ( Saviane 1983 P. 33).

Em tal posição, a escola é alicerçada no direito de todos os cidadãos de desfrutar uma formação básica comum e respeito aos valores cul-

turais 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.

... 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.

...Se se pretende uma escola progressista e democrática, há necessidade de romper com a atual organização de trabalho pedagógico.

( ... )

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 co



nhcimento. Nesta 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 coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

Por essa razão o planejamento do currículo está ligado diretamente ao papel que a escola deve assumir perante os alunos, os educadores, os funcionários, os pais e a sociedade em seu todo.

... 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 a 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.

( ... )

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 situar compreende três passos fundamentais e intimamente relacionados:

- . partir da realidade concreta, ir a 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 observar a sala de aula, de participar

de suas atividades, dialogar com os alunos, pais e outros educadores.

( ... )

- o ato de situar envolve a explicação e a compreensão da realidade de forma crítica... Trata-se de explicar e compreender a prática dos educadores na sua totalidade, procurando desvelar as suas contradições.
- ... 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 que lhes permitam avançar.

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.

( ... )

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

( ... )

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.

( ... )

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 estruturaram diferentes visões de sociedade, de homem, de educação.

( ... )

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.

( ... )

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 criatividade através da explicação das contradições que permeiam o processo ensino aprendizagem e da explicação é 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.

( ... )

A metodologia proposta é calcada no diálogo, considerado "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 ).

( ... )

Essa abordagem metodológica não significa a adoção de uma técnica de ensino mas implica uma nova postura por parte dos educadores.

( ... )

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.

( ... )

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).

( ... )

As decisões básicas de execução dizem respeito à proposição de medidas objetivas de ação coletiva, no sentido do aperfeiçoamento do ato

de executar. À 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.

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).

( ... )

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e a proposição de alternativas de ação, 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 pensar o currículo e o ensino dentro do contexto social mais amplo.

( ... )

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.

VEIGA, Ilma D.A & CARDOSO, Maria Helena F. (orgs.)

Escola Currículo e ensino. In: VEIGA & CARDOSO. Escola Fundamental Currículo e ensino. Campinas. SP. Papyrus, 1991 (coleção Magistério e trabalho pedagógico) P. 77 . 94.

## ANEXO 03

## Repensar para transformar

Danusa Cléa A. Mendes

Estagiária

É sabido que na maioria das escolas o planejamento quase não existe e quando acontece é de forma bastante mecanizada sem muita noção do que e para que fazê-lo. O currículo é entendido como grade curricular, e não é estruturado para beneficiar as atividades educacionais. Nesta concepção, o homem é considerado objeto, reproduzidor do sistema, mão de obra fácil e barata, e reforçando uma sociedade classista de dominantes e dominados, sociedade esta, injusta e cruel com as camadas populares.

Diante disto, é necessário que se renove a educação, transformando-a num veículo a serviço das camadas populares, visando uma sociedade de mais justa e igualitária onde o homem seja visto como sujeito de suas ações, tenha uma consciência política e seja engajado nas relações sociais, adquirindo condições para reivindicar seus direitos perante a sociedade.

Cabe à escola o mais importante papel: dar ao educando a oportunidade de tomar consciência e repensar toda a prática, se voltando para uma nova concepção de educação.

É necessário que se tenha um aprofundamento teórico, para unir-se a prática refletida e analisada coletivamente por todos os envolvidos e realmente interessados por uma educação decente e igual para todos.

Como já é sabido, o planejamento curricular é a base de toda uma estrutura escolar, onde o mesmo deve ser visto como um processo sistemático, flexível e merecedor de toda a atenção e reflexão.

Para que essa transformação se efetive, é necessário, antes de mais nada, que se reveja esse processo de planejar levando em consideração os pontos mais relevantes deste ato, ou seja:

- planejar coletivamente considerando o pensamento do grupo em que se atua;
- conhecer a realidade local, para que não corra o risco de planejar para uma realidade disvinculada da prática.
- elaborar as ações intra - escolares através de estudos, pesquisas e reflexões, no intuito de buscar uma escola verdadeiramente popular e cumpridora do seu papel social e político.

- supere o determinismo e o pessimismo das teorias de reprodução;
- reafirme a importância da escola;
- considere as dinâmicas de classe, gênero e raça, como não redutíveis uma às outras;
- ilumine os problemas teóricos e práticos envolvidos na realização de experiências alternativas para as crianças das camadas populares;
- desenvolva senso crítico da realidade sócio-econômica - política e cultural;
- que se articulem conteúdos, metodologia, relação professor aluno e avaliação; e finalmente,
- que envolva uma visão de sociedade, de educação e de homem politicamente consciente de suas atribuições.

Para tanto tornar-se necessário que se defina que tipo de homem e de sociedade se pretende formar, através da compreensão sócio - econômica - política - cultural do momento, porque é dentro deste contexto que a educação acontece.

DANUSA CLÉA A. MENDES  
ESTAGIÁRIA.

## ANEXO 04

## Planejamento e Construção de Currículo

Joel Martins

O termo currículo constitui, no momento presente, um ponto-chave no vocabulário dos educadores. Há mesmo, poder-se-ia dizer, quase uma obsessão pelo uso do termo e uma tendência a superusá-lo nos artigos sobre educação como nos programas de preparação de professor. Entretanto, quando se observa em reunião os especialistas discutindo currículo, pode-se descobrir, que cada indivíduo possui pela maneira como é orientada a discussão e o pensamento para os extremos mais variados e distintos. Esta condição de individualidade, ambígua e mesmo contraditória, algumas vezes é mais frequentemente observada nas reuniões de especialistas de vários países, onde o conteúdo do termo ainda não passou para o vernáculo com um conteúdo específico, indicando uma ação ou uma certa atividade organizada.

( ... )

Ainda que o critério linguístico usado revele uma evolução lenta para o termo currículo, entre os educadores, a definição, pelo uso, parece ter apressado a extensão, passando a exprimir uma forma de pensamento educacional. A tese de que não são as experiências adquiridas através de livro - texto, do tratado geral das diversas disciplinas, dos exercícios realizados ou do contato com o professor, que resultam numa forma de aprendizagem, mas também outras experiências colaterais ou auxiliam o desenvolvimento da personalidade e formam o homem socialmente educado, amplia a extensão do termo currículo, passando o mesmo a ser definido da seguinte forma:

Atividade que abrange realmente todo o programa escolar; currículo, como expressão educacional, constitui o meio essencial de educação que abrange as atividades dos alunos e de seus professores. Dessa forma, currículo tem um significado duplo, referindo-se às atividades realizadas e aos produtos apresentados.

No momento presente, o termo currículo é definido de uma série de atividades características:

1. um plano de educação institucionalizada;
2. um conjunto de experiências e oportunidades reais que são oferecidas num determinado tempo e lugar;
3. um instrumento capaz de produzir mudanças psicológicas

nos aprendizes e que se relacionam, como consequência das atividades desenvolvidas comumente na instituição educativa.

Duas concepções básicas podem ser encontradas para o currículo:

De acordo com a concepção tradicional, currículo é um plano de estudos que habilita o professor a organizar e a dirigir o seu trabalho, assim como o de seus alunos. Assim concebido, currículo é o conjunto de matérias que constitui o trabalho escolar, organizados de maneira parmenorizada. Neste conjunto de fatos, o método de ensino, o material escolar, assim como as atividades em que os alunos possam estar integrados, constituem os elementos extracurriculares. As atividades extracurriculares da escola por serem informais, até certo ponto, não obedecem a um planejamento rígido, enquanto que as atividades que constituem o currículo ou planejamento de estudos, ou programa, são atividades organizadas e preparadas de antemão. Currículo, portanto dentro dessa concepção educacional, é apenas um dos elementos, isto é, o planejamento daquilo que deve ser formalmente aprendido.

A concepção seguinte, frequentemente encontrada pelo currículo, é aquela que o conceitua como sendo a soma total das experiências dos alunos e que são planejadas pela escola como uma instituição, envolvendo tanto os alunos como os professores, e processos de ensino e de trabalho. Esta concepção decorre dos objetivos estabelecidos para a educação e para a escola. Esta concepção incluiria não somente os estudos que os alunos devem realizar, na escola, como, também, todas as outras atividades que se desenvolvem sob a orientação do professor, incluindo a atmosfera de trabalho assim como o método de ensino. Não é possível, portanto, separar-se do conceito de currículo os alunos, os professores, os métodos e o material didático: todas estas variáveis constituem o currículo. Os elementos principais do currículo. Os elementos principais do currículo, entretanto, para aqueles de que desejam uma particularização lógica do todo, seriam:

1. A organização cultural dentro da qual a escola se situa. (estudo da comunidade);
2. A definição dos objetivos a serem alcançadas pela escola;
3. As áreas de estudos e de atividades;
4. O aluno como um ser em desenvolvimento;
5. O professor e o método de ensino;
6. A síntese harmoniosa destas partes, que, por sua vez, constituem também totalidades menores, constitui o substrato dentro do qual desenvolve-se a personalidade integral dos alunos.



A conceituações são aspectos importantes na compreensão do currículo, entretanto, de maior utilidade nesse processo de compreensão parece ser a concordância que deve haver entre os especialistas no que se refere à concepção que devem possuir sobre a natureza do currículo considerando-o mais como um planejamento que afeta a vida do indivíduo, do que como um conjunto de regras ou plano a seguir.

As seguintes construções hipotéticas são necessárias para organizar o esquema dentro do qual o desenvolvimento do currículo deve basear-se:

I - Todo planejamento de currículo processa-se num contexto social e abrange no seu desenvolvimento uma concepção do homem e do universo.

As condições de vida humana, tais como guerra, paz, trabalho lazer, educação e analfabetismo, pobreza e riqueza, influenciam todo um programa de vida e de educação. A particularização deste princípios são os seguintes itens:

1. determinação dos fins a atingir;
2. formulação de uma teoria de aprendizagem;
3. formulação de uma política educacional.

II - Todo planejamento de currículo deve propor questões concernentes aos vários domínios da educação.

Os fins precisam ser definidos, os meios para atingir tais fins precisam ser estudados e os resultados precisam ser avaliados.

III - Todo planejamento de currículo requer a participação dos professores que vão ensinar. As decisões e, comum dos professores refletem sua concepção sobre o ensino de aprendizagem e abrangem, as percepções sobre as realidades que se devem processar dentro da sala de aula, assim como sobre a variedade de fatores e forças existentes fora da sala de aula.

IV - O desenvolvimento do currículo é parte dos processos de administração escolar, de supervisão e de organização da sala de aula.

Cabe aos especialistas na escola a responsabilidade de criar as condições especiais dentro das quais o currículo deve desenvolver-se e aperfeiçoar-se. Essa responsabilidade verifica-se através da liderança, das providências tomadas para encontrar as facilidades, material necessário e a criação de um esquema do qual a instituição se processa.

MARTINS, Joel. Planejamento e Construção de currículo. In: MARTINS. Um enfoque fenomenológico do currículo; educação como poíesis. São Paulo, Cortez. 1992. P. 96 - 100.

## ANEXO 05

## A Construção de Currículo e a sua Fragmentação

Joel Martins

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 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 contexto educacional brasileiro, que se caracteriza o momento da tradição nacional de valorização do pragmatismo. É nesta configuração 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, origina-se em objetivos a serem alcançados e que derivam de expectativas da sociedade na qual a escola e famílias se enquadram.

( ... )

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. Revistia-se, assim, esta concepção de currículo de valor prático e de lucro a ser obtido.

( ... )

A ideia de Dewey\*, 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.

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

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.

( ... )

... 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 oportunidade de matricular-se num mesmo curso que as demais. A ideia de "igualdade de oportunidades" logo foi rejeitada, quando psicólogos educacionais passaram a considerar as diferenças individuais. E isso em 1960.

1 - Alguns modelos curriculares surgiram no decorrer do século XX, dentre os quais merecem destaque:

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

- Currículo enfatizando agrupamentos ou encaminhamentos, Neste 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:

$$\boxed{\text{Capacidade} = \text{habilidade} + \text{treino}}$$

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. À idéia original foram sendo, gradualmente, acrescentadas as chamadas atividades extra-curriculares. 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, socialiação, ministrados através de cursos extraclasse.

( ... )

## 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 sequencial 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, tentativa de planejamento curricular conexas 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, o 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

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 histórico de toda a humanidade, devendo culminar numa revolução proletária. Este é o currículo proposto à escola pública não encontrando guarida nas escolas particulares.

MARTINS, Joel. A Construção de Currículo e sua fragmentação. In: Martins. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis. São Paulo, Cortez. 1992. P. 33 . 36.

## ANEXO 06

## A Preocupação o Currículo da Escola de primeiro grau.

Antonio Flávio B. Moreira.

A preocupação básica do cenário educacional do período em pauta foi o fracasso da escola de primeiro grau no ensino de crianças das camadas mais carentes de nossa população. Em decorrência, a questão do currículo tornou-se alvo de atenção de nossas autoridades, pesquisadores e educadores. Apresentaremos algumas evidências dessa afirmativa.

O terceiro Plano Setorial de Educação, Cultura e Esportes, de 1980, que enuncia a política educacional do governo Figueiredo, por exemplo, realça a necessidade de concentrarmos esforços e recursos na educação do pobre, isto é, na educação para as áreas rurais, favelas e periferias urbanas. Propõem-se então, mecanismos que visem a compensar os serviços educacionais precários oferecidos às crianças dos segmentos populares. Sugerem-se, também, uma educação e um currículo mais "apropriados" às áreas pobres, que aproveitem todos os recursos locais e levem em conta as necessidades e possibilidades sócio-econômicas e culturais das áreas rurais. Apesar da simplificação das medidas listadas no plano, reconhecem-se, corretamente, a existência de uma crise na educação e o fracasso do sistema educacional brasileiro, principalmente o de primeiro grau, na educação dos filhos trabalhadores.

A política educacional do governo Sarney encontra-se no documento Educação para todos (1985), cujo título já sugere a preocupação com a universalização da escolarização, ainda inatingida. Enfatiza-se, no documento, o compromisso com a construção da democracia e da justiça social e com a garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos. Ao caráter técnico do processo educativo acrescenta-se o caráter sócio-político. Realça-se, além disso, a importância do conteúdo curricular. Quando os conteúdos não são relacionados à realidade familiar das crianças, diz o documento, o único produto que se obtém é má aquisição de conhecimento, o que não ajuda o aluno a alcançar melhores condições de vida e a se preparar para a prática consciente da cidadania. A ênfase em um conhecimento relacionado com a cultura dos estudantes é acompanhada da afirmação da importância social dos grupos dominados e de sua cultura, vista como elemento fundamental do processo de produção de conhecimento. Podemos observar, então, que o

folheto Educação para todos, ao reafirmar a importância e a necessidade de alfabetismos as massas, elege o conteúdo curricular como o principal instrumento de tal processo.

( ... )

Uma importante e abrangente pesquisa, "O currículo de ensino de primeiro grau", financiada pelo INEP, propõe-se a repensar a questão do currículo do ensino de primeiro grau, face às novas propostas da política educacional do momento (Ferreira, Domingues, Alves e Carletti, 1985). O estudo visa a investigar o desenvolvimento desse currículo no período que se segue a 1970 e se fundamenta na importância social e política do currículo, evidente, segundo os pesquisadores, tanto na constatação de que a implementação de um currículo deve facilitar a socialização do saber sistematizado como no fato de que decisões curriculares condicionam uma série de outras decisões referentes a materiais instrucionais e formação do professor.

( ... )

... A necessidade de expandirmos o ensino de primeiro grau, bem como de reformularmos seus currículos, métodos de ensino e procedimentos de avaliação, tem sido vista como a grade prioridade do momento atual. É urgente, diz-nos Arroyo (1986), tornar-mos realidade a escolarização fundamental para os filhos do povo.

Embora haja concordância, por parte dos diversos teóricos, quanto à importância da defesa da escola para as camadas populares, há profundas discordâncias em relação ao currículo dessa mesma escola.

MOREIRA, Antonio Flávio B. A preocupação com o currículo da escola de primeiro grau. IN: MOREIRA. Currículos e Programas no Brasil. Campinas, SP. Papyrus, 1990. - (coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico). P. 161 - 164.

## ANEXO 07

## Tendência Curricular Crítica

Antônio Flávio B. Moreira

( ... )

A Pedagogia crítico - social dos conteúdos, já bastante analisada e criticada, propõe-se a superar as principais folhas de outras tendências e orientações. A ênfase na metodologia, considerada como característica do movimento escolanovista é rejeitada: A preocupação excessiva com o método é acusada de contribuir para a queda da qualidade da instrução oferecida às crianças das camadas populares. Os conteudistas propõem-se, então, a resgatar a importância dos conteúdos e a ressaltar a função básica da escola, que é, segundo eles, a transmissão de conhecimento.

( ... )

Além de criticar contundentemente a Escola Nova, os autores da pedagogia dos conteúdos também discutem as folhas das teorias reprodutivistas, considerados por demais pessimistas e não dialéticos, bem como denunciam a pseudoneutralidade da tendência tecnicista e sua ênfase excessiva no planejamento e nos elementos técnicos do processo curricular. Acrescentam, porém, que a crítica ao tecnicismo não significa uma despreocupação com a eficiência e o controle do processo; ao contrário, trata-se, dizem eles, de articular a dimensão técnica com a dimensão política, de modo que o ensino se transforme em um processo caracterizado por transmissão eficiente, uso adequado de recursos e assimilação crítica de conhecimento (ed. Libâneo, 1985 e; Saviani, 1986 a, 1986 b).

Porém, a discussão que nos interessa mais de perto e que tem predominado nos anos oitenta é a que os conteudistas têm travado com os autores associados às propostas de educação popular em relação ao conhecimento escolar. Esta última orientação tem sido por eles acusado de: a) restringir-se ao universo cultural do aluno; b) realçar excessivamente o diálogo e as relações democráticas na sala de aula e não considerar apropriadamente a importância do conteúdo curricular; c) não valorizar devidamente as possibilidades emancipatórias da escola existente; e d) preocupar-se mais com a criação de um novo conhecimento do que com a aquisição do conhecimento existente.

Julgamos que os conteudistas, em sua tentativa de resgatar a importância do conteúdo, tendem a apresentar uma crítica por demais exagera



da das outras tendências e orientações. A consequência é que um diálogo mais frutífero com as posições divergentes dexia de ocorrer.

( ... )

Subjacente à ênfase no conteúdo curricular está a crença em um conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos, crença essa explicitada na concepção de conhecimento apresentada por Saviane (1983 a). Para ele, conhecimento objetivo não significa conhecimento neutro, como o positivismo fazia crer. Porém, reconhecer que o conhecimento não é neutro, mas sem produzido historicamente, no interior das relações sociais, não quer dizer que ele não pode ser universalmente válido. O conhecimento objetivo expressa as leis que regem os fenômenos naturais e sociais e que transcendem os interesses individuais, origem de classe e restrições históricas. Como consequência, o conhecimento escolar pressupõe a existência de um conhecimento objetivo e universal e não pode ser senão a organização sequencial e gradativa desse conhecimento.

O conhecimento da criança das camadas populares, assim, não parece, ter, para os conteudistas, espaço no currículo. Seu saber é, portanto, ignorado e impedido de penetrar na sala de aula. A consequência é que essa criança terá mais dificuldade em ver-se como construtora de saber e como capaz de criar um novo saber para uma nova sociedade. Os resultados em termos mais amplos são óbrios.

Fica também claro que os conteudistas subordinam os demais elementos do processo curricular - objetivos, metodologia e avaliação - aos conteúdos principalmente ao conhecimento objetivo e sistematizado pela escola ...

Por outro lado, não podemos negar o mérito da tendência em forçar-nos a repensar a questão do conteúdo escolar, anteriormente secundarizada pela ênfase dada a métodos, técnicas e experiências de aprendizagem principalmente durante o predomínio do tecnicismo. Lamentavelmente ao invés de chegar-se a uma maior articulação dos elementos curriculares, substituiu-se uma ênfase por outra.

Em relação aos interesses subjacentes à pedagogia crítico-social dos conteúdos, não parece haver dúvida que um interesse em emancipação, usando-se as palavras de Habermas, permeia a teoria.

( ... )

Cabe ao professor encorajar o desenvolvimento de condutas, modelos sociais e crenças que estejam em harmonia com a nova sociedade a ser construída. Cabe ao professor abrir perspectivas, a partir dos conteúdos, para que o aluno se engaje ativamente no processo. Cabe ao professor ser o "por

tador de mediações" e "guiar os alunos na descoberta das implicações entre o saber sistematizado e a sua experiência social concreta" (Libâneo 1985 c, P. 52 ). Isso envolve acelerar e disciplinar os métodos de estudo, bem como exigir esforço do estudante. O professor precisa ter, portanto, uma atuação ativa. A não - diretividade na prática pedagógica é, como podemos observar rejeitada pelos conteudistas.

( ... )

Também as propostas associadas à educação popular fundamentam-se em interesses emancipatórios, o que se confirma na afirmativa de que, no processo de conhecimento que se realiza nas práticas de educação popular, as camadas populares devem desenvolver um conhecimento que reforce, seu poder de resistência e luta. Para Brandão, o objetivo da educação popular é "contribuir para a produção de formas políticas de conhecimento popular capazes de orientar e fortalecer a prática política dos movimentos populares" (1986, P. 104).

Quanto à organização curricular proposta pelos adeptos da educação popular, o eixo norteador parece ser as necessidades e as exigências da vida social, e não as disciplinas tradicionais. Assim, se seguirmos a classificação de Macdonald, diremos que um interesse em compreensão também se encontra presente nos programas de educação popular. ( ... )

( ... )

Assim como os conteudistas, também os educadores populares procuram teorizar a partir da realidade brasileira, propondo programas a serem desenvolvidos com comunidades populares específicas e práticas pedagógicas alternativas. ( ... )

( ... )

Podemos verificar, nas palavras do próprio Freire (1989), o reconhecimento da importância do conteúdo, desde que entendido como mediação para o ensino da forma de conhecer, ou, em outras palavras, para o caminho do conhecimento. O que ele não aceita é que se supervalorize a simples transmissão do saber.

( ... )

O que Freire realmente não aceita é a separação entre transmissão e produção do saber. ( ... )

Quando separamos os dois momentos, na visão de Freire, transformamos a escola em espaços para vender um conhecimento que corresponde à ideologia capitalista.

( ... )

As linhas de força da influência estrangeira em nossa literatura educacional contemporânea em geral e, no discurso curricular em particular, sofreram acentuada transformação. Acreditamos que essa influência venha hoje sendo redimensionada e que estejamos buscando meios de recebê-la sem aumento de nossa dependência cultural.

Parece que já percebemos que não podemos nem devemos ignorar a produção pedagógica do Primeiro Mundo e estamos procurando, então, peneirar as influências e preferindo, ao invés de autores preocupados com questões técnicas (e, em alguns casos, totalmente triviais) como os que nos influenciaram nos anos setenta, autores que discutam criticamente questões curriculares relevantes, independentemente de suas nacionalidades. A consequência é que a teoria do currículo segue novas direções, já que a abordagem técnica de questões curriculares está sendo gradativamente substituída ao menos a nível de discurso, por uma abordagem fundamentalmente sociológica.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Tendência Curricular

Critica. In: MOREIRA. Currículos e Programas no Brasil - Campinas, SP. Papirus, 1990 - ( coleção magistério. Formação e trabalho Pedagógico). P. 165 . 182.

## ANEXO 08

## Os Debates Sobre Conteúdo Curricular

Antonio Flávio B. Moreira

O conteúdo curricular têm sido visto, tradicionalmente, como conhecimento prático. Como algumas entrevistas sugeriram, os especialistas em currículo tendem a considerar que sua esfera de ação é a prática e que cabe a filósofos e sociólogos a atividade teórica. Estes últimos, por sua vez, atêm-se a um nível de teorização muito geral e deixam de oferecer sugestões concretas que orientem a prática curricular. ( ... )

( ... )

Diretrizes práticas mais sólidas, que reduzissem a lacuna entre teoria e prática no campo do currículo, poderiam derivar, também, de avaliações cuidadosas das experiências que tem sido promovidas por educadores críticos. ( ... )

Além de apresentarem poucas sugestões de ordem prática, outro ponto que consideramos problemático em autores críticos, mais especificamente nos associados à pedagogia crítico-social dos conteúdos, é a aceitação incondicional das disciplinas tradicionais (português, matemática, geografia, história e ciência). Enquanto as disciplinas pedagógicas têm sido amplamente discutidas e suas finalidades revistas, as disciplinas escolares tradicionais são aceitas sem questionamento, como se fossem eternas e imutáveis, independentes, portanto, das circunstâncias históricas e sociais que as elegem como dignas de serem incluídas nos currículos.

Currículos não têm, entretanto, uma existência à parte dos homens que os criam. ( ... ) Todo currículo, como bem acentuou Williams (1984), implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação. Não se justifica, por conseguinte, o caráter de permanência atribuído a certas disciplinas que são, dessa forma, cristalizadas e tomadas como o único conhecimento que expressa a "verdade das coisas".

( ... )

Os conteúdos das disciplinas têm que ser mais esmiuçados. Há nele espaço para que se questione a cultura das classes subalternas e se superem suas possíveis características opressivas? Para alguns teóricos, o que os alunos das classes subalternas trazem para a escola é mera ponte para o conhecimento acadêmico, algo a ser abandonado ao se tomar contato com

o saber elaborado. Chamamos novamente a atenção para os riscos de tal postura: quem tem a produção de seu discurso impedida, pode achar que também não tem voz na luta contra desigualdades e privilégios.

Por outro lado, insistimos, a crença de que cabe à escola o papel preponderante na criação de um novo saber para uma nova sociedade não pode significar negligenciarmos o saber sistematizado, que certamente contribui para maior compreensão do ambiente que nos cerca e amior controle do mesmo. ( ... )

No entanto, como uma disciplina é apenas uma forma de se sistematizar o conhecimento e de se transcender o senso comum e a experiência, propomos também uma reavaliação das diferentes formas de organização do conteúdo escolar. Segundo Bernstein (1980), o currículo formado por conteúdos isolados causa danos aos alunos que não passam dos primeiros estágios da educação escolar, bem como é visto por eles totalmente desprovido de significado. Assim, julgamos importante investigarmos se, no caso específico da escola de primeiro grau brasileira, a organização curricular tradicional não é uma das barreiras para que o aluno chegue, com sucesso, ao final dos oito anos de estudo que a lei diz serem obrigatórios. ( ... )

Sugerimos ainda que não conservemos uma fé tão cega no valor da escola que nos feche para outras possibilidades. Por mais que reconheçamos a importância da educação escolar e a necessidade de nela intervirmos, não podemos ignorar as limitações decorrentes do controle estatal a que esse tipo de educação é submetido. Precisamos então, investir mais seriamente na elaboração de formas educativas alternativas (cf. Silva, 1989; Young, 1987).

Outro ponto que nos parece estar a merecer um reexame de nossos teóricos críticos é a visão da classe trabalhadora como um grupo homogêneo de pessoas, com características sociais e culturais similares, das quais é possível deduzir consequências educacionais. ( ... )

Além disso, os autores críticos brasileiros têm tendido a negligenciar, em relação às crianças da classe trabalhadora, questões de gênero e raça, o que pode dificultar a abordagem do problema do fracasso dessas crianças na escola. ( ... )

Gostaríamos de acrescentar que as análises curriculares críticas contemporâneas tem também explorado pouco o fato de que professores são, além de membros de uma determinada classe social, pertencentes a determinados sexo (predominantemente o feminino, no caso específico da situação brasileira).

Em síntese estamos sugerindo que considerar as dinâmicas de

classe , gênero e raça como não redutíveis umas as outras pode iluminar os problemas teóricos e práticos envolvidos na realização de experiências alternativas para as crianças das camadas populares. É necessário que aprendamos a elaborar currículos que capacitem essas crianças a criticar não só os arranjos sociais e as desigualdades existentes, mas também o caráter machista e racista de nossa sociedade de classes (Apple, 1986; Silva, 1989).

Sugerimos, finalmente, que nesses currículos todos os elementos do processo curricular sejam integrados. Ao invés de buscar resgatar o que supostamente estava ausente da escola brasileira, isto é, os conteúdos curriculares, os especialistas em currículo devem desenvolver propostas nas quais questões de currículo (tanto formal como oculto), metodologia, relação professor - aluno e avaliação sejam tratadas de maneira articulada. Somente assim poderemos superar as dicotomizações ainda encontradas na tendência crítica e oferecer ao especialista e ao professor princípios que os auxiliem a bem desenvolver práticas pautadas em interesses emancipatórios.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Os debates sobre conteúdo curricular. In: Moreira. Currículos e Programas no Brasil - Campinas, SP. Papirus, 1990.- (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico ) P. 211 - 217.

## ANEXO 09

Perspectivas derivadas das análises do campo  
curricular brasileiro

Antonio Flávio B. Moreira

Embora as questões sobre currículo estejam no centro das discussões hoje travadas em nosso país, continua escassas as publicações que abordam temas referentes à história do currículo no Brasil. ( ... )

Concentremos nossa atenção na análise que Domingues (1985, 1986) faz dos paradigmas curriculares nos Estados Unidos e no Brasil, tendo em vista seu caráter pioneiro e sua tentativa de entender o campo brasileiro à luz do Americano. Buscaremos, então, avaliar que contribuições oferece para o enfoque triangular alternativo que pretendemos elaborar.

Ao desvelar o caráter ideológico do campo do currículo, Domingues enfatiza sua harmonia com os princípios norteadores dos governos militares nos anos setenta. Ao mesmo tempo, chama a atenção para subserviência de nossos teóricos ao pensamento curricular americano e para a falta de modelos de análise mais adequados ao contexto brasileiro. Ao defender seus pontos de vista, no entanto, o especialista brasileiro acaba por considerar nosso discurso curricular uma consequência tão direta e sólida das tentativas americanas de aumentar nossa dependência cultural que nos torna difícil entender como foi possível a posterior emergência de uma orientação crítica no campo.

Fundamentando-se em Habermas (1978), Domingues utiliza, em sua análise, a categoria de interesse que representa as orientações básicas das atividades humanas fundamentais (trabalho, linguagem e poder) e dos diferentes tipos de conhecimento (ciências empírico analíticas, ciências histórico-hermenêuticas e ciências críticas). Emprega também a categoria de paradigma, proposta por Kuhn (1978, 1979), que consiste em um resultado científico fundamental relacionado a uma teoria e a uma metodologia básicas, bem como em aplicações dessa teoria e, ainda em determinados valores e práticas sociais. Esse resultado, sempre por ser completado, é aceito por um grupo de cientistas que passam então a desenvolvê-lo e explorá-lo e se afastam de outras formas atividade científica dissimilares.

( ... )

Fundamentando-se também em Macdonald (1975 a), Domingues argumenta que três paradigmas básicos (técnico-linear, circular - consensual)

e dinâmico - dialógico) podem ser encontrados na literatura internacional sobre currículo. Ao buscar identificar quais deles teriam influenciado o campo do currículo no Brasil, Domingues afirma claramente que este emergiu sob "o domínio exclusivo e dogmático do paradigma técnico - linear" (1986, P. 363). Por causa desta exclusividade, o fazer currículo em nosso país tornou-se uma "prática pseudocientífica de caráter ideológico" (Ibid., P. 363).

( ... )

Domingues discute ainda o paradigma circular - consensual, baseado em um interesse em consenso e representado por Willian Pinar e Maxine Greene. Segundo ela, não há nenhum manual brasileiro de currículo correspondente a esse paradigma. ( ... )

Finalmente, ao examinar o paradigma dinâmico dialógico, permeado por um interesse emancipatório, Domingues realça a influência atual de autores americanos associados a esse paradigma (Henry Giroux e Michall Apple) no pensamento brasileiro contemporâneo e chama a atenção para a importância dos autores brasileiros críticos associados à pedagogia crítica - social dos conteúdos e à educação popular. O campo do currículo não é mais visto como um bloco homogêneo: Orientações diferentes são nitidamente observáveis no paradigma dinâmico - dialógico. Não nos ficou claro, no entanto, como uma linha crítica de análise pôde emergir em um campo tão moldado por ideias tecnicistas americanas.

A correta preocupação que Domingues demonstra com interesses, tendências e ideologias confirma a necessidade de entendermos o desenvolvimento do campo no Brasil em função das características sócio - econômicas e políticas de nosso país. A forma como idéias e modelos foram transferidos e recebidos só pode realmente ser esclarecida se relacionarmos as características do processo ao contexto mais amplo.

Porém, se desejarmos de fato interpretar a evolução do campo do currículo no Brasil, é essencial identificarmos e analisarmos suas origens. Isso significa rejeitarmos a idéia de que o pensamento curricular brasileiro emergiu em um vácuo, no início dos anos setenta, sem nenhuma influência ou interferência de enfoques anteriores.

Outra contribuição significativa do estudo feito por Domingues é apontar para a importância de examinarmos o discurso americano em relação ao desenvolvimento do campo no Brasil.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. O currículo como ciência. In: Silva. A Construção do currículo na sala de aula: O professor como pesquisador. São Paulo, EPU. 1990. P. 10 - 17.



## ANEXO 10

## O Currículo como ciência crítica

Teresinha Maria Nelli Silva.

A construção teórica do currículo como ciência crítica é recente. Os autores de currículo que se detiveram na denúncia da ideologia e do poder esgastados no conhecimento escolar abriram caminho para os interessados na elaboração de formas de ação capazes de concretizar a construção do currículo crítico na sala de aula.

Simultaneamente a uma construção teórica, fazem-se necessárias as pesquisas, para destrinchar a complexidade da interação cotidiana nas escolas.

A pesquisa tem de ir ao encontro do concreto, da realidade política e econômica das escolas, para colher subsídios que orientem a construção de um currículo como paradigma crítico.

( ... )

O estudiosos desta linha têm uma perspectiva histórica e relacional para analisar o currículo e centram sua investigação na sala de aula. ( ... )

Nessa ótica, a ideologia torna-se questão relevante para a compreensão das relações entre o ensino e o currículo. Não estamos mais diante do paradigma da ciência natural, mas do paradigma antropológico e com uma metodologia de trabalho calcada em pressupostos, conceitos e terminologia próprios.

A perspectiva do currículo como ciência crítica é essencialmente a de um currículo - formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização do homem.

Um currículo dessa natureza trabalha questões éticas, políticas, sociais, e não só questões técnicas e instrumentais. Assume um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor curricularista orientado por esses pressupostos nunca será neutro, mas permeado por compromisso e imbuído de intencionalidade.

O enfoque relacional e estrutural situa a escola e o currículo na totalidade das relações sociais. Traz uma visão de homem concreto, situado no seu tempo e não como uma abstração teórica. Reconhece a existência

do conflito e trabalha com ele, questionando o consenso normativo intelectual.

( ... )

Nesse enfoque, o planejamento não faz do saber um instrumento do poder para manutenção do statusquo. Mas, estando comprometido com um projeto coletivo, começa por proceder a sua própria desmistificação. Assim, saber quem planeja a educação e com que finalidade torna-se o ponto de partida para o desocultamento ideológico. Os que trabalham diretamente no processo educativo, em sua instância, atuando como sujeitos, passam a orientar suas ações pelas decisões possíveis que a realidade da sala de aula lhes apresenta.

( ... )

A relação entre dominação, classe e cultura sofre a intervenção da ação humana e isso abre uma possibilidade de luta e resistência, rompendo com o imobilismo dos teóricos do reprodutivismo.

( ... )

No campo educacional, a escola e sua cultura interna não se tornam um campo exclusivo de reprodução, mas um espaço para a produção de contestação e resistência.

Assim, ao se reconhecer que a escola não é uma instituição totalmente determinada e as pessoas não são espelhos passivos da economia, mas agentes ativos no processo de produzir cultura e conhecimento, tem-se um campo para a contestação das relações sociais dominantes.

( ... )

As idéias de Apple e Weis (1986) sobre o papel ideológico das escolas aprofundam questões relativas ao poder e ao saber. Os conteúdos e as formas ideológicas estão engastados no currículo da escola, nas práticas docentes e, por um processo de formação, tanto estudantes como professores internalizam a ideologia em suas mentes.

As escolas exercem diferentes papéis: o de reprodução, o de produção e o de legitimação do conhecimento.

No papel reprodutivo, cabe à escola a seleção e a distribuição do conhecimento. A estruturação do conhecimento está relacionada com o controle social e cultural na sociedade. Há uma relação entre a dominação econômica e a dominação cultural. Ao proceder à seleção da cultura, filtrando o conhecimento para torná-lo acessível e estratificado para a população, o currículo promove a seletividade social.

( ... )

O papel de produção do conhecimento é o que a escola exerce enquanto instituição cultura que cria conhecimento técnico - administrativo

tivo em alto nível para ser utilizado pelas empresas econômicas. Portanto, as escolas exercem o papel econômico e o papel ideológico. Nesse último sentido, ela é produtora de formas culturais ideológicas para os grupos que estão no poder.

( ... )

Os conceitos de currículo manifesto e o currículo oculto propostos por Apple são significativos para orientar, a leitura do conhecimento formal e informal que perpassa o processo de ensino.

( ... )

O currículo manifesta e o discurso legitimador, são transmitidos no corpo formal do conhecimento escolar assegurando a distribuição cultural e a seletividade social.

O currículo oculto apresenta-se como uma estrutura profunda, construído que foi historicamente. Ao longo do tempo, as formas cotidianas de interação tornaram-se padronizadas, constituindo-se em regularidades comportamentais. Desse modo, formou-se na escola um conjunto ideológico de regras do senso comum que passaram a integrar o currículo, determinando a seleção dos conteúdos a serem transmitidos e a organização da experiência escolar.

Para atingir e desocultar esse currículo, é preciso que se responda a algumas questões: de onde vem, de quem é e para quem é distribuído o conhecimento escolar.

( ... )

A reflexões de Freire sobre o currículo encontram-se de forma esparsa em sua obra e é possível, ao aproximá-las e recolhê-las, perceber que a questão do currículo não pode ser tratada independentemente do conhecimento e da cultura.

Freire trabalha a questão epistemológica no currículo e é por esse caminho que tenta compreender a produção do conhecimento, sempre considerado como um ato de criar e recriar coletivo e não simples transferência e reprodução existente.

( ... )

Na perspectiva de Freire, há uma valorização da cultura geral e do senso comum e uma proposta de democratização do conhecimento.

Sua posição marca uma reação ao currículo padrão, como um currículo de transferência que veicula o conhecimento reprodutivo, já filtrado e selecionado para se transmitir aos alunos que conseguirem atingir e ter acesso às seriações dos diferentes níveis de ensino. Se elaborado com uma orientação tecnicista e burocrática, conduz a uma forma autoritária de programação do conhecimento, dadas as suas características de pred

terminação e de fragmentação.

Um currículo crítico que parte da experiência vivida e do senso comum precisará romper com o currículo de transferência.

A ideologia que está presente na cultura do senso comum vem à tona quando os alunos são deixados livres para expressar seu pensamento. O senso comum precisa ser trabalhado com um questionamento crítico para proceder à ruptura com a cotidianidade acrítica.

( ... )

Um currículo na perspectiva crítica, no trabalhar com a construção do conhecimento, no ato mesmo de ensinar, precisa da criatividade dos professores e dos alunos para produzir um conhecimento emergente da cultura e da realidade em que estiver inserido.

( ... )

Um trabalho educacional a partir da realidade, da ação cotidiana, do povo, de cada um de nós, vai possibilitar o diálogo permanente, crítico. E as idéias que forem surgindo como reflexão sobre a ação não serão aceitas como idéias-modelo, mas como fazendo parte de um processo de recriação permanente.

O conhecimento é um processo e é alcançado pelo diálogo. O professor deveria ensinar a perguntar dentro da cotidianidade, pois é este o caminho do conhecimento.

A construção de um currículo crítico com sua busca da concreticidade encontra resposta na cotidianidade do aluno, na cultura de que é portador, como um caminho para a construção do conhecimento que seja transformador da realidade.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. O currículo como ciência crítica. In: Silva. A Construção do Currículo na Sala de Aula: O Professor como Pesquisador. São Paulo, EPU. 1990. P. 10 - 17.