

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO : PEDAGOGIA - HABILITAÇÃO EM SUPERVISÃO
 ESCOLAR
PROFESSORA : MARIA ALVES DE SOUZA LIMA

TEMA : PLANEJAMENTO CURRICULAR : UMA PROPOSTA DE
ESTUDO COM OS SUPERVISORES DE SOUSA E CA'
JAZEIRAS.

ELABORADO POR : MARIA DO SOCORRO ALVES DA SILVA

CAJAZEIRAS - MARÇO/1994.

MARIA DO SOCORRO ALVES DA SILVA

PLANEJAMENTO CURRICULAR : UMA PROPOSTA DE ESTUDO COM OS SUPERVISOR'
RES DE SOUSA E CAJAZEIRAS.

Trabalho apresentado à UFPB/CFP, na disciplina de Estágio Supervisionado com a professora Maria Alves de Souza Lima, para a obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia.

ORIENTADORA: Professora Maria Alves de Souza Lima.

CAJAZEIRAS - 1994.

COMISSÃO ORGANIZADORA

PENSAMENTO

"A educação como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade".

(Paulo Freire)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai em memória (Erli Geraldo da Silva), homem simples e de ' ' grande fé.

A você papai por ter compartilhado dos meus ideais, incentivando-me ' a prosseguir na jornada, dedico essa conquista, com a mais profunda ' admiração, respeito e saudade.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela maravilhosa forma como ele tece as nossas vidas, unin'
do-nos, a fim de que seja realizados os seus planos perfeitos.

- A meu esposo, Ademar Jácome de Lima que sempre me incentivou em -'
todos os instantes, e aos meus filhos, Andréa e Alisson pelas horas
de longa espera, pelos dias que passaram sem o afeto, eu lhes dedi'
co esta vitória.

Socorro Alves.

SUMÁRIO

1. Apresentação
2. Marco Referencial
 - 2.1. Concepções de Currículo
 - 2.2. Fundamentação Filosófica
 - 2.3. Fundamentação Sociológica
 - 2.4. Fundamentação Psicológica
 - 2.5. Aspecto Legal do Planejamento
3. Marco Operacional
4. Considerações Finais
5. Anexos
 - Anexo I - Programação do Marco Operacional
 - Anexo II - Anti-Projeto
6. Bibliografia

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho se substancia em uma pesquisa realizada pela turma concluinte do período 93.1 e tem como tema: Planejamento Curricular: uma proposta de trabalho com os supervisores de Sousa e Cajazeiras.

O mesmo objetivo orientar os supervisores das cidades acima citadas, quanto a elaboração do Planejamento Curricular, dando-lhes maior fundamentação, para que esses ao longo de sua prática possam implementar uma ação pedagógica capaz de intervir na realidade concreta de onde originou-se a pesquisa.

A referida pesquisa mostra inúmeros problemas enfrentados - pelos supervisores, tais como: a forma como é trabalhada a questão curricular, a sistematização daí advinda sempre ressaltando a importância do caráter político. Com efeito essa sistematização está - carregada do conteúdo burguês-capitalista que através de uma prática voltada para aspectos técnico-burocrático controlam o conteúdo e a metodologia contida no planejamento, buscando assim, a disseminação e solidificação de uma ideologia que lhe é interessante.

Assim, tendo-se em vista que o currículo é a base vital de - todo o trabalho escolar, vimos a necessidade da realização de um estudo mais profundo sobre tal tema.

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

Serão apresentados também as concepções de currículo e planejamento. Contém no seu bojo as habilidades técnicas como instrumentais que implementarão a concretização da mesma.

A referida proposta visa beneficiar a nossa prática enquanto profissionais da supervisão, bem como ao fazer Pedagógico na busca por inovação e melhoria da prática cotidiana dos Supervisores.

MARCO REFERENCIAL

O currículo originou-se nos Estados Unidos, sendo trazido para o Brasil como simples cópia da tendência tecnicista. Surgiu na década de 20 e começou a ser trabalhado o currículo no Brasil o qual denominou-se o modelo técnico linear. O currículo americano não passava de um compromisso entre interesses divergentes, como expressão coerente de determinados propósitos e ideologias.

Essa "cópia" resultou da dependência cultural e da alienação na educação brasileira frente aos Estados Unidos, visto que não nasceu da experiência local, não levando em conta portanto, as peculiaridades da realidade sócio-político-econômico brasileiro.

O modelo técnico linear caracteriza-se por dar maior destaque para os objetivos, estratégias, controle e avaliação. Sua atenção direciona-se para a definição dos elementos e variáveis relevantes envolvidos no currículo e para a criação de um sistema de tomada de decisões para o desenvolvimento curricular.

O modelo consensual Flávio Moreira em seus currículos e programas restringe esse paradigma ao estudo dos fenômenos das questões curriculares, o currículo resultante desse paradigma centra-se teoricamente nos alunos e suas necessidades manifestas ou latentes.

O MODELO DINÂMICO - DIALÓGICO

Depois do golpe, os militares reorganizaram o sistema educacional, semelhante à divisão do trabalho. Sendo assim, a função do currículo nas instituições ficam apenas conhecidas como meros conceitos bonitas teorias que não são na prática realidade.

Atualmente, o pensamento curricular brasileiro é caracterizado pela tendência crítica. Suas principais orientações buscam superar o determinismo e o pessimismo das teorias de reprodução e reafirmam a importância da escola, colocando-se nesse sentido em sintonia com as mudanças sociais.

Defendemos a integração dos elementos do processo curricular, ou seja, as questões curriculares, metodologia, relação professor - aluno, avaliação, precisam ser tratadas de forma articulada, como forma de superar as dicotomias ainda existentes na tendência crítica e oferecer ao especialista e ao professor elementos que os auxiliem

liem a bem desenvolver tendências práticas pautadas em interesses emancipatórios.

Na realidade, que se vive, a educação brasileira, podemos dizer que as escolas de um modelo geral, andam mal pois quase não se vê a figura do supervisor nas instituições educacionais. E quando aparece é exercendo função totalmente distorcida do que seja o papel do profissional da educação.

É sabido que hoje ainda estamos vivendo e aplicando a concepção Linear. Daí se percebe o quanto ainda estamos engatinhando na atuação pedagógica, e nas unidades de Ensino, e que precisamos de mudança quase que radical, pois o que presenciamos nas nossas escolas é a ausência de um trabalho comprometido com a realidade, falta a integração dos surgimentos que formam a escola como um todo, por isso o processo deixa de ser contínuo, e passa a ser um processo parado. Não existe evolução no processo educacional, não há interesse por parte das partes interessadas.

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULOS

A nossa proposta curricular fundamenta-se de maneira abrangendo, englobando uma base filosófica, sociológica e psicológica.

No que diz respeito a fundamentação filosófica, aluno e professor tornam-se sujeitos ativos capazes de realizar uma ação, partindo de um levantamento de problemas os quais são solucionados através da apropriação de recursos capaz de levar aluno e professor a uma prática eficiente para uma transformação real da sociedade da qual os mesmos fazem parte.

Sociologicamente, verifica-se que o processo de escolarização na sociedade brasileira, diverge de uma classe social para outra, enquanto educando da classe dominante, recebe conhecimentos necessários ao seu exercício de vida, a classe dominada passa por uma rede de escolarização que lhe possibilita apenas exercer um trabalho.

Conforme Paulo MERSENAS "Para crianças de classes sociais diferentes, a escola reproduz a desigualdade social", fato que se comprova através das experiências vivenciadas pelo educando.

Quanto a fundamentação psicológica, constata-se sua elevada necessidade, uma vez que é através da psicologia que se identifica a personalidade e comportamento do educando, detectando as diferenças individuais, o que é de suma importância para o professor na previsão dos objetivos, bem como vontades a serem selecionados, o qual objetiva o desenvolvimento da proposta curricular de acordo com a condição bio-psíquico-social do aluno, tendo em vista que conforme ponto de vista de alguns psicólogos "A aprendizagem consiste em modificar a reação do organismo mediante a experiência".

(STEPHEN H. COLVIN)

PLANEJAMENTO

Em seu livro "Planejamento como Prática Educativa", Danilo -' Gondin apresenta diversas definições para o planejamento, dentre ' ' elas destacamos: "Planejar é realizar um conjunto orgânico de ações e propostas para aproximar uma realidade a um ideal", ou seja, o planejamento como forma de organização das idéias, possibilita que a ' realidade desejada transforme-se em realidade prática. Sem a organi zação advinda do planejamento, as idéias permaneceriam estáticas ' ' na inanimação do pensamento ou ficariam tão caótica tornando a prática diferente do desejado na teoria.

Assim, se queremos ver a teoria transformada em prática, é mis' ter que ao planejar, levemos em consideração determinados fatores ' imprescindíveis à viabilidade e execução concreta do plano. Dessa ' forma não se pode esquecer a individualidade sócio-econômico-cultu ral do aluno, o compromisso com as transformações sociais, a busca ' por uma educação eficiente e competente. Precisamos conhecer a rea' lidade e as dificuldades apresentadas pela escola em seu atual es' tágio. Essas dificuldades devem ser consideradas para que não entra' vem a efetivação do plano ou seja, a realidade não deve ser encara' da como se apresenta mas como realmente é. Se ao planejar fantasia' mos ou ficamos indiferentes à realidade, jamais poderemos alcançar' as ações no plano.

MARCO OPERACIONAL

O presente marco, objetiva um posicionamento a respeito do -'' que se pretender planejar, incluindo a descrição do tipo de ensino que se pretende realizar, de forma adequada e coerente com as idéias de homem e sociedade, bem como os principais enfoques da ação da instituição, sua organização. Nele deve conter os meios adequados para se chegar a um fim, pois os fins devem ser contemplados no -'' marco referencial, e a metodologia a ser empregada por estes fins devem aparecer no marco operativo. Mesmo porque, a finalidade primordial desse marco operativo é a metodologia a ser trabalhada.

Gandim opina que "a educação é uma realidade voltada para a formação e busca de uma realização da identidade desejada do educando". (Gandim pág. 76 e 77).

Portanto, marco operativo visa uma educação libertadora a qual possibilita um melhor desenvolvimento do educando propondo uma transformação social num posicionamento sócio-econômico-político e conhecimento adequado a sua realidade.

ASPECTO LEGAL DO PLANEJAMENTO

O conteúdo do presente aspecto, visa identificar como era determinado o planejamento curricular segundo os critérios estabelecidos pelos dispositivos das leis abaixo enumeradas:

Leis nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71, bem como, o que estabelece a nova Lei de Diretrizes e Bases cujo projeto foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultural e Desporto da Câmara dos Deputados em 12/90, no que diz respeito ao planejamento curricular.

Em primeiro momento, verificaremos as disposições da Lei nº 4.024/61 a qual teve sua origem no Poder Executivo, seu projeto inicial nasceu sob a influência de intelectuais que postularam na época a escola pública liberal e democrática, tinha vindo progressista, no entanto, seu projeto inicial se descaracterizou no decorrer da longa trajetória pelo Congresso. Tanto que, mal havia promulgada já se falava de outras reformas de ensino, não constatando melhoria a não ser a quebra de rigidez e certo grau de descentralização, porém, o seu planejamento curricular continuou a ser estruturado segundo a legislação anterior, pois a lei nada mudou.

O planejamento relativo a Educação remontava aos acordos do MEC/USAID, que definiam a estrutura administrativa e pedagógica do ensino.

Em 1971 foi instituído a Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau. Esta lei, originada do MEC teve seu texto elaborado em gabinete fechado, pretendendo a profissionalização democrática e compulsória do 2º grau.

O planejamento curricular era imposto ao lado de criar problemas para o ensino.

As instituições de ensino poderiam ter organização administrativa, didática e disciplinar, como também planejar, porém, com a condição de atender as normas do governo Federal, uma vez que o mesmo poderia definir os seus destinos desde que não fosse contrário a política do governo americano.

Em 1989 um grupo de deputados apresentou projetos para criar uma nova LDB, rearticulando-se o Forum Nacional em defesa da Escola Pública, sendo ouvidas várias entidades nacionais organizadas da área da educação e da sociedade civil.

Este processo de elaboração após discussões, emendas, negociações e acordos, foi aprovado o projeto pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, a qual estabelece critérios que favorece a oferta de educação pública e gratuita em todos os níveis, democratização do acesso à escola e das instituições do ensino e outros que contribuem para melhoria do ensino público brasileiro.

O referido projeto já se encontra na sua fase final de transmissão na comissão.

A referida nova LDB, se propõe a um planejamento curricular abrangente de forma a proporcionar uma participação de toda clientela da área educacional levando em consideração todas as experiências do seu cotidiano.

A N E X O

ANEXO I - PROGRAMAÇÃO DO MARCO OPERACIONAL

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
HABILITAÇÃO EM SUPERVISÃO ESCOLAR
CURSO : PEDAGOGIA
PROFESSORA : MARIA ALVES DE SOUZA LIMA
ALUNA : MARIA DO SOCORRO ALVES DA SILVA

PROGRAMAÇÃO

TEMA : PLANEJAMENTO CURRICULAR

I - Objetivos:

Geral:

- Promover cursos de treinamento com os supervisores de Sousa e Cajazeiras, para estudar sobre currículo e planejamento.

Específicos:

- Realizar sessões de estudo para fundamentar-se teoricamente acerca de planejamento e currículo.
- Trabalhar a proposta com os supervisores para proporcionar-lhes uma nova prática educativa.

II - Conteúdos:

- Origem, concepções, conceituação, elaboração.

III - Orientação metodológica:

- Aula expositiva dialógada
- Dinâmica de grupo
- Palestras
- Seminário
- Avaliação
- Estudo
- Entrevista
- Pesquisa bibliográfica

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

PERÍODO DO CURSO : 11 a 23/04/94.

<u>DATAS</u>	<u>ATIVIDADES</u>
11/04/94	Aula expositiva dialogada Estudar a origem de currículo no Brasil
12/04/94	Leitura sobre textos de:"Planejamento e Currículo.
13/04/94	Pesquisa Bibliográfica Concepções de currículo do planejamento.
14/04/94	Estudar os conceitos de currículo e planejamento.
15/04/94	Palestra com educador.
18/04/94	Seminário,sobre as concepções de currículo e plane jamento.
19 a 23/ 04/94	Elaboração da proposta
Total 10 Dias	

AVALIAÇÃO

Tendo em vista, a necessidade de ser avaliado todo trabalho, no que se refere as atividades realizadas no decorrer da Ação Pedagógica, no âmbito da educação, o presente "MARCO OPERACIONAL", que ora, se propõe a nova linha de trabalho, enfocando os problemas e interesses do educando, baseado nas experiências do seu dia-a-dia, abrangendo seu contexto sócio-cultural e econômico. Constata-se que, a avaliação do referido "MARCO", poderá ser efetuado através de um processo contínuo e sistematizado, observando-se o desempenho do professor e aluno, bem como o interesse e participação do educando, como também assiduidade, organização e outros requisitos reveladores de atitudes e habilidades que possibilitarão a aquisição de novos conhecimentos úteis a transformação das divergentes circunstâncias que abrangem o educando.

Portanto, é através da avaliação que se pode detectar as falhas do projeto e melhorá-lo através de uma reestruturação coerente com a situação do momento.

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 acepção 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, envolve compreender a sua consciência e as suas crenças. Estamos diante de um problema, porque a ciência lida somente com aquilo 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 conexiada 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.

1 O que é Fenomenologia

Fenomenologia é, neste século XX, principalmente, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos. Entretanto, fenomenologia é um termo antigo, situando-se no século XVIII, quando um físico alemão John Heinrich Lambert (1728-1777), no seu *Neuen Organon* (1764), o aplicou à teoria do conhecimento, visando diferenciar verdade de ilusão e erro. Por sua vez, no século XIX, este termo retoma principalmente com a obra *Fenomenologia do Espírito*, de Hegel² (1807), quando este procura acompanhar o desenvolvimento do espírito humano da mera experiência sensorial até o conhecimento absoluto. Mas o movimento fenomenológico a que nos referimos não surgiu senão no início do século XX, embora esta nova fenomenologia incluísse algumas variedades.

2 Origem e desenvolvimento

A fenomenologia não foi “fundada”, mas surgiu e cresceu, tendo suas origens no pensamento de Edmund Husserl³. En-

2. HEGEL, G. W. F. *The Phenomenology of Mind*. New York, Harper Tarch Book, 1962

3. HUSSERL, E. *Logical Investigation* (2 vol.). New York: Humanities Press (original publicado em 1900-1, 1913, 1921).

4. Currículo como agente de mudança social. Você considera isso possível? A escola transforma a sociedade? Em seguida, apresenta-se um conjunto de forças ou vetores que dinamizam o campo onde as decisões sobre currículo devem ser tomadas. Leia cada uma dessas forças e veja se você concorda com elas.

5. Currículo como um instrumento transmissor de valores. Pergunta-se: valores podem ser transmitidos? Ou desenvolvidos?

Partindo dessas mesmas observações, que críticas você pode fazer à idéia de currículo nelas expostas?

Planejamento e construção de *Curriculum*

O termo *curriculum* 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 professores. Entretanto, quando se observa em reunião os especialistas discutindo *curriculum*, pode-se descobrir a diversidade de percepção sobre o conteúdo do vocábulo 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 organizada¹.

1. Os números indicam a referência bibliográfica no final do capítulo. *Curriculum* na linguagem educacional é muito recente, e somente em alguns países possui um conteúdo ortodoxo.

Uma das melhores formas de se fazer um estudo sobre a evolução lingüística e do aparecimento de novas palavras para designar formas de pensamento é seguir as edições de um dicionário qualificativo.

As edições de 1812 do Barclays Universal Dictionary e do Webster não registram o vocábulo *curriculum*. Este termo só vai aparecer em 1856 nesses dicionários, com conteúdos especiais: "uma pista de corrida; um lugar para correr, uma carreta de corrida, um curso em geral; usado especialmente para referir-se a estudos universitários².

A edição de 1938 já registra a omissão da carreta de corrida e a edição de uma segunda expressão: "um curso específico e fixo numa universidade".

Em 1955 as seguintes definições aparecem: "um curso; uma seqüência de cursos numa escola ou numa universidade com finalidade de graduação. Conjunto total de cursos ensinados numa instituição ou num departamento".

Ainda que o critério lingüístico usado revele uma evolução lenta para o termo *curriculum*, 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 auxiliam o desenvolvimento da personalidade e formam o homem socialmente educado, amplia a extensão do termo *curriculum*, passando o mesmo a ser definido da seguinte forma:

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

No momento presente, o termo *curriculum* 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 educativa³.

Duas concepções básicas podem ser encontradas para *curriculum*:

De acordo com a concepção tradicional, *curriculum* 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, *curriculum* é o conjunto de matérias que constitui o trabalho escolar, organizadas de maneira pormenorizada. 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 *curriculum* ou planejamento de estudos, ou programa, são atividades organizadas e preparadas de antemão. *Curriculum*, portanto, dentro dessa concepção educacional, é apenas um dos elementos, isto é, o planejamento daquilo que deve ser formalmente aprendido.

A concepção seguinte, freqüentemente encontrada para *curriculum*, 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 *curriculum* os alunos, os professores, os métodos e o material didático: todas estas variáveis constituem o *curriculum*. Os elementos principais do *curriculum*, entretanto, para aqueles 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 alcançados 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 alunos⁴.

As conceituações são aspectos importantes na compreensão do *curriculum*, 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 *curriculum* 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 *curriculum* deve basear-se:

I — *Todo planejamento de curriculum 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 e lazer, educação e analfabetismo, pobreza e riqueza,

influenciam todo um programa de vida e de educação. A particularização destes 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 curriculum 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 curriculum requer a participação dos professores que vão ensinar. As decisões em comum dos professores refletem sua concepção sobre o ensino de aprendizagem e abrangem, também, 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 curriculum 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 *curriculum* 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 instrução se processa.

Cada um destes princípios será estudado em seus pormenores nos capítulos que se seguem. Ao mesmo tempo que a discussão se processa em torno dos princípios propostos para a construção do *curriculum*, a teoria sobre as quais os princípios repousam precisa também ser apresentada.

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 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 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 administração educacional. E isso ocorre exatamente porque a organização escolar é racionalizada e é também parte da lógica do capital. 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 acrítica, 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.

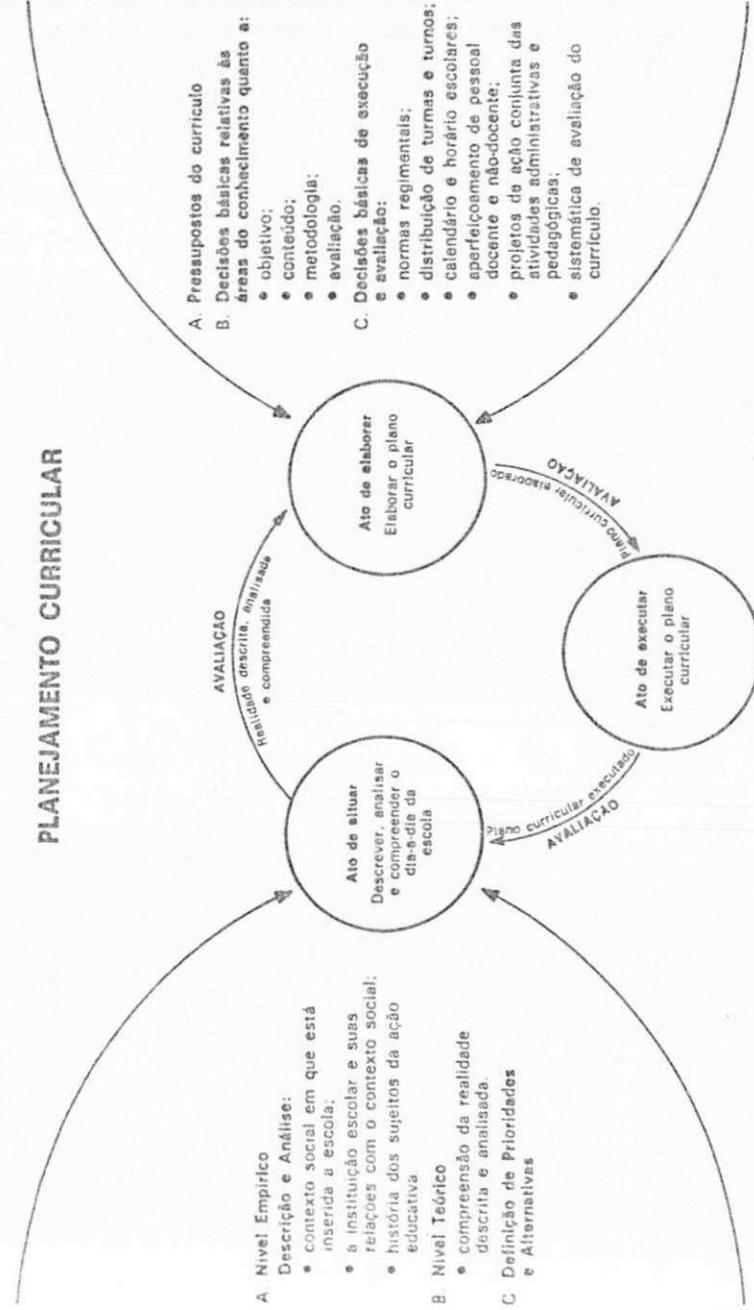
Essa é a posição que busco seguir para determinar caminhos mais viáveis do planejamento curricular. A análise que apresento é fruto de reflexões e estudos realizados com as alunas* do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (MG), na Pré-Escola Municipal Santa Mônica.

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 Biazzi 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 reievo 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 do conteúdo curricular devem ser compreendidas e trabalhadas de forma articulada, pois "esta mútua implicação não se dá automática 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 consequência, 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, 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)

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 estabelecerá uma responsabilidade coletiva para que os educadores compreendidos pelas várias categorias profissionais, pais e alunos, possam tomar conhecimento dos limites 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 comprometida 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 consequência, 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. 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.

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 assumidos pela escola perante a equipe colegiada e perante a assembléia

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 de avaliação que podem ser aplicados ao currículo:

- "iluminar o caminho da transformação", tendo em vista o autoconhecimento crítico do concreto, favorecendo 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 realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e a pro-

posição 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 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.
- CANDAU, 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.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: O transitório e o permanente na educação*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1985.

SANTOS, Odeir José dos. A organização do processo de trabalho pedagógico. Em *Anais da IV Conferência Brasileira de Educação*. Tomo 1, Goiânia, Cortez e Moraes, 1986, pp. 408-411.

SAUL, Ana Maria. Refletindo sobre a escola unitária e diversidades regionais: Implicações para o currículo. Em *Anais da IV Conferência Brasileira de Educação*. Tomo 1, Goiânia, Cortez e Moraes, 1986, pp. 125-128.

———. *Avaliação emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. Em Dumerval T. Mendes. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983(a).

———. *Escola e democracia: Teorias da educação. Curvatura da vara. Onze teses sobre educação e política*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1983(b).

VEIGA, Ilma P. Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, Papirus, 1989.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda, et alli: Formação de Professores: Pensar e Fazer, São Paulo, Cortez: 1992 (Coleção Questões da Nossa Época V e I).
- CADERNOS CEDES, A Formação do Educador em Debate 2, Cortez - São Paulo, 4ª reimpressão, 1986.
- CARVALHO, Antonio Bussmin, Estágio Supervisionado. Relação Teoria - Prática - Texto mimeografado.
- CERVO, Amado Luiz e BERVIAN P.A - Metodologia Científica. São Paulo, Editora Mc - bgaw - Hill do Brasil;
- FREIRE, Paulo, Política e Educação. Editora Cortez, (Coleção Questões de Nossa Época V.23). São Paulo - 1993.
- GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética: Um estudo introdutório-ed. 8ª - São Paulo, Cortez: Autores associados, 1992. Coleção Educação Contemporânea.
- GANDIM, Danilo. Planejamento como Prática Educativa. Edições Loyola, São Paulo, Brasil. 1991.
- GONÇALVES, M^a Socorro e Silva, M^a José Marques - A Prática da Supervisão Educacional numa Secretaria de Educação. Monografia de Graduação - UFPB - CAMPUS V . out/93.
- KVENZER, Acácia Zeneida, et alli, Planejamento e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1990. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo. V. 37).
- MARTINS, Joel, Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Países: Organização do Texto, Vitória Helena Cunha Espósito - São Paulo: Cortez, 1992.

MEDEIROS, Luciene e Rosa, Solange. Supervisão Educacional: Possibilidades e Limites. Editora Cortez, São Paulo, 1987.

MELLO, Guiomar Namó de Magistério de 1º Grau: Da competência ao compromisso Político ed. 7ª São Paulo: Cortez, 1987.

MELLO, Guiomar N. e outros. Educação e Transição Democrática. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo 16, ed. 3ª, Autores associados - Cortez - São Paulo, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículos e Programas no Brasil. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Paperus, 1990.

MURAMOTO, Helenice Mª Sbrogio. Supervisão da Escola para quê te quero? (Uma proposta dos profissionais da Educação na Escola Pública). Editora JGLU, São Paulo, 1991.

NOGUEIRA, Marth Guanais. Supervisão Educacional: A Questão Política, Edições Loyola, São Paulo, 1989.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. A Formação dos Professores de 1º e 2º Graus. São Paulo, Cortez, 1987.

RODRIGUES, Neidson. Por uma Nova Escola: A transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez, 6ª ed. 1987.

SILVA, Terezinha M. N. A Construção do Currículo na Sala de Aula: o professor como pesquisador: São Paulo, EFU, 1990.

VEIGA, Ilma Passos A. e et alli: Escola Fundamental Currículo e Ensino. Campinas-São Paulo, Papyrus, 1991 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ANEXO II -- ANTI -- PROJETO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO: PEDAGOGIA
PERÍODO: 93.2

Planejamento Curricular: Uma proposta de estudo com os Supervisores Educacionais de Sousa e Cajazeiras.

Elaborado por: Turma de
Pedagogia VII - 93.2

Cajazeiras PB, 12 de novembro de 1993.

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é "Planejamento Curricular: Uma proposta de estudo com os Supervisores Educacionais das cidades de Sousa e Cajazeiras".

Pretende-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 nas Secretarias Municipais de Sousa e Cajazeiras e 9ª e 10ª Regiões 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, configurou 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 com os supervisores.

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

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, com a supervisão também não foi diferente. Sua criação, com o objetivo de satisfazer tais interesses, desenvolveu durante muito tempo uma prática voltada para 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 que a supervisão a nível local também tem seguido o caminho de reprodutora do sistema.

Tal afirmação pode ser confirmada nas monografias citadas anteriormente, onde demonstra através de suas pesquisas que os supervisores entrevistados declaram exercer múltiplas funções, tendo o trabalho de supervisão um caráter fiscalizador.

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.

Tendo em vista as dificuldades apresentadas na pesquisa e considerando que o currículo é a base vital de todo o trabalho escolar, surge a necessidade de realizar um embasamento teórico sobre o tema em questão.

O propósito deste estudo é o aprofundamento teórico, com vistas a elaborar uma proposta de ação pedagógica que possa intervir na realidade concreta e objetiva de onde originou-se a pesquisa.

Torna-se evidente, a necessidade do referido aprofundamento, haja vista o embasamento teórico para nossa prática enquanto profissionais da supervisão, bem como a contribuição que poderá oferecer ao fazer pedagógico dos supervisores pesquisados.

OBJETIVO GERAL

- Realizar estudos acerca de currículo e planejamento para montagem de uma proposta de ação pedagógica junto aos supervisores de Sousa 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 Sousa 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 vistas a implementação de uma proposta de ação pedagógica para ser discutida com os supervisores de Sousa e Cajazeiras.

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

BIBLIOGRAFIA

- CARVALHO, Antônio Bussmann. Estágio Supervisionado e Relação Teoria - Prática. Texto Mimeografado;
- CERVO, Amado Luis & Bervian, P.A. Metodologia Científica, São Paulo, Mc
Graw Hill do Brasil Ltda, 1976;
- GONÇALVES, Maria do Socorro & Silva, Maria José Marques. A Prática da Supervisão Educacional numa Secretaria de Educação. Monografia de Graduação - UFPB - Campus V, OUT/1993;
- MEDEIROS, Luciene & Rosa, Solange. Supervisão Educacional: Possibilidades e Limites. Editora Cortez, São Paulo, 1987;
- Monografias de Graduação - Períodos 92.1 e 93.1. UFPB - Campus V - Pedagogia - Supervisão Escolar;
- MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. Supervisão da Escola, Para quê te quero? (uma proposta aos profissionais da Educação na Escola Pública). Editora Iglu, São Paulo, 1991;
- NOGUEIRA, Martha Guanaes. Supervisão Educacional, A questão política. São Paulo, Loyola, 1989. (Coleção Educar ¹¹).