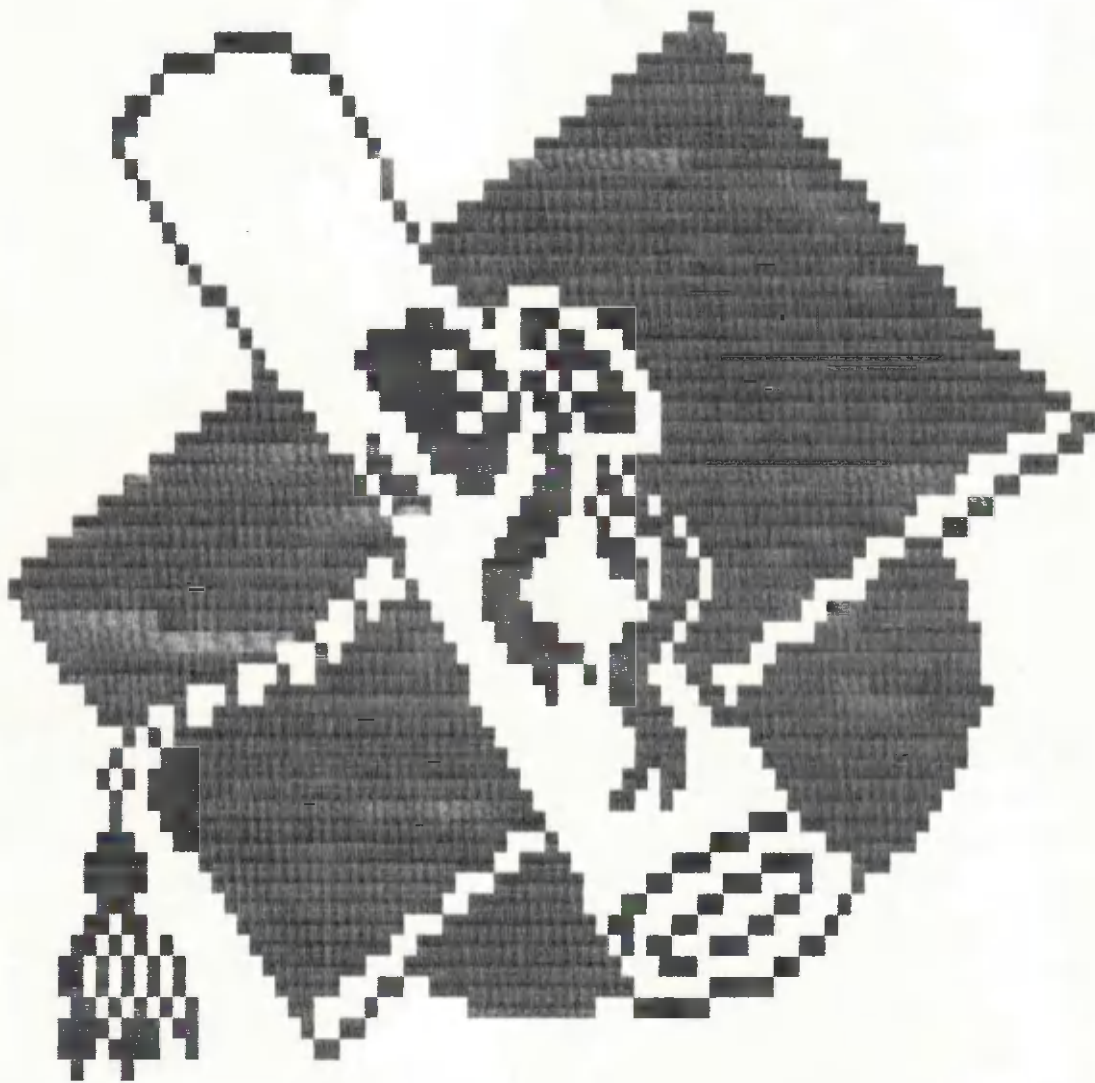


Ilma OK

RELATÓRIO DE ESTÁGIO
SUPERVISÃO ESCOLAR



PEDAGOGIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CAMPUS V
CAJAZEIRAS - PARAÍBA

DIANA MARIA NUNES
ERIANE DANTAS ARRUDA
JACILEIDE ANDRADE VIEIRA
MARIA DO CARMO P. VALE LEITE
SANDRA ROLIM DE ARAÚJO BARRETO
VALÉRIA OLIVEIRA DE SOUZA

PLANEJAMENTO E CURRÍCULO NUMA ABORDAGEM CRÍTICA DE EDUCAÇÃO
COM OS SUPERVISORES MUNICIPAIS E ESTADUAIS DE CAJAZEIRAS-PB.

Trabalho apresentado como exigência
parcial para conclusão do Curso de
Graduação em Pedagogia-Supervisão
Escolar - do Centro de Formação de
Professores - Campus V - Universida
de Federal da Paraíba.

Orientadoras: Maria de Lourdes Cam-
pos e Maria Tereza Li
ra de Oliveira.

CAJAZEIRAS-PB, SETEMBRO DE 1.994.

AGRADECIMENTOS

- à DEUS

Pelo sonho que agora realizamos, em transformarmos de estu
dante em profissionais.

- AOS PAIS, IRMÃOS, FILHOS, CÔNJUGES E AMIGOS

A vocês que compreenderam e apoiaram as horas de nossos es
forços...

- Em especial às professoras orientadoras: MARIA DE LOURDES
CAMPOS E MARIA TERESA LIRA DE OLIVEIRA, pela dedicação, pe-
la amizade, pela tolerância e bondade com que dispensaram
nossas falhas, esforçando-se em nos transmitir os ensina -
mentos de que precisávamos para nossa formação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	05
CAPÍTULO I - REALIDADE VIVENCIADA.....	06
CAPÍTULO II- OBJETIVOS.....	08
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	09
CAPÍTULO IV - SESSÕES DE ESTUDO REALIZADAS.....	10
CAPÍTULO V - CONCLUSÃO	19
BIBLIOGRAFIA	21
ANEXOS ; ; ; ; ;.....	22
ANEXO 01 - Especialista em Educação os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar.....	23
- Técnica a Rosa.....	25
- A palavra	26
- Questionamentos.....	28
- Ata.....	29
ANEXO 02 - Currículo para as áreas rurais-opção necessária....	32
- Técnica - O Espelho.....	35
- Ata.....	36
ANEXO 03 - Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação.....	38
- Oração do Professor.....	39
- Verdades e Mentiras sobre Planejamento.....	40
- Música - Falando de Educação.....	44
- Ata.....	45
ANEXO 04 - Didática: Revisão conceitual para ação supervisora. 47	47
- Planejamento Escolar.....	52
- Música - Educação e Luta.....	54
- Técnica - Fé - Esperança - Coragem.....	55
- Eu tenho valor.....	56
- Poesia Social	57
- Ata.....	58
ANEXO 05 - Escola, Currículo e Ensino.....	61
- Características da escola Progressista e Conserva dora.....	67

- Supervisor Policial e Supervisor Povo.....	68
- Técnica - De quem é a bola?.....	69
- Ata.....	71
- Encenação - Escola Conservadora e da Escola Progressista.....	74

INTRODUÇÃO

O relatório que ora expomos, é imprescindível para obtenção do Título de Graduada, em atendimento as exigências do Estágio Supervisionado de Supervisão Escolar, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, Campus V - Cajazeiras por nós estagiárias, com as Supervisoras-Municipais e Estaduais da nona Região de Ensino - PB.

A Proposta de Estudo intitulada "Planejamento e Currículo: Numa abordagem crítica da Educação com os Supervisores Municipais e Estaduais de Cajazeiras - PB", teve como objetivo refletir através das sessões de estudo, a necessidade de promover um trabalho participativo e coletivo na escola, com o intuito de contribuir para a melhoria da prática supervisora.

Visando proporcionar uma compreensão mais detalhada deste relatório, em cinco capítulos que enfocamos a seguir:

No capítulo I, denominado "Realidade Vivenciada", apresenta-se toda a trajetória que vivenciamos para realizar a proposta de estudo.

No capítulo II, denominado "Objetivos", encontram-se nossas expectativas mediante à colaboração com a ação supervisora, nas Escolas Públicas de Cajazeiras - PB.

No capítulo III, denominado "Metodologia", vêm-se os procedimentos para a realização do Estágio Supervisionado.

No capítulo IV, denominado "Sessões de Estudo Realizadas" registram-se as atividades vivenciadas com os Supervisores.

E por último, o quinto, a conclusão, onde estão contempladas as nossas observações e reflexões sobre o tema da proposta de estudo realizada.

CAPÍTULO I - REALIDADE VIVENCIADA

Para concretizarmos) esta proposta de estudo, vivenci_{amos} diversas etapas: trabalho de pesquisa; levantamento bibliográfico; elaboração da proposta de estudo; apresentação da proposta aos supervisores; a sua implementação e avaliação.

A realização deste trabalho de pesquisa ocorreu com o intuito de refletir como se dava a relação do Supervisor - Supervisado, na nona região de ensino na cidade de Cajazeiras - Paraíba.

Com o interesse de aprofundar mais detalhadamente a relação supracitada, partimos para o estudo das monografias feitas pelas alunas estagiárias na habilitação Supervisão -Escolar, período 93.1. Diante desta realidade apresentada pelas monografias, nos dispusemos a contribuir com a ação supervi - são, concernente ao Planejamento e ao Currículo Escolar.

Para viabilizar a concretização desta proposta de estudo, cujo tema é PLANEJAMENTO E CURRÍCULO: NUMA ABORDAGEM CRÍTICA DE EDUCAÇÃO COM OS SUPERVISORES MUNICIPAIS E ESTADUAIS DE CAJAZEIRAS - PARAÍBA. Selecionamos a bibliografia condizente ao tema.

De posse da bibliografia, partimos para a construção da proposta de estudo, a qual foi elaborada pelas alunas estagiárias da habilitação Supervisão Escolar, período 93.2.

Antes da implementação desta proposta colocamos em apreciação pelos supervisores educacionais, da nona região de ensino, os quais demonstraram interesse de viabilizá-la.

Mediante este relato, iniciamos a implementação da referida proposta de estudo com os supervisores. As atividades foram desenvolvidas pelas alunas estagiárias da habilitação Supervisão Escolar, período 94.1, sob orientação das professoras orientadoras do estágio.

Enfrentamos vários entraves para pormos em prática a proposta de Estudo; porque a princípio a U.F.P.B.- Campus V -

Cajazeiras-PB, entrou em greve, e ao finalizar o movimento grevista da U.F.P.B, inicia-se logo a seguir o movimento grevista do Município de Cajazeiras-PB. Mesmo o Município em greve, conseguimos reunir um número reduzido de supervisores que participaram ativamente das sessões de estudo, tendo em vista, compreenderem que as atividades não comprometeria a greve, podendo assim, fornecer subsídios que pudesse organizá-los no cotidiano.

Trabalhamos através de sessões de estudo, que compreenderam em total de cinco, as quais se processaram através de leituras de textos, discussões e reflexões, a fim de fornecer um embasamento teórico e prático objetivando contribuir para o fortalecimento do processo educativo.

No final de cada sessão de estudo avaliávamos as nossas atividades, com o intuito de coletar sugestões, para trabalharmos os próximos Encontros. Com base nas sugestões procurávamos aprimorar e estimular a participação dos supervisores.

CAPÍTULO II - OBJETIVOS

GERAL:

- Realizar sessões de estudo com os Supervisores Educacionais sobre Planejamento e Currículo, visando contribuir com a sua prática educativa.

ESPECÍFICOS:

- Refletir como se processa o Planejamento e o Currículo numa perspectiva ^{prática} de educação.
- Aprofundar as experiências e os conhecimentos referentes ao Planejamento e Currículo, com intuito de promover um trabalho coletivo e participativo na escola.
- Avaliar as implicações do Planejamento e do Currículo dissociados do processo educativo.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

A nossa proposta de estudo visa contribuir com a prática supervisora, no que se refere ao Planejamento e Currículo. Para que nosso objetivo fosse alcançado, realizamos sessões de estudo com os supervisores Municipais e Estaduais, da nona Região de Ensino.

Houve discussões, reflexões e questionamentos dos textos referentes ao objeto de estudo, os quais elencamos a seguir:

TEXTOS	AUTOR	ANEXO
-Especialistas em educação os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar.	Regina Leite Garcia	01
-Currículo para as áreas rurais - opção necessária.	Teresa Roserley Neubauer da Silva	02
-Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação.	Antônia Osima Lopes	03
-Didática: revisão conceitual para ação supervisora.	Newton César Balzan	04
-Escola, Currículo e ensino.	Ilma Passos Alencastro Veiga.	05

CAPÍTULO IV - SESSÕES DE ESTUDO REALIZADAS

ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO OS MAIS NOVOS RESPONSÁVEIS PELO FRACASSO ESCOLAR

As sessões de estudo terão como pressupostos básicos, implementar a proposta de estudo, visando minimizar as dificuldades encontradas no cotidiano da prática supervisora, subsidiando assim, a prática no que concerne a Planejamento e Currículo Escolar.

Neste sentido, realizamos um trabalho de estudo com os supervisores da nona região de Ensino, sediado na Biblioteca Pública Municipal de Cajazeiras - PB, onde discutimos o texto de Regina Leite Garcia "ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO OS MAIS NOVOS RESPONSÁVEIS PELO FRACASSO ESCOLAR", enfatizando a contribuição da escola como agência responsável pela transmissão da socialização do saber; a eliminação da supervisão e do supervisor e as causas que entravam o trabalho coletivo na escola.

Na visão da autora, o currículo é:

"Entendido no sentido abrangente de tudo o que acontece na escola e que afeta, direta ou indiretamente, o processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade".¹

Comugamos com a autora no tocante a definição de currículo, pois o mesmo deve ser globalizante, atendendo as necessidades da clientela que está inserida no processo educativo.

Somos sabedores que a prática pedagógica se dá de forma isolada e desarticulada da realidade educacional, portanto Garcia afirma que: "é na reflexão coletiva contínua sobre a prática pedagógica que será construída uma escola de

1. GARCIA - O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais. p. 15

qualidade".

Nesse enfoque, é nítido salientar que é através da práxis coletiva que se constrói a escola que almejamos.

A autora aborda a quem serviu a criação dos especialistas - orientação educacional e supervisão educacional - e a quem serve agora a sua extinção:

"enquanto OEs e SEs fizeram apenas o discurso da mudança, foram aceitos (...)" "Mas, quando orientadores e supervisores, passaram do discurso à ação transformadora, como por coincidência, passaram a ser os novos bodes expiatórios do fracasso escolar".

Com base no raciocínio da autora percebemos que existe por parte dos dirigentes, a preocupação de acabar com os Supervisores Educacionais tendo em vista a redefinição da prática supervisora que contraria os princípios defendidos pela classe dominante.

Trabalhamos o texto em grupos, onde destacamos os aspectos mais significativos. Prosseguimos o estudo com o debate das questões mais relevantes. Usamos os critérios de avaliação oral e posicionamento dos participantes acerca da metodologia aplicada com o objetivo de auferir sugestões para as próximas sessões.

CURRÍCULO PARA AS ÁREAS RURAIS - OPÇÃO NECESSÁRIA

Dando continuidade aos trabalhos, vivenciamos mais uma sessão de estudo, com a participação de algumas Supervisoras da Secretaria de Educação do Município, bem como da nona região de ensino.

No segundo encontro de estudo desenvolvemos o tema: "Currículo para as Áreas Rurais e Opção Necessária", de Teresa Roserley Neubauer da Silva.

O texto enfoca claramente a construção de um currículo que venha atender as necessidades do contexto rural.

Exploramos o mesmo através de questionamentos que abrange e sintetiza melhor o assunto em estudo.

Inicialmente nos respaldamos na visão da autora no tocante as consequências da Reforma Capanema:

"A tendência a separar as redes de ensino culminou, durante o Estado Novo, com a Reforma Capanema que divide a educação de grau médio em escola secundária, de formação humanista e clássica para o preparo das "elites" condutoras do país, e a educação técnica (comercial, industrial e agrícola para os filhos da classe trabalhadora)".¹

Sabemos que com a entrada da industrialização no Brasil surgiu a necessidade de qualificar pessoas em curto período de tempo e assim atender a aceleração industrial e dividir a escola em escola elitista que dava ingresso para o 3º grau aos filhos de burgueses e outra para os filhos dos trabalhadores, fortalecendo assim o sistema capitalista.

Destacamos também, alguns pontos básicos na concepção da autora em relação a elaboração do currículo, bem como, o de sua inclusão no processo educativo considerando que:

- . A mudança de currículo precisa respeitar e aceitar as expectativas da comunidade;

1. SILVA. - CADERNOS CEDES - 13. p. 65.

- . A mudança depende de recursos;
- . A mudança de currículo depende basicamente de gente do profissional que atua a nível da escola;
- . A mudança do currículo implica em planejamento adequado e cuidadoso.

É notório que para se elaborar um currículo, é necessário fazer um diagnóstico da realidade da clientela que vai ser atendida, ou seja, o modo de vida do aluno, da comunidade professores, espaço físico, as condições climáticas de cada região, fatores econômicos, psicológicos e sociológicos.

No último momento avaliamos as questões políticas geradas em torno do currículo nos diversos contextos:

"Um currículo isoladamente, por melhor que seja, não muda a sociedade. Principalmente nas áreas rurais, qualquer currículo deve ser acompanhado de medidas objetivas de melhoria do padrão de vida e de bem estar social da comunidade, por exemplo, equipamentos escolares mais adequados, salários dignos, professores bem preparados".²

De acordo com a autora sabemos que um currículo isolado não dá oportunidades à clientela para melhorar seu padrão de vida e bem estar social.

Na elaboração de um currículo isolado os conhecimentos não são reelaborados de acordo com a realidade e isso dificulta o processo educativo.

Finalizou-se a sessão destacando os pontos positivos, negativos e sugestões para a sessão posterior.

2 - Ibidem - p. 72.

PLANEJAMENTO DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE EDUCAÇÃO

Desenvolvemos a terceira sessão de estudo realizada na sede do auditório da nona Região de Ensino com as supervisoras do município e do Estado da cidade de Cajazeiras tendo como título: PLANEJAMENTO DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE EDUCAÇÃO da autora Antônia Osima Lopes, com o objetivo de proporcionar embasamento teórico mais detalhado condizente ao tema em estudo.

Para melhor esclarecimento das concepções de Planejamento Osima acrescenta o seguinte parecer:

"O planejamento adequado, bem como seu resultado, o bom plano de ensino - se traduzirá pela ação pedagógica direcionada de forma a se integrar dialeticamente ao concreto do educando buscando transformá-lo".¹

Consideramos comum aos nossos anseios esta perspectiva de planejamento na compreensão da autora, a mesma visa a elaboração de um planejamento vinculado a realidade e necessidades da comunidade escolar buscando possibilidades de concretizar o processo dialético de educação respaldado nas mudanças sociais.

As atividades que nortearam a sessão de estudo prosseguiram com um teste sobre verdades e mentiras da professora Vera de Faria Caruso Ronca (PUC - SP) - Revista NOVA ESCOLA. O mesmo desencadeou uma discussão avaliativa onde percebeu-se que os participantes encontravam-se em comum acordo a autora supracitada.

Para reforçar as discussões referentes ao planejamento Escolar, prosseguimos a quarta sessão de estudo com objetivo de sugerir procedimentos para elaboração do planejamento. Trabalhamos o texto Supervisão e Didática de ação de NEWTON CESAR BALZAN.

1. LOPES - Repensando a Didática p.43.

E pensando reforçar o compromisso de cada profissional com educação e principalmente acentuar a prática do supervisor educador que almejamos acrescentamos a citação de Balzan.

"É fundamental que o supervisor investigue sua própria realidade, realizando pequenos projetos de pesquisa, de maneira a poder dispor de dados que serão objeto de reflexão por parte dos professores".²

O pensamento citado anteriormente permite-nos concluir que através da investigação realizamos um trabalho de reflexão que intera-se sempre com uma ação, condição necessária para que haja a transformação e isto torna o processo educativo uma ação dinâmica e dialética.

A equipe coordenadora do encontro acrescentou os seguintes pontos para a elaboração de um planejamento crítico baseado nos autores estudados:

- 1 - Valorizar o aluno;
- 2 - Entender o planejamento como processo dialético (ação-reflexão-ação);
- 3 - Selecionar conteúdos de forma crítica em função do aluno real;
- 4 - Partir da problemática específica as diversas áreas;
- 5 - Trabalhar de forma integrada na busca de soluções dos problemas (sócio-econômico-político e cultural
- 6 - Avaliar o processo do planejamento de forma contínua.

A equipe deu preeminência a questão de que nenhum planejamento acontece no vazio, este é uma ação reflexiva norteadora do processo educacional suscetível às necessidades de cada contexto sócio-econômico-político e cultural, assim sendo não há receita pronta, acabada acentuou uma aluna da equipe coordenadora.

2. BALZAN - Educação e Supervisão - p. 48

Podemos, portanto, considerar que as sugestões apresentadas pela equipe apresentadora teve como objetivo tentar melhorar o desempenho da supervisão escolar dentro do contexto, numa prática consciente e coletiva.

Prosseguiu-se o estudo com a visão de reexaminar as concepções de planejamento, relatando: a importância do planejamento escolar; funções do planejamento; características do planejamento e passos para a elaboração de um planejamento crítico e político.

Mediante o trabalho exposto é imprescindível citar as considerações de Libâneo diante do planejamento.

"O planejamento é uma atividade de reflexão acerca das novas opções e ações. Se não pensarmos definitivamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade".³

Vale salientar que se não refletir a nossa prática pedagógica, correremos o risco de nos tornarmos alienados e apolíticos, sendo incapazes de lutar pelo nosso espaço de trabalho, ficando subjacentes a égide da classe dominante.

O estudo teve continuidade com os depoimentos dos supervisores do Estado e Município referente ao assunto.

"(...) Planejamento é uma espécie de garantia dos resultados quer dizer é nessa definição desses objetivos que vai também a garantia do resultado do planejamento. Essa garantia a gente não obtém dentro da sala de aula, justamente porque não existe essa valorização total do aluno com relação a definição dos objetivos".⁴

Concordamos com a citação acima abordada onde a autora mostra que a garantia do planejamento é de fundamental importância para a valorização e crescimento do educando.

3. LIBÂNEO - Didática p. 222

4. SUPERVISORA do município.

- ESCOLA CURRÍCULO E ENSINO -

Prosseguindo os trabalhos realizamos a quarta sessão de estudo, onde enfocamos: As faces da escola conservadora e progressista do texto "ESCOLA CURRÍCULO E ENSINO" da autora Ilma Passos, que objetivou apresentar e analisar, as características da escola conservadora e progressista, também detectar as diferenças existentes entre estas escolas,

Reforçando o estudo se faz necessário ressaltar a citação da autora concernente a:

"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".¹

Entendemos que a escola na sua face conservadora castiga o indivíduo nas suas potencialidades e principalmente impossibilita-o de participar da vida social, pois esta escola propo-se a reproduzir os interesses daqueles que detem o poder econômico.

Apresentamos as características da escola progressista respaldada na concepção da autora Ilma Passos:

"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 sócio-político e cultural. Seu ideal político-pedagógico está voltada para a emancipação do homem".²

1. PASSOS - ESCOLA FUNDAMENTAL CURRÍCULO E ENSINO p.77

2. Ibidem - p. 78

Respaldando-nos na autora supracitada a escola progressista aspira a construção do homem omnilateral, isto é, o homem capaz de construir seu próprio caminho, agir, refletir e transformar sua própria realidade, baseada nas suas necessidades. Nesta escola seus interesses estão voltados às necessidades de sua clientela, colocando o saber a serviço do aluno que aprende, através de uma prática coletiva e integrada, visando com isso interferir na realidade.

Prosseguindo o estudo o grupo dividiu-se em subgrupos, e logo depois encenaram os dois tipos de escola: conservadora e progressista. O que resultou num trabalho de reflexão enfocando o papel do supervisor policial de prática conservadora, com ação voltada para transmissão da ideologia da dominante, que obedece sem questionar e age com atitude de superioridade com relação aos professores.

Em se tratando do supervisor-povo foi retratado o papel do supervisor que busca mudança e transformação social, através de uma ação participativa, colocando-se em nível de igualdade com os demais integrantes do processo educativo.

Ao término da sessão de estudo fizemos questionamentos referentes ao currículo e a prática supervisora.

Encerrando os trabalhos utilizamos a técnica "De quem é a bola?" enfatizando o compromisso de cada profissional. Visando o despertar de todos para assumirmos dignamente a responsabilidade de juntos trabalharmos e transformarmos o projeto de uma escola de qualidade que visa a emancipação do homem.

CAPÍTULO V = CONCLUSÃO

O Estágio Supervisionado configurou-se em sessões de estudo com a participação indispensável das supervisoras de ensino.

Após a nossa atuação, observamos que a real situação do Currículo e Planejamento das escolas pertencentes a nona região de ensino se apresenta dissorciado do contexto sócio-político, econômico e cultural do aluno.

Constatamos que embora muitos educadores se atenham mais à Pedagogia Tradicional, existem muitos profissionais adeptos à Pedagogia Progressista. A Pedagogia Tradicional o interesse de manter o sistema vigente, com o intuito de alienar e dominar. Em contrapartida à Pedagogia Progressista visa favorecer a ação coletiva.

Dentre essas e outras observações podemos relevar como importante progresso dos supervisores presentes: A conscientização dos mesmos quanto a sua postura pedagógica na escola; a necessidade de se trabalhar currículo de acordo com a comunidade escolar; a confecção de um planejamento flexível que possa atender interesses igualitário; a total responsabilidade das estagiárias ao apresentar cada sessão; segurança e domínio dos conteúdos.

Em contraposto a estas positivities também contamos com aspectos negativos tais como: curto período de tempo, pouco embasamento teórico e a greve dos supervisores.

As reuniões foram subsidiadas em textos de autores progressistas, proporcionando aos participantes, reflexões e discussões das idéias expostas.

Contudo, acreditamos que nosso estágio foi proveitoso, tendo em vista a oportunidade de discutir com os supervisores questões significativas para inaltecer a prática supervisora frente ao Currículo e ao Planejamento, objetivando adequar às necessidades do ensino-aprendizagem.

Portanto, convém ressaltar que estes espaços dedicado ao desenvolvimento da nossa proposta: Planejamento e Currículo: numa abordagem crítica de Educação com os supervisores Municipais e Estaduais de Cajazeiras-PB, tivemos o propósito de passar para os Supervisores de ensino, a preocupação de nos organizarmos e engajarmos numa luta coletiva à procura de nossa verdadeira identidade.

Ademais todos os trabalhos foram sediados em caráter conscientizador e no ensejo de se fazer uma escola pública melhor, e assim tentar preparar o aluno para ser sujeito de sua própria ação, capaz de transcender os limites impostos pela separatividade do saber e se colocar a caminho de uma outra forma de ser e pensar o mundo.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda - Formação de Professores. pensar e fazer. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- CADERNOS CEDES nº 13 - Cortez.
- GADOTTI, Moacir - Concepção Dialética da Educação, São Paulo. 3ª edição. Cortez - 1984.
- GANDIN, Danilo. Planejamento como Prática Educativa. Ed. Loyola, 1991.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil. Papirus. Campinas-S.P, 1990. (Coleção Magisterio Formação e Trabalho Pedagógico).
- SILVA, Terezinha Maria Nelli - A construção de currículo na sala de aula: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.
- VEIGA, Ilma Passos e outros. Escola Fundamental Currículo e Ensino. Papirus.

A N E X O S

Os textos aqui organizados relatam experiências de orientadores educacionais e supervisores pedagógicos. Experiências referentes à escola: trabalho conjunto, através do currículo, junto aos professores. Experiências que relacionam a escola com a sociedade mais ampla: a vida cotidiana dos alunos, o trabalho.

Tais experiências retratam as tentativas que estes profissionais vêm fazendo na perspectiva de dimensionar um "novo profissional", construído a partir do "velho", que seja capaz de contribuir para o processo de democratização do ensino, entendendo esta como a socialização do saber às camadas majoritárias da população. Pela socialização do saber, a escola instrumenta os alunos a participarem das lutas políticas mais amplas.

O "novo" profissional aqui buscado está se embrenhando na prática cotidiana da escola, entendendo-a como uma das instâncias da prática social global, determinada por esta e determinante desta.

Enquanto experiências são, de um lado, limitadas ao universo vivido, e, de outro, possibilidade de novas aprendizagens se compreendidas no universo teórico que as provocaram: a crítica à educação e à escola brasileiras produzidas na década em curso. É preciso entendê-las, pois, como prática — uma prática que não fala por si mesma, mas que exige uma relação teórica para que seja compreendida na sua totalidade.

O texto organizado por NILDA ALVES (supervisora) e REGINA LEITE GARCIA (orientadora), ambas professoras da Universidade Federal Fluminense e autoras de vários artigos e livros, dá seqüência às produções críticas recentemente produzidas nessas áreas e publicadas, entre outras, pela Edições Loyola.

Constitui-se em leitura fundamental para os educadores preocupados com os especialistas e, sobretudo, com a construção de uma escola capaz de contribuir para uma sociedade justa.

Selma Garrido Pimenta

ISBN 85 - 15 - 00263 - 3

Coleção
Educar 5

NILDA ALVES
REGINA LEITE GARCIA
(orgs.)



O FAZER E O PENSAR DOS SUPERVISORES E ORIENTADORES EDUCACIONAIS



ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO, OS MAIS NOVOS RESPONSÁVEIS PELO FRACASSO ESCOLAR

Regina Leite Garcia
(Orientadora educacional)

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A escola, em todos os tempos, em todas as sociedades, seja qual for o sistema político, sempre teve uma função muito clara — a de transmitir para as novas gerações o conhecimento acumulado pelas gerações que as antecederam. A questão central da escola é a socialização do conhecimento.

A escola burguesa, porque acontece nas sociedades de classe, não limita a sua ação aos interesses da burguesia. Exatamente por ser parte da sociedade capitalista, reproduz a contradição fundamental desta sociedade, representando, não só os valores culturais, sociais, políticos e econômicos das classes burguesas, mas também expressando os interesses das classes populares. É na escola que as relações dominantes perpetuam os privilégios através da transmissão ideológica, para que as classes trabalhadoras estejam aos interesses do capital. Mas é também na escola que as classes subalternas se apropriam do código cultural da burguesia, instrumentalizando-se para uma compreensão mais clara das relações que se dão na sociedade. Se é na escola que a burguesia pretende formar consciências "receptivas e seus interesses", é também na escola que as classes subalternas constroem a consciência histórico-política, imprescindível à luta contra a exploração.

O educador consciente assume como luta sua a realização das possibilidades de a escola servir aos interesses reais das classes populares. Ele se incorpora à luta coletiva para a construção de uma escola competente, na qual os alunos, em sua totalidade, se apropriem do saber historicamente acumulado, com o qual desvelarão a temporalidade do sistema sócio-econômico, criando um novo saber sobre a sociedade que pretendem transformar, e sobre as possibilidades reais de a transformarem.

Esta escola, para inserir-se no processo global de transformação, há de se transformar inteiramente. Não mais o professor que sabe e que fala o seu saber e o aluno que não sabe e que é impedido de falar do que sabe e do que quer saber. Não mais os especialistas, orientadores educacionais, supervisores escolares e diretor que sabem mais e usam o poder de seu saber sobre o professor que sabe menos e obedece aos que mais sabem. Não mais o sistema inflado em seu cume, impondo "pacotes", carregados do saber maior dos que podem mais, às bases, esvaziadas de seu saber, numa evidente superposição teoria-prática. Não mais o exercício hierarquizado de transmissão de saberes, ao qual subjazem relações de poder que apontam para uma sociedade autoritária, composta de homens conformistas.

A escola transforma-se, quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem-voz se fazem ouvir, revertendo a hierarquia do sistema autoritário. Esta escola recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional.

PARTICIPAÇÃO DOS ESPECIALISTAS NUMA ESCOLA QUE SE PRETENDA COMPETENTE

De acordo com Saviani (1980), "... a especialidade no campo educacional, como toda especialidade, só faz sentido na medida em que a área básica não seja perdida de vista...", a especificidade da orientação e da supervisão educacionais é apenas "... a divisão no plano da educação...".

Orientação educacional (OE) e supervisão educacional (SE) são, antes de tudo, educadoras, e a finalidade de toda e qualquer ação supervisora ou orientadora é educativa.

Vejam os que decorre desta premissa.

Se a escola é uma instituição que tem por finalidade ensinar bem à totalidade dos alunos que a procuram, OE e SE têm por função fundamental mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola, para que a escola cumpra a sua função: que os alunos aprendam.

A ação supervisora e a ação orientadora têm um espaço comum e um espaço específico.

Antes de tudo, OE e SE, duas habilitações do curso de pedagogia — que compõe-se, ainda, da habilitação ao magistério e da habilitação à administração escolar —, totalizam com as duas últimas o fato pedagógico.

O curso de pedagogia anuncia a divisão de tarefas referida à área básica da educação. Orientador, professor, supervisor e diretor têm o campo educacional como espaço comum, no qual exercem a especificidade de suas formações. Além do campo comum, têm um instrumento de trabalho comum — o currículo —, entendido no sentido abrangente de tudo o que acontece na escola e que afeta, direta ou indiretamente, o processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade.

Partindo da condição comum de educadores, cada um desempenha tarefas específicas, capacitado pela habilitação específica, cujo sentido é dado pelos fins comuns. Assim, o que distingue as ações dos especialistas que atuam na escola são os meios, que ganham sentido por convergirem para o mesmo fim.

Mas o fato de o orientador, supervisor, diretor e professor terem uma área básica comum não significa que qualquer um dos quatro esteja capacitado a desempenhar qualquer outra das funções dos demais especialistas que não aquela para a qual foi habilitado.

É o professor quem é habilitado para dar aula; o diretor, para administrar a escola; o orientador, para trazer a realidade do aluno para o planejamento curricular; o supervisor, para coordenar o processo de planejamento, implementação e avaliação curriculares.

A contribuição de cada um reside na especificidade técnica da administração, da supervisão, da orientação, do ensino. É a partir da especificidade técnica que se dá a ação interdisciplinar. Só há interdisciplinaridade quando há diferentes formações em ação.

Do mesmo modo que, numa visão funcionalista, as ações administrativas são isoladas, dissociadas, parcelizadas, fragmentando o processo pedagógico, numa visão dialética, elas recuperam a totalidade do processo, atuando articuladamente, complementando-se nas diferenças. Cada ato e cada fato passam a ser referidos à totalidade.

A matrícula, os horários, a organização das turmas e escolha do professores para cada turma, o planejamento, a grande curricular, a seleção de conteúdos, os materiais didáticos, os critérios de avaliação, a relação da escola com as famílias, a relação da escola com a comunidade da qual os alunos fazem parte, as relações internas na escola, a arrumação das salas de aula, as metodologias e atividades selecionadas, a merenda, o uniforme, o recreio e a forma, a organização da limpeza da escola, tudo, enfim, que acontece na escola,

facilita ou dificulta a aprendizagem de cada aluno. Logo, nada é meramente administrativo, ou meramente racional, ou meramente pedagógico, mas, fundamentalmente, político.

O aluno aprende num determinado contexto. A forma como este contexto se organiza e as relações que se dão vão influir, tanto quanto os métodos utilizados para ensinar. Daí ser necessário que o contexto seja avaliado permanentemente em função dos resultados obtidos. É na reflexão coletiva contínua sobre a prática pedagógica que será construída uma escola de qualidade. É na reflexão política sobre a prática pedagógica que será definida a qualidade que responda aos interesses reais dos alunos das classes populares. E esta é a função primordial da OE e da SE — mobilizar a escola, a família e a comunidade para a discussão política da prática pedagógica.

A prática pedagógica só pode ser avaliada a partir da reflexão sobre a que interesses serve e quem é o aluno a quem pretende servir.

A primeira pergunta só encontra resposta na compreensão crítica das relações que se dão na sociedade e da relação escola-sociedade. A segunda pergunta vai encontrando resposta num processo de pesquisa-ação, do qual todos participam, o que vai possibilitar a adequação curricular ao aluno concreto. A investigação coletiva sobre o aluno e seu mundo, o que sabe, o que deseja saber, o que vai se evidenciando que precisa saber vai norteando o currículo. Através desta investigação sobre a realidade sócio-econômico-cultural do aluno, vão sendo captados os valores, formas de relação e organização de seu grupo; suas visões e representações das formas de organização da sociedade, suas expectativas em relação à escola, sua linguagem própria, seu vocabulário usual, seus interesses, formas de lazer, vivências de trabalho, seus jogos e brincadeiras, suas formas originais de enfrentar dificuldades, suas danças e cantos, suas formas peculiares de construir o conhecimento e de assimilar o conhecimento ensinado.

A investigação sobre a realidade vivencial do aluno e sua percepção desta realidade deve ser o ponto de partida e o fio condutor do processo pedagógico. Ela permitirá a substituição do saber sintético por um saber sintético que adquirirá na escola; a superação do saber não-organizado pelo saber mais elaborado.

O processo de pesquisa-ação possibilita a todos ampliarem o conhecimento sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem, bem como sua capacidade de interferir sobre a realidade, transformando-a e transformando-se na ação.

O aluno que fala do seu mundo aprofunda a compreensão de si no mundo, confronta suas percepções com as percepções de seus colegas, confronta seu conhecimento com outros conhecimentos e, vendo o seu mundo validado, ganha confiança em si, para fazer incursões em outros mundos. Vendo-se acreditado, passa a ter confiança

em sua capacidade de aprender (ação específica da OE no que se refere ao autoconhecimento e conhecimento de mundo, bem como à construção do autoconceito positivo do aluno, condição *sine qua non* para que ele aprenda).

O professor que se abre para compreender o aluno e seu mundo confronta o que descobre sobre o seu aluno concreto e o que aprendeu sobre aquele aluno genérico em seu curso de formação, tornando-se mais competente para ensinar. O conhecimento sobre o aluno concreto vai possibilitar ao professor uma seleção mais adequada de conteúdos, uma escolha de metodologias mais compatíveis às características do aluno, de materiais que melhor atendam aos interesses do aluno (ação específica da supervisão no que se refere a planejamento, opção metodológica, seleção de conteúdos etc., visando à adequação curricular).

O diretor, que ao participar da pesquisa-ação, compreende que o modo como a escola é administrada influi sobre o sucesso ou fracasso do aluno, confronta o seu conhecimento anterior sobre administração, quando a pensava neutra, com o conhecimento adquirido através da investigação coletiva do que participa, daí surgindo um conhecimento novo, não só sobre a realidade com que lida, mas, sobretudo, sobre o aspecto político da administração.

O OE que, através da investigação sobre a realidade, percebe que no processo ensino-aprendizagem estão em jogo inúmeras relações (relação professor-aluno; aluno-conhecimento; aluno-alunos; professor-professores-orientador educacional-supervisor educacional-diretor-funcionários; aluno-professores-orientação educacional-supervisão educacional-diretor-funcionários; escola-família; escola-comunidade e escola-sistema educacional), compreende que as relações na escola não são um fim em si mesmas, mas meio para que o aluno aprenda e amplie o seu conhecimento sobre "relações de ajuda", passando a trabalhar as diferentes relações, que podem influir para que o aluno aprenda. Ao invés de psicologizar as relações, seu papel histórico, passa a trabalhar no sentido de resgatar o aspecto político-pedagógico destas relações.

O SE que, através do processo de investigação e ação, confronta o seu conhecimento anterior sobre planejamento, metodologias e técnicas com os resultados sociais que eles produzem, constrói um conhecimento novo, redefinindo o papel da técnica, não mais como neutra, ou como fim em si mesma, mas em suas influências na aprendizagem do aluno e, na ideologia que é passada através dos métodos e das técnicas.

A servente, que apenas limpava a escola; a merendeira, que apenas fazia e servia a merenda; o inspetor, que apenas controlava a disciplina adquirem um conhecimento novo sobre suas funções, reali-

mencionando-as e assumindo o aspecto educativo de suas atividades, não só em sua ação direta junto aos alunos, como em sua ação indireta, na medida em que dispõem de informações valiosas sobre os alunos, contribuindo, portanto, para a adequação curricular (ação conjunta: orientação educacional-supervisão educacional).

As famílias, mobilizadas para participar da pesquisa-ação, ampliam o conhecimento que tinham sobre seus filhos e sobre seu grupo sócio-econômico-cultural; aprofundam a consciência crítica da realidade histórico-cultural em que vivem; desenvolvem a capacidade de expressar e lutar pelos seus interesses, influenciando na construção de uma escola de qualidade para os seus filhos e na transformação da sociedade que as explora (ação específica da orientação educacional, integrando escola-família-comunidade).

Se o OE é um especialista em relações e o SE, um especialista em metodologias, eles teriam uma ação comum na explicitação do currículo oculto e na redefinição dos valores que a escola pretende passar, se esta se pretende participante do processo de democratização da sociedade.

A escola burguesa estimula o individualismo, a contradição, a competição, o consumismo, valores da sociedade capitalista. Mas por sua própria contradição, ela pode, através da reflexão crítica sobre a prática pedagógica (ação conjunta OE-SE), compreender as conseqüências sociais da internalização desses valores. É, através da investigação participativa (ação conjunta OE-SE), compreender que as formas de organização das classes populares não são o individualismo e a competição, mas a ação coletiva, a solidariedade e a cooperação, além de contraporem ao consumismo a redefinição de materiais, forma popular de enfrentar a penúria. As estratégias de sobrevivência das classes populares, que aparecerão no processo coletivo de pesquisa-ação, poderão influir na construção de um currículo mais adequado, através da ação específica do OE (redefinindo as relações) e do SE (redefinindo as metodologias), de modo que sejam valorizadas as formas de organização e expressão dos alunos das classes subalternas e que os alunos desenvolvam habilidades pessoais e de classe que lhes possibilitem participar da transformação da sociedade.

Uma das funções específicas da SE é a socialização do saber docente, na medida em que a ela cabe estimular a troca de experiências entre os professores, a discussão e a sistematização da prática pedagógica, função complementada pelos órgãos de classe, que contribuirá para a construção não só de uma teoria mais compatível à realidade brasileira, mas também do educador coletivo.

Uma das funções específicas do OE é a socialização do saber sobre o aluno, na medida em que a ele cabe trazer a realidade do aluno para o currículo. O saber sobre o aluno concreto, confrontado

com as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, vai possibilitar a criação coletiva de uma teoria mais adequada às características do aluno brasileiro, e à construção de uma prática pedagógica que atenda melhor ao aluno real.

É função básica da SE a globalização do conhecimento através da integração dos diferentes componentes curriculares. Sem esta ação integradora, o aluno recebe informações soltas, sem relação umas com as outras e sem relação com a sua vida (função básica da OE). Para que o conhecimento ganhe sentido para o aluno, é necessário ter relação com a realidade por ele conhecida, e que, os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento sejam referidos à totalidade do conhecimento. A intervenção pedagógica deve partir da realidade vivencial do aluno, onde se inserem: experiências de vida e de trabalho, experiência acumulada de sua classe na luta pela sobrevivência, visões e representações da realidade social.

Ao conhecimento empírico dos alunos é acrescido o conhecimento dos professores, em que é representada a cultura historicamente acumulada, suas próprias experiências de vida e de trabalho, sua formação profissional, a política educacional vigente, sua participação política nas diferentes instâncias da sociedade.

A ação integrada OE-SE mobiliza os professores para a definição do que é fundamental em cada área do conhecimento e para a integração da especificidade de cada conhecimento à totalidade da realidade a ser conhecida. Cada conhecimento ganha sentido por ser resposta às indagações dos alunos e aos desafios que a realidade lhes coloca. Cada conhecimento é imediatamente incorporado pelos alunos, constituindo-se em instrumento de compreensão crítica da sociedade em que vivem.

A escola, mobilizando os saberes específicos de cada profissional, para que os alunos das classes populares se apropriem do conhecimento que buscam, vai distinguindo o fundamental do circunstancial. O fundamental é o conhecimento desvelador, que contribui para que o aluno desenvolva a sua capacidade de pensar criticamente a sociedade na qual vive e desenvolva habilidades indispensáveis à organização coletiva, para transformá-la. O fundamental é que o aluno aprenda a ler, captando o significado, ao invés de decifrar; a escrever, ao invés de copiar, apropriando-se da língua, instrumento de compreensão e explicitação da realidade; a raciocinar matematicamente, ao invés de memorizar o código matemático; a compreender a organização do espaço geográfico, como resultado do trabalho humano e a responsabilidade da ação do homem no equilíbrio ecológico, ao invés da simples descrição dos acidentes geográficos; a compreender o espaço e o tempo históricos em que se insere e o papel do sujeito histórico coletivo na construção e transformação da sociedade, ao

Então, por que tanta insistência em acabar com a orientação educacional e a supervisão escolar? Ou que sentido tem fundir as duas habilitações num superprofissional, seja qual for a denominação que se lhe dê, pagando um salário para o trabalho correspondente à tarefa de dois trabalhadores de educação? E, mais surpreendente, por que acabar com estes especialistas, exatamente quando ambos, compreendendo como e por que foram criados, redefiniram seu papel, dando um sentido oposto àquele para o qual foram criados?

Como sempre, a resposta vem após a reflexão sobre a quem serviu a criação dos especialistas e a quem serve agora a sua extinção.

Já é sobejamente sabido que a criação dos especialistas serviu aos que detinham o poder, mas a quem serve, neste momento, a sua extinção?

Nos dois últimos anos, houve encontros de OE e SE em todas as regiões deste país. O tema desses encontros foi, de norte a sul, a redefinição de um papel para os dois profissionais, quando se pretendem participantes de um processo global de transformação da sociedade e da criação coletiva de uma escola pública de qualidade, capaz de responder aos desejos e necessidades das classes trabalhadoras.

É consenso entre orientadores e supervisores que sua função primordial é a mobilização da escola para a discussão política da prática pedagógica e a mobilização da comunidade para a definição de uma qualidade articulada aos interesses das classes populares.

Definido o *que fazer*, a partir da reflexão coletiva sobre a prática realizada e sobre as conseqüências sociais dessa prática concreta, OEs e SEs passaram a discutir *como fazer*, de onde vem surgindo um *saber fazer*, específico de cada um em alguns aspectos, e comum a ambos em outros.

Parece óbvio, a partir do exposto, a quem serve a extinção da OE e da SE, quando ambos assumiram o compromisso político com os interesses populares, concretizado pela construção coletiva de uma competência técnica.

Um OE e um SE competentes podem criar condições de transformação da escola, podem pôr em discussão o que se faz, por que se faz, como se faz e quem se beneficia com a ação pedagógica; podem trazer à responsabilidade da escola a sua contribuição específica nos altos índices de reprovação e repetência, de evasão, repensando, contínua e coletivamente, a organização, as metodologias e as relações em seus resultados sociais produzidos, criando alternativas pedagógicas mais adequadas.

Desta reflexão coletiva pode surgir uma competência nova da escola, em que cada profissional vá se tornando competente no exercício de seu compromisso político.

Será que essa escola, competente para as classes trabalhadoras, interessa à burguesia?

Enquanto OEs e SEs fizeram apenas o discurso da mudança, foram aceitos. O sistema, representando os interesses dos que detêm o poder, apropriou-se deste discurso transformador, descaracterizando-o em práticas autoritárias, em pacotes pedagógicos, em "treinamentos" de professores, na burocratização em nome da eficiência, na concentração de funções qualificadas nas mãos dos fatores etc., parte do processo global de recomposição da hegemonia da classe dominante.

Mas, quando orientadores e supervisores, passaram do discurso à ação transformadora, como por coincidência, passaram a ser os novos bodes expiatórios do fracasso escolar.

Será por acaso?

invés da concepção factual, cronológica e individualista da história, vista erroneamente como movida por heróis individuais e por fatos ocasionais, desconhecendo a ação coletiva.

É função específica do OE, quer por definição da lei, quer pela especificidade de sua formação, tratar a questão do trabalho na escola. Durante anos, ele sondou aptidões e interesses, aplicou testes, informou os alunos sobre as profissões, preparando-os para o trabalho, no sentido de que eles melhor se ajustassem à sociedade, na medida em que ela é, pressupondo-a justa e harmoniosa. Pensando criticamente a sociedade e repensando o trabalho, o OE redefine a sua ação. Investigando a realidade vivencial do aluno, compreende que o aluno que ele preparava para o trabalho já trabalha há muito, quer desempenhando tarefas caseiras (como limpar a casa, lavar e passar a roupa, cozinhar, cuidar dos irmãos mais moços e fazer as compras da casa), quer complementando o orçamento familiar (fazendo biscoitos, guardando carnos, vendendo balas, jornais ou limões nas esquinas, passeando cachorros de madames, empurrando carrinho na feira etc.). É ele ainda o OE que vai trazer para as reuniões de professores a questão do trabalho para ser pensada e desenvolvida em conjunto.

Que sentido tem uma escola de brincadeira para alunos que trabalham? Se os alunos trabalham, os conteúdos devem ter relação com o seu trabalho, ampliando o conhecimento sobre o seu objeto de trabalho, o que lhes possibilitará auto-afirmação e conquista de respeito social. O trabalho passa, então, a ser o pólo norteador de toda atividade pedagógica. E se o trabalho faz parte da realidade vivencial do aluno, é ele que vai restabelecer o nexa escola-vida, assimilando e construindo o conhecimento em situação. Trabalhando a realidade, o aluno amplia o seu conhecimento sobre o mundo físico e social, transformando-o e se transformando na ação. Paralelamente ao processo de criação-recepção-confronto e ampliação do conhecimento, o aluno vai construindo a sua personalidade. O trabalho possibilita a integração dos aspectos objetivos e subjetivos do fato pedagógico. Mas é, sobretudo, através de uma pedagogia do trabalho que se eleva o trabalhador na categoria de cidadão, qualificando-o, valorizando o seu serviço, remunerando, dignificando, e processo histórico em que foram impedidos do acesso ao saber universal, e condenados à condição de não-cidadãos.

A questão da cidadania sempre esteve presente na escola: para os filhos dos cidadãos, uma escola de qualidade, na qual eles desenvolvem habilidades, aptidões e recebem os conhecimentos indispensáveis para garantir a continuidade do poder; para os filhos dos não-cidadãos, uma escola de má qualidade, na qual eles internalizam visões do mundo e de si desfavoráveis à classe trabalhadora, desenvolvem atitudes de submissão e recebem conteúdos incoerentes

que garantem a continuidade do poder nas mãos dos que os exploram, preparando-os para ser não-cidadãos, passivos e - ignorantes de seus direitos -- impotentes.

Se a educação é a preparação para o exercício da cidadania, a luta em favor de uma escola pública de qualidade é condição para que se realize o direito fundamental de todos os brasileiros à cidadania. Uma escola em que todos tenham, não só o direito de acesso, mas a possibilidade de permanência e a garantia de nela se apropriarem do conhecimento que os capacita para o exercício da cidadania.

Dei ser desafio para cada escola a questão de matrícula para a totalidade dos alunos que a procuram e da criação de estratégias pedagógicas que estimulem os alunos a permanecer na escola e nela receber um ensino que forneça a todos uma formação cultural e científica de bom nível.

A QUEM INTERESSA ACABAR COM A ORIENTAÇÃO E A SUPERVISÃO

quando a OE é obrigada e a SE sugerida pela lei 5.812/71. Ambas cumpriram o papel ideológico e controlador que lhes foi encomendado. Ambas contribuíram para a parcelização da prática docente.

Mas, independentemente da ação desses dois profissionais, o professor foi-se proletarizando pela perda salarial, e perdendo a competência profissional, entre outras coisas, pelos incompetentes cursos de formação, quer de 2.º, quer de 3.º grau. As pesquisas revelam-nos que o professor não domina os conteúdos a ser transmitidos, não sabe organizar os conteúdos que domina, e fim de melhor transmiti-los aos alunos.

Jamais se pretendeu acabar com a escola, porque o professor não sabe ensinar e não tem o que ensinar. Assim também não se pensa em acabar com os cursos de formação ao magistério ou cursos de pedagogia por estarem preparando mal os professores.

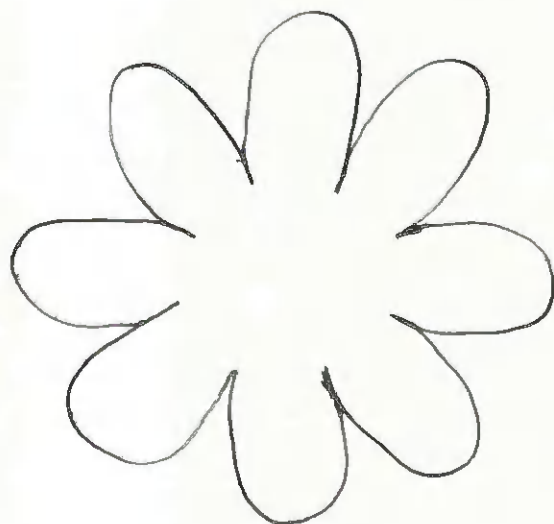
Tudo conspira para acabar com a escola, com a escola de ensinar, com a escola, porque um milhão de competentes e milhões de pedagos de dignidade na barreira do paciente que opera, em acabar com a escola, porque um milhão de incompetentes competem na vida que desaba. De mesmo modo, ninguém defende que se deva acabar com as diversas áreas do conhecimento e as decorrentes ações docentes especializadas, porque o conhecimento é uma totalidade e sua transmissão fragmentada dificulta aos alunos globalizá-lo. Ou que bastaria se formar o professor, o que este profissional polyvalente fosse capaz de dar aulas de matemática, física e química, de história, de acordo com as necessidades da escola em que a formar trabalhar.

TÉCNICA

A ROSA

É uma técnica de apresentação e relaxamento.

Ao som de uma música será colocado em um copo com água uma rosa. No centro da mesma consta uma palavra. Na medida em que a rosa desabrochar, cada participante pronunciará o seu nome e em seguida faz um pequeno comentário sobre a palavra de sua rosa. Em seguida, faz-se a leitura e reflexão do texto "A palavra" de J. Pereira.



Texto

A PALAVRA

J. Pereira

A palavra nos destingui dos animais.
Mas, por meio dela, parecemos irracionais
Com a palavra o homem se entende
mas principalmente se desentende.
Pela palavra, evidenciamos as mais altas aspirações.
mas também os mais baixos propósitos.
Com a palavra, salvamos e destruimos vidas,
condenamos culpados e absolvemos inocentes.
Quando não perdoamos culpados e justicamos inocentes.
A palavra traduz puros sentimentos e
manifesta ódios e rancores.
Com a palavra, o homem compõe versos,
fala de amor e esperança.
incutir o medo e a desconfiança,
a dor e a discórdia.
Pode construir e destruir,
Fazer a felicidade ou provocar o desalento.
É pela palavra que declaramos a guerra,
e por meio dela obtemos a paz.
Pela palavra, elevamos nossas orações,
e através dela praguejamos e vilipendiamos.
Afirmamos verdades
difundimos a mentira.
Fazemos o bem
e praticamos o mal
Abençoamos e abominamos.
Pela palavra é que se identifica o bom,
e por meio dela se reconhece o mau;
o fiel do infiel;
o mentiroso do autêntico;
o amigo do inimigo.

Com a palavra, podemos conquistar o poder,
e pela palavra, nos precipitamos ao ostracismo.
É a palavra que nos leva ao saber.
E, no entanto, que é o saber?
- Apenas uma palavra...

QUESTÕES PARA ESTUDO DE ANÁLISE CRÍTICA DO TEXTO "ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO, OS MAIS NOVOS RESPONSÁVEIS PELO FRACASSO ESCOLAR".

(Regina Leite Garcia)

- 1 - Com base no texto, qual a nossa contribuição para a Escola tornar-se um espaço onde acontece a socialização do saber?
- 2 - Quais as causas da não realização do trabalho coletivo na escola?
Apresentem sugestões para que este trabalho se realize.
- 3 - Como o grupo analisa a campanha pela eliminação da Supervisão e do Supervisor Escolar?

Ata da primeira Sessão de Estudo realizada com os Supervisores da Secretaria do Município de Cajazeiras e as Estagiárias do Curso de Pedagogia - Supervisão Escolar - 1.994.

Aos três (03) dias do mês de agosto do ano de mil novecentos e noventa e quatro, às quatorze horas e trinta minutos, na Biblioteca Pública Municipal de Cajazeiras - Paraíba, realizou-se uma sessão de estudo com as supervisoras do município e as estagiárias do curso de Pedagogia Escolar com objetivos de implementar a proposta de trabalho elaborada pelas alunas concluintes do Curso de Pedagogia, do período 93.2, visando minimizar as dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática supervisora e respaldar a elaboração do relatório de conclusão do Estágio Supervisionado exigido para graduação. As professoras orientadoras Maria Tereza Lira de Oliveira e Maria de Lourdes Campos, iniciaram a sessão com um breve relato enfatizando os objetivos desse estudo, agradeceram a presença e disponibilidade das supervisoras e destacaram o surgimento da proposta de trabalho elaborada pelas alunas concluintes do Curso de Pedagogia, período 93.2, onde se basearam em um trabalho de pesquisa e entrevistas feitas pelas estagiárias na habilitação Supervisão Escolar, do período 93.1, com professoras e supervisoras das redes estaduais e municipais da nona e décima região de ensino, detectando assim os anseios de um estudo mais abrangente no que diz respeito a Currículo e Planejamento. Apresentaram ainda os temas das propostas: "Planejamento, suporte para uma prática consciente e coletiva" (Profª orientadora - Maria Tereza) e "A atuação supervisora junto ao planejamento e ao currículo escolar" (Profª orientadora - Maria de Lourdes). Decidiu-se a realização dos próximos encontros nas quartas-feiras. Passaram a coordenação dos trabalhos às alunas: Sandra, Diana, Eriane, Valéria, Jacileide e Maria do Carmo. Prosseguindo a sessão, Sandra apresentou uma técnica de apresentação e relaxamento (A rosa), seguida da reflexão do texto "A palavra"

de J. Pereira. O estudo continuou com a explanação do assunto proferida pelas alunas Diana e Eriane, cujo título: "Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar" de Regina Leite Garcia, onde apresenta a função social da escola; a participação dos especialistas numa escola que se pretenda competente e a quem interessa acabar com os orientadores e supervisores. Em seguida, a aluna Jacileide entregou os textos para estudo de grupo juntamente com umas questões para análise crítica, enfatizando a contribuição da escola como sendo a agência responsável pela transmissão da socialização do saber; a eliminação da supervisão e do supervisor e as causas que entravam o trabalho coletivo na escola. Foi determinado o tempo de uma hora para a leitura e discussão dos textos. Os grupos voltaram a plenária para discutirem juntos sob a coordenação das alunas Jacileide e Eriane, cujas respostas obtidas estão em anexo. Continuando, a aluna Maria do Carmo convidou o grupo para avaliar o estudo, onde apontaram os pontos positivos, pontos negativos e sugestões para os próximos encontros. A aluna Valéria, agradeceu aos participantes a realização desse evento. Para finalizar a sessão Sandra leu a seguinte citação de Maximiliano Menegola: "...quando os conhecimentos ensinados não fazem germinar a vida, eles abafam a vida e a vida morre, pois o professor deve ser vida que transmite vida e fazer com que seus alunos quebrem a casca, como o pinto quebra a casca do ovo com a ajuda do calor da choca, calor que aquece a gema do ovo e ajuda o pinto a nascer. E para constar eu, Sandra Rolim de Araújo, lavrei a presente ata que após lida e aceita por todos será assinada por quem de direito.

1ª Lista de Estudos Realizada na Biblioteca de Capangas com os Superiores do Município e as estagiárias do Curso de Pedagogia.

Data : 03/08/94

- 01 - Maria do Carmo Pereira Vale Leite
- 02 - Erlane Dantas Arruda
- 03 - Diana Maria Nunes.
- 04 - Edineteleusa Pereira Dutra
- 05 - Boezimha Rita de Andrade
- 06 - Eduíma Pereira Lima Jotaiz
- 07 - Adriana de Lima Holanda
- 08 - Jeanne de Souza Manqueira
- 09 - Ana Paula Vasques Nogueira Leite
- 10 - Maria de Fátima Antunes da Silveira
- 11 - Helenir Alves Darmento
- 12 - Ana Maria de Oliveira Silva
- 13 - Janna Marc Pereira de Santana
- 14 - Maria Souza Louca de Oliveira
- 15 - Ana Paula de Queiroga.
- 16 - Rosemary Sente Saruyut
- 17 - M^{te} Rosana Soares de Souza
- 18 - Fabiana A. Soares
- 19 - Maria Alvanira de Azevedo
- 20 - Tânia Maria de Sousa.
- 21 - Maria do Rosário Pereira Gonçalves
- 22 - Maria de Fátima Soares de Sousa
- 23 - Maria de Lourdes Campos
- 24 - Maria Fátima Kolin Silva
- 25 - Cleonice de Alb. Freitas.

Joséfa Almeida Gomes

1 - Margarida Almeida Gomes

2 - Roberto Maciel de Albuquerque

3 - Geórgia G. S. Ferreira

4 - Joséfa Guilhede de Sousa Bacenda

- Guilhede Andrade Viúva

5 - Valéria Oliveira de Souza

- Sandra Rolim de Araújo

-

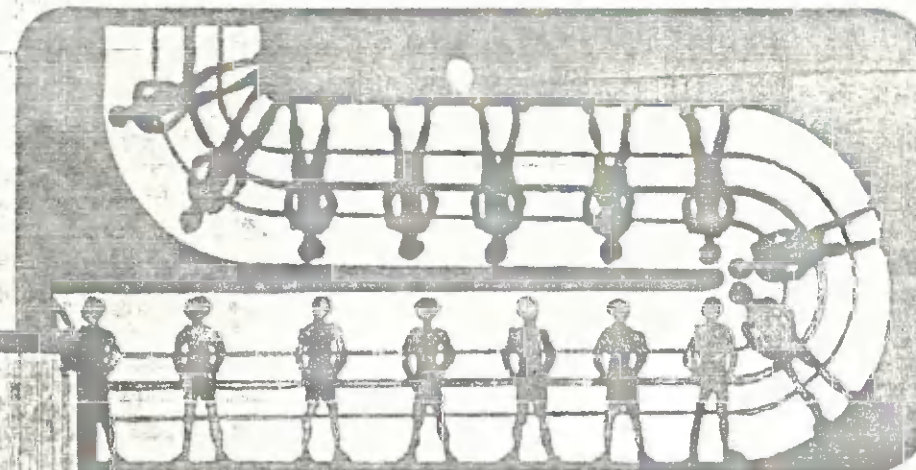
-

CADERNOS CEDES

- Nº 1
CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POPULAR
- Nº 2
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM DEBATE
- Nº 3
EDUCAÇÃO E POLÍTICA:
GRAMSCI E O PROBLEMA DA HEGEMONIA
- Nº 4
EDUCAÇÃO E SAÚDE
- Nº 5
ENSINO PAGO: A INVERSÃO AUTORITÁRIA
- Nº 6
ESPECIALISTAS DO ENSINO EM QUESTÃO
- Nº 7
SUPERVISÃO EDUCACIONAL: NOVOS CAMINHOS
- Nº 8
LICENCIATURA
- Nº 9
EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR: DESAFIOS E ALTERNATIVAS
- Nº 10
A PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA
- Nº 11
EDUCAÇÃO: NA ENCRUZILHADA DO ENSINO RURAL
- Nº 12
PESQUISA PARTICIPANTE

Currículos e Programas como vê-los hoje? 13

- OS LIVROS TRADICIONAIS DE CURRÍCULO – Elizabeth A. Cardoso, Margarida C. de Santana, Armando Martins de Barros, Fernando A. S. Moreira e ORIENTAÇÕES LEGAIS NA ÁREA DE CURRÍCULO NAS ESFERAS FEDERAL E ESTADUAL, A PARTIR DA LEI 5692/71 – Teresa Roserley N. da Silva, Lisere Regina G. Arelano e UM CURRÍCULO A FAVOR DOS ALUNOS DAS CLASSES POPULARES – Regina Leite Garcia e CURRÍCULO E ZONA RURAL – uma análise de conteúdo em Estudos Sociais – Dácio Tavares L. Júnior
- CURRÍCULO PARA AS ÁREAS RURAIS – opção necessária – Teresa Roserley N. da Silva
- CONCEITO DE COMUNIDADE NAS DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO – Camen Lucia L. M. Garcia, Cláudia Maria C. Alves, Irani Martins de Oliveira
- CURRÍCULO PARA AS ÁREAS RURAIS – opção necessária – Teresa Roserley N. da Silva



3ª reimpressão

CORTÉZ
EDITORA

RUA ESTADOS UNIDOS, 1500 - JARDIM PAULISTA - SÃO PAULO - SP

CEP 01418-000

CORTÉZ
EDITORA

CEDES

Currículo para as áreas Rurais — Opção necessária*

O sistema de educação formal em nosso país é bastante jovem. Há 50 anos atrás, para uma população de cerca de 40 milhões de habitantes, tínhamos somente 2 milhões de alunos matriculados em algum tipo de escola, ou seja, somente 5% da nossa população estava recebendo alguma escolarização.

Datam também dessa época a criação do Ministério da Educação e a organização do curso secundário com preocupações educativas e não puramente propedêuticas aos cursos superiores.

É somente a partir de 1930 que começarão a aparecer no Brasil reformas visando, cada vez mais, a uma padronização do ensino a nível nacional para todos os graus. Essa será uma tendência que irá contrastar bastante com as reformas até então efetuadas, em sua maioria regionais e restritas a níveis específicos do ensino.

Por que isso nos interessa aqui?

Por um lado, porque esses dados nos mostram que o valor da educação, neste país, é algo muito novo. Foi a geração dos nossos avós que começou a acreditar nestas idéias. Os nossos pais começaram a divulgá-las. Cabe à nossa geração, portanto, a carga de efetivá-las. De construir um sistema de ensino e um modelo de educação.

Por outro lado, esses dados históricos nos indicam que é somente a partir de 1930, com os surtos iniciais de industrialização e aceleração urbana, que a escola começa a se concretizar como elemento do ensino público. O novo modelo de sociedade que começa a

* Apresentado na Reunião Técnica de Estudos sobre Educação nas Áreas Rurais do Nordeste - João Pessoa - PB.

lação domina certas habilidades e comportamentos que só poderão ser transmitidos por um sistema de ensino formal.

A partir de então irá começar a aparecer na legislação uma separação das escolas em diferentes redes de ensino.

Durante os anos 20 e 30 irá proliferar cada vez mais a idéia de se dar após o curso primário, para as crianças das classes trabalhadoras, uma formação técnico-profissional, que deveria ser de caráter industrial nas cidades e de caráter agrícola para a zona rural.

O ruralismo, uma tentativa de se encontrar através da educação rural-agrícola uma forma de fixar o homem ao campo, foi uma resposta aos movimentos de reivindicação e greves que a industrialização e urbanização incipientes estavam provocando nas cidades, nas primeiras décadas deste século.

Nos discursos dos anos 30 Getúlio Vargas afirmava que era preciso "trazer os campos", para levar a cultura e a ciência das classes pobres rurais para as cidades e assim resolver os problemas da realidade brasileira. Nessa mesmo período, os educadores brasileiros propunham autoritariamente o "ruralismo pedagógico", ou seja, programas e currículos adequados à cultura rural, capazes de prender o homem à terra.

Não entendiam esses educadores o movimento mais amplo no qual a sociedade brasileira estava inserida e que a levava a uma inevitável urbanização e imigração para as cidades. Nem se perguntavam eles também se o homem do campo precisava de programas e currículos especiais, ou de qualquer outro tipo de materiais, para permanecer no isolamento e exploração em que aí vivia.

A tendência a separar as redes de ensino culminou, durante o período 1930-40, com a Reforma Copensino, que dividiu a educação do Brasil em três níveis: a escola secundária, de formação humanista e clássica, para o preparo dos "olites" - condutores do país, e a educação técnica (comercial, industrial e agrícola), para os filhos das classes trabalhadoras.

Entretanto, o crescimento do ensino na década dos anos 50 e 60 ocorreu nas grandes cidades e beneficiou principalmente a classe média, que aspirava à universidade e às profissões liberais como via de ascensão social. Propagou-se então um grande aumento das escolas secundárias (antigo ginásio) e um desenvolvimento incipiente das escolas técnicas-profissionais, principalmente das escolas agrí-

a égide de uma visão elitista e segregacionista do papel da escola.

Os últimos resquícios formais da presença de diferentes redes de ensino convivendo paralelamente em nosso país desapareceram com a integração horizontal proposta pela Lei 5.692. Nesta Lei se propunha, ironicamente, a profissionalização para toda a escola pública, a nível de sondagem de aptidões no 1.º grau, no momento em que esta passava a absorver contingentes significativos da população.

Historicamente se vê, portanto, que a questão do currículo é bastante antiga, com laivos de romantismo e autoritarismo.

Cabe agora perguntar: e como está a educação rural hoje? Após todos estes anos temos uma escola de 1.º grau instalada na zona rural? Existe um atendimento contínuo a essa população que nos permita pensar em currículos adequados à sua especificidade?

Sabemos que na maior parte dos estados brasileiros que possuem grandes contingentes de sua população na zona rural a educação continua precária.

O Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1975 — 1979) propunha-se ainda "expandir a escolarização na zona rural pelo menos nas quatro séries fundamentais e melhorar o nível de ensino, reduzindo a evasão e repetência".

Passados 50 anos dos discursos de Vargas, ainda não encontramos uma solução para garantir educação mínima, fundamental ao homem do campo. O III PSECD (1980 — 1985) volta a dar prioridade à educação no meio rural a nível de 1.º grau. Porém o país mudou muito nestes 50 anos. A maior parte de sua população hoje vive na zona urbana. Os meios de comunicação padronizam cada dia mais as nossas informações. E a facilidade dos transportes faz com que haja grande flutuação entre as zonas rurais e urbanas. Que educação básica dar aos diferentes segmentos da nossa população, nos dias de hoje?

Falo em educação básica e estarei me referindo a ela quando falar de currículo e programas, aqui, porque estou pensando no quadro das populações rurais, principalmente no Norte e Nordeste.

Os documentos oficiais mostram-nos que a maioria das escolas nessas regiões, são escolas isoladas com classes multisseriadas. A maior parte dos professores que aí trabalham são leigos, com qualificação máxima da 4.ª série e provenientes da zona rural.

que dificulta o seu trabalho e a sua falta de formação. Um número significativo de escolas funciona na casa das professoras, que são mal pagas, recebendo, apesar da complexificação dos vários programas existentes, salários irrisórios.

Nesta situação não há por que se admirar de a reprovação a nível de 1.ª série atingir cifras altíssimas, em torno de 70%, e de somente cerca de 1% dos alunos matriculados alcançarem a 4.ª série. Em algumas regiões se chega a inexistência de casa própria.

Portanto, é com este quadro em mente que quero falar sobre a opção de um currículo para a zona rural, ou seja, falar sobre a escola real que temos com os professores e alunos que aí habitam.

1. O que significa pensar a proposta de um currículo para a zona rural?

Não podemos acreditar que uma simples lista impressa de assuntos seja capaz de mudar, de alguma forma, o que acontece nas salas de aula. Nem acreditamos que o simples estabelecimento de estratégias e objetivos, assim como alguns treinamentos ocasionais de professores, produzam mudanças substanciais nas nossas escolas. Despejamos novos currículos, programas, e materiais didático-pedagógicos sobre os professores e eles continuam a ensinar o mesmo conteúdo que já ensinavam, da mesma forma como o faziam, sob um novo nome.

Um currículo não ocorre no vácuo. Ele está inserido num contexto social mais amplo e depende, para sua efetivação, da forma de pensar, das atitudes e objetivos dos que ensinam, dos que aprendem, enfim, da comunidade mais ampla para a qual você pretende preparar os alunos.

Assim, ao querer propor currículos para não somente um nível de ensino autoritário e meritocrático, preciso ir além do sentido do planejamento e considerar as condições e expectativas condizentes com a sua possível realização. Alguns pontos básicos devem ser necessariamente considerados quando se pensa em qualquer mudança curricular. São eles:

1. Mudança de currículo prevê a reflexão e o diálogo da comunidade da zona rural com os órgãos e instituições responsáveis, e a participação dos próprios professores e alunos, e a consideração das condições de trabalho e de vida dos agricultores e pobres. Tanto quanto possível, a escola deve ser

o maior do que no campo. O entusiasmo pela educação é ao sentido de esta ao ajudar a superar a sua condição de origem e sair da zona rural. Eles têm boas razões para pensar assim e esperam que aquilo que as crianças aprendem na escola as ajude, ou a opção de sair do campo ser em algum momento tomada.

Que direito temos nós de decepcioná-los? De ir contra suas avaliações e julgamento?

Estão tendo os planejadores de currículo e material didático-pedagógico a cuidado de verificar se aquilo que eles acreditam que é bom para a comunidade é aquilo que ela realmente julga que é bom para ela?

Não é irrealista e autoritário decidir, por antecipação, que a escola elementar rural terá dupla função: a de preparar somente alguns indivíduos para educação posterior através de conhecimentos universalizados, e a de preparar o restante da população para a vida rural? Será que não somos capazes de pensar numa educação básica capaz de oferecer conteúdos mínimos que ajudem o indivíduo a se ajustar a qualquer tipo de situação nesta sociedade urbana e moderna para a qual tendemos violentamente? Nem mesmo as habilidades básicas de leitura e escrita, sobre as quais temos consenso em nossos dias, como habilidades básicas de sobrevivência, temos conseguido transmitir aos nossos alunos; no entanto, nos arvoramos a propor para algumas populações um currículo ~~curricular~~ não estaríamos nos colocando na confortável posição dos que tudo sabem (como já aconteceu em 1930) e que já têm respostas para as populações rurais semi-analfabetas? Será que podemos afirmar com tranquilidade que uma criança não tem direito de buscar conhecer através da própria escola algo mais estimulante do que o ambiente rural em que vive? Afirmaríamos, em talvos de hipocrisia, que isso seria bom o suficiente para qualquer um dos nossos filhos? Teríamos certeza de não estar limitando as possibilidades cognitivas dessas crianças?

B) A mudança de currículo depende de recursos

Sabemos muito bem o que vem acontecendo com as propostas curriculares impostas a partir da Lei 5.692/71. Elas se concretizaram no papel, mas não na realidade.

decepção, frustração do novo material e a formação e reciclagem dos professores e técnicos que irão planejá-los e utilizá-los.

Tempo, recursos material, e humanos adequados e suficientes para isso? Ou corremos o risco de gerar as nossas parcas verbas na produção desvairada e pouco criteriosa de materiais e propostas que acabam por chegar sem nenhum treinamento ao nosso tão despreparado professor rural, que acaba não colocando em prática as novas propostas ou o faz de forma mecânica e inadequada, conforme sua prática anterior?

Os recursos para a educação são poucos. Os problemas do ensino do 1.º grau na zona rural são muito graves. Este é um problema muito sério que o MEC e as Secretarias precisam encarar de frente, ou seja, é preciso cuidar para se fazer o uso mais adequado dos recursos e não enveredar por caminhos românticos e pouco produtivos.

C) A mudança de currículo depende basicamente da gente, do profissional que atua a nível da escola

Na maior parte das vezes os professores são incapazes de implantar novas propostas curriculares porque eles não têm educação básica para sequer entender as mudanças propostas e porque não existem recursos para reciclar adequadamente esses profissionais.

Uma mudança curricular na escola de 1.º grau para uma abordagem rural só faria sentido se ela fosse além de uma simples troca de materiais e manuais didático-pedagógicos e se propusesse pelo menos:

- a) dar uma nova abordagem para o ensino da língua e da matemática que levasse a uma compreensão dessas disciplinas, além da forma tradicional como é vista pelos professores, de simples manejo da gramática e relações numéricas;
- b) levar ao domínio de novas habilidades para ensinar matérias profissionais ou pré-profissionais que pressupõem conhecimentos e técnicas desconhecidas pelos professores.

Se não quisermos relegar novas propostas curriculares ao fracasso, fazem-se necessários professores instruídos e bem treinados. É duvidoso acreditar que qualquer mudança curricular

professores que devam ir além de cursos de uma semana. Esses padrões de treinamento exigem recursos e uma responsabilidade social com a educação que poucos governos parecem possuir.

D) A mudança de currículo implica em planejamento adequado e cuidadoso

Uma mudança realmente séria de currículo implica organizar, possuir e especificar uma série de informações que são essenciais, vitais para esse processo. É preciso colher informações:

- a) sobre crianças, que nos permitam obter dados sobre suas atitudes e as aspirações em relação à educação, e principalmente sobre o seu desenvolvimento cognitivo, percepção, produção de linguagem, elementos críticos para planejar o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças;
- b) sobre os professores: o que realmente conhecem, suas aspirações, formação, experiências. Estas informações nos permitirão avaliar a adequação das propostas a serem feitas sobre o seu trabalho;
- c) sobre a Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, assim como sobre a Sociologia, que deverão nortear o trabalho técnico de estabelecer seqüências e ritmos de aprendizagem e ajudar a repensar os problemas da adequação do currículo às informações obtidas sobre os alunos e os professores.

Estou fazendo estas colocações aqui porque não podemos correr o risco de fazer afirmações ingênuas de que fomos fazer um currículo adequado para tal ou qual tipo de clientela, quando nem sequer conhecemos as características psico-neurológicas, cognitivas e de padrões de linguagem dessas clientelas.

É isto é o que vem acontecendo em nosso país. Fazemos mudanças românticas que correm o risco, muitas vezes, de prejudicar mais do que ajudar os nossos professores e alunos.

Queria dar um exemplo sobre o que estou falando; segundo os trabalhos de Bruner, Piaget e outros renomados estudiosos do processo de desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem,

este processo esquematicamente de acordo com os seguintes passos:

- 1) aprendizagem por imitação;
- 2) aprendizagem por cópia de modelo;
- 3) aprendizagem simbólica na qual o modelo não está mais presente e depende de um grande domínio do código verbal.

Em geral, entre os índios ou em grupos que têm o código verbal menos estruturado, a aprendizagem ocorre no primeiro (imitação) ou no segundo nível (cópia de modelo), o que impossibilita aprendizagens mais complexas. Mas, para o domínio da leitura e da escrita e de códigos mais sofisticados, faz-se necessária a formação de sulcos neurológicos e desenvolver habilidades e funções no segundo e terceiro níveis (aprendizagem por cópia de modelo e simbólica). Se desprezarmos a aprendizagem que ocorre nestes níveis, corremos o risco de não elevar o pensamento a elaborações mais complexas.

Este raciocínio abstrato que pressupõe o domínio de habilidades cognitivas mais estruturadas nem sempre está presente na vida de crianças das classes populares. Essas habilidades presentes em outras instâncias da vida da criança, como no caso da escola, mesmo que isso custe a elas um esforço adicional.

Quais as implicações políticas que pode gerar um currículo que se volta românticamente a explorar somente os aspectos práticos e a se aferra à linguagem local, geralmente restrita, que caracteriza os grupos mais pobres da população?

São implicações políticas conservadoras e limitadoras, quer os indivíduos tenham ou não consciência disto.

Em busca de uma melhor solução para as classes populares, não podemos correr o risco de criar uma situação propícia para manter essas crianças nos níveis mais elementares de aprendizagem, prejudicando o desenvolvimento potencial de sua inteligência. A valorização romântica do papel que este grupo desempenha hoje leva a propostas pedagógicas que acabam por manter este grupo no papel que já desempenha. É preciso questionar qual o papel que queremos que este grupo venha a desempenhar e para tanto procurar desenvolver as habilidades e conteúdos que ele precisará possuir para agir de maneira um que se encontra.

Das considerações feitas anteriormente é preciso prover a amplitude da mudança curricular, sua duração, sua forma de finan-

diagnóstico, para os quais não há um currículo específico para a realidade da zona rural, isolada e desarticulada.

Finalmente, é preciso analisar os pressupostos do documento sobre a avaliação do novo currículo para que ele não se torne apenas uma realidade. É para isso é preciso não apresentar o professor como mágica novidade para não desarticular ainda mais a sua prática pedagógica.

Gostaria que esta análise pudesse ajudar os educadores a dimensionar o esforço que demandaria o desenvolvimento de um currículo específico para a zona rural, sobre o qual tenho várias dúvidas quanto à real necessidade e relevância.

No contexto do desenvolvimento em que vivemos hoje, com a urgência na organização do campo e amplo acesso da população aos meios de comunicação de massas, é preciso refletir sobre qual o papel que a escola elementar e básica, que ainda não instalamos na zona rural, deverá desempenhar.

Um currículo isoladamente, por melhor que seja, não muda a sociedade. Principalmente nas áreas rurais, qualquer currículo deve ser acompanhado de medidas objetivas de melhoria do padrão de vida e do bem-estar social da comunidade, por exemplo, equipamentos escolares mais adequados, salários dignos, professores bem preparados.

É lícito, além disso, pensar num currículo para manter as crianças no meio rural sem que as condições do campo sejam melhoradas. Entretanto, que currículo? Como melhorar as condições de vida? Permitemos que as crianças permaneçam na zona rural por opção ou não por necessidade?

Teresa Roserley Neubauer da Silva
Secretaria Municipal de Educação - SP

PLANEJAMENTO DO ENSINO: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE EDUCAÇÃO

ESTONIA OLIVEIRA

Na prática pedagógica atual o processo de planejamento do ensino tem sido objeto de constantes indagações quanto à sua validade, cujo eixo tem sido o curso de melhoria qualitativa do trabalho no processo. As razões de tais indagações são múltiplas e se relacionam com níveis diferentes na prática docente.

A vivência do cotidiano escolar nos tem evidenciado situações bastante questionáveis nesse sentido. Percebe-se, de início, que os objetivos educacionais propostos nos currículos dos cursos apresentam-se confusos e desvinculados da realidade social. Os conteúdos a serem trabalhados, por sua vez, são definidos de forma autoritária, pois os professores, via de regra, não participam dessa tarefa. Nessas condições, tendem a mostrar-se sem elos significativos com as experiências de vida dos alunos, seus interesses e necessidades.

Percebe-se também que os recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho docente tendem a ser considerados como simples instrumentos de ilustração das aulas, reduzindo-se de sua forma a equipamentos e objetos, muitas vezes até inadequados aos objetivos e conteúdos estudados.

¹ Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Marília, São Paulo.

Com relação à metodologia utilizada pelo professor, observa-se que esta tem se caracterizado pela predominância de atividades transmissoras de conhecimentos, com pouco ou nenhum espaço para a discussão e a análise crítica dos conteúdos. O aluno sob essa situação tem se mostrado mais passivo do que ativo e, por decorrência, seu pensamento criativo tem sido mais bloqueado do que estimulado. A avaliação da aprendizagem, por outro lado, tem sido resumida ao ritual das provas periódicas, através das quais é verificada a quantidade de conteúdos assimilada pelo aluno.

Completando esse quadro de desacertos, observa-se ainda que o professor, assumindo sua autoridade institucional, termina por direcionar o processo ensino-aprendizagem de forma isolada dos condicionantes históricos presentes na experiência de vida dos alunos.

No contexto acima descrito, o planejamento do ensino tem se apresentado como desvinculado da realidade social, caracterizando-se como uma ação mecânica e burocrática do professor, pouco contribuindo para elevar a qualidade da ação pedagógica desenvolvida no âmbito escolar.

No meio escolar, quando se faz referência a planejamento do ensino, a idéia que passa é aquela que identifica o processo através do qual são definidos os objetivos, o conteúdo programático, os procedimentos de ensino, os recursos didáticos, a sistemática de avaliação da aprendizagem, bem como a bibliografia básica a ser consultada no decorrer de um curso, série ou disciplina de estudo. Com efeito, este é o padrão de planejamento adotado pela grande maioria dos professores e que, em nome da eficiência do ensino, disseminada pela concepção tecnicista de educação, passou a ser valorizado apenas em sua dimensão técnica.

Ao que parece, essa definição dos componentes do plano de ensino de uma maneira fragmentária e desarticulada do todo social é que tem gerado a concepção de planejamento incapaz de dinamizar e facilitar o trabalho didático. Consideramos, contudo, que numa percepção transformadora, ou seja, o processo de planejamento visto sob uma perspectiva crítica de educação, passa a extrapolar a simples tarefa de se elaborar um documento contendo todos os componentes tecnicamente recomendáveis.

1. *Planejamento: ação pedagógica essencial*

A partir dos desacertos observados na atual prática pedagógica em nossas escolas, sentimos que o processo de planejamento do ensino precisa ser repensado. A visão negativa desse processo demonstrada pela grande maioria dos professores não pode ser considerada como uma situação irreversível. Entendemos que um planejamento dirigido para uma ação pedagógica crítica e transformadora possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a relação educativa que ocorre na sala de aula e na escola como um todo. Nesse sentido, o "planejamento adequado", bem como o seu resultado — "o bom plano de ensino" — se traduzirá pela ação pedagógica direcionada de forma a se integrar dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo.

Numa perspectiva crítica de educação, a instituição escolar tem o significado de local de acesso ao saber sistematizado historicamente acumulado. De acordo com SAVIANI (1984, p. 3), a escola existe "para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso

em "aprender a saber". Os conteúdos que constituem esse saber elaborado não poderão ser considerados de forma estática e acabada, pois trata-se de conteúdos dialéticos e, por isso, articulados dialeticamente com a realidade histórica. Nestes termos, precisam ser conduzidos de forma que, ao mesmo tempo em que transmitem a cultura acumulada, contribuem para a produção de novos conhecimentos.

Produzir conhecimentos nessa concepção tem o fundamento de processo de reflexão permanente sobre os conteúdos aprendidos baseando analisá-los sob diferentes pontos de vista. Significa ainda desenvolver a atitude de curiosidade científica, de investigação da realidade não aceitando a cultura acumulada e os conteúdos transmitidos na escola.

Nessa concepção, a questão do planejamento do ensino não poderá ser compreendida de maneira mecânica, desvinculada das relações entre escola e realidade histórica. Em vista disso, os conteúdos a serem trabalhados através do currículo escolar precisarão estar estreitamente relacionados com a experiência de vida dos alunos. Essa relação, inclusive, mostra-se como condição necessária para que, ao mesmo tempo em que ocorra a transmissão de conhecimentos, proceda-se a uma reelaboração com vistas à produção de novos conhecimentos. O resultado dessa relação dialética será a base da aplicação dos conhecimentos aprendidos sobre a realidade no sentido de transformá-la.

Sob essa perspectiva, podemos concluir que a tarefa de planejar passa a existir como uma ação pedagógica essencial no processo de ensino, superando sua concepção mecânica e burocrática no contexto do trabalho docente.

2. *Planejamento do ensino: um processo integrador entre escola e contexto social?*

Consideramos que uma nova alternativa para um planejamento de ensino globalizante, que supere sua dimensão técnica, seria a ação resultante de um processo integrado entre escola e contexto social, realizado de forma crítica e transformadora. Isso significa dizer que as atividades educativas seriam planejadas tendo como ponto de referência a problemática sócio-cultural, econômica e política do contexto onde a escola está inserida. O planejamento do ensino nessa perspectiva estaria voltado eminentemente para a transformação da sociedade de classes, no sentido de torná-la mais justa e equitativa.

Na prática, como se efetivaria essa forma de planejamento?

Nossa proposta tem como fundamento os princípios do planejamento participativo, forma de trabalho comunitário que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana, numa ação globalizante, com vistas à solução de problemas comuns.¹

Essa forma de ação implica uma convivência de pessoas que discutem, decidem, executam e avaliam atividades propostas coletivamente. A partir dessa convivência, o processo educativo ganha e desenvolve, com facilidade seu papel transformador, pois é mediante que discutem, as pessoas refletem, questionam, conscienti-

1. O planejamento participativo é parte integrante da metodologia da pesquisa participante, forma de trabalho característica dos movimentos de educação popular. Um maior aprofundamento desse tema poderá ser obtido através da vasta literatura existente sobre pesquisa participativa, quando o planejamento participativo aplicado à educação é descrito de uma experiência nesse sentido, o leitor poderá consultar em RUI ZAPPALÁ, *Planejamento Participativo*, Rio de Janeiro, 1974.

zam-se de problemas coletivos e decidem-se por se engajar na luta pela melhoria de suas condições de vida.

No contexto escolar o planejamento participativo caracteriza-se pela busca da integração efetiva entre escola e a realidade social, primando pelo inter-relacionamento entre teoria e prática. A participação de professores, alunos, especialistas, pais e demais pessoas envolvidas no processo educativo, seria o ponto de convergência das ações direcionadas para a produção do conhecimento, tendo como referencial a realidade histórica.

Para efeito de análise desse processo integrador, poderemos sistematizá-lo em fases ou etapas inter-relacionadas. A primeira será aquela em que se procederá ao estudo real da escola em suas relações com o contexto social em que se insere. O estudo em questão deverá ser desenvolvido de forma global, analisando-se os condicionantes sócio-culturais, econômicos e políticos de diferentes níveis presentes nas relações escola-sociedade.

No bojo desse estudo será naturalmente configurado o universo sócio-cultural da clientela escolar, possibilitando assim a caracterização dos interesses e necessidades dos educandos para os quais a ação pedagógica estará sendo planejada. Nesse sentido, pesquisar os alunos objetivando identificar o que eles já conhecem, ao que aspiram e como vivem, será uma tarefa imprescindível.

Segundo SNYDERS (1974), os alunos possuem uma experiência que não poderá ser ignorada pela escola, experiência das situações de vida, das relações pessoais, bem como uma significativa multiplicidade de informações e conhecimentos, embora de forma fragmentada e dispersa. Portanto, a identificação dos temas ou proble-

mas que se mostram mais importantes para os educandos constitui fator relevante na definição do material da realidade a ser estudado no decorrer do processo de ensino.

O resultado desse primeiro momento do planejamento seria um diagnóstico sincero da realidade concreta do aluno, elaborado de forma consciente e comprometida com seus interesses e necessidades. Concluído esse diagnóstico, o passo seguinte seria, a partir dele, proceder-se à organização do trabalho didático propriamente dito. Assim, a definição dos objetivos a serem perseguidos, a sistematização do conteúdo programático e a seleção dos procedimentos de ensino a serem utilizados, constituem as ações básicas dessa segunda etapa do planejamento.

Nessa fase é importante ter-se em vista que um processo de ensino transformador não poderá deixar-se conduzir por objetivos que explicitem somente a simples aquisição de conhecimentos. Na definição dos objetivos, portanto, será essencial a especificação dos diferentes níveis de aprendizagem a serem atingidos: a aquisição, a reelaboração dos conhecimentos aprendidos e a produção de novos conhecimentos.

É importante ressaltar ainda que, num processo educativo que se propõe transformador, os objetivos de ensino precisarão estar voltados eminentemente para a reelaboração e produção de conhecimentos. Para tanto, deverão expressar ações, tais como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a investigação e a criatividade.

Os conteúdos a serem estudados, como já fazem parte do currículo escolar previamente estruturado, deverão passar por uma análise crítica com vistas à identificação daquilo que representa o essencial e o que representa o secundário a ser aprendido. Nesse caso, o critério

Para se elevar essa distinção deverá ser a própria realidade concreta dos educandos, a partir da qual o saber sistematizado poderá ser selecionado com vistas a funcionar como instrumento de compreensão crítica da dinâmica dessa mesma realidade. A partir dessa definição, a organização do chamado conteúdo programático faz-se considerando-se os objetivos propostos em termos de aquisição, reelaboração e produção de conhecimentos.

Conforme já referido anteriormente, o saber sistematizado, atual conteúdo dos currículos escolares, tem sido produzido longe da escola. A partir desse saber, que na nossa conjuntura educacional não poderá ser ignorado, deverão ser gerados novos conhecimentos através da problematização e da análise crítica. Na percepção de PAULO FREIRE (1987), se professores e alunos exercessem o poder de produzir novos conhecimentos a partir dos conteúdos impostos pelos currículos escolares, estariam de fato consolidando seu poder de contribuir para a transformação da sociedade.

Daí a importância de se ressaltar a relação intrínseca existente entre objetivos propostos e conteúdos a serem estudados. Em última instância, a organização dos conteúdos estará intimamente relacionada com o objetivo maior da educação escolar, que é propiciar a aquisição do saber sistematizado (ciência), tido como instrumento fundamental de libertação do homem (SAVIANI, 1984).

Tendo como ponto de referência os objetivos propostos e os conteúdos a serem estudados, passa-se à articulação dos procedimentos que deverão concretizá-los. Esses procedimentos deverão ser selecionados de forma a atenderem os diferentes níveis de aprendizagem desejados, bem como a natureza da matéria de ensino proposta.

Tendo em vista que a reelaboração e produção de conhecimentos serão os níveis desejáveis de aprendizagem, o critério básico para a seleção dos procedimentos de ensino deverá ser a criatividade. Assim, a tarefa do professor nesse momento será articular uma metodologia de ensino que se caracterize pela variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos. Nessa tarefa, inclusive, a participação dos educandos será bastante enriquecedora. Descobrir suas expectativas, saber por que estão na escola, qual seu projeto de vida, são questões que levarão ao entendimento do aluno, ajudando na compreensão de sua linguagem, de suas dificuldades, de seu nível de aspiração.

Complementando esse momento de organização da metodologia de ensino, o passo seguinte será a sistematização do processo de avaliação da aprendizagem.

A avaliação nessa concepção de planejamento não poderá ter o sentido de processo classificatório dos resultados do ensino. Num processo educativo onde a metodologia de ensino privilegia a criatividade dos alunos, a avaliação terá o caráter de acompanhamento desse processo, num julgamento conjunto de professores e alunos. Dessa forma, não deverá existir preocupação com a verificação da quantidade de conteúdos aprendidos, mas tão somente com a qualidade da reelaboração e produção de conhecimentos empreendida por cada aluno, a partir da matéria estudada.

Concluindo essa discussão, faz-se necessário enfatizar que a caracterização de momentos ou etapas no planejamento do ensino não deverá ser entendida como o desenvolvimento de partes distintas e estanques dentro desse processo, pois não é possível compartimentar-se uma ação que por sua própria natureza é contínua, dinâmica e globalizante. Assim como a educação preten-

dida através dessa ação, o planejamento deverá ser integrador em toda a sua extensão. Essa abordagem integradora, com efeito, é que proporcionará um ensino voltado para a formação de pessoas críticas, questionadoras e atuantes. Entendemos que uma educação integradora, onde professores e alunos produzam conhecimentos a partir da participação da escola na sociedade e vice-versa, estará formando efetivamente um educando com possibilidades de contribuir concretamente para a transformação da sociedade.

Tal perspectiva, contudo, exigirá uma postura docente que seja comprometida não só com o pedagógico, mas também com a social. Exigirá, pois, um compromisso do professor com uma educação política e não-ideológica.² Nestes termos, um planejamento do ensino nos moldes aqui discutidos só poderá ser efetivado a partir de uma escola cujo engajamento com o contexto social seja, pelo menos, pretendido. Para tanto, será imprescindível que nessa escola convivam pessoas comprometidas com essa postura política a fim de que um processo transformador possa ser desencadeado.

Um outro aspecto a ressaltar é que um planejamento participativo implica a eliminação da divisão do trabalho pedagógico existente na escola. Se o fundamento básico desse processo é a integração entre a escola e o contexto social, e seu objetivo maior é a educação do indivíduo para a vida social, a co-participação apresenta-se como atitude norteadora de toda a ação pedagógica. Assim, não será possível a convivência de um discurso de participação com uma prática da divisão e da competição. Nesse sentido, não haverá lugar para a de-

2. O termo "ideológico" aqui tem o significado de "ocultamento da realidade".

fesa de posições de grupos distintos, como, por exemplo, de professores de diferentes séries, disciplinas ou cursos; de supervisores e orientadores; de diretores; de alunos. Na concepção participativa está implícita a relação educador-educando sob todos os aspectos cooperativa, pois existe uma totalidade a ser preservada e esta se explicita pela participação e não pela divisão.

Dessa forma, professores e especialistas não terão que agir de modo compartimentado. O trabalho pedagógico deverá estar voltado para o engajamento permanente de todos os elementos envolvidos no processo, cada um contribuindo dentro de suas potencialidades e limitações.

Em síntese, na efetivação dessa forma de planejamento é importante que se ressaltem suas principais diretrizes: — a ação de planejar implica a participação ativa de todos os elementos envolvidos no processo de ensino; — deve priorizar a busca da unidade entre teoria e prática; — o planejamento deve partir da realidade concreta (aluno, escola, contexto social...); — deve estar voltado para atingir o fim mais amplo da educação.

Em face do exposto, podemos concluir que a concepção de planejamento do ensino aqui esboçada justifica-se pelo simples fato de que, como a educação, a ação de planejar não pode ser encarada como uma atividade neutra. De outra parte, a opção do professor por um ensino crítico e transformador somente se concretizará através de uma sistemática de planejar seu trabalho de forma participativa e problematizadora, que ouse dar oportunidade para o aluno reelaborar os conteúdos do saber sistematizado, com vistas à produção de novos conhecimentos.

Sob essa perspectiva, o planejamento do ensino deverá ser assumido pelo professor como uma ação pedagógica consciente e comprometida com a totalidade do processo educativo transformador, o qual, emergindo do social, a ele retorna numa ação dialética.

BIBLIOGRAFIA

- ARGUMENTO, Manuel. *Elaboração curricular na pedagogia progressista*. In: WERTHEIM, J. & ARGUMENTO, M. (orgs.). *Elaboração de currículo*. Rio de Janeiro, Philobiblios/HCA/SEPS/MEC, 1985, pp. 15-27.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa pedagógica. In: ARGUMENTO, Carlos R. (org.). *Repensando a pesquisa pedagógica*. São Paulo, Brasiliense, 1985, pp. 104-130.
- FERREIRA, Francisco W. *Planejamento sim e não: ou nada se age num mundo em permanente mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ódio: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- NIDELCOFF, Maria T. *Uma escola para a pátria*. 17.ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1983.
- . O ensino básico e o processo de reconstrução da sociedade brasileira. *Revista da ANDE*, n.º 7, 1984, pp. 2-12.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Alameda, 1974.
- VIANNA, Ica O. de A. *Planejamento pedagógico: a prática do professor ao educador*. São Paulo, EPU, 1985.
- VAZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da educação*. São Paulo, Paz e Terra, 1977.

ORAÇÃO DO PROFESSOR

ÂNGELO COSTA

DIVINO MESTRE, reconheço que um só é Mestre. Consciente de meus limites, assumo minha responsabilidade junto aos alunos que me foram confiados. Seja eu um educador ativo, entusiasta, criador, e não um mero administrador de conhecimentos. Tenha eu forças para superar meus problemas e decepções: a falta de reconhecimento e a ingratidão. O salário seja complementado pelos ideais de minha vocação.

Sempre trate eu cada aluno, com respeito, admiração, chamando-o por nomes e não por número.

Dê eu um atendimento individualizado, evitando a massificação. Não pretendo educar com palavras e idéias, mas a partir da minha vida, princípios e convicções profundas. Meu aluno seja sujeito e não objeto de educação. Consiga eu despertar nele a comunhão e a participação, os valores da vida, não impondo, pois eu faria um autômato, executar de esquemas superados, sem entusiasmo e criatividade.

Sabendo que "ninguém educa a ninguém", faça eu ao aluno assumir sua responsabilidade, fé, ajudando-o a descobrir os horizontes de sua vida que se abrem à frente. O ideal, o produto final o homem humano e divino, sempre esteja diante de mim. Que eu me pergunte sempre: que tipo de homem eu quero ajudar a formar? Um homem feliz bem construído e capaz de ajudar a construir um mundo novo, capaz de transformar, como fermento e luz; abridor de caminhos, concedido pela verdade, e cheio de vida. Que meu aluno seja cada dia mais aberto ao cosmo, capaz de se comunicar, dialogando, unido na solidariedade internacional, evitando os tradicionais egoísmos, interesses mesquinhos. Ajude eu, Senhor, a formar um Homem forte pelos valores humanos e eternos, alegre pela fraternidade, sereno pela segurança do amor, capaz de superar todos os limites, evitando os desânimos, crente e capaz de ajudar na tarefa de se construir a si mesmo e ao mundo melhor de amanhã, que todos nós ainda sonhamos.

RESPOSTAS DO TESTE VERDADES E MENTIRAS SOBRE O PLANEJAMENTO

- 1- VERDADE. Em grande parte das escolas o termo planejamento é usado para designar o plano de trabalho que o professor deve apresentar para o ano, e que é elaborado apenas para atender a exigências burocráticas de diretores e orientadores. O professor sabe, desde o início, que ninguém vai levar esse plano a sério e que ele acabará engavetado.
- 2- MENTIRA. A atividade de planejamento é um processo contínuo e sistematizado de reflexão, decisão, ação e avaliação. Tendo em vista atingir resultados previamente definidos. O plano de trabalho - para uma matéria, um semestre ou um ano - é apenas uma parte desse processo de planejamento. É o documento que contém as decisões tomadas e que servirá como um roteiro escrito, um guia para nortear a ação do professor.
- 3- VERDADE. Antes de conhecer pessoalmente a clientela com a qual vai trabalhar, o professor pode (e deve) colher todas as informações que puder a respeito dessa clientela, para subsidiar seu trabalho de reflexão (lendo relatórios de ex-professores da turma, fichas dos alunos, conversando com os profissionais que tenham trabalhado com a classe no ano anterior). Mas só deveria partir para o processo de tomada de decisões - resolvendo que objetivos pretende atingir com esses alunos - depois de conhecer pessoalmente as crianças a qual vai trabalhar.
4. MENTIRA. Não só a classe social, mas o local onde vivem as crianças de uma determinada turma também tem a ver com o plano de trabalho. As propostas pedagógicas utilizadas em turmas de classe média, por exemplo, que vivem predominantemente em apartamentos, com hábitos de leitura e de televisão, não deverão funcionar para crianças procedentes de classes populares vindas de ambientes pobres de leitura e com práticas bastante desenvolvidas de brincadeiras de rua.
- 5- MENTIRA. O professor pode tomar a iniciativa de formular uma ficha com as perguntas que julgar mais importantes e

pedir que os pais das crianças as preencham no momento da matrícula.

6. VERDADE; Cada plano é elaborado a partir de um estudo feito pelo professor das características próprias de uma turma com a qual vai trabalhar: que idade e sexo têm meus alunos? Quais foram suas experiências anteriores mais marcantes? Onde viveram e onde vivem? O que sabem e o que não sabem fazer? do que gostam, do que não gostam? Que conteúdos e conceitos já dominam? Que facilidades e dificuldades apresentam? É a partir desses dados que o professor decide os conteúdos procedimentos e avaliação a serem adotados, anotando essas decisões num plano. Por isso, não será possível pôr em ação um plano decidido por outra pessoa. O professor só deverá basear-se em planos elaborados por colegas quando estiver se iniciando na profissão, sem informações e segurança suficiente para elaborar seus próprios planos.
7. MENTIRA. As decisões contidas num plano referem-se a uma turma específica, de acordo com suas características, previamente estudadas pelo professor. Consequentemente, o professor não poderá utilizar um mesmo plano para várias turmas de uma mesma série; nem o plano de uma matéria em diferentes anos; não será possível também que copie planos de livros ou de outros professores nem que permita que colegas elaborem planos que ele irá desenvolver.
8. MENTIRA. Um plano não pode ser considerado, jamais uma camisa-de-força. Longe de se construir num documento estanque e conclusivo, o plano deve permitir uma larga flexibilidade. Tanto o planejamento (encarado como um processo) quanto um plano (visto como um documento que orienta a ação) devem ser constantemente avaliados, porque sua finalidade é atender às características de uma dada realidade. Sempre que não estiverem de acordo com essa realidade, tem de ser necessariamente revistos e reformulados.

9. VERDADE. Cabe a toda a equipe técnica de uma escola propiciar reuniões para troca de dados, leitura de relatórios, relatos de experiências significativas a fim de envolver os professores e facilitar seu trabalho durante o processo de planejamento. Isto é essencial para que o professor possa refletir e tomar decisões sobre o que, para que, como e quando dar em suas aulas, esboçando um plano capaz de garantir uma ação mais responsável, organizada e coe-rente.
10. MENTIRA. A avaliação é uma das molas mestras de todo o processo de planejamento. Exercida durante o ano todo, ela alimenta a reflexão, que por sua vez modificará as decisões, levando as novas ações, não planejadas anterior-mente. Por isso se diz que o planejamento é um processo sempre em mudança, e que uma das maiores qualidades de um plano é sua flexibilidade, permitndo que seja constatemente avaliado e reformulado.

Vera de Faria Caruso Ronca
PUC - São Paulo.

FALANDO DE EDUCAÇÃO

(música "ASA BRANCA") Luiz Gonzaga.

A educação é transformadora

E o homem nela está

bis Fazendo a história com seu saber
E liberdade para criar.

A educação está mudando

Mudando para melhor

bis Dos erros vão se formando idéias
Com muita luta e muito suor.

Precisamos lutar muito

Pela conscientização

bis Do educador e educando
Para mudar esta nação.

Só através da educação

É que podemos transformar

bis Alienados em conscientes
Criando forças para mudar.

Ata da terceira sessão de estudo, realizada com os Supervisores do Município de Cajazeiras e as Estagiárias de Pedagogia - Supervisão Escolar - 1.994.

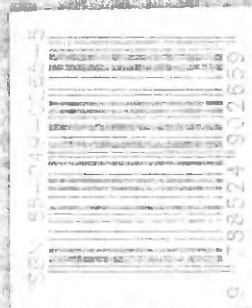
Aos dezessete (17) dias do mês de agosto do ano de mil novecentos e noventa e quatro, às quatorze horas e vinte minutos, na sede da nona Região de Ensino de Cajazeiras - Paraíba, realizou-se a terceira sessão de estudo com os supervisores do município e as alunas estagiárias de Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar, com o intuito de, através de um trabalho de reflexão, contribuir com a prática supervisora, no tocante ao planejamento de ensino. A coordenação dos trabalhos foi composta pelas alunas: Maria de Fátima Antunes, Joana Darc, Ana Paula de Queiroga, Helenir Alves Sarmiento, Maria Alvanira de Azevêdo e Rosemary. A sessão foi aberta pela aluna Maria de Fátima Antunes que, de imediato, fez a apresentação da equipe e do tema a ser trabalhado: Planejamento de Ensino Numa Perspectiva Crítica de Educação da autora Antônia Osima Lopes. Em seguida, foi lida e aprovada, sem discussões, a ata da sessão anterior. Prosseguindo os trabalhos Joana Darc leu a "Oração do Professor Ângelo Costa, acompanhada em silêncio por todos e pelo fundo musical, da música: Não chores mais de Gilberto Gil, tocada a violão por Judivan. Dando continuidade, Helenir distribuiu o texto de Antônia Osima Lopes - Planejamento de Ensino Numa Perspectiva Crítica de Educação. Trabalhamos o texto em grupos de cinco componentes, através de estudo silencioso destacando os pontos mais relevantes. Prosseguindo foi distribuído o texto: "Verdades e Mentiras sobre o Planejamento", com dez questões elaboradas pela professora da PUC, Vera de Faria Caruso Ronca, para serem respondidas pelos grupos de estudo. Retomando a plenária, os grupos, justificaram suas respostas oralmente e confrontaram-nas com as da professora Vera de Faria, as quais foram lidas pelas alunas Fátima Antunes e Joana Darc. A seguir Helenir distribuiu aos presentes, cópias contendo as respostas do texto Verdades e

Mentiras sobre o Planejamento. Rosemary solicitou aos presentes que fizessem uma breve avaliação dos trabalhos desenvolvidos pela equipe, apontando pontos positivos e negativos, como também as sugestões para os próximos encontros. Relatamos a todos participantes os motivos pelos quais cantamos a música "Falando de Educação" com a melodia de "Asa Branca" de Luís Gonzaga com intuito de prestigiá-lo, tocada por Judivam. Rosemary agradeceu a presença de todos, enfatizando que, sem a participação dos presentes este trabalho não se realizaria. Distribuimos para as pessoas um trevo da sorte (o de quatro folhas) simbolizando toda sorte desejada pela equipe, aos demais. Nada mais havendo a tratar, digo, declarar, foi lavrada a ata, assinada por mim, Maria Alvanira de Azevêdo, secretária da equipe e demais presentes. 17.08.94.

EDUCAÇÃO SUPERVISÃO

Nilda Alves (coordenadora)
Guilomar N. de Melo
Teresa Rorerley Neubauer da Silva
Antonio Carlos Caguso Ronca
Carlos Luiz M. S. Gonçalves
Newton Cesar Balzan
Marta Violeta Villas Boas
Heloísa Cardoso
Celestino Alves da Silva Junior

6ª edição



Rua Curitiba, 147 - Foz de Iguaçu
São Paulo - SP - 05009
tel.: (011) 864-0191

2. DEVIDA RECEIÇÃO CONJUNTIVA PARA AÇÃO SUPERVISORA

Atenas, o exemplo mundial, permitiu explicitar a ideia de que o docente se deparava com a realidade social de difícil natureza. Seus elementos estão fortemente contextualizados, envolvendo desde o planejamento até a avaliação, no sentido de que se despendem para a realização de um trabalho coerente, com o domínio dos pressupostos mínimos — estabelecidos sob o lema de "razonabilidade" — acabam gerando todo um ciclo de procedimentos que envolvem desde a seleção e escolha dos instrumentos de avaliação, os quais, evidentemente, dependem tanto a direção. Os elementos que o constituem precisam ser vistos a fim de que a coerência hoje existente — a relação de trabalho, da manutenção do *status quo* etc. — seja substituída por outra outra — a realização de um ensino diferenciado, de uma educação libertadora, da vida, etc.

Dentre esses elementos, PLANEJAMENTO se configura, sem dúvida, como o mais importante.

3.1. Planejamento

O exemplo apresentado sugere que cada vez que oferecemos condições para que nossos professores *defina* a realidade tal qual de fato ela é, e não apenas o elemento "estático" ganhando pontos. Isso deve decorrer, portanto, a valorização do aluno de hoje, em qual ele se apresenta — com seus limites, condicionamentos, história de vida etc. — de modo a se planejar o ensino — definir os objetivos, selecionar os conteúdos etc. — em função dele e não do aluno que gostaríamos que ele fosse. Significa, portanto, ir eliminando

A partir daí, a orientação do Supervisor, "na racionalização da atividade prática, na oferta de alternativas para a ação, no aumento de aptidão do professor para tomar decisões" (Castro, 1974, p. 37), não apenas se justifica, como se faz absolutamente necessária.

2.2. Conteúdos

O acima exposto permite concluir que ao selecionar os conteúdos importa fazê-lo em função do aluno real que está aqui e agora, com suas deficiências, limitações, expectativas e condicionamentos e não em função de abstrações, rótulos e "jargões", que nunca se sabe o que significam. Por exemplo: que sentido teria desenvolver os conteúdos considerados *a priori* como sendo de 1.ª série do 2.º grau, junto aos alunos, aos quais se refere o exemplo relatado, somente porque os mesmos estão matriculados nesta série e grau? Que sentido teria esta medida, quando se sabe que sua estrutura cognitiva não contém os elementos necessários para a atribuição de significados a esses conteúdos? ¹⁴

Evidentemente, os melhores conteúdos para esses alunos, dado o momento, e a situação em que se encontram, são aqueles que melhor e mais rapidamente os levem a suprir suas lacunas, capacitando-os a assimilar aquilo que parece ser o mais razoável para a série em que estão matriculados, isto é, os conhecimentos adequados para quem já terá tido uma escolarização satisfatória ao longo dos 8 anos de 1.º Grau. Em termos específicos, o mais indicado seria trabalhar com as noções e os conceitos considerados fundamentais em Geografia, sem os quais não é possível caminhar nesta disciplina.

Esta idéia, aliás, pode ser explorada mais profundamente, de maneira a evitar que professores e alunos se percam no meio de tantas informações, do volume de conhecimentos que aumenta tão rapida-

14. Embora este aspecto tenha importância fundamental para a Didática, discuti-lo em profundidade extrapola os limites e a natureza do presente trabalho. Os supervisores e especialistas em Metodologia do Ensino encontrarão no trabalho de Antonio Carlos C. Ronca: O modelo de ensino de David Ausubel, in — *Psicologia e Ensino*, São Paulo, Papalivros, 1980, p. 59 a 83, importantes subsídios a respeito. Veja-se também, do mesmo autor: *O efeito dos organizadores prévios na aprendizagem significativa de textos didáticos*. Tese de Mestrado, São Paulo, PUC-SP, 1976.

mente. Com isto pretendo sugerir a idéia de o professor ter sempre presente as estruturas básicas de sua própria disciplina, incluindo-se aqui seus princípios mais gerais. A partir daí, seriam listados os conceitos mais importantes a serem estudados em profundidade.

Cada vez que orientarmos nossos professores nesta direção, estaremos ganhando pontos. Isto significa abdicar da idéia de "ter que dar toda a matéria" e priorizar, em seu lugar, o essencial. Significa, consequentemente, a possibilidade de fazê-lo de modo eficiente.

Essas observações sugerem duas conclusões: a primeira é de que os princípios que embasam uma determinada disciplina, assim como os métodos a ela inerentes, formam, já, parte de seus conteúdos, os quais precisam ser valorizados, na medida em que constituem como que a espinha dorsal a orientar os demais. A segunda é de que a "formação específica" do professor tem importância fundamental, uma vez que se a mesma for apenas superficial, tipo "colcha de retalhos", ele certamente se perderá. Seu repertório, reduzido e disperso, não lhe limitará sensivelmente sua capacidade de escolha entre aquilo que é prioritário e aquilo que é acidental, lhe impedirá a mobilidade necessária para distribuir os conteúdos mais à vontade, sistematizando-os posteriormente.

No entanto, serão os conteúdos realmente importantes? Afinal, o que importa não é adquirir atitudes, aprender os métodos das várias disciplinas? Deve o Supervisor se preocupar com o desenvolvimento dos conteúdos das diferentes disciplinas se o próprio dinamismo do mundo atual faz com que a maior parte dos conhecimentos hoje disponíveis seja logo superada?

As respostas a essas questões são todas afirmativas. Os conteúdos são importantes, na medida em que a aprendizagem, incluindo-se aqui a formação de atitudes, não se faz no vazio, mas sim a partir de algo real, concreto. Não se trata, portanto, de valorizar o conhecimento exclusivamente como um fim em si mesmo — posição tradicional — e nem tampouco de menosprezá-los — posição decorrente de certos desvios observados, a partir da Escola Nova. Trata-se, isto sim, de se atribuir aos conteúdos a devida importância: aprender em profundidade os conhecimentos essenciais das várias disciplinas constitui condição necessária para a auto-aprendizagem, única maneira

de o indivíduo continuar se formando e se informando permanentemente.¹⁵

A preocupação com aquilo que deverá ser objeto do conhecimento se justifica, ainda, como consequência das deficiências que os manuais didáticos frequentemente apresentam sob este aspecto, tanto em termos qualitativos, como quantitativos. Trata-se, na maioria das vezes, de material de péssima qualidade, onde se privilegiam os aspectos pseudo-renovadores, com forte apelo aos recursos visuais, fruto dos "ismos" do momento atual: imediatismo, consumismo etc. Na ânsia de destacar aquilo que vem comumente rotulado como "Estudo Dirigido", "Exercícios" e "Parte Prática" esses manuais frequentemente trazem poucas informações, nem sempre as mais relevantes.¹⁶

2.3. Procedimentos

O exemplo relatado e as considerações anteriores sugerem a necessidade de se substituir a situação conhecida como *aula* — "o professor 'dá' as aulas", "dar matéria, pura e simplesmente", isto é, a "educação bancária" por excelência,¹⁷ por sessões de estudo.

15. Trata-se de dois conceitos — auto-aprendizagem e educação permanente — indissociáveis e que não podem ser ignorados em quaisquer propostas ou projetos voltados para a Educação, no momento atual. No entanto, uma série de modismos já vieram a impregná-los, tornando-se necessário, antes de mais nada, revê-los criticamente. Veja-se, de E. FAURE: *Aprender a Ser*. Lisboa, 1974.

16. Gilberto Luís de Azevedo Borges, analisando 2503 questões, 394 atividades práticas e 7119 exercícios constantes dos 56 livros e 16 cadernos de exercícios de Ciências mais vendidos no Estado de São Paulo, concluiu que na maioria absoluta dos casos, ao lado da memorização extremamente enfatizada, são muito raras as oportunidades dadas aos alunos para que esses coletem dados, elaborem conclusões e envolvam-se na proposição de problemas e no levantamento de hipóteses. Veja-se desse autor: *Utilização do método científico em livros didáticos de Ciências para o 1.º Grau*, Tese de Mestrado, Faculdade de Educação-UNICAMP, 1982.

Convém destacar ainda os seguintes trabalhos desenvolvidos recentemente, frutos de pesquisas bastante exaustivas sobre livros didáticos — de Décio Pacheco: *Análise dos exercícios propostos nos livros didáticos de Física adotados nas escolas de segundo grau de Campinas*, Tese de Mestrado, FE/UNICAMP, 1979; de Roseli Pacheco Schneizler: *O tratamento do conhecimento químico em livros didáticos brasileiros para o ensino secundário de química, de 1875 a 1978*, Tese de Mestrado, FE/UNICAMP, 1980; de Hilário Fracalanza: *O conceito de Ciência veiculado por atuais livros didáticos de Biologia*, Tese de Mestrado, FE/UNICAMP, 1982.

17. A expressão "Educação Bancária", evidentemente, tem aqui o sentido que lhe é atribuído por Paulo Freire, ao longo de toda a sua obra.

No entanto, isto implica em que professores e alunos tenham problemas a resolver, recorrendo para tanto aos conteúdos das várias disciplinas. Problemas reais, que desafiem a inteligência e não "probleminhas" irrelevantes, para cujas soluções não se exige mais que a memorização e a aplicação mecânica de conhecimentos. A busca de respostas a esses problemas, além de dar sentido aos conteúdos, facilita sua abordagem interdisciplinar.

A aplicação desta idéia ao caso-exemplo que vem sendo objeto de referência ao longo deste trabalho, implicaria em problematizar o tema que seria desenvolvido em classe, isto é, "A ocupação atual do território americano — o crescimento demográfico".

Eis algumas das questões que o mesmo sugere, envolvendo desde simples comparações de dados demográficos até a abordagem de conteúdos ligados à Antropologia, à Economia e à Sociologia, sem descartar a possibilidade de discussão de problemas de ordem axiológica: Que fatores teriam levado à explosão demográfica em determinadas áreas do Continente Americano e não em outras? O ritmo de crescimento populacional latino-americano é fator determinante de sua atual situação econômica e política no mundo contemporâneo? As nações hoje desenvolvidas já teriam tido também seus momentos de "picos", isto é, de grande crescimento populacional? Quando estes teriam ocorrido? Que peso poderá ter, nas relações entre o chamado Mundo Desenvolvido e o Terceiro Mundo, o fato da população deste crescer em ritmo muito superior ao daquele?

Evidentemente, não estou esperando que um grupo de alunos que se encontre nas condições já referidas anteriormente, venha a formular perguntas utilizando-se desta terminologia e, menos ainda, que os professores as formulem nestes termos para os seus alunos. Estou apenas procurando explicitar as várias e ricas possibilidades que um tema aparentemente pobre pode oferecer. Em se tratando do exemplo relatado, a problematização poderia se iniciar a partir do próprio município, abrindo-se em leque para áreas cada vez mais amplas.

A problematização da realidade resulta num desafio à inteligência de professores e alunos e é isto o que importa, afinal. Dela decorre um processo de busca de soluções, que envolve desde a consulta a livros didáticos e manuseio de dados bastante simples, até a testagem de hipóteses e elaboração de sínteses.

Esta *busca* é importante. É o processo que importa. Um processo em que a autoridade do professor não advém do fato de ele ter respostas para tudo e muito menor a resposta, mas sim de ele ter uma base sólida — em termos de formação específica e de cultura geral — e principalmente uma postura que o dignifica no sentido de ser absolutamente sério nesta busca, de se aplicar intensamente nela. Em outros termos, sua autoridade decorre do respeito por ele ser um indivíduo aberto para a vida e não por ele ser alguém pronto, acabado.

Proceder desta forma significa caminhar em direção a uma situação que me parece ser a mais satisfatória didaticamente. A mesma poderia ser assim caracterizada:

“Professor e alunos trabalhando juntos, na solução de problemas extraídos da realidade sócio-cultural”.

Uma situação de ensino e aprendizagem assim definida, certamente se aproxima bastante daquilo que Bruner considera como essencial para a atividade intelectual:

“Ao estudar física, o aluno é um físico; é mais fácil aprender física comportando-se como um físico, do que fazendo qualquer outra coisa”. (...) “discussões em classe e compêndios em que se fala de conclusões em um campo de investigação intelectual, ao invés de concentrar-se na própria investigação. Assim encarada, a física na escola secundária, freqüentemente, muito pouco se parece com física; os estudos sociais vêm-se desligados dos problemas da vida e da sociedade, como são ordinariamente discutidos; e a matemática escolar muito freqüentemente perde contacto com o que está no âmago do assunto, a idéia de ordem”. (Bruner, 1973, p. 13).

É difícil agir desta maneira? Acho que não. Difícil, difficilimo, é compreender como é possível que o ensino transcorra tão monotonicamente, quer ao longo do 1.º e do 2.º graus — exclusivamente livresco e repetitivo — quer ao nível de 3.º grau — através de seminários absolutamente insossos — quando há tanto problemas emergentes a nos desafiar e quando é tão fácil perceber que os mesmos são passíveis de exploração, sob os mais variados ângulos.

Apenas a título de exemplos: 1. “O aumento do dióxido de carbono (CO₂) na atmosfera — 315 partículas por milhão, em 1957 e 338 por milhão em 1980 — podendo dar como conseqüência o ‘efeito estufa’, isto é, uma ameaça à própria vida no Planeta”. Trata-se de fato atual, que poderia dinamizar o trabalho a ser desenvolvido em Química, Física e Biologia; 2. “A aplicação de sofisticada tecno-

logia — com ênfase em processos de automação — em países do Terceiro Mundo e suas conseqüências econômicas e sociais.” Também um fato atual, com amplas possibilidades de exploração na Área de Humanas — Geografia, História, Sociologia, Filosofia, sem que se deixe de recorrer à Área de Exatas.

A ênfase neste tipo de procedimento, convém recordar, vem responder às exigências de um processo que tem no ESTUDO sua característica fundamental.

Uma boa maneira para o Supervisor testar a que distância sua escola se encontra desta situação, consiste em observar o modo segundo o qual os alunos se expressam em relação às aulas. Por exemplo, quando os alunos que tenham faltado às aulas num determinado dia, perguntarem aos colegas no dia seguinte:

— “O que foi que o professor X deu ontem?” É sinal de que a meta ainda está longe.

Quando começarem a perguntar:

— “O que vocês fizeram ontem?” Ou: — “O que vocês estudaram ontem?” É sinal de que as coisas já começaram a melhorar.

2.4. A avaliação

Das considerações anteriores decorre uma série de conclusões sobre a avaliação. Vou tentar sintetizá-las, atendo-me ao que me parece absolutamente essencial, uma vez que se trata de tema bastante amplo, justificando não apenas um tópico a respeito, mas todo um trabalho específico.

A maioria dos Supervisores certamente já teve a oportunidade de observar que em grande parte dos casos em que os professores apelam para os especialistas em Metodologia de Ensino, no sentido de que lhes seja dada orientação para seu trabalho docente, eles o fazem externando sua preocupação, principalmente em função de problemas de avaliação. Geralmente não se mostram satisfeitos com os meios utilizados, que redundam, quer em elevadas taxas de reprovação, quer em “notas” muito altas, concedidas a alunos considerados por eles mesmos como desinteressados, incapazes etc. Os demais problemas parecem não existir, ou, pelo menos, não constituem motivo de preocupação imediata. No entanto, é sempre fácil constatar que aquilo que se manifesta nesta área é apenas a ponta de um iceberg que contém problemas de toda ordem, inclusive, é claro,

de avaliação. Os desencontros observados nesta área refletem problemas bem mais amplos, dos quais o mais gritante é a falta de percepção sobre o papel do próprio professor enquanto profissional da Educação. A imprecisão na definição de objetivos para seus cursos e programas, daí decorrentes, acaba forçosamente gerando verdadeira confusão que tem lugar ao longo de todo o trabalho, mas que "aparece mais" — apenas isto — na área da avaliação.

Não é necessário exigir que professores sobrecarregados de horas-aula para sobreviver, se vejam obrigados a elaborar suas provas de maneira tal que as questões propostas venham a cobrir cada uma das categorias e subcategorias propostas nas taxinomias de objetivos educacionais. Não é adequado propor que a avaliação seja feita mediante a observação individual de comportamentos, quando se tem mais de 40 alunos em sala de aula e quando se sabe que estas mais se assemelham a sessões corridas de cinema que a um trabalho efetivo, *in se domo e equilibrado*.

Eu acredito que se o trabalho se concentrar nos pontos já levantados anteriormente, os problemas de avaliação tendem a ser resolvidos naturalmente. Isto não significa que seja desnecessária qualquer orientação aos professores neste sentido, mas sim que esta poderá se restringir ao essencial: como avaliar os alunos, de maneira que os resultados obtidos possam, acima de tudo, servir para que os professores repensem seu próprio trabalho, corrigindo-o naquilo que for necessário e mantendo os procedimentos que vêm se mostrando satisfatórios. Em outros termos: como avaliar a aprendizagem de seus alunos, de maneira que, concomitantemente, seu ensino também seja avaliado.¹⁸ Como elaborar instrumentos de avaliação de maneira que estes constituam parte integrante de um processo educativo que, em termos didáticos, reflita pelo menos parte das preocupações até aqui externadas.

Em relação ao exemplo que vem sendo discutido, ao longo deste trabalho, as questões que eventualmente constassem de uma "prova de avaliação" deveriam dizer respeito, predominantemente, à seria-

18. A propósito destes dois conceitos — ensino e aprendizagem — veja-se de Eduardo Oscar de Campos Chaves: "A filosofia da educação e a análise de conceitos educacionais", in — *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*, Petrópolis, Vozes, 1979, p. 111-140. Veja-se também, de Ischeffler: *A linguagem da educação*, São Paulo, EDUSP, 1974.

ção de dados, à compreensão de textos, à interpretação e elaboração de gráficos.

3. CONCLUSÃO

Ao elaborar o presente trabalho, optei por tomar como ponto de referência um determinado exemplo — "caso demonstração" — que teve lugar numa 1.ª série do 2.º Grau. A partir do mesmo, foram sendo explicitadas algumas considerações, orientadas sobretudo para a revisão de determinados conceitos, julgados importantes para a Didática.

Numa tentativa de proporcionar certo encaminhamento à ação supervisora, gostaria de propor as seguintes orientações para fins de discussão por parte dos Supervisores:

1. É muito importante que os Supervisores participem do trabalho de seus professores, que estejam presentes às salas de aulas, que discutam com eles os aspectos observados e que o façam em função daquilo que ambos entendem por Educação. Para isto, o Supervisor deve encontrar tempo. Quanto mais ele o "roubar" de suas atividades burocráticas, tanto melhor, para ele e para os professores.
2. A Psicologia tem muito a oferecer ao Supervisor na orientação metodológica junto aos professores. No entanto, é importante que ele não venha, jamais, a "psicologizar" seu trabalho. Em vez de falar sobre Piaget, Bruner etc., importa que ele aja, que viva no trabalho do dia-a-dia — ao elaborar "baterias" de estudo dirigido junto aos professores, por exemplo — os pressupostos desses autores, no momento em que os julgar importantes.
3. Da mesma forma, se a Sociologia lhe é de importância fundamental, que não se deixe pegar por outro modismo — o "Sociologismo". Em vez de se utilizar de todo um linguajar carregado de jargões — o "sociologês" — é importante refletir e incentivar a reflexão sobre aquilo que se passa nas salas de aula — os problemas didáticos — tendo como referência a problemática educacional mais ampla e o contexto social, econômico, político e cultural em que a mesma se insere.

4. É importante que o Supervisor se prepare para o diálogo aberto, franco e leal com os professores que eventualmente formem sua equipe de trabalho. Para que isso ocorra, é importante que o Supervisor, além de sua formação pedagógica — condição necessária mas não suficiente — adquira conhecimentos mínimos essenciais sobre as disciplinas que compõem os currículos de 2.^o Grau. A aquisição deste conhecimento permitiria aos Supervisores receptivos à idéia de que precisam se reciclar permanentemente um progresso praticamente ilimitado, concretizado a partir da exploração daquilo que lhes é oferecido pelos vários campos de conhecimento: Ciências — Exatas, Humanas e Biológicas — Letras e Artes.

Este mínimo pode ser definido como as estruturas e princípios gerais dessas disciplinas, conforme já me referi anteriormente, ao discorrer sobre conteúdos.¹⁹

Não se trata, de modo algum, de se propor a formação de um "Supervisor Enciclopédico" e nem tampouco deve substituir a ausência de conhecimentos sobre estes campos, por algumas pinceladas de conteúdos sobre esta ou aquela disciplina. Estou defendendo a idéia de que ele deve dominar a essência, os fundamentos dessas disciplinas, de maneira tal que lhe permita a realização de um trabalho isento de apelos a comportamentos de fuga, quer sob a forma de excessiva humildade, quer sob a forma de aparente arrogância.

Onde e como fazer isto?

De modo geral, em todas as nossas Universidades, ao lado dos cursos de Pedagogia, com habilitação em Supervisão, bem como dos cursos de especialização e mestrado em Supervisão, funcionam cursos de Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Letras, sob as modalidades de Bacharelado e de Licenciatura. Por que não

19. Vejamos como isto se aplica as Ciências Exatas e as Ciências Humanas, tomando como exemplos duas disciplinas: Física e Geografia, respectivamente. No primeiro caso, trata-se de compreender o significado das múltiplas relações entre Espaço, Tempo e Matéria (estrutura fundamental), bem como dos princípios de causalidade, realidade, simetria, espaço e tempo (estrutura, a nível de pensamento). No segundo caso, trata-se de compreender o significado, para a Geografia, de Espaço (estrutura fundamental) e dos princípios que norteiam todo o trabalho nesta Ciência: extensão, analogia e causalidade.

montar programas dos quais participem tanto profissionais desses institutos (ou Faculdades), como docentes das próprias Faculdades (ou Centros) de Educação, orientados no sentido de se proporcionar esses subsídios para os Supervisores? Evidentemente, tal trabalho só teria sentido se planejado em função dos objetivos que se pretende alcançar e não viciado, no sentido de se pretender fazer dos Supervisores, pseudoprofessores de História, Química etc.

Embora o presente trabalho se restrinja aos aspectos didáticos da Supervisão, o mesmo sugere que a tarefa do Supervisor é imensa e que seu aprendizado jamais terá fim. Felizmente, é assim mesmo. Na medida em que a Supervisão consiste, praticamente, na educação permanente dos educadores,²⁰ o Supervisor não poderia, jamais, se manter fora deste processo de constante crescimento. Este fato não deve ser entendido como uma carga, um tributo a pagar, mas sim como um desafio. Aceitá-lo, significa estar aberto: para a aquisição de novos conhecimentos, para a mudança, para o mundo, para a vida. Não é esta, por sinal, a própria condição do Educador?

20. Esta idéia — Supervisão como educação permanente dos educadores — tem norteado meus últimos programas de "Teorias de Supervisão", disciplina desenvolvida a nível de pós-graduação. No entanto, é importante adiantar que a mesma deve ser amplamente discutida, sob pena de se transfigurar, rapidamente, em apenas mais um modismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALZAN, N.C. Sete Asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional, in — *Educação & Sociedade*, (6) São Paulo, Autores Associados/Cortez Editora junho de 1980.

———. O pedagogo e a didática, in — *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*, Petrópolis, Vozes, 1979.

———. Perfil do supervisor necessário, in — *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez/Cedes, agosto de 1982.

O Planejamento Escolar

A Importância do Planejamento Escolar.

Qualquer atividade sistemática para ter sucesso necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. Sendo a educação uma atividade sistemática, ela requer um planejamento muito sério, não podendo ser improvisado, seja qual for o seu nível.

O planejamento é uma atividade de reflexão acerca das novas opções e ações. Se não pensarmos nitidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregue aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

Funções do Planejamento.

- . Articular tarefas da escola e exigências do contexto social e do processo de participação democrática;
- . Expressar o vínculo entre posicionamento e as ações do professor;
- . Assegurar ensino de qualidade, eviatar improviso;
- . Prever objetivos, conteúdos e métodos;
- . Proporcionar unidade, coerência e inter-relação dos elementos;
- . Atualizar e aperfeiçoar o conteúdo;
- . Facilitar o preparo das aulas.

Características do Planejamento.

- . Ordem sequencial;
- . Objetividade;
- . Coerência entre os objetivos gerais, os objetivos específicos, conteúdos, métodos e avaliação;
- . Flexibilidade.

Passos para a Elaboração de um Planejamento Crítico e Político.

- . Deve ser coletivo, integrador onde todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem participem: Pais, professores, especialistas, alunos, diretores e demais envolvidos.

- . Diagnose da escola: localização, espaço físico, corpo integrador da escola, materiais didáticos, etc.
- . Diagnose da clientela a ser trabalhada: pesquisa do universo sócio-cultural da clientela escolar, caracterizando interesses do educando para os quais a ação pedagógica está voltada, ou estará sendo planejada.
- . Diante da diagnose dos alunos haverá subsídios para a definição dos objetivos a serem alcançados, sistematização do conteúdo programático e os procedimentos de ensino a serem utilizados.

Os objetivos não devem se prender a simples aquisição de conhecimentos, mas a reelaboração e produção de novos conhecimentos; devendo conter ou expressar a reflexão crítica, a curiosidade científica e a investigação.

Os conteúdos deverão passar por uma análise crítica com vistas à seleção dos que funcionem como instrumentos de compreensão crítica da realidade do educando, indo de encontro com os objetivos selecionados.

A seleção dos procedimentos de ensino deverá ser a criatividade, cabendo ao professor articular uma metodologia caracterizada pela variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos.

A avaliação não poderá ter o sentido de processo classificatório dos resultados do ensino. Não deverá existir preocupação com a verificação da quantidade de conteúdos aprendidos, mas tão somente com a qualidade da reelaboração e produção de conhecimentos compreendidos por cada aluno a partir da matéria estudada.

BIBLIOGRAFIA

- LIBÂNIO, José Carlos. Didática, Cortez, São Paulo, 1991.
- LÓPES, Antônio Osma. Repensando a Didática, 2ª ed. Papirus, Campinas, 1989
- SCHMITZ, E. F. Op. cit. P. 94-5

EDUCAÇÃO E LUTA

Caminhando e lutando pela educação
nosso povo precisa de renovação
nas escolas, nas ruas, campos, construções,
caminhando e lutando pela educação

Vem, chegou a hora não podemos esperar,
de braços cruzados nunca chegaremos lá.

Os políticos prometem nas eleições
reformular as escolas, mas não fazem não
chegando ao poder é uma corrupção,
dão uma banana pra educação.

Os operários precisam da escola também,
juntar sua força com o saber que tem
e reivindicar seus direitos de gente
pois mudar este quadro, meu povo é urgente.

Os educadores tentam modificar
lutam protestam a lamentar
em ver as escolas tão abandonadas
tornando inconsciente a classe explorada.

Vamos nos unir para o amanhã mudar
tornando consciente a nossa classe popular.

Técnica - Fé / Esperança / Coração

É uma técnica de raciocínio, integração e reflexão.

Conta-se o número de participantes, depois separam-se em três (3) filas, determinando a cada uma das filas, uma das palavras, onde o 1º da fila faz uma frase e passa para o seguinte a sua última palavra, este que recebeu começa sua frase com a palavra recebida pela colega e inclui a palavra chave.

Em seguida faz-se a leitura e reflexão do texto " Eu tenho valor!"

Eu tenho valor

__pes__r de minh__ m__quin__ de escrever ser um modelo __ntigo funcion__r bem, com exceç__o de um__ tecl__. H' 42 tecl__s que funcion__m bem, menos um__ e isso f__z um__ gr__nde diferenç__. Temos o cuid__ado que o nosso grupo n__o sej__ como ess__ m__quin__ de escrever e que todos os seus membros tr__a__lhem como devem.

Ninguém tem o direito de pens__r: " __fin__l sou um__ pesso__ e sem dúvud__ n__o f__r'__ diferenç__ p__r__ o nosso grupo".

Compreendemos, p__r__ o grupo poder progredir eficientemente, precis__ de p__rticip__ç__o __tiv__ de todos os seus membros. Sempre que você pensar que n__o precis__m de você, lembre-se d__ minh__ m__quin__ de escrever, e dig__ __ssim: Eu sou um__ d__s tecl__s import__ntes n__s nossas __tivid__des e os meus serviços s__o muito necess__rios.

Poesia Social

" Ninguém vive só... mesmo as estrelas do céu cantam juntas. Mesmo as águas do oceano se esparrinham em conjunto. Mesmo as lágrimas rolam duas a duas, não raro acompanhadas de um sorriso.

Ninguém vive só. Mesmo as folhas pequeninas dos arbustos dormem juntas. E os pássaros cortam os ares em revoadas.

Ninguém vive só. Mesmo as pedras procuram o caminho, porque o caminho não é deserto, mas transitado pelos homens.

Mesmo as flores procuram os jardins, porque as flores perfumam e exercem maior atração.

Ninguém vive só. E nessa grande harmonia de conjuntos, nesta constante busca do 'outro', neste irresistível poema de socialidade, nós nos situamos também, como gente.

Ninguém vive só. situar-se como gente é abandonar a ideia do EU e atitude de egoísmo, para aderir ao NÓS. Eu, você e todos NÓS. Abertos, confiantes, construtivos, comunitários, SOCIAIS!

(Roque Schneider, Parada para pensar, Ed.P., 1974)

Ata da quarta Sessão de Estudo realizada com os Supervisores da Secretaria do Município e do Estado e as estagiárias de Pedagogia - Supervisão Escolar - 1.994.

Aos vinte e quatro (24) dias do mês de agosto, do ano de mil novecentos e noventa e quatro (1994), às quatorze horas e dez minutos, reuniram-se, no auditório da nona Região de Ensino de Cajazeiras-Pb, as supervisoras do município e do Estado e as estagiárias de Pedagogia - Supervisão Escolar para realizar a quarta Sessão de Estudo que teve como objetivo, abordar o planejamento de ensino numa perspectiva crítica visando, uma educação mais qualitativa capaz de atender os anseios da clientela escolar. A apresentação dos trabalhos teve início com a aluna Maria de Fátima Soares, explanando as tarefas a serem apresentadas no decorrer do estudo. Em seguida, Alvani ra leu a ata da sessão anterior, no momento em que foram entregues os textos aos participantes. Prosseguindo, a equipe composta por: Adriana, Edinatelma, Fabiana, Mágná Cély, Rosa na e Fátima, cantaram a música Educação e Luta, ao som de um violão instrumentado por Ivonaldo. Continuando a sessão, Rosa na apresentou uma técnica de reflexão e ação (Fé - esperança - Coragem), fazendo um paralelo entre os passos da técnica e o planejamento de ensino. Na sequência, Edinatelma leu o texto "Eu tenho valor", mostrando a importância da participação de todos para que o planejamento seja um real instrumento de trabalho numa educação ideal as necessidades de todos os que formam a educação. Continuando o estudo, foi entregue o texto "Planejamento Escolar", na concepção dos autores: Antônia Osima, José Carlos Libâneo e Smirth, o qual foi explanado pela aluna Fabiana, que atendeu as sugestões da sessão anterior, no sentido de apresentar alguns passos para o planejamento. O texto de Balzan proporcionou o embasamento teórico para nortear o planejamento, o qual abordou o trabalho do supervisor na linha progressista. Os supervisores fizeram uso da palavra expondo suas idéias e experiências na atual reali

dade educacional brasileira, ficando esclarecido que o planejamento é flexível, não existindo, portanto, uma forma padrão a ser seguida. Houve um intervalo de vinte minutos voltando a continuidade das discussões coordenadas pela aluna acima citada. Prosseguindo, dentro dos questionamentos, os supervisores citaram os graves problemas da educação como sendo: mal-remuneração, falta de compromisso de alguns profissionais, descaso das autoridades públicas, desinteresse por parte do educando, falta de integração de todos que fazem parte do processo educativo, diferença de classes sociais. Em seguida, Adriana fez a leitura da Poesia Social. Finalizando a sessão de estudo Rosana distribuiu fotos de Jesus Cristo para que fosse lembrado a presença de Deus quando se precisa de fé, esperança e coragem para vencer os obstáculos e conseguir os objetivos em qualquer momento da vida. Para fazer constar eu, Mágnã Cély Ferreira Idma Leite, lavrei a presente ata que após lida e aceita por todos será assinada por quem de direito.

4ª Sessão de Estudo realizada na 9ª Rec de
Cajazinha com as supervisoras do município
e as estagiárias do Curso de Pedagogia - 1994.
Data: 24/08/94

- 01 - Jacqueline Nina Cavalcanti Alvim - Supervisor 9ª Região
- 02 - Helena Nelson de Moura Leite - Supervisora Ed. Município
- 03 - Heloísa Maria Araújo Gonçalves - Estagiária 9ª Região
- 04 - Lucija Lima de Moraes - Supervisor Ed. Município
- 05 - Sônia Maria de Sousa
- 06 - Kátia Alvor Damasco
- 07 - Maria de Sônia Campos
- 08 - Jurema de Souza Mangueira
- 09 - Sônia Alexandre Gomes
- 10 - Ana Maria de Oliveira Silva
- 11 - Rosa Lúcia Kim de Souza
- 12 - Jéssica Darc Ferreira de Santana
- 13 - Ana Paula Vasques Aguiar Leite
- 14 - Maria dos Anjos Pereira Gonçalves
- 15 - Rosemary Fortes Sacramento
- 16 - Maria Alvanira de Aguiar
- 17 - Maria Cécilia Sacramento Sá
- 18 - Ana Paula de Albuquerque
- 19 - Maurício Saturno Antunes da Brito
- 20 - Gertrudes Andrade Vieira
- 21 - Dilma Maria Nunes
- 22 - Sônia Regina de Araújo
- 23 - Adilamar S. Roberto Rodrigues (Supervisora do Município)
- 24 - Tatiana Oliveira de Souza
- 25 - Maria do Carmo Pereira Vale Leite

- 25- Erigane Dantas Jucida
- 26- Glândia G. V. Ferreira.
- 27- Jureia Juilide de Sousa Bacorda
- 28- Cláudia de Albuquerque Santos.
- 29- Adriany de Lima Holanda
- 30- Maria Robana de Jesus
- 31- Maria de Fatima Soares de Sousa
- 32- Elieteleusa Pereira Dutra
- 33- Magua Oly Maria Lima
- 34- Fausiana Alves Lacio
- 35.
- 36.
- 37.
- 38-
- 39-
- 40.
- 41.
- 42.
- 43-
- 44-
- 45-
- 46-
- 47-

ESCOLA FUNDAMENTAL CURRÍCULO E ENSINO

Este livro tem a finalidade de fornecer subsídios aos docentes. Os textos discutem uma série de posições e sugestões que objetivam ajudar educadores e alunos dos cursos de magistério a repensar sobre sua prática pedagógica.

Questionar a verdadeira função da escola como instrumento social que dimensiona a educação a partir do ângulo formal e sistemático apresenta-se como proposta primordial desta coletânea, visando a uma maior conscientização dos que se dedicam a educação.



PAPIRUS EDITORA

10011 05-308-0133-0

PAPIRUS

ESCOLA FUNDAMENTAL - CURRÍCULO E ENSINO

Ilm. F. A. Veiga, Maria Helena F. Cardoso (Orgs.)

REGISTRO DE PUBLICAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS

*Ilma F. A. Veiga
Maria Helena F. Cardoso
(Orgs.)*

ESCOLA FUNDAMENTAL CURRÍCULO E ENSINO



PAPIRUS EDITORA

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), UFRRS, julho, 1969.

** 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, 1983, p. 53).

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-

zadores, 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.

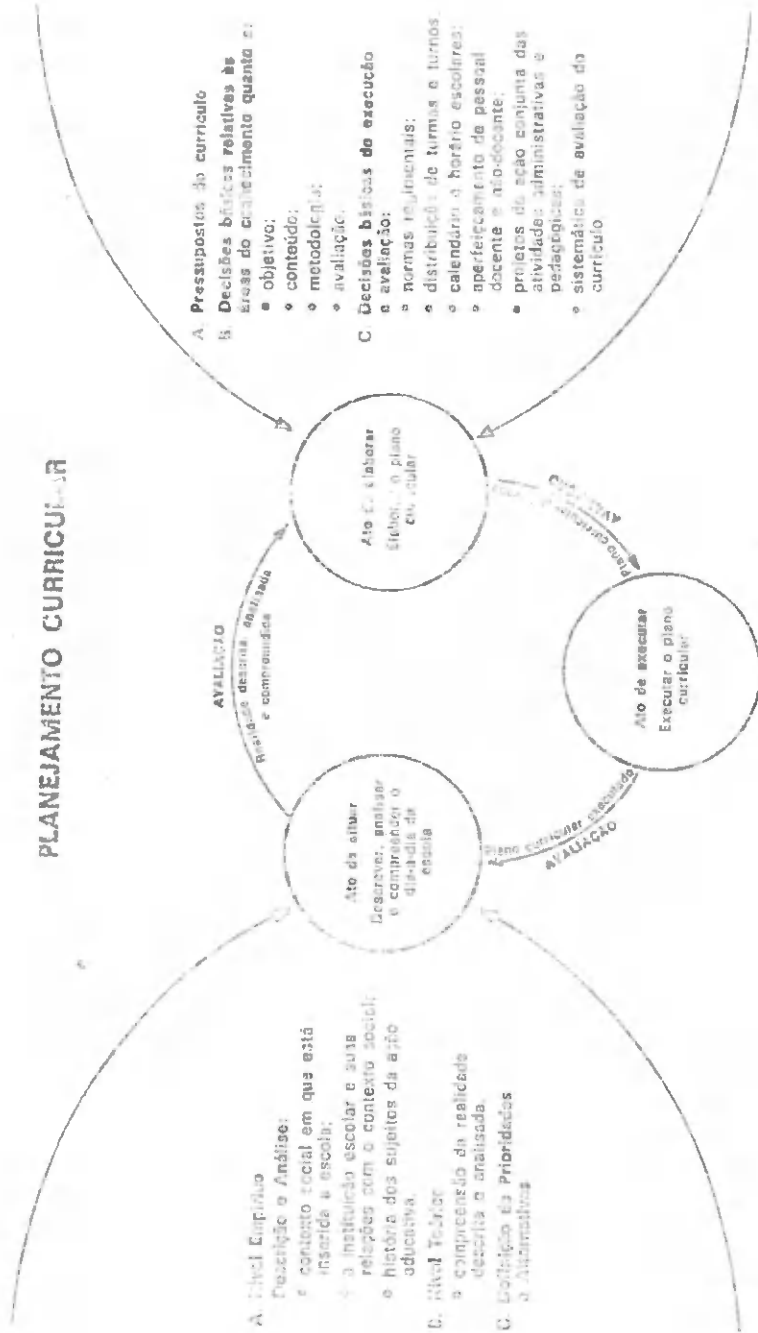
Essa é a posição que busco seguir para determinar caminhos mais viáveis do planejamento curricular. A análise que apresento é fruto de reflexões e estudos realizados com as alunas* do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (MG), na Pré-Escola Municipal Santa Mônica.

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 Bizzi Silva.

PLANEJAMENTO CURRICULAR



- A. Nivel Empírico**
Descrição e Análise:
• o contexto social em que está inserida a escola;
• a instituição escolar e suas relações com o contexto social; e história dos sujeitos da ação educativa.
- B. Nivel Teórico**
• compreensão da realidade descritiva e analisada.
- C. Localização das Prioridades**
• Administrativas

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

2.1.1 O ato de situar

O ato de situar compreende três passos fundamentais e intrinsecamente 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 encaixado 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 contradições. 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 intencionalmente 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 curricularistas 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 estabelece 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 compromissada com o diagnóstico do avanço do conhecimento quer na perspectiva de sistematização, quer na produção do novo conhecimento de modo a se constituir em estímulo para o avanço da produção do conhecimento". (Saul, 1986, p. 129)

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

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

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

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

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

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

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

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 coletar 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.
- CANDAUI, Vera Maria N. 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, Para Lucía 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, Oder 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 Dúmerval T. Mendes. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983(a).

———. *Escola e democracia: Teorias da educação. Curvatura da vara. Onze textos 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.

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA PROGRESSISTA E CONSERVADORA

A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais do aluno ao meio social.

Conteúdos repassados como verdade.

Os conteúdos de ensino são estabelecidos frente a desafios cognitivos e situações problemáticas.

Conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais.

Processo de aquisição do saber ou seja, aprender a aprender.

Relacionamento professor aluno predomina a autoridade do professor.

A escola da idéia de "aprender fazendo".

Os métodos visa disciplinar a mente e formar hábitos.

Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta feita pelos alunos.

A avaliação se dar por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa).

A avaliação se da em prazo mais longo (prova escrita, trabalhos de casa).

Coloca o aluno numa situação de experiência que tenha interesse por si mesmo.

Reforço é dado geralmente através de punições, notas baixas, e apelos aos pais.

Não há lugar privilegiado para o professor.

O papel do professor é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo de criança.

Reprodutora da ideologia que respalda a sociedade capitalista.

Igualdade de condições para o acesso e permanencia na escola.

Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber.

Divorciada da realidade histórico social.

Reforçadora das desigualdades sociais.

Métodos, avaliação, recursos didáticos e materiais são discutidos amplamente de forma que o interesse seja da maioria.

Tem o professor como mero transmissor.

SUPERVISOR - POLICIAL

É conservador, preserva o sistema instituído, o "status-quo" e difunde interesses da classe dominante, produzindo e ocultando a contradição capital X trabalho;
 Cumpre as ordens dos seus superiores, mesmo que estejam contra os seus princípios?

*Obedece sem questionamento;

Aceita os objetivos do seu trabalho impostos pelo sistema, que passam a ser os "seus" objetivos, não sendo, portanto, elaborados, a partir das necessidades do grupo;

Impõe o plano que deverá ser seguido à risca;

Não houve o grupo, a comunidade e nem as valoriza, assim como não valoriza a cultura popular;

Define as diretrizes de trabalho e exige cumprimento;

Entende que a avaliação é fim e a ênfase é quantitativa;

É controlador do trabalho docente;

Não acredita na capacidade de criação do professor, fornecendo-lhe tudo pronto;

Impõe os modelos do plano de aula e de curso, os livros a serem adotados e até a terminologia a ser usada;

Dá ênfase ao "como" ensinar e ao uso de métodos e técnicas em detrimento das finalidades da ação educativa;

Demonstra atitude de superioridade em relação aos professores.

* SUPERVISOR - POVO

Objetiva provocar, através de sua atuação, mudanças e transformações no sistema
 Tem postura crítica, quanto ao sistema instituído que favorece o dominante em detrimento do dominado;

Revela a contradição capital X trabalho;

Questiona as ordens pré-estabelecidas;

Elabora seu plano com a participação de todos, seja na tomada de decisões, seja na execução e na avaliação;

Define os objetivos de trabalho com, e a partir do grupo;

Aceita questionamento à sua prática educativa;

Coloca-se em nível de igualdade com os demais.

REFLEXÃO - DE QUEM É A BOLA?

é de Adão e Eva

é do governo

é do sistema

é do pai... da mãe...

Afinal: De quem é a bola?

- Adão e Eva:

No princípio do mundo, Adão e Eva cometeram a primeira falta, com Deus.

Os homens passaram a atribuir todo o mal do mundo: as doenças, as crises, os sofrimentos à falta cometida por Adão e Eva.

"A Bola", o problema, era sempre atribuído ao pecado de Adão e Eva. Acontece que as crises foram aumentando, o mundo evoluindo, o homem conscientizando-se e concluindo que a bola não era de Adão e Eva, jogando a bola para o governo.

- O Governo:

O governo passou a ser responsável por todos os problemas, por todos os males que envolvia a humanidade.

O povo passa fome por causa do governo...

A educação não ia bem, por causa do governo...

Professores e alunos não eram competentes, por causa do governo...

Coitado do governo... Coitado do presidente... jogavam a bola para sua mão, responsabilizando-o dos pequenos aos grandes problemas.

Acontece que o povo percebeu que a bola não era do governo, mas do sistema e levaram a bola para o sistema.

- O Sistema

Quem é o senhor sistema? O que ele faz? Onde ele fica? Todas as faltas acusam o senhor sistema como responsável pelos problemas.

Responsabilizavam, pais, educadores, ao senhor sistema, pelo elevado número de marginais que aparecem nas grandes capitais.

Culpam o senhor sistema de não tê-los educados, e não possuíram suas famílias.

Afinal, a bola é do sistema?

O povo continua a questionar: "De quem é a bola?" E acham como resposta, que a bola é do pai e da mãe.

- O Pai e a Mãe:

O pai e a mãe entram em polêmica.

O pai joga a bola para mãe, acusando-a como responsável pela educação dos filhos. Se os filhos vão mal, ele diz: "Você não para em casa; você não os acompanha; não cuida de sua saúde; só pensa em emancipação; quer ter os mesmos direitos dos homens; trabalha dois horários". Essa família vai mal...

A mãe por sua vez, sentindo-se injustiçada joga a bola para o pai, acusando-o por não estar presente no lar, nos momentos difíceis de educar, dizendo-lhe que ele só tem tempo para o futebol, trabalhos, amigos e cerveja no boteco.

Essa família vai muito mal...

Acontece que os dois em crise, resolveram justificar um erro de responsabilidade, jogando a bola para a escola.

- A Escola:

A Escola recebe os reflexos dos problemas familiares e sociais traduzidos em alunos subnutridos, carentes da aprendizagem lenta.

Mas a escola resolve se isentar desta responsabilidade de educar e diz que o problema, "a bola", é do pai e da mãe, do sistema, do governo e que ela só vai fazer aquilo que lhe compete... acontece que "a bola" continua solta... O mundo em decadência as crises aumentando, os homens se violentando as crianças se degenerando e o mundo que foi criado para ser o paraíso, passa a ser um campo de concentração de guerras e desamor...

"A Bola" sendo jogada para lá e para cá. O problema não chega a uma solução, porque todos tiram o corpo fora, omitindo-se alheios diante do amor e da responsabilidade. Portanto deixamos com vocês, agora, "A BOLA"...

Ata da quinta Sessão de Estudo realizada com os Supervisores da Secretaria do Município de Cajazeiras e as Estagiárias de Pedagogia - Supervisão Escolar - 1.994.

Aos trinta e um (31) dias do mês de agosto do ano de mil novecentos e noventa e quatro, às quatorze horas na sede da nona Região de Ensino, realizou-se a quinta sessão de estudo com as supervisoras do Município, do Estado e as estagiárias do curso de Pedagogia Supervisão Escolar da cidade de Cajazeiras-Paraíba com o objetivo de mostrar as características das duas faces da escola Conservadora e Progressista. A aluna Cleonice leu a introdução e em seguida passou os trabalhos para a colega Lúcia Sarmiento que distribuiu os primeiros textos contendo as características da escola conservadora e da escola progressista ao mesmo tempo surgindo aos presentes que se dividissem em grupos um conservador e outro progressista. Em uma leitura silenciosa foi destacado as características para que Geandra escrevesse nas folhas as duas faces da escola. Prosseguindo a mesma fez uma explanação sobre o assunto com objetivo de facilitar o confronto e a atividade seguinte que foi um teatro simulado, com a finalidade de identificar as falhas dos educadores no ensino aprendizagem e na elaboração dos currículos e planejamentos da escola. Dando continuidade foi distribuído caixas de chocolates contendo perguntas sobre todos os encontros ocorridos na nona Região. Onde todos deixavam suas respostas dando suas sugestões. Retomando os trabalhos foi distribuído mais um texto com as características do Supervisor-Povo e Supervisor-Policial e a aluna Jucileide fez também sua explanação e pediu que os supervisores após uma reflexão relatassem em qual tipo se identificavam com o objetivo de colocar o supervisor seu verdadeiro papel. E finalmente foi distribuído o texto com a técnica da bola que tinha a finalidade de refletir a problemática da educação atual. Finalizando as orienta

doras do estágio Maria de Lourdes Campos e Maria Tereza Lira de Oliveira agradeceram a colaboração dos supervisores que compareceram aos encontros e o esforço de todas as estagiárias. E para constar eu, Cleonice de Albuquerque Cartaxo, lavrei a presente ata que após lida e aceita por todos será assinada por quem de direito.

Trabalhos em 24 pontos de coleta, com as Supervisoras
fez as coletas de 92 urso - Pajazinho - PB
Data 31.08.94.

Referências

- Diana Maria Menez
Dona Souza Sim de Sá
Genivalda Pereira de Souza
Edinete Pereira Dutra
Marta do Carmo Pereira Vale Azeite
Gandra Rolim de Araújo.
Kíndima Pereira Lima Moraes - Supervisora - Município
Luzia Lima de Moraes - Supervisora - Município
Antonia Nélvia de Moraes Leite - Supervisora - Município
Maura das Neves de Lima - Supervisora - Município
Maria de Fátima Soares de Sousa
Roderic Alves Durmento
Márcia Ely Ferreira Lima Leite
Mozinha Rita de Almeida
Paulo André de Viana
Marta de Lourdes Campos
Dilma Maria Oliveira de Oliveira - Supervisora do Município
Ana Paula de Queiroz
Lunara Elia Araújo Mendes - Supervisora do Município
(Adriana de Lima Holanda
Adelaine P. Roberto Rodrigues (Supervisora do Município)
Marta Alvares de Azeite
Rosângela Fátima Soares
Janaíra Marc Pereira de Santana
Jeanne de Souza Albuquerque.
Josely Alexandre Gomes.
Lúcia Maria de Sousa.
Marta do Carmo Pereira Gonçalves
Ana Maria de Oliveira Silva
Marta Sousa Soares Alves



Encenação da escola conservadora.



Encenação da escola progressista.