

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

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

C A J A Z E I R A S P B

1 9 9 4

M A R I A E L Z I N A R P I N H E I R O

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

. Monografia apresentada a UFPB/CFP, na disciplina Estágio Supervisionado com a professora: Maria Alves de Sousa Lima, para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

O R I E N T A D O R A: M A R I A A L V E S D E S O U Z A L I M A

C A J A Z E I R A S P B

1 9 9 4

P E N S A M E N T O

"Que Deus nos dê forças para mudar as coisas que podem ser mudadas; serenidade para aceitar as coisas que não podem mudar; e sabedoria para perceber a diferença. Mas Deus nos dê, sobretudo, coragem para não desistir daquilo que pensamos estar certo..."

Chester W. Nimitz

A G R A D E C I M E N T O

- . Agradeço à DEUS pelos maiores dons que me foram dados: "A inteligência e a fê", sem os quais não tinha alcançado a luz no final do túnel.
- . À esses que me fizeram viver o hoje e acreditar no amanhã: meus pais e irmãos.
- . À professora e orientadora Maria Alves de Souza Lima, que acompanhou o cotidiano da minha proposta.

D E D I C A T Ó R I A

"Dedico este trabalho àqueles
que comigo caminharam no pro-
cesso de construí-lo".

S U M Á R I O

1. APRESENTAÇÃO
2. MARCO TEÓRICO
 - 2.1. CONCEPÇÃO SOCIOLÓGICA DE CURRÍCULO
 - 2.2. CONCEPÇÃO PSICOLÓGICA DE CURRÍCULO
 - 2.3. CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DE CURRÍCULO
 - 2.4. CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO
 - 2.5. ASPECTO LEGAL
3. MARCO OPERACIONAL
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS
5. ANEXOS
 - ANEXO I - PROGRAMAÇÃO DO MARCO OPERACIONAL
 - ANEXO II - ANTE-PROJETO
6. BIBLIOGRAFIA

1. A P R E S E N T A Ç Ã O

A P R E S E N T A Ç Ã O

A presente monografia é resultado de uma pesquisa feita pelas alunas concluintes do curso de Pedagogia - Supervisão Escolar - Campus V/UFPB, dos períodos 92.1 e 93.1. Essa pesquisa nos possibilita a realização de uma proposta de ação pedagógica acerca de Currículo e Planejamento.

O tema em apreço é "Planejamento Curricular: Uma proposta de estudo com os Supervisores Educacionais das cidades de Sousa e Cajazeiras". Este tema surgiu da necessidade que o supervisor tem de um aprofundamento teórico e de implementar novos conhecimentos metodológicos frente a realidade em que se encontram os supervisores das Regiões de Ensino das cidades de Cajazeiras e Sousa, respectivamente, 9ª e 10ª Regiões de Ensino.

A referida pesquisa acima citada, configurou a ação supervisora e indicou pontos que podem ser objeto de um plano de intervenção na busca conjunta de superação de alguns dos inúmeros problemas que vêm atingindo a educação e que podem ser trabalhados pelo supervisor escolar.

Os problemas mais transparentes que ocorrem no trabalho desses supervisores que foram entrevistados é de exercer múltiplas funções (desvio de função), fazendo com que a função supervisora fique comprometida. A forma como é trabalhada a proposta curricular, que é considerado a base do sistema de ensino. Portanto, se constata que ainda não há uma forma de planejamento curricular das regiões em estudo.

Percebe-se no decorrer do trabalho que essas escolas estão tentando passar de uma prática conservadora para uma prática progressista, mas que tem sido um trabalho difícil, pois são inúmeros os obstáculos por vencer, visto que a escola conservadora está ligada a uma organização e dentro dela o que determina o que 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.

O que tem ocorrido frequentemente nos municípios supra citados é uma visão ingênua de currículo e ensino que não tem levado em conta algumas questões de relevante importância para um bom planejamento curricular, como por exemplo: Procurar saber o que é currículo e ensino na nossa escola inserida numa sociedade capitalista. Como também a falta de reflexão sobre esse aspecto que tem feito com que o currículo e o ensino sejam trabalhados de maneira abstrata e divorciadas da realidade socio-econômica e política da clientela atendida pelas mesmas.

Não há uma preocupação por parte dos que implementam os currículos, de colocar o aluno como o sujeito do conhecimento. Por isso, os conhecimentos transmitidos são concepções abstratas, autônomas, independentes, tidos como conhecimento universal. O ensino das diferentes disciplinas resume-se em dar o programa.

"A Supervisão Educacional surgiu como forma de garantir a "eficiência" do ensino-aprendizagem o que seria ideologicamente uma forma de assegurar a hegemonia da classe dominante, impedindo a implantação do comunismo". (Marta Guanaes)

De acordo com essa idéia pode-se perceber que a ação reprodutora que marcou a caminhada da Supervisão Educacional, deve-se ao fato de que tem suas origens baseadas em modelos empresariais, consolidado numa prática extremamente burocratizada.

Apesar da supervisão até hoje ter sido motivo de críticas e questionamentos, principalmente com relação às teorias, que lhe dão suporte, não se pode negar a caminhada em busca de transformação que a categoria dos supervisores tem deslanchado, tanto na questão como na própria prática.

A dimensão político pedagógica do supervisor permitiu que esse, repensasse a sua prática através de uma tomada de consciência frente a política e da organização da categoria através das associações e encontros.

A partir dessas mudanças vai se criando na educação um profissional mais politizado, que seja capaz de intervir nos destinos da sociedade civil na luta por uma escola de qualidade.

Na concepção de alguns autores a ação supervisora é bem aceita, especialmente quando o trabalho é feito com compromisso, e dar margens a uma transformação social.

Podemos constatar isso no seguinte pensamento:

"A Supervisão existe par tornar possível o desenrolar harmonioso desse processo". (Falcão, 1983)

Entretanto, a prática da supervisão requer do supervisor uma constante avaliação crítica do seu próprio desempenho, de um esforço contínuo no intuito de desmistificar a opinião de alguns críticos que procuram provar a ineficiência dessa função.

Nesse prisma há uma intenção, através deste estudo criar oportunidade para a evolução dos conhecimentos inerentes a ação da supervisão, que de alguma forma se tenta identificar com as origens de democratização e transformação para uma sociedade civil libertadora através do processo educativo em ação.

2. MARCO TEÓRICO

M A R C O T E Ó R I C O

Dentre vários descasos que acontecem no sistema educacional brasileiro, podemos apresentar em evidência a questão da implantação do currículo nas instituições escolares. Em virtude desse fato, surge a idéia de que, apesar de legalmente instituído, não é visto nas nossas escolas.

Ante tal realidade, e considerando as observações das entrevistas feita pelas alunas concluintes do curso de pedagogia dos períodos 92.1 e 93.1, implica dizer que toda e qualquer unidade escolar, deve dispor de um currículo que seja elaborado dentro da vivência do educando, levando em consideração os aspectos socio-econômicos e políticos da clientela a ser atendida.

Embora acentue corretamente que as escolas não são fatores determinantes da transformação social, convém lembrar que elas necessariamente estão empenhadas em enfatizar a prática dessa teoria que diz que o currículo é peça fundamental no processo educacional e que teve suas origens nos Estados Unidos, sendo implantado no Brasil na década de 20, dentro do modelo técnico-linear, com características do currículo americano e tendências tecnicistas. Este paradigma de currículo técnico-linear é o que evidencia até os nossos dias a educação brasileira.

A característica básica deste paradigma é a ênfase em objetivos, estratégias, controle e avaliação, ou seja, a preocupação com a definição dos elementos e variáveis relevantes envolvida no currículo e com a criação de um sistema de tomada de decisões para o desenvolvimento curricular.

O ensino é centrado no professor, só ele é dono do saber. O aluno é um ser passivo, limita-se a decorar os conteúdos, sem fazer reflexão.

Embora dizendo que o currículo característico do paradigma consensual centra-se nos alunos e em suas necessidades manifestas ou latentes, o que para Macdonald corresponde no modelo dialógico, o que implica dizer que se tende a limitar o paradigma consensual e seu interesse ao dinâmico dialógico. Uma vez que o mesmo não encontra respaldo em nada, de forma que nesse paradigma o currículo é desorganizado e desvinculado da realidade de sua clientela.

Já no paradigma dinâmico dialógico, se trabalha com a organização do currículo sob a modernização para se formar um quadro de referência político-pedagógico mais amplo. Vale dizer que neste, se envolve todos os aspectos essenciais, inclusive o aluno para se organizar um currículo, com o interesse de fazer uma educação transformadora e essencialmente política, mesmo que ela se apresente da forma técnica, está cumprindo basicamente uma função política, porque sua ação implica no fazer com competência e no exercício de tomada de consciência crítica. E seus elementos estão nivelados concomitantemente à realidade do que se deseja alcançar.

Neste sentido, pode-se dizer que este paradigma está contextualizado nas tendências de hoje e faz parte da pedagogia progressista. Por essa razão, se aplica o conhecimento, a consciência crítica e a socialização do saber indispensáveis para a transformação social.

2.1 CONCEPÇÃO SOCIOLÓGICA DE
CURRÍCULO

CONCEPÇÃO SOCIOLÓGICA DE CURRÍCULO

"A concepção de currículo trazia na sua idéia original a necessidade de ser construído pela escola um instrumento que a guiasse na sua obra de educar, envolvendo desde o equipamento como o prédio, a didática, professores, administradores, atividades de ensino, de aprendizagem e de avaliação, até os recursos da comunidade". (Joel Martins)

Na visão de Joel Martins, no livro "Um Enfoque Fenomenológico do Currículo. Educação como Poiésis, percebe-se que a nível de proposta curricular, trata-se de uma proposta dentro do aspecto sociológico. Isso fica bem claro quando o autor menciona o envolvimento dos recursos da comunidade.

Este modelo de currículo do qual se refere, é aquele que é tido como o pivô do processo. E que cada seguimento está envolvido, e que o educando é sujeito ativo, consciente de suas transformações dentro da comunidade em que está inserido.

Pretende-se, no entanto, formar um indivíduo consciente e apto para conviver na sociedade que lhe é imposta, não deixando de analisá-lo, de estudar em sua totalidade. Necessariamente para se planejar um currículo nessa concepção, requer um conhecimento prévio dos aspectos sociais, ou melhor, devemos levar em consideração a sociedade em que a escola está inserida, portanto, podemos afirmar que o processo educacional deve conter os elementos dessa sociedade.

2.2 CONCEPÇÃO PSICOLÓGICA DE
CURRÍCULO

CONCEPÇÃO PSICOLÓGICA DE CURRÍCULO

"Ao buscarmos a compreensão do que acontece com uma criança, quando estamos analisando seja seus conhecimentos ou suas crenças, precisamos primeiro admitir a existência de uma unidade e continuidade nas ações que acham nele fundamentadas."
(Joel Martins, 1992, p. 49)

Tomando essa idéia como pressuposto, podemos dizer que quando se vai elaborar um planejamento curricular, devemos levar em conta os conhecimentos ou crenças já trazidos pela criança antes dela pertencer a Unidade Escolar. É válido salientar que dentro da visão psicológica os conteúdos são programados de forma a dar continuidade o que já se traz na sua consciência.

Joel afirma que "o desenvolvimento da consciência de um indivíduo exige uma visão fundamentada na autoconsciência, na unidade e continuidade de sua ação". Portanto, a escola como instituição educacional é responsável pelo desenvolvimento desses conhecimentos que serão relacionados também com outros aspectos que serão adquiridos no grupo que a criança está convivendo, porque muito dos seus conhecimentos serão adquiridos em conjunto.

O grupo social no qual o aluno está inserido, constitui um aspecto importante no desenvolvimento das atividades do processo educacional.

Uma das funções importantes dessa interação é o tipo de indivíduo que se forma a partir de mudanças de comportamento, ou seja, de aprendizagem criadora e com propósito caracteristicamente humano.

Portanto, o educador compreende que a aprendizagem humana tem um sentido de forma que os educandos podem descobrir relações, significados e um potencial naquilo que está sendo aprendido.

2.3 CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DE
CURRÍCULO

CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DE CURRÍCULO

..."currículo é a própria vida do indivíduo numa situação de mundo - o mundo da educação, lugar onde estão localizadas a escola, a comunidade, a natureza, as coisas dentro da natureza mesma. Tudo isso dentro de sua concepção de consciência de... e da atribuição de significados por essa consciência. Constitui-se na produção de conhecimentos a partir do do experienciado, isto é, do mundo vivido pelo sujeito, considerado como ser transformador". (Joel Martins, p. 88)

Conforme essa concepção de currículo defendida por Joel, podemos dizer que o tipo de proposta da qual ele se refere é de natureza filosófica, uma vez que a mesma atribui ao próprio sujeito do processo, isto é, ao educando, formular o seu conhecimento através de experiências vivenciadas por eles mesmos, podendo no entanto, serem capazes de conceber um conhecimento transformado por eles dentro de um modelo de escola progressista, que tem a finalidade de criar consciência crítica frente a realidade educacional vivida pelos mesmos.

2.4 CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO

CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO

Uma das várias definições de planejamento segundo Gandim é: "Planejar é dar clareza e precisão à própria ação".

Tomando esta definição como pressuposto, podemos afirmar que é muito importante a tarefa de planejar, desde que seja realizada com clareza e precisão e que esteja dentro da realidade do que se vai atender.

É necessário planejar aquilo que queremos alcançar, pois quando planejamos temos em vista a ação, isto é, temos consciência de que a função de planejar é tornar viável a execução do que se pretende realizar no plano.

Entretanto, no planejamento organizamos idéias e objetivos dentro da realidade acompanhada de estratégias, recursos e avaliação.

O planejamento deve ser elaborado por quem vai realizar a ação, e planejado de forma realista, contendo na sua essência as atividades de acordo com a vivência do educando, envolvendo os aspectos socio-econômicos, psicológicos e culturais dos mesmos, as quais possam facilitar o trabalho do educador. Pois como diz Gandim "Um plano é bom quando contém em si a força que o faz entrar em execução. Ele deve ser tal que seja mais fácil executá-lo do que deixá-lo na gaveta".

2.5 ASPECTO LEGAL DE CURRÍCULO

ASPECTO LEGAL DE CURRÍCULO

Conforme a Lei 4.024/61, e de acordo com os seguintes artigos po demos conhecer, juridicamente falando, como é determinado o planejamento curricular:

Art. 4º É direito de todos, a transmissão de seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos Conselhos Estaduais de Educação, e reconhecimento para todos os fins dos estudos neles realizados.

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação compete: Indicar disciplina de ensino médio (art. 35 § 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art 70.

Art. 12 Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos , à flexibilidade dos currículos e à articulação dos graus e ramos.

Pelo exposto na Lei 4.024/61, e de acordo com os artigos citados pela Lei, é viável declarar que a mesma permite a todos, o direito de transmitir os seus conhecimentos adquiridos. Desde que seja assegurado e estabelecido pelo conselho, esta transmissão poderá ser realizada.

As disciplinas serão selecionadas pelo Conselho Estadual de Educação, e serão obrigatórias a qualquer ensino, seja ele público ou privado.

A duração e a variedade dos cursos de ensino superior são também estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação.

Neste sentido, se faz necessário ressaltar o distanciamento da realidade a ser trabalhada, vemos então, um planejamento curricular desorganizado e dissociado do meio social da clientela que se vai atender.

A Lei 5.692/71 Determinada pelo art. 4º que o planejamento curricular deve conter um núcleo comum para o 1º e 2º graus, e que é obrigatório nacionalmente, e uma parte diversificada afim de atender as necessidades e possibilidades do educando, levando em consideração o meio social em

que os mesmos estão inseridos.

No § 1º podemos observar a definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias correspondentes ao núcleo comum, acompanhado dos objetivos.

II - Os Conselhos de Educação enviam para os respectivos siste - mas de ensino uma relação de matérias para que a instituição escolha as que poderão constituir a parte diversificada ao currículo.

III - Sendo aprovado pelo Conselho de Educação, o estabelecimen - to poderá incluir matérias que não estejam na relação anteriormente cita - da.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á uma ênfase toda especi - al ao estudo da Língua Portuguesa, que é tida como um meio de comunicação eficiente para a cultura brasileira.

§ 3º O Conselho Federal de Educação fixa além das matérias do nú - cleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional, quan - do se referir ao ensino de 2º grau ao curso profissionalizante.

§ 4º Desde que seja aprovado pelo Conselho Federal de Educação , os estabelecimentos poderão oferecer outras habilitações profissionais, as quais não estabeleçam o currículo mínimo. O órgão assegura um âmbito nacio - nal.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resul - tem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento colocando em ordem e na sequência, está constituído o currículo de cada escola.

§ 1º Para cada sistema de ensino e currículo pleno será dividido em duas especialidades, uma de formação geral e outra de formação especial, referentes ao 1º e 2º graus respectivamente.

§ 2º Refere-se a formação especial de currículo.

Esta parte tem o objetivo de fazer a sondagem das aptidões dos e - ducandos nas séries secundárias(1º grau) e de habilitação profissional (2º grau).

Art. 8º A organização do currículo será estabelecida de forma a permitir ao estabelecimento, meios de selecionar as disciplinas, possibilitando a inclusão de aptidões que atendam as individualidades dos educandos, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

Mediante o que foi citado nos artigos da Lei 5.692/71, podemos verificar que esta lei aborda um planejamento curricular constituído de um núcleo comum obrigatório nacionalmente, e de uma parte diversificada com a finalidade de atender as necessidades e possibilidades concretas referentes ao meio social, a realidade das escolas e as diferenças individuais de cada aluno.

A L.D.B. propõe reformas bastantes significativas para o processo educacional brasileiro, no que se refere ao planejamento curricular.

Os currículos do ensino fundamental e médio, exige que o aluno estude a língua portuguesa e estrangeira e matemática, que tenha o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, referentes ao Brasil.

Os planejamentos curriculares seriam elaborados por cada instituição de ensino, com os conteúdos e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos. No caso dos alunos da zona rural, deverá o estabelecimento organizar um calendário escolar próprio, adequado às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas.

Os currículos da educação deverão levar em consideração o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis, e os conhecimentos que se pretendam universalizar.

3. MARCO OPERACIONAL

M A R C O O P E R A C I O N A L

Marco Operacional é o que poderíamos chamar de uma ação metodológica, uma vez que nele está a organização, modo de ser e a metodologia a ser aplicada.

Em suma, neste marco contém a descrição do tipo de trabalho que se vai realizar dentro das delimitações projetadas no marco doutrinal.

Na visão de Gandim "o marco operativo se situa no nível dos meios".

Portanto, ao se elaborar um marco operativo numa instituição, não exige de quem elabora a necessidade de listar conteúdos, mas de selecioná-los com consciência, para não prejudicar a aquisição do conhecimento integral do aluno, visto que esse marco tem a função de propor ou organizar na escola um determinado tipo de educação, melhor dizendo, uma linha pedagógica de trabalho.

4 - C O N S I D E R A Ç Õ E S F I N A I S

C O N S I D E R A Ç Õ E S F I N A I S

Pela análise das entrevistas realizadas pelas alunas concluintes do Curso de Pedagogia - Supervisão Escolar - Campus V/UFPB, dos períodos 92.1 e 93.1, podemos verificar como se encontra a situação dos supervisores das Regiões de Ensino em estudo, ou seja, 9ª e 10ª Regiões. Pois os fatos dados e as conclusões se referem a realidade em que os mesmos vivenciam. É possível e até desejável que o quadro atual, ora apresentado, já tenha sofrido alterações em razão do próprio processo de caminhar.

Como preocupação básica, este trabalho, buscou subsídios para se preparar uma proposta de estudo com os Supervisores Educacionais, se pautou por uma reflexão onde os erros acerca da prática possam resultar uma maior compreensão, no desenvolvimento e planejamento dos estudos a serem realizados a partir dessa proposta. Proposta esta que permita melhor atuação e crescimento desses profissionais.

Desse modo, a análise pretendeu avaliar a prática do supervisor vivida nessas Regiões de Ensino.

E ao analisar esta prática, obteve-se o seguinte resultado: que esses supervisores vivenciam uma prática conservadora. Contraditoriamente, a vivência desta prática como tal, tem possibilitado a deficiência do ensino nessas cidades, e a descoberta de que não é esta a indicada.

Precisa-se de uma tomada de consciência e posição frente a essa realidade, ora citada, e a criação de novos métodos de trabalho, pensando em formar um educador comprometido com a transformação social vigente, requer a necessidade de se vivenciar uma prática progressista.

Sabemos, no entanto, que este estudo será de grande valia, e contribuirá para a elaboração de seminários, reuniões, cursos, enfim todos os meios que possibilitem um novo conhecimento e uma nova prática educacional.

5 - ANEXOS

ANEXO I - PROGRAMAÇÃO DO MARCO
OPERACIONAL

UFPB/CFP/CAMPUS V - CAJAZEIRAS PB

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO: PEDAGOGIA

ORIENTADORA: MARIA ALVES DE SOUZA LIMA

ALUNA: MARIA ELZIMAR PINHEIRO

PROGRAMAÇÃO

Tema: "Currículo e Planejamento"

Objetivos:

. Objetivo Geral:

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

. Objetivos Específicos:

- Estudar currículo e planejamento com os supervisores de Cajazeiras e Sousa, numa visão crítica da realidade;
- Desenvolver uma proposta curricular para trabalhar nas escolas públicas.

Conteúdos:

Estudar em currículo e planejamento:

- . origem;
- . concepção;
- . conceituação;
- . elaboração.

Orientação Metodológica:

- . estudo referente ao tema;
- . pesquisas;
- . seminários;
- . palestras;
- . realização de aula expositiva dialogada;
- . entrevistas.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Período do Curso: 18 a 30/04/94

Data:	Atividades
18/04/94	Leituras referentes ao tema "Planejamento e Currículo".
19/04/94	Aula expositiva dialogada sobre a origem de currículo e planejamento no Brasil.
20/04/94	Pesquisa bibliográfica sobre as concepções de currículo e planejamento.
22/04/94	Seminário para discutir as concepções de currículo e planejamento.
25/04/94	Estudar os conceitos de currículo e planejamento.
26/04/94	Entrevista com um educador.
27 a 30/04/94	Elaboração.
Total: 10 dias	

AVALIAÇÃO

"Sendo a avaliação um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atividades dos alunos", sabendo que todo e qualquer trabalho requer de quem executa, uma avaliação e que para se avaliar é necessário usar técnicas e instrumentos.

Com base nesse conceito, podemos identificar o tipo de avaliação para os futuros cursos que serão realizados pelas alunas da UFPB - Campus V, do curso de pedagogia.

Durante a realização do curso, poderá ser feita uma avaliação contínua, observando o desempenho e a participação dos cursistas no decorrer do processo.

No final do curso poderá ser realizada uma avaliação prática, envolvendo situações problemas, detectados no decorrer do curso, baseados na realidade educacional de cada estabelecimento a ser trabalhado.

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

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

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

Planejamento e construção de *Curriculum*

Joel Martins

O termo *curriculum* constitui, no momento presente, um ponto-chave no vocabulário dos educadores. Há, mesmo, poder-se-ia dizer, quase uma obsessão pelo uso do termo e uma tendência a superusá-lo nos artigos sobre educação como nos programas de preparação de professores. Entretanto, quando se observa em reunião os especialistas discutindo *curriculum*, pode-se descobrir a diversidade de percepção sobre o conteúdo do vocábulo que cada indivíduo possui pela maneira como é orientada a discussão e o pensamento para os extremos mais variados e distintos. Esta condição de individualidade, ambígua e mesmo contraditória, algumas vezes é mais freqüentemente observada nas reuniões de especialistas de vários países, onde o conteúdo do termo ainda não passou para o vernáculo com um conteúdo específico, indicando uma ação ou uma certa atividade organizada¹.

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

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

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

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

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

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

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

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

1. um plano de educação institucionalizada;
2. um conjunto de experiências e oportunidades reais que são oferecidas num determinado tempo e lugar;
3. um instrumento capaz de produzir mudanças psicológicas nos aprendizes e que se relacionam, como conseqüência das atividades desenvolvidas comumente na instituição educativa³.

Dois concepções básicas podem ser encontradas para *curriculum*:

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

A concepção seguinte, freqüentemente encontrada para *curriculum*, é aquela que o conceitua como sendo a soma total das experiências dos alunos e que são planejadas pela escola como uma instituição, envolvendo tanto os alunos como os professores e processos de ensino e de trabalho. Esta concepção decorre dos objetivos estabelecidos para a educação e para a escola. Esta concepção incluiria não somente os estudos que os alunos devem realizar na escola, como, também, todas as outras atividades que se desenvolvem sob a orientação

do professor, incluindo a atmosfera de trabalho assim como o método de ensino. Não é possível, portanto, separar-se do conceito de *curriculum* os alunos, os professores, os métodos e o material didático: todas estas variáveis constituem o *curriculum*. Os elementos principais do *curriculum*, entretanto, para aqueles que desejam uma particularização lógica do todo, seriam:

1. a organização cultural dentro da qual a escola se situa. (estudo da comunidade);
2. a definição dos objetivos a serem alcançados pela escola;
3. as áreas de estudos e de atividades;
4. o aluno como um ser em desenvolvimento;
5. o professor e o método de ensino;
6. a síntese harmoniosa destas partes, que, por sua vez, constituem também totalidades menores, constitui o substrato dentro do qual desenvolve-se a personalidade integral dos alunos⁴.

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

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

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

As condições de vida humana, tais como guerra, paz, trabalho e lazer, educação e analfabetismo, pobreza e riqueza,

MARTINS, goel. Planejamento e Construção de Currículo. IN: MARTINS, goel. Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação Como Poiesis. Organização do texto: Vitória Helena Cunha Espósito. São Paulo, Cortez, 1992.

influenciam todo um programa de vida e de educação. A particularização destes princípios são os seguintes itens:

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

II — *Todo planejamento de curriculum deve propor questões concernentes aos vários domínios da educação.*

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

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

IV — *O desenvolvimento do curriculum é parte dos processos de administração escolar, de supervisão e de organização da sala de aula.*

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

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

Daniilo Gandin



PLANEJAMENTO

Como Prática Educativa



6



ESCOLA, CURRÍCULO E ENSINO *

*Ilma Passos Alencastro Veiga ***

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

1. A face conservadora da escola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. *A face progressista da escola*

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

buscando tornar de fato de todos aquilo que a ideologia liberal proclama ser de direito de todos, contribuem para fazer predominar a nova formação social que está sendo gerada no seio da velha formação até agora dominante (Saviani, 1983, p. 33).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 O que significa planejar currículo

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

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

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

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

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

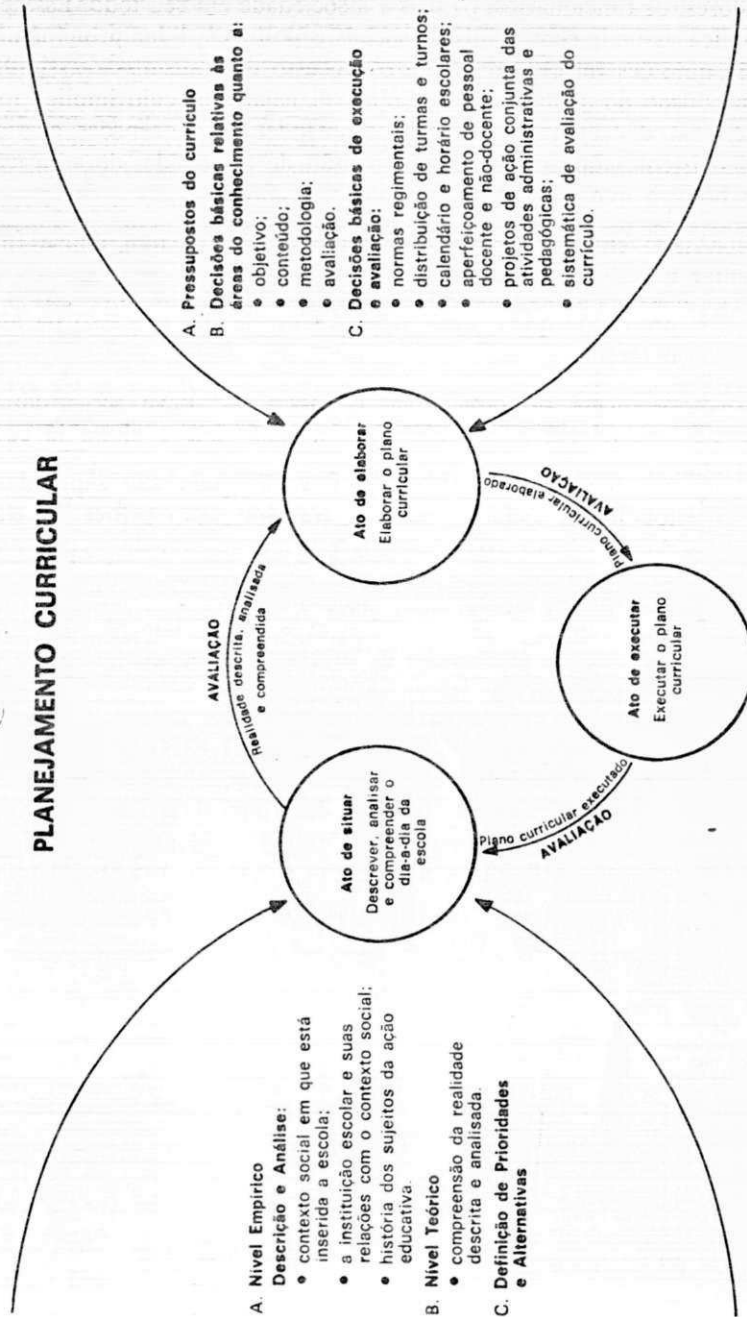
Essa é a posição que busco seguir para determinar caminhos mais viáveis do planejamento curricular. A análise que apresento é fruto de reflexões e estudos realizados com as alunas* do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (MG), na Pré-Escola Municipal Santa Mônica.

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

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

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

PLANEJAMENTO CURRICULAR



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

2.1.1 O ato de situar

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

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

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

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

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

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

2.1.2 O ato de elaborar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vista dessa forma, a avaliação coloca diferentes tarefas para os educadores e entre elas está a de ultrapassar o ritual pedagógico impregnado de autoritarismo, despidendo-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. À medida que, em termos políticos e pedagógicos, a escola persiga objetivos voltados para os interesses das camadas populares, é preciso que os pressupostos e as decisões operacionais do plano curricular estejam adequados a esse tipo de objetivo. Em função do alcance dos objetivos propostos conjuntamente e especificados no plano curricular, há necessidade de se levar em consideração as condições concretas e as possibilidades de a escola atingi-los. A forma de alcançá-los não pode ser desvinculada dos conteúdos transformadores dos objetivos nem das condições concretas da escola.

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

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

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

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

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

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

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e a pro-

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

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

A guisa de conclusão

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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 Durnal T. Mendes. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983(a).

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

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

VEIGA, Ilma P. Alencastro. *Escola, Currículo e Ensino*. IN: VEIGA, Ilma P. Alencastro e et alii. *Escola Fundamental Currículo e Ensino*. Papirus, Campinas - SP, 1991 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

I UMA ABORDAGEM DE CURRÍCULO NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Joel Martins

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por sua vez, sempre que atribuímos uma crença a alguém, reconhecemos que essa convicção insere-se em outras crenças e, portanto, confiantemente atribuímos a uma criança o conhecimento de uma crença sobre a razão do diâmetro da circunferência, mesmo que isso parcialmente, reconhecendo como esta razão implica em outras certezas, tais como desenho de círculos, cálculo da razão, relação etc. Ao buscarmos a compreensão de um comportamento que acontece com uma criança, quando estamos analisando seus conhecimentos ou suas crenças, precisamos primeiramente estabelecer a existência de uma unidade de estrutura nesse comportamento, como uma unidade e continuidade nas ações que nele fundamentadas.

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

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

Perguntamos: haverá em todas as pessoas uma unidade necessária e uma estrutura da consciência em termos do que precisamos para compreender a interação de todos os diferentes aspectos no desenvolvimento de um indivíduo, adolescente ou mesmo adulto?

Esta é uma questão fundamental da educação fenomenológica, ao interrogarmos como as possíveis relações entre estas diferentes questões podem ser sistematicamente correlacionadas umas com as outras. Entramos, assim,

MARTINS, Joel. Uma Abordagem de Currículo
na Perspectiva Fenomenológica. IN:
MARTINS, Joel. Um Enfoque Fenomenológico
de Currículo: Educação Como Poiesis
Organização do texto: Vitória Helena C.
Espósito. São Paulo, Cortez, 1992.

da fenomenologia e, conseqüentemente, no tema
→ Fenomenologia e Currículo.

1 O que é Fenomenologia

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

2 Origem e desenvolvimento

A fenomenologia não foi "fundada", mas surgiu tendo suas origens no pensamento de Edmund Husserl.

2. HEGEL, G. W. F. *The Phenomenology of Mind*. New York: Dover Books, 1962.

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

ANEXO II - ANTE-PROJETO

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

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

Elaborado por: Turma de
Pedagogia VII - 93.2

Cajazeiras PB, 12 de novembro de 1993.

INTRODUÇÃO

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

Pretende-se, neste trabalho, realizar uma pesquisa bibliográfica acerca de Currículo e Planejamento com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre o assunto, para daí, tentar montar uma proposta de ação pedagógica para ser discutida com os supervisores que atuam nas Secretarias Municipais de Sousa e Cajazeiras e 9ª e 10ª Regiões de Ensino da Paraíba.

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

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

JUSTIFICATIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

OBJETIVO GERAL

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

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

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

METODOLOGIA

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

6 - BIBLIOGRAFIA

B I B L I O G R A F I A

- ALVES, Nilda et alli. Formação de Professores: Pensar e Fazer. São Paulo, Cortez, 1992 (Coleção Questões da Nossa Época).
- CADERNOS CEDES, A Formação do Educador em Debate 2, Cortez, São Paulo. 4ª reimpressão, 1986.
- CARVALHO, Antônio Bussminn, Estágio Supervisionado, Relação Teoria - Prática. Texto mimeografado.
- CERVO, Amado Luiz e BERVIAN P.A. Metodologia Científica. São Paulo, Mc - Graw Hill do Brasil, 1976.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 3ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- _____. Política e Educação. Cortez, São Paulo, 1993 (Coleção Questões de Nossa Época).
- GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética: Um estudo introdutório. 8ª edição, São Paulo, Cortez, 1992. (Coleção Educação Contemporânea).
- GANDIN, Danilo. Planejamento como Prática Educativa. Loyola, São Paulo, 1991.
- GONÇALVES, Maria do Socorro e SILVA, Maria José Marques. A Prática da Supervisão Educacional numa Secretaria de Educação. Monografia de Graduação - UFPB - CAMPUS V - OUT/93.
- KUENZER, Acácia Zeneida et alli. Planejamento e Educação no Brasil. São Paulo, Cortez, 1990 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- MARTINS, Joel. Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação Como Poiesis - Organização do Texto: Vitória Helena Cunha Espósito. São Paulo, Cortez, 1992.

- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º Grau: Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1985.
- _____ et alli. Educação e Transição Democrática. 3ª edição, Cortez, São Paulo, 1986.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículos e Programas no Brasil: Formação e Trabalho Pedagógico. Papirus, 1990 (Coleção Magistério).
- MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. Supervisão da Escola, Para que te quero? (Uma proposta aos profissionais da educação na escola pública). Iglu, São Paulo, 1991.
- NOGUEIRA, Martha Guanaes. Supervisão Educacional: A Questão Política. Loyola, São Paulo, 1989.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. A Formação dos Professores de 1º e 2º Graus. Cortez, São Paulo, 1987.
- RODRIGUES, Neidson. Por Uma Nova Escola: O transitório e o permanente da educação. Cortez, São Paulo, 1987.
- SILVA, Terezinha M. N. A Construção do Currículo na Sala de Aula: O professor como pesquisador. EPU, São Paulo, 1990.
- VEIGA, Ilma Passos A. et alli. Escola Fundamental Currículo e Ensino. Papirus, Campinas - SP, 1991 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).