

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO: PEDAGOGIA
CAMPUS V - CAJAZEIRAS - PARAÍBA

PLANEJAMENTO CURRICULAR: UMA PROPOSTA
DE ESTUDO COM OS SUPERVISORES EDUCA-
CIONAIS DAS CIDADES DE SOUSA E CAJA-
ZEIRAS

CAJAZEIRAS, FEVEREIRO DE 1994

VALDIRENE CLEMENTINO DE ABREU

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

Monografia apresentada a UFPb, na disciplina de estágio supervisionado, com a professora *Maria Alves*, para obtenção do grau de licenciatura plena em pedagogia.

ORIENTADORA: Profa. Maria Alves Souza Lima

Comissão examinadora:

"A ação transformadora só pode ser eficiente quando fundada nas relações entre a teoria e a prática, isto é, na vinculação de qualquer idéia com suas raízes sociais".

Moacir Gadotti

AGRADECIMENTOS

A Deus, a minha mãe, aos meus mestres e colegas, que me incentivaram, orientaram minha vida estudantil.

DEDICATÓRIA

A minha mãe que muito contribuiu
para que eu chegasse a este momento
de realização.

SUMÁRIO

1. Apresentação	8
2. Marco Teórico	10
2.1. Conceção de currículo	10
2.2. Conceção de planeamento	12
2.3. Fundamentação filosófica	13
2.4. Fundamentação sociológica	14
2.5. Fundamentação psicológica	14
2.6. Aspecto legal	15
3. Marco Operativo	17
4. Considerações finais	18
5. Anexos.....	19
6. Referência bibliográfica	61

APRESENTAÇÃO

Esta monografia tem como objetivo orientar os supervisores das cidades de Sousa e Cajazeiras no seu trabalho educacional com a preocupação de formar cidadãos politicamente conscientes de suas atribuições, descobrindo que tipo de sociedade e de homem se quer formar e que tipo de ação educacional é necessária para isso.

O tema em estudo é pertinente porque mediante o resultado da pesquisa feita pelas alunas concluintes do curso de pedagogia, períodos 92.1 e 03.1, junto aos supervisores que atuam nas secretarias municipais de educação de Sousa e Cajazeiras e 9ª e 1ª regiões de ensino das mesmas cidades, foi detectados vários problemas dentre eles a forma de como é trabalhada currículo e planejamento no âmbito das escolas.

De fato, o planejamento escolar não mudou quase nada em suas três décadas de existência no Brasil, pois, permanecem as mesmas características autoritárias e manipuladoras.

Sabemos que o currículo é a base vital de todo o trabalho escolar, e que o planejamento contribui para a melhoria através de uma prática coletiva. Esse é o ponto de partida da proposta de ação pedagógica.

A referida proposta tem a pretensão de vir a ser um plano de intervenção na realidade das cidades de onde originava-se a pesquisa, como também servir de base para o trabalho de currículo e planejamento em qualquer outra localidade.

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

MARCO TEÓRICO

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O currículo começou a ser trabalho na educação brasileira na década de 2, sendo originado nos Estados Unidos e trazido para o Brasil como simples cópia da tendência tecnicista.

Nós temos no Brasil três paradigmas curriculares:

- Técnico linear: é orientado pela filosofia do positivismo, foi criado com o objetivo de formar pessoas dóceis, obedientes ao sistema vigente sem questionar ou mesmo criticar a ideologia dominante, tudo era em nome da ordem e do progresso, os conflitos eram abafados para camuflar os problemas.

Esse modelo curricular preocupava-se apenas com o fazer, com os conteúdos, visava conhecimento, só que esse conhecimento era passado para os alunos sem nenhuma reflexão, o ensino era centrado no professor, serviu de veículo para passar toda a ideologia da pedagogia liberal para as escolas e prevalece até hoje.

- Currículo consensual: teve início na década de 60, veio a escola nova e as coisas eram resolvidas através da psicologia pois achavam que a falta de aprendizagem dos alunos estava relacionada a problemas de comportamento. Tudo era baseado no consenso, os conteúdos eram dados sem nenhuma programação o ensino era centrado no aluno, isto fez com que a psicologia se encar-

regasse de resolver todos os problemas de aprendizagem em detrimento de estudos que pudessem aprofundar o conhecimento.

- Dinâmico dialógico: teve início no final da década de 7 p/ 8, este currículo enfatiza o conhecimento, através da reflexão, visa a socialização do saber, ele serve de veículo para passar toda a ideologia da pedagogia progressista nas escolas. Adequa planejamento a pedagogia crítica social dos conteúdos, primando pelo pensar e fazer criticamente, formando assim pessoas críticas, através dos conteúdos que é universal, tendo um método crítico e participativo.

O planejamento curricular é de suma importância para a escola, pois o mesmo se refere ao aspecto qualitativo da educação, e visa favorecer ao máximo o processo ensino aprendizagem.

Entretanto o currículo deve fundar-se em referências filosóficas, sociológicas e psicológicas, pois são os fundamentos da educação que abrangem o homem na sua totalidade.

Portanto a concepção de currículo abordada nesta proposta visa contribuir com o desenvolvimento da cidadania plena no homem.

Para que essa concepção de currículo se efetive é imprescindível que todos os elementos do processo curricular estejam integrados, tais como: conteúdos, metodologia, relação professor-aluno e avaliação sejam tratados de maneira articulada.

O ponto de partida nesta concepção de currículo é o constante diálogo com alunos, pais e educadores, vivenciado no cotidiano da escola, bem como a interpretação e a compreensão da

realidade de forma crítica, tentando estabelecer o que é essencial para que a escola possa superar, ou pelo menos minimizar as suas dificuldades.

Para tal é necessário que os educadores estabeleçam propostas de mudanças coerentes com seus objetivos, através de um plano concreto de ações, que atenda as necessidades detectadas.

CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO

Planejamento é decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso, verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende.

Há inúmeras finalidades do planejamento, porém há uma bastante significativa que é a compreensão do processo de planejamento como um processo educativo.

O planejamento deve ser concebido como uma prática que prioriza a participação, a democracia, a libertação, não se trata de que alguns sabem mais e por isso agem, trata-se de construirmos todos juntos com a contribuição que temos a dar, trabalhar de forma coletiva visando sempre o bem estar do homem e da sociedade.

É imprescindível para um plano educacional a compreensão sócio-econômico-política-cultural do momento, porque é dentro deste todo que se integra a educação.

é preciso que acabemos com a relação plano de arquivo, devemos planejar para por em ação e executar bem. Ao planejar algo, fazemos com o intuito de executar o que foi planejado, daí a necessidade de conhecer a realidade.

Portanto, o grupo que planeja tem que se definir, expressar sua identidade, ter clareza do que se planeja - para que se planeje - para quem se planeja e como se planeja.

é fundamental que o planejamento seja entendido como uma atividade capaz de reduzir as diferenças entre os dominantes e os dominados da nossa sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA

A fundamentação filosófica para o currículo que propomos considera o homem como ser capaz de produzir a si mesmo, um ser em transformação e como ser da práxis.

*"Muito se tem falado na ação-reflexão como dinâmica (ou como metodologia) própria para gerar a conscientização. Falar em dinâmica (processo, metodologia) da ação-reflexão e pô-la em prática significaria transformar inteiramente a atual concepção de educação escolar".
(Danilo Gondin, 1991, p. 90).*

A educação dentro de uma sociedade não deve se manifestar como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de transformação social.

FUNDAMENTAÇÃO SOCIOLÓGICA

O homem não é um ser isolado, ele é um ser social e como tal deve ter conhecimento sobre a realidade onde está inserido para que possa de uma maneira crítica, participar na organização e mudança das estruturas sociais existentes.

A educação deve propor ao educando condições para que ele possa desenvolver suas potencialidades, tornando-o sujeito de seu desenvolvimento, através da existência do grupo, da participação e como consequência a conscientização que gera a transformação e dessa forma contribuir com o educador que pretenda trabalhar numa concepção de mudança social.

Segundo *Dermeval Saviani* promover o homem do ponto de vista da educação, significaria torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

(SAVIANI, Dermeval. Educação do senso comum a consciência filosófica).

FUNDAMENTAÇÃO PSICOLÓGICA

A sociedade não pode existir sem o indivíduo e o indivíduo sem a sociedade, no entanto existe o conflito do indivíduo com a sociedade que se dá pela contradição de sua existência enquanto sujeito social. Nesse sentido a aprendizagem e consequentemente os problemas de aprendizagem somente podem ser compreen-

dido numa perspectiva psico-social.

Do ponto de vista psico-social para Sara Pain a aprendizagem não é uma estrutura mas uma articulação e um efeito onde coincidem elementos como: organismo, inteligência, o sujeito e sua história. Nesse sentido o problema de aprendizagem não é portanto simplesmente um desvio da normalidade, mas coincidência de elementos mórbidos e outros de caráter normativos e ideológicos. Assim o problema de aprendizagem não se restringe ao aspecto encontrado no sujeito, mas sobretudo desenvolvido nas suas relações.

A "não aprendizagem não é o contrário de aprender", mas um sintoma que pode exercer uma função integrativa desde que compreendida o seu significado através da funcionalidade da situação pessoal do educando.

(PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre, Artes médicas, 1985.

ASPECTO LEGAL

Lei 4024/61 - Fixa diretrizes e bases para a educação Nacional

Lei 5692/71 - atualmente, é a lei que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, mantendo-se vigentes, entretanto, vários artigos da lei 4024.

De acordo com esta lei, o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de au-

to-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Os currículos da escola de 1º e 2º graus deverão apresentar, além de um núcleo comum, obrigatório em todo país, e constituído por materiais que visam a educação geral, uma parte diversificada, destinada a complementar a educação geral assegurada pelo núcleo comum e a proporcionar formação especial.

Esta lei estabelece ainda que tanto a base comum quanto as diferentes modalidades de ensino que os sistemas escolares devem oferecer poderão ser desenvolvidas em um mesmo estabelecimento ou em vários, promovendo-se, assim, um intercâmbio de recursos materiais e humanos entre os próprios educandários ou entre eles e outras instituições, a fim de que se possa aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros. Tal determinação, que conduz os estabelecimentos de ensino à entrosagem e a intercomplementariedade decorre do princípio de que não deve haver duplicação de meios para fins idênticos.

Até hoje as leis não favoreceram uma mudança substancial para a transformação social, mas existe um projeto de lei que é a nova LDB, que foi fruto de uma ampla consulta e participação das entidades organizadas da área da educação e da sociedade civil, e que está em tramitação no Congresso Nacional.

A nova LDB favorece uma proposta para que o planejamento curricular esteja realmente voltado para uma mudança real da sociedade.

MARCO OPERATIVO

"No caso de um trabalho educacional vai se tratar de um posicionamento pedagógico que inclua a descrição do tipo de educação que se supõe adequada e coerente com os ideais de homem e de sociedade de descritos no marco doutrinal e os principais enfoques da ação da instituição, de sua organização de seu modo de ser, de sua metodologia".

(Danilo Gandin, 1991, p. 27).

Esse marco enfatiza como deverá ser desenvolvido o nosso trabalho, que caminhos seguiremos e qual metodologia usaremos para atingir os nossos objetivos.

Trata-se de definir enfoques que serão priorizados no período da elaboração do plano, e tudo deve estar coerente com a realidade da escola que está inserida, para realizar os ideais que estão traçados no plano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é de suma importância, pois o mesmo tem a finalidade de orientar os supervisores no seu trabalho educacional, e sobretudo na elaboração do planejamento curricular.

A escolha do tema se deu devido aos vários problemas detectados pela pesquisa, e o que nos chamou mais atenção e que consideramos de mais urgente é a forma de como está sendo trabalhado o currículo nas escolas.

Esta proposta não é um trabalho acabado, está sujeito a modificações, sendo flexível a críticas construtivas para o aperfeiçoamento do mesmo.

Anseio que este estudo venha a colaborar na formação pedagógica dos supervisores das referidas cidades.

A N E X O S

PROGRAMAÇÃO

TEMA: Planejamento curricular: uma proposta de estudo com os supervisores educacionais das cidades de Sousa e Cajazeiras.

OBJETIVO GERAL : Realizar curso de aperfeiçoamento com os supervisores de Sousa e Cajazeiras sobre planejamento curricular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Estudar currículo e planejamento dentro de uma visão crítica de educação.
- Estudar currículo e planejamento dentro de uma visão conservadora, depois fazer o confronto das duas visões.
- Elaborar uma proposta curricular com os supervisores.

CONTEÚDO: Planejamento curricular

- origem
- concepção
- conceituação
- elaboração

METODOLOGIA: Realização de aulas expositivas dialogadas, palestras, estudos para fixar conteúdos, leituras, debates, seminários.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

DATA	ATIVIDADES
02/05/94	Discutir com os supervisores a proposta de trabalho, através de aula expositiva.
03/05/94	Propor leituras para aprofundar os conhecimentos sobre a origem do currículo no Brasil.
09/05/94	Realizar uma palestra para fundamentar a concepção de currículo.
10/05/94	Fazer um debate com os professores e supervisores acerca de conceituação de planejamento curricular.
17/05/94	Realização de seminário sobre o tema em estudo
24/05/94	Elaborar uma proposta curricular para a escola.

Avaliação: Através da observação do desempenho de cada um
Avaliar o envolvimento, os anseios, as perspectivas.
Portanto a avaliação se dará no decorrer do processo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO: PEDAGOGIA

PERÍODO: 93.2

PLANEJAMENTO CURRICULAR: UMA PROPOSTAS DE ESTUDO COM OS SUPERVI-
SORES EDUCACIONAIS DE SOUSA E CAJAZEIRAS.

ELABORADO POR: TURMA DE
PEDAGOGIA VII - 93.2

CAJAZEIRAS, 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 Educação de Sousa e Cajazeiras 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 algum problema que atingem a educação e que podem ser trabalhada pelo supervisor.

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 da supervisão.

JUSTIFICATIVA

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

Com efeito, com a supervisão também não foi diferente. Sua criação, com objetivo de satisfazer tais interesses, desenvolveu durante muito tempo uma prática voltada para os aspectos técnico-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 demonstram 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 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 desse estudo é o aprofundamento teórico, com vistas a elaborar uma proposta de ação pedagógica que possa in-

tervir 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 a nossa prática enquanto profissionais da supervisão, bem como a contribuição que poderá oferecer ao fazer pedagógico dos supervisores pesquisados.

OBJETIVO GERAL

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

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fazer um levantamento bibliográfico sobre planejamento e currículo;

- Realizar sessões de estudo para fundamentar-se teoricamente acerca de planejamento e currículo;

- Elaborar uma proposta de ação pedagógica sobre planejamento curricular para ser discutida com os supervisores de Sousa e Cajazeiras.

METODOLOGIA

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

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

BIBLIOGRAFIA

- CARVALHO, Antonio Bussmann. Estágio Supervisionado, Relação teoria-prática. Texto mimeografado.
- CERVO, Amado Luis e Bervian, P.A. Metodologia Científica, São Paulo. Editora MC Graw Hill do Brasil LTDA, 1976.
- GONÇALVES, Maria Socorro e 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, 2ª edição.
- MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO. Períodos 92.1 e 93.1 UFPb - Campus V - CFP - Pedagogia - Supervisão Escolar.
- MURAMOTO, Helenice Maria Sbragio. Supervisão da Escola, para que te quero? Uma proposta aos profissionais da educação na Escola Pública. Editora Iglu. São Paulo, 1991.
- NOGUEIRA, Martha Guanães. Supervisão Educacional A questão política, São Paulo, Loyola, 1989. (Coleção Educar).

Danilo Gandin

PLANEJAMENTO

Como Prática Educativa

A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO E A SUA FRAGMENTAÇÃO

No século XIX, enquanto no Brasil busca-se compor uma educação de forma ampla, nos Estados Unidos esta já se organiza em função das aspirações da comunidade e dos professores, orientando-se em termos do que os alunos deveriam fazer e aprender. Naquela pretensão a idéia de currículo dirigia-se para os estudos clássicos, Matemática, Ciências e Geografia, garantindo-se aos alunos a possibilidade de ler e estudar tanto os textos da literatura clássica (grego e latim) quanto aqueles das línguas vivas modernas. Dessa forma, organiza-se em objetivos a serem alcançados e que derivam de experiências da sociedade na qual a escola e família se enquadram. O pragmatismo mostrou neste momento, para o homem comum, que a mente aberta e flexível fundamenta-se num espírito realista de comércio e de finanças, assim como numa coragem persistente que pretende transformar a terra selvagem em terra prometida.

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

Por sua vez, ainda naquele país, a busca de uma democracia criativa é empreendida no início do século por John Dewey, gerando um impacto no pensamento norte-americano de currículo e

que veio repercutir no Brasil em 1926, quando educadores brasileiros foram aos Estados Unidos e de lá voltaram com os fundamentos da Educação Progressista propalada por esse autor. Estas idéias aqui passaram a ser vistas sob várias denominações, tais como Educação Renovada, Escola Nova, Escola Progressista, sendo compreendida nas mais diversas conotações, bem como servindo como fundamento para os mais diversos tipos de pensamento em educação. Contribuiu para esta diversidade o fato de que, enquanto nos Estados Unidos se desenvolvia o funcionalismo pedagógico, com raízes profundas no pragmatismo, na Suíça desenvolvia-se também o funcionalismo de Claparède²⁸ com raízes totalmente diversas. Em decorrência desta diversidade tornou-se comum em nosso país, no período de 1926 a 1935, encontrar-se uma confusão entre as idéias de Claparède e de outros educadores; entretanto, a influência norte-americana sempre foi mais sensível na área de currículo do que a suíço-francesa. Essa última só se fez sentir, com maior intensidade, nesta última parte do século XX, com as chamadas "classes experimentais" que então funcionavam em alguns institutos de educação.

A idéia de Dewey²⁹, que floresceu durante o período da depressão econômica, anunciava que a educação se constituiria na

28. CLAPAREDE, E. "L'éducation fonctionnelle" in L'école sur mesure. Neuchâtel, Suisse, Delachaux & Niestlé, 1953.

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

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

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

Alimentou-se assim o debate, apoiando-se os autores nas mais diferentes concepções de homem, mundo e sociedade, enfocando diferentes perspectivas do fenômeno educação, implementando-se inúmeras alternativas pedagógicas. Exemplos dessa busca podem ser observados nas diferentes concepções do termo "igualdade de oportunidades educacionais", criando-se uma grande discussão entre educadores, que veio a transformar-se num amplo problema de ordem filosófica. Através do século XIX, os líderes políticos discutiam o significado do termo "igualdade de oportunidades" a ser viabilizada, ao oferecer-se às crianças de níveis sócio-econômicos mais baixos a oportunidade de matricular-se num mesmo curso que as demais. A idéia de "igualdade de oportunidades" logo foi rejeitada, quando psicólogos educacionais passaram a considerar as diferenças individuais. E isso em 196³⁰.

30. THOMPSON, James. Organizations in action. N.Y. McGraw-Hill-67

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

1 Alguns modelos curriculares que surgiram no decorrer do século XX

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

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

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

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

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

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

2 Atividades extracurriculares

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

Estudos hoje conduzidos como, por exemplo, sobre a cultura dos adolescentes e a participação na vida da comunidade, desde 194 até o presente, revelam consistência na importância da vivência de atividades sociais, musicais, dramatizações, jorna-

lismo, teatro, atividades estas realizadas em torno daquelas desenvolvidas academicamente. Tais atividades têm sido denominadas atualmente "extensão" e vistas como se fossem diferentes do currículo, sendo que em várias comunidades esta participação em atividades extracurriculares define uma hierarquia de status dos alunos.

3 Como ver currículo no Brasil hoje

Na escola pública e em grande parte nas escolas particulares no Brasil, o currículo atualmente é visto numa perspectiva de departamentalização, como um conjunto de disciplinas organizadas em ordem sequencial e de pré-requisitos definidos pelo governo através de suas agências responsáveis pela educação. Entretanto, o que se observa é que a proposta do Conselho Federal de Educação prevê um número mínimo de horas e uma relação de matérias (disciplinas e áreas de estudo obrigatórias e outras optativas) que devem compor o Currículo das Escolas. Considera, ainda, que estas possam ultrapassar tais mínimos e mesmo fazê-lo, se a escola estiver em condições para tal. Esta idéia de ultrapassagem de mínimos nunca foi compreendida.

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

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

MARTINS, Joel. A construção de currículo e a sua fragmentação. Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como poesia: organização do texto vitória Helena Cunha Espósito. São Paulo, Cortez, 1992. Pág. 33-39.

UMA ABORDAGEM DE CURRÍCULO NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

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

Considero que as questões da educação se iniciem sempre a partir de decisões que são tomadas pela comunidade, por pais, professores em geral e pela escola como instituição. Estes ao colocarem preocupações como para que escolas devem mandar suas crianças, dão início a discussões que pretendem chegar a uma tomada de decisão. Estas decisões, qualquer 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 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 auxiliares a crescer, não podendo em termos 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 no 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 do 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, frequentemente o fazemos usando generalidades, sem nos determos nas particulares 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 educa-

1. Zelar, cuidar, relacionar-se com, estes termos referem-se aqui à estrutura fundamental ao ser aí, enquanto constituição ontológica. Como cuidado, o termo alemão surge 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.

tivo, 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 possibilidade.

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 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 Ciências 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 mudanças.

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. Tal 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 várias 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 sem-

pre misterioso e, portanto, fora da região de inquérito da ciência. Assim, ao se procurar *explicar*, em termos de causa e efeito, as ações de alguém que está trabalhando em Matemática, pergunta-se: como podemos observar seu procedimento, enquanto pensa a Matemática e encontra soluções para os problemas? Como observar, ainda, um comportamento referente ao discurso matemático?

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

Suponhamos que uma criança acredita que a circunferência de qualquer círculo é aproximadamente 3.1416 vezes o seu diâmetro. Não podemos dizer que, conseqüentemente, o seu comportamento mostrará uma regularidade que seja conexiada com uma lei científica para as coisas do mundo. Conhecer alguma coisa ou acreditar naquilo que sabemos não abrange uma regularidade no seu portar-se. Qualquer um que acredite que há uma regularidade precisa-ria consubstanciar sua crença. Por sua vez, sempre que atribuímos uma crença a uma criança, reconhecemos que essa convicção insere-se em outras. Quando confiantemente atribuímos a uma criança o conhecimento ou crença sobre a razão do diâmetro da circunferência, fazemos isso parcialmente, reconhecendo como esta razão insere-se entre outras certezas, tais como desenho de círculos, mensuração, razão, relação etc. Ao buscarmos a compreensão do que acontece com uma criança, quando estamos analisando seja seus conhecimentos ou suas crenças, precisamos primeiro admitir a existência de uma unidade de estrutura nesse saber, bem como uma uni-

dade e continuidade nas ações que se acham nele fundamentadas.

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

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

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

Esta é uma questão fundamental da educação e da fenomenologia, ao interrogarmos como as possíveis respostas a estas diferentes questões podem ser sistematicamente relacionadas umas com as outras.

MARTINS, Joel. Uma abordagem de currículo na perspectiva fenomenológica. Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como poesis: organização do texto Vitória Helena Cunha Espósito. São Paulo, Cortez, 1992. Pág. 45.50.

Capítulo 3

O CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL - ORIGENS E DESENVOLVIMENTO INICIAL

Introdução

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

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

Procuraremos mostrar que as origens do pensamento curricular podem ser localizados nos anos vinte e trinta, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país. A literatura pedagógica da época refletia as idéias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus. Com base em tais idéias, os pioneiros da Escola Nova buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira, e esforçaram-se por

tornar o quase inexistente sistema educacional consistente com o novo contexto.

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

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

início dos anos sessenta, que utilizaram alguns dos elementos e princípios da metodologia da Escola Nova nas propostas de instruções das massas, como do tecnicismo dos anos setenta, estavam implícitas no corpo teórico adotado e desenvolvido pelos pioneiros.

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

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

capítulo. Mostraremos que, assim como o campo emergente foi uma mistura frequentemente inconsistente de idéias progressivistas e tecnicistas, derivadas principalmente da tendência progressista americana, a disciplina currículos e programas, introduzida na universidade brasileira nos anos setenta, também consistiu, basicamente, de idéias progressivistas e tecnicistas combinadas segundo as novas circunstâncias do país.

A. As origens do campo do currículo no Brasil

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

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

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

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

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

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

clopedismo; e c) divisão entre trabalho manual e intelectual.

O caráter elitista do ensino e do currículo é questionado após a Primeira Guerra, quando uma incipiente indústria é organizada, mais provocada por mudanças nas relações do Brasil com os países industrializados que propriamente pela guerra (Tanni, 1970). Começa-se a achar necessário alfabetizar os trabalhadores, então mais especializados, que gradualmente, começam também a exigir a expansão do sistema educacional. Além disso, como os analfabetos não podiam votar, a burguesia industrial emergente viu na alfabetização das massas um instrumento para mudar o poder político e derrotar as oligarquias rurais. Ainda, as elites intelectuais horrorizaram-se ao saber que 85% da população brasileira era composta por analfabetos. Isso explicava, pensaram elas a enorme pobreza do país. Como consequência desses diversos fatores, promoveram-se, no final da primeira década deste século, diversas campanhas em prol da alfabetização das massas. Presenciou-se ao que tem sido chamado na literatura de "entusiasmo pedagógico" (Cunha, 1980; Ghiraldelli Jr., 1987; Nagle, 1974; Paiva, 1973).

Nos anos vinte, o Brasil exibia as tensões e conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização e pelo recebimento de consideráveis número de imigrantes estrangeiros. Além disso, outros aspectos e eventos contribuíam para a efervescência reinante no país. Dentre eles destacavam-se: a) a difusão de idéias liberais, anarquistas, socialistas e comunistas; b) a repressão governamental e a reação de setores conservadores contra idéias "subversivas"; c) a emergência de uma ideolo-

gia nacionalista que pregava a exacerbação de um espírito patriótico; d) a organização de revistas e associações; e) o Tenentismo; e f) o Modernismo. Em meio a tal agitação, os esforços para redistribuir o poder político foram gradualmente deslocados das arenas eleitoral e educacional para as esferas política e militar. Movimentos armados ocorreram em 1922, 1924 e 1926.

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

Quanto ao contexto internacional, logo após a guerra a Grã-Bretanha teve sua posição no mercado internacional ameaçada pelos Estados Unidos. A influência americana na América Latina aumentou, tanto na esfera econômica como na cultural. As teorias pedagógicas progressivistas formuladas por pensadores americanos e europeus começaram a exercer considerável fascínio nos educadores e teóricos brasileiros.

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

A relação entre liberalismo e escolanovismo deve ser aqui ressaltada. Do ponto-de-vista histórico, tanto no caso brasileiro como em outros, o liberalismo trouxe consigo não só a mensagem como a instrumentação institucional de remodelação da ordem político-social. Significou a quebra de velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana, a

ruptura do sistema de obstáculos que impedia o desenvolvimento harmônico (porque "natural") da sociedade humana. Ao estabelecer a doutrina do não-constrangimento nas diversas esferas da vida social - política, econômica, social e cultural - a doutrina liberal firmou, ao mesmo tempo, o princípio básico das liberdades. Dessa forma, não surpreende observar que o enraizamento da Escola Nova se tenha processado pouco depois do triunfo das idéias liberais; na verdade, o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolarização (1974, pp. 241-242).

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

Essas novas idéias permearam as reformas por eles organizadas. Sem que seja nossa intenção examiná-las detalhadamente, acentuaremos a nova abordagem curricular nelas encontrada.

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

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

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

Segundo Moreira (1955), a reforma elaborada por Teixeira na Bahia representou o primeiro esforço para introduzir algumas das inovações que iriam mais tarde caracterizar a abordagem escolanovista de currículo e ensino. Após seu trabalho na Bahia, Teixeira foi para os Estados Unidos estudar com John Dewey na Universidade de Colúmbia. Foi somente após esses estudos que ele adotou, aplicou e divulgou no Brasil as idéias e princípios do progressivismo americano.

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

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

Currículos e programas, segundo o texto da reforma, eram concebidos como instrumentos para desenvolver na criança as habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir. O texto também sugeria que professores especialistas se preocupassem, na construção de programas, não com a quantidade, mas sim com a qualidade do conhecimento a ser aprendido. A reforma também recomendava a utilização do método de "centro de interesses" de De-

croly, particularmente em disciplinas como noção de coisas, higiene, instrução cívica e educação moral e cívica. Realçava ainda a necessidade de atividades tais como visitas, excursões, organização de museus e clubes escolares, bibliotecas etc (Peixoto, 1983).

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

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

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

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

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

As reformas elaboradas, pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na

natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno. Apesar da expressa preocupação com reconstrução social, a maior contribuição das reformas acabou por limitar-se a novos métodos e técnicas. Essa ambiguidade pode ser interpretada como refletindo, em certo grau, as necessidades da ordem industrial emergente, as idéias liberais dominantes e a influência do processo de modernização das escolas americanas e européias.

No que se refere especificamente a currículo, embora as reformas não tenham chegado a propor procedimentos detalhados de planejamento curricular, a ênfase na metodologia de ensino compensava essa falta e oferecia diretrizes para a prática curricular. Faz sentido, assim, localizarmos as origens do campo do currículo nas reformas dos pioneiros, o que situa as raízes do pensamento curricular brasileiro nas idéias progressivistas de Dewey e Kilpatrick e nas idéias de autores europeus como Claparède, Decroly e Montessori.

A concepção e os princípios de elaboração de currículo adotados pelos pioneiros podem ser claramente identificados no livro de Anísio Teixeira *Pequena introdução à filosofia da educação - A escola progressiva ou a transformação da escola* (1968), publicado pela primeira vez em 1934. O livro contém um capítulo no qual as idéias escolanovistas sobre currículo e programa escolar são sistematizadas. Mostraremos a seguir que essas idéias são fundamentalmente baseadas em um interesse em compreensão e procu-

raremos explicitar a teoria de controle social a elas subjacente.

Teixeira defende o currículo centrado na criança que, segundo ele, "é a origem e o centro de toda a atividade escolar: (1968, p. 53). Seu respeito pela personalidade infantil deriva da crença de que o homem se desenvolve naturalmente em direção a um ajustamento social perfeito. A filosofia do trabalho curricular é então a "de uma confiança ilimitada no espírito infantil e de um respeito religioso pela personalidade da criança" (ibid., p. 55).

Como Dewey, Teixeira vê educação como crescimento, crescimento como vida e, conseqüentemente, educação como vida. Ainda como Dewey, Teixeira define currículo como o conjunto de atividades nas quais as crianças se engajarão em sua vida escolar. Currículo é visto como parte de um processo educativo que dura por toda a vida. Nesse processo, as experiências passadas afetam o presente, são transformadas e afetam o futuro. Homem e sociedade modificam-se e assim também a vida. O poder transformador da escola é bastante exagerado, como podemos notar. Assim como Dewey, Teixeira é irrealisticamente otimista em relação ao que pode ser conseguido por meio de reformas educacionais.

O currículo deve centrar-se em atividades, projetos e problemas e, antes de tudo, ser "extraído das atividades naturais da humanidade" (ibid., p. 63). É preciso cuidar, porém, para que somente experiências positivas sejam selecionadas: "o critério central há de ser o de transformar a escola em um lugar onde a criança cresce em inteligência, em visão e em comando sobre a vida" (ibid., p. 67).

Fundamentando-se nas concepções acima, Teixeira apresenta suas sugestões para a elaboração de currículos e programas. Segundo ele, é sempre possível definir os principais objetivos a serem alcançados e planejar previamente as atividades e estratégias. Além disso, programas mínimos devem ser antecipadamente preparados. "O professor ou diretor da escola organizará, então, dentro desses limites gerais, o programa especial para cada classe, à medida que o trabalho progrida" (ibid., p. 65). Podemos verificar que um certo grau de controle, segundo Bernstein (1966), característico do pragmatismo, permeia a proposta.

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

defender a eliminação de desigualdades sociais (cf. Cury, 1978).

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

A obra do pensamento, da educação, atua sobre o meio, enriquecendo-o com sentidos ou significados, com hábitos, costumes, instituições, instrumentos, técnicas, que vão constituir um outro mundo de realidades, criadas ou transformadas pela inteligência humana (ibid., p. 92).

A concepção de controle social implícita no pensamento de Teixeira, conforme a classificação de Franklin (1974a, 1986b), corresponde à forma indireta de controle social adotada por autores progressivistas como Dewey e Kilpatrick.

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

Em síntese, a teoria curricular de Teixeira pode ser associada à tendência progressivista (ou ao paradigma circular-consensual, usando-se a expressão proposta por Domingues, se este for alargado para abranger o progressivismo) e é essencialmente

baseada em um interesse em compreensão, apesar da presença concomitante de certo grau de interesse em controle técnico. Fica evidente que o pensamento curricular brasileiro, em suas origens, se fundamenta nos princípios teóricos do progressivismo.

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

MOREIRA, Antonio Flávio V. O Campo do Currículo no Brasil - origens e desenvolvimento inicial. Currículos e Programas no Brasil. Editora Papirus. São Paulo, 1990 (Coleção Magistério e trabalho pedagógico). Pág. 84-95.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALVES, Nilda. Formação de Professores: Pensar e Fazer. São Paulo, Cortez, 1992. (Coleção questão de nossa época).
- CADERNOS CEDES Nº 02. A formação do Educador em Debate. São Paulo, Cortez, 1989.
- CERVO, Amado Luiz e BERVIAN P. A. Metodologia científica. São Paulo, Hegrav-hill do Brasil LTDA, 1972.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo, Cortez 1993 (Coleção questões de Nossa época).
- GADDOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação. Um estudo introdutivo. São Paulo, Cortez, 3 ed. 1984.
- GANDIM, Danilo. Planejamento como Prática Educativa. São Paulo, Loyola, 6 ed. 1991.
- GARCIA, Walter e, et alli. Planejamento e Educação no Brasil. São Paulo, Cortez, 1990. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 37).
- MARTINS, Joel. Um Enfoque Fenomenológico de currículo, educação como poésas. São Paulo, Cortez, 1992.
- MELLO, Guiomar Nano de. Magistério de 1º grau: da Competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 7 ed. 1987.
- MELLO, Guiomar Nano de, et alli. Educação e transição Democrática. São Paulo, Cortez, 3 ed, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículos e Programas no Brasil. Campinas. São Paulo, Papirus, 1990 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

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

VEIGA, Ilma Passos A. E Cardoso, Maria Helena F. Escola Fundamental - Currículo e Ensino. Campinas - São Paulo, Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).