

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMPUS V - CAJAZEIRAS - PB.
CURSO: PEDAGOGIA.

PLANEJAMENTO CURRICULAR: Uma proposta de estudo com os supervisores educacionais das cidades de Sousa e Cajazeiras.

Rita Lenice Clementino Vieira

CAJAZEIRAS-PB.

1994

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos pelas horas de longa espera, pelos dias que passaram sem o meu ageto, eu lhes dedico esta vitória.

Ao meu esposo, que sempre me incentivou em todos os instantes dedicados ao curso de pedagogia.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela conservação da vida, inspiração e graças recebidas em nossa jornada estudantil.

PENSAMENTO

"O derrotado não é aquele que perde, e sim aquele que desiste por não ter coragem de competir".

S U M Á R I O

1 - APRESENTAÇÃO	01
2 - MARCO TEÓRICO	03
2.1. FUNDAMENTAÇÃO SOCIOLÓGICA	05
2.2. FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA	06
2.3. FUNDAMENTAÇÃO PSICOLÓGICA	07
2.4. ASPECTO LEGAL DO CURRÍCULO.....	08
3 - MARCO OPERACIONAL	10
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	11
5 - ANEXOS:	
5.1. ANEXO I - PROGRAMAÇÃO DO MARCO OPERACIONAL	
5.2. ANEXO II- ANTE-PROJETO	
6 - BIBLIOGRAFIA	

APRESENTAÇÃO

O estudo que apresentamos a seguir e que, de agora em diante passamos a introduzir, tem como tema "planejamento curricular"

O referido planejamento curricular que destacamos no desenvolver da monografia é de grande importância para as escolas, visto que é a base do trabalho da supervisão escolar.

O planejamento é algo de importante em nossas atividades. Planejar no aspecto educacional tem um valor relativamente maior e mais abrangente.

Podemos dizer que planejamento consiste na transformação da realidade em uma determinada direção.

Tendo em vista o objetivo a ser alcançado, o planejamento deve estar fundamentado numa estrutura sólida e revestir-se de clareza afim de que a ação proposta aproxime a realidade de um ideal.

É exatamente na sua estrutura que reside a eficiência do planejamento. A eficiência consiste pois na execução de um trabalho que se realiza.

Com esta proposta, objetivamos mostrar caminhos à ação supervisora na busca coletiva de idéias para solucionar problemas que atinjam a educação.

Partindo daí, desenvolver um trabalho comprometido com a transformação social para melhoria do ensino.

É sabido que a educação tem enfrentado grandes dificuldades. Sua história é repleta de obstáculos que por sua vez tem provocado o retardamento de seu próprio retardamento, digo, o retardamento de seu próprio desenvolvimento. Sabe-se pois, que as influências políticas, econômicas e ideológicas sempre foram uma constante ao longo de sua história. Tais fatores agiram negativamente na educação, mas por outro lado satisfazem plenamente os interesses da classe dominante. Esta por sua vez é composta por uma minoria que detém o poder suas próprias mãos.

Entre os diversos problemas ligados a educação e que tem gerado sérias consequências é o que diz respeito ao planejamento curricular.

O planejamento tem como objetivo a elaboração de formas e estratégias que visam oferecer ao alunado os conhecimentos de modo claro.

Enquanto isso, o currículo consiste na sistematização do conhecimento a ser ministrado dentro da comunidade escolar.

Para isso foi preciso uma fundamentação teórica sobre o assunto com o

objetivo de elaborar uma proposta de ação pedagógica que possa intervir com a realidade escolar.

O currículo é por demais importante no processo educacional. Ele tem perspectiva ampla e abrange um conjunto de atividades. Tais atividades afetam de forma direta ou indireta o conhecimento no que diz respeito a transmissão e assimilação.

Todavia, dentro dessa perspectiva podemos assegurar que o currículo é um instrumento que gera conflito ou choque de saberes quais sejam: Sistematizado, que é imprescindível ao entendimento da realidade no aspecto crítico, por outro lado o saber de classe, isto é, o saber que o aluno representa como resultante de sua própria sobrevivência, cujas formas são criadas pelas classes mais simples e humildes ou seja, as camadas populares.

Dentro desse prisma podemos afirmar que o currículo se encontra intimamente ligado a responsabilidade que a escola deve assumir para com o aluno, perante os educadores, funcionários, pais e a sociedade em geral.

Por conseguinte, esse importante papel gera compromisso de ordem social e político, além de mais precisamente com problemas ligados ao processo de transmissão, assimilação e a produção de conhecimento.

Finalmente o planejamento curricular, consiste num conjunto de ações educacionais decisivos. Compreende ainda na compreensão das próprias concepções curriculares que por sua vez exprime uma visão ampla de sociedade e de educação.

Notadamente, ao executarmos uma tarefa, sem dúvida, a execução se dar com eficiência. Portanto, a eficácia é alcançada no momento que se escolhe uma ação capaz de executar algo conforme a finalidade pré-estabelecida.

Espera-se que esta proposta sirva de subsídio para o desenvolvimento no âmbito das escolas, numa visão mais ampla para um bom desempenho e a própria sistematização do planejamento curricular.

MARCO TEÓRICO

A pesquisa desenvolvida com os supervisores estaduais e municipais que prestam serviço nos municípios de Sousa e Cajazeiras foi por demais oportuna e importante para o desenvolvimento de nossa proposta. O trabalho apontou diversos problemas que se constituem grandes obstáculos impedindo o desenvolvimento de uma ação pedagógica capaz de intervir na realidade.

Entre os muitos problemas verificados destaca-se o planejamento curricular. Segundo os concluintes do período 93.1, este foi o item mais comentado. Razão pela qual se justifica a opção de falar sobre o assunto.

É com base no que foi definido se faz necessário e até indispensável es tudo visando um conhecimento teórico mais profundo sobre o tema em pauta. Dessa forma, isto é, fundamentado na profundidade desses conhecimentos poderemos subsidiar objetivamente a educação ou seja, poderemos oferecer elementos assistenciais ou supervisor.

Sabe-se, infelizmente, que a educação no Brasil apresenta grandes problemas que compromete seu próprio andamento, problemas estes de ordem técnico-pedagógico.

Todavia a educação em nosso país não atende aos anseios da sociedade si multaneamente o currículo em nossas escolas não se apresenta diferente. Afinal ele foi introduzido sob a inspiração americana, justamente no período em que vivenciávamos o impulso da tecnologia. Segundo os autores americanos o uso do cur rículo tinha como fim a adaptação dos indivíduos no que se refere a ordem industrial, assim como, para promover consenso, homogeneidade e solidariedade, características que identificavam a comunidade rural e que rapidamente desaparecia.

Logo após sua introdução o currículo adquiriu caráter inovador ocorreu na década de vinte suas primeiras reformas. Foi exatamente na Bahia, Minas Gerais e no Distrito Federal que aconteceram as primeiras modificações, que surgiram sugestões referentes à organização de currículos e programas. Tais sugestões caracterizaram os primeiros passos visando a sistematização do processo curricular.

A partir da reforma houve uma proposta de princípios teóricos com diferentes autores, que destacaremos adiante. Surgiu também instituições como INEP e FABAEE, no campo da pesquisa, que fez uso de cursos, livros, textos para falar

da reforma curricular.

Da reforma curricular, podemos citar entre muitos autores, Anísio Teixeira que via perspectiva em relação ao currículo ligado a organização da instituição pública na Bahia, enfatizando assim a preocupação de se refazer o currículo escolar de acordo com as necessidades locais.

Mereceu destaque também Francisco Campos e Mario Cassamata de Minas Gerais que destacou com clareza a escola nova, onde reorganiza o ensino elementar e normal. Aqui se define então o papel da escola elementar considerada instrumento de reconstrução social.

Esse princípio evidenciava-se no realce a trabalhos de grupos nas escolas de aula, ambientes instrucionais democráticos, onde se nota o processo de ensino-aprendizagem, a relação entre professor e aluno e o conteúdo do currículo como a vida real.

A concepção de currículo Dewey e Anísio Teixeira a vian como "é a origem e o centro da teoria, digão e o centro de toda a atividade escolar". Baseado neste conceito percebe-se aí o respeito atribuído a personalidade da criança, visto que, segundo Anísio Teixeira, "O homem se desenvolve de acordo com o ajustamento social de cada um".

Vê a educação como crescimento, crescimento como vida e educação como vida. Portanto o planejamento curricular é um conjunto de atividades onde as crianças passam a viver dentro da realidade escolar durante toda a vida.

Teixeira é portanto otimista e foge da realidade em relação as reformas curriculares e suas conseqüências.

Fundamentando-se nessas concepções sugeriu sugestões para a elaboração de novos currículos e programas. Como por exemplo, definir objetivos e planejar as atividades e as estratégias curriculares.

É conveniente a elaboração de currículo com tendências progressistas ou dentro de um paradigma curricular de consenso, isto é, que se firme sobretudo na compreensão.

Analisando currículo sob o ponto de vista crítico ou paradigma dinâmico-dialógico podemos observar o colaboração dos autores americanos Michael Apple e Henri Giroux. Segundo Domingues os autores citados procuraram desenvolver um trabalho de dimensão mais ampla. Procuraram atingir níveis mais avançados, isto é, além dos paradigmas tradicionais de forma que ficasse evidente a função ideológica desempenhados pelo próprio currículo. Sabe-se que os autores se preocuparam com as relações existentes entre currículo e economia, estudo, ideologia, poder

e cultura, quando deviam ter explorado tema sob o aspecto técnico de planejamento curricular. De certa forma, segundo Macdonald, os dois especialistas aqui mencionados apresentaram perspectivas estruturais que evidenciam idéias que reduzem ou eliminam a opressão nas escolas.

Embora a avaliação de Domingues a respeito dos dois autores não nos ofereça uma visão mais ampla, percebe-se inicialmente que um dos pressupostos, tanto de um quanto do outro é passível de crítica. Apple, falando sobre as reformas curriculares defende a idéia de que elas conduzem a percepção de estruturas opressivas e, que por sua vez podem originar uma nova ordem social. Enquanto isso, Giroux não deixou por menos, quando apresentou propostas no sentido de que o desenvolvimento do pensamento crítico se caracterizava com um instrumento que se opunha à inculcação ideológica pelo currículo oculto.

Conclui-se então que ambas as propostas associadas a compreensão de Domingues somente acrescenta a idéia e o interesse emancipatório. Vê-se que ambos os interesses são idênticos e consistentes à rejeição a cultura do positivismo, além de se caracterizarem com fins sociais e políticos.

Podemos observar que o currículo se fundamenta em três linhas: Sociológica, filosófica e psicológica.

FUNDAMENTAÇÃO SOCIOLOGICA

O currículo, segundo o aspecto sociológico se fundamenta em bases sólidas, isto é, nas condições apresentadas pelo indivíduo. Sua importância consiste no desenvolvimento das aptidões do ser humano. Explora portanto a capacidade dimencional de cada um levando-se em conta sua própria realidade, considerando suas origens, o meio social visando encontrar soluções para seu próprio desenvolvimento.

Sabe-se que o homem se caracteriza como o ser mais desenvolvido. Graças as suas aptidões ele é capaz de assumir e desenvolver importantes missões no meio em que vive. Inteligente e talentoso adquire conhecimentos reais do próprio meio. Fundamentando esses conhecimentos ele age no aspecto crítico no sentido de modificar-se socialmente.

Dessa forma o homem participa ativamente de seu desenvolvimento social e o faz de forma consciente desenvolvendo a si e ao ambiente em que vive.

É justamente sobre esse aspecto que devemos nos alicearmos para a ela-

horação de um projeto curricular. Assim sendo, estaremos nos identificando com a realidade social da classe trabalhadora, e ao mesmo tempo observando os seus limites, digo, os seus conflitos.

"...O chegar histórico do homem a uma totalidade da capacidade e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho". (Manacorda, citado em Gadotti, 1984:53).

Diante dessa realidade faz-se necessário a integração de todos, educadores, e educandos, para que juntos marchemos num só sentido: de lutar pela extinção do capitalismo sobre a classe trabalhadora, para evitar a discriminação das escolas, e se estabeleça uma escola única onde todos sejam vistos sob o mesmo nível de igualdade.

Com esta proposta estaremos tentando apresentar sugestões propiciadoras para a formação sócio-cultural e política, tendo como base a realidade individual do aluno.

FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA

Visto sob o aspecto filosófico o homem representa algo por demais importante, notadamente ele apresenta algo que evidencia por si mesmo. Tais evidências se baseiam nas próprias vivências, cuja metodologia utilizada está alicerçada na discussão ou revelação do mundo que serve para desvelar no ser humano a consciência e o desenvolvimento de seu próprio potencial.

"...A essência da filosofia é a procura do saber e não a sua posse".
(Kant).

Fundamentado nesse conceito, a educação fica na responsabilidade da criação de espaços e opções. Isto contribui para o desenvolvimento da consciência crítica. Conseqüentemente o homem torna-se um ser pensante, consciente num processo de transformação ou ser da "praxis", ponto fundamental para a concretização do "homem novo".

FUNDAMENTAÇÃO PSICOLÓGICA

Notadamente, a escola funciona objetivando alcançar os fins sociais, tendo como finalidade a integração e adaptação do homem na sociedade e sua transformação.

Segundo observações tem-se constatado que o progresso da psicologia despertou atenção para o estudo das crianças, por outro lado se verifica um aspecto preocupante, no que se relaciona a atualidade no que concerne aos diversos tipos de relações interpessoais. Assim fica evidente que a psicologia, no que se relaciona à educação, procura determinar "novas unidades de estudos", para estabelecer uma abordagem do indivíduo vivo.

Tal influência psicológica se constata na própria área das relações humanas, fato este comprovado pelo desenvolvimento sempre crescente e através das investigações realizadas nesse campo, assim como, nas observações das percepções interpessoais e nas diferentes maneiras de comunicações entre as pessoas. Afinal, o homem representa a base fundamental de estudo. Ele consiste num conjunto total que de forma contínua reage a outras totalidades.

Portanto, fundamentalmente, digo, fundamentado no princípio de que o homem representa a área fundamental de estudo, cada um desenvolve um conjunto de percepções, e naturalmente forma de maneira organizada seu mundo interior, isto é, mental e motivacional. Dessa forma, é evidente que o homem é um ser integralizado com os seus semelhantes cujo comportamento é decorrente da permanente interação de pessoas. Tal comportamento tem como influência determinante o conjunto de ações dos sistemas de interações onde o homem atua, bem como, pelo próprio contexto biológico e histórico.

ASPECTO LEGAL DO CURRÍCULO

O Brasil necessita urgentemente de uma ampla reforma na educação e no ensino. Faz-se necessário aprovação imediata de uma nova L.D.B. - Lei de Diretrizes e Bases, já que a última remonta de 1971, portanto, por demais arcaica e longe de atender as necessidades atuais.

Amparado nesta Lei de Diretrizes e Bases é que se fundamenta a disciplina na currículo. Assim como a lei disciplina, não desenvolveu satisfatoriamente. No que se refere a currículo de ensino primário verifica-se um avanço lento provocado uma consequente flexibilidade as escolas de nível secundário proporcionando sua definitiva participação na sua elaboração.

Com o advento da nova Constituição, em 1988, surgiu a oportunidade da elaboração de uma nova L.D.B. Esta lei consiste na normatização, isto é, na criação de regras e no estabelecimento dos fins da educação, indicando os caminhos a serem trilhados. Além disso deverá determinar os meios através dos quais suas finalidades serão atingidas.

Como resultado da consulta, a L.D.B. trará entre outras as seguintes vantagens: a) educação pública gratuita nos diversos níveis; b) acesso democrático às escolas e instituições; c) estrutura física adequada e equipamento necessário compatível ao ensino; d) profissionais capacitados e bem incentivados ao ensino e a pesquisa; e) limite de alunos por turmas; f) plano de carreira; g) educação organizada, isto é, carga horária, duração do curso e/ou hora aula; h) aumento da alíquota do salário destinado a educação; i) autonomia universitária.

Embora o assunto se encontre em debate no Congresso Nacional, infelizmente existem vários impecilhos que devem ser superados com vistas a tomar a reforma uma realidade.

Todavia, ocorre que a sua tramitação vem sofrendo sérios e graves ataques por parte dos Deputados conservadores que compõe a comissão de Educação da Câmara e, que se manifestam "privatistas" e ferrenhos defensores dos interesses da educação. E, para que se possa avaliar a pressão que o projeto vem sofrendo, basta ver ou saber que, após as eleições de 1990, para Governador e Deputados, foi modificada em 60% no seu conteúdo.

Conclui-se portanto que o andamento do projeto é bastante crítico pois caminha a passos lentos encontrando sempre "obstáculos". Imagine ainda que desde

dezembro de 1990 até 1991 foram apresentadas mais de 1.200 emendas. Assim, devido esse emaranhado de sugestões ou alterações e os relatórios apresentados, o projeto perdeu mais de 50% de sua originalidade adquirindo outras características.

MARCO OPERACIONAL

Neste marco, faz-se necessário um posicionamento definido a fim de que a instituição tome-se eficiente e possa proporcionar uma aproximação entre a realidade existente e a realidade descrita idealmente.

No sentido educacional exige-se um posicionamento pedagógico no qual esteja inserida a descrição do tipo de educação supostamente adequada e que seja concreta tanto com os ideais do homem quanto de sociedade já estabelecidos no marco doutrinal.

Conclui-se então que o marco operativo se baseia nos meios que conduzem a prática que poderão levar aos objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo concluído o trabalho sobre planejamento curricular e, embora tenha enfrentado dificuldades, contudo, posso muito bem assegurar que foi por demais importante e proveitoso. Portanto, de grande relevância para o enriquecimento dos nossos conhecimentos.

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

Em síntese, a experiência vivida trouxe muitas conclusões e propostas importantes que colocadas em prática virão contribuir significativamente com o avanço da educação em nosso país.

Sabe-se que a educação no Brasil deixa muito a desejar, uma vez que se fundamenta numa estrutura pedagógica arcaica e vencida e por isso, evidentemente não atende aos anseios e necessidade do alunado.

O trabalho foi realmente uma árdua tarefa, contudo, por demais gratificante tendo em vista o alto teor de conhecimentos adquiridos.

Visando alcançar objetivos concretos, nos baseamos em fundamentos teóricos concernentes a planejamento curricular, recorrendo inclusive a diversas fontes, bibliográficas. Esta fase que foi a primeira consistiu na leitura de obras a fim de nos adaptarmos e nos capacitarmos para a elaboração da proposta em apreço.

Dando sequência ao trabalho passamos a segunda etapa que se relacionou com a redação da proposta apresentada. Nesta fase a dificuldade foi unânime. Tal dificuldade deve-se a falta de base, isto é, ao despreparo relativo a seleção de idéias dos textos lidos e relacionados numa única redação.

Entretanto, mesmo considerando o fato de que houve dificuldades tivemos de lutar, trabalhar para vencer os obstáculos encontrados. O resultado foi compensador. Assim a proposta nos serviu sobretudo de estímulo e incentivo na busca do saber sistematizado, além de nos possibilitar o esclarecimento às nossas indagações. Todavia nos sentimos alicerçados em conhecimentos práticos e objetivos o que nos possibilita meios para a realidade.

Concluimos que a elaboração desta proposta tem sentido democrático uma

vez que sua preocupação está direcionada especificamente ao aluno das camadas populares. Além disso, procura encaminhar-se para um nível criativo onde se destaca a conotação dada ao planejamento curricular.

Finalmente, temos absoluta consciência de que os estudos e produções foram importantes para o nosso desenvolvimento intelectual bem como para a implementação da qualidade das concepções abordadas.

A N E X O S - I

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CAMPUS V - CAJAZEIRAS - PB.

CURSO: PEDAGOGIA

ALUNA: Rita Lenice Clementino Vieira.

PROGRAMAÇÃO DO MARCO OPERACIONAL

TEMA: PLANEJAMENTO CURRICULAR.

OBJETIVOS:

GERAL: -Realizar cursos de aperfeiçoamento com os supervisores da 9ª e 10ª Regiões de Ensino.

ESPECÍFICOS: -Estudar a concepção de currículo numa visão conservadora.
-Promover uma entrevista enfocando currículo numa concepção progressista.
- Realizar seminário sobre planejamento curricular com os supervisores de Sousa e Cajazeiras.

CONTEÚDO: Planejamento curricular, origem, concepção e elaboração de uma proposta curricular.

METODOLOGIA: .Pesquisas

.Diálogos

.Realização de aulas expositivas

.Seminários

.Palestras

.Leituras

.Debates

.Exposição de trabalhos

.Entrevistas

.Discurso sobre a proposta

.Estudo dirigido

.Montagem da proposta curricular

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

D A T A S	A T I V I D A D E S
03.02.1994	Discussão com os supervisores sobre a proposta de trabalho.
04.02.1994	Trabalhar a origem do currículo.
05.02.1994	Estudar a concepção de currículo.
06.02.1994	Estudo para aprofundamento teórico.
07.02.1994	Discussão sobre o estudo em pauta.
10.02.1994	Entrevista com um educador.
11.02.1994	Montagem de um currículo.
12.02.1994	Avaliação do curso.

UNIVERSIDADE E ESTÁGIO CURRICULAR: SUBSÍDIOS PARA DISCUSSÃO*

*Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero***

A universidade: fonte de produção de conhecimento, de tecnologia e de cultura

Entre as instituições de ensino superior, deve-se distinguir a universidade como centro de produção de conhecimento novo, de ciência, tecnologia e cultura, cuja disseminação deve ser feita através de atividades de ensino e de extensão. Se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises. Esta colocação evidencia, de modo mais ou menos flagrante, o problema das relações entre universidade e sociedade. Percebe-se, também, que a universidade, como realidade histórico-socio-cultural, deve ser, por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de diferentes visões de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição, e não naquele

* Versão revista da comunicação apresentada no Seminário de Avaliação do Estágio Curricular, João Pessoa, UFPB, maio de 1991.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição. Toma-se evidente que essa forma de agir exigirá melhor conhecimento e maior compreensão dos problemas, bem como clareza e intencionalidade, tanto em relação à própria universidade, quanto em relação à sociedade. O que não se justifica é tornar-se a universidade um lugar de instrumentalização para a dominação de pessoas, de classes e de concepções político-partidárias, quando ela poderá constituir-se em um lugar de fortalecimento das estruturas e de dinâmicas corporativistas ou classistas.

Tendo presente esses elementos, devemos lutar por uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer; ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória com sua aplicação imediata: deve ser o lugar da inovação, onde se persegue o emprego de tecnologias e de soluções; finalmente, deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos.

Essa concepção de universidade implica uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão nos mais variados campos. Eximi-la de tal papel é contribuir para a deterioração da qualidade do ensino universitário no País.

Se aceitarmos que a finalidade primeira da universidade e de suas unidades acadêmicas é a produção do conhecimento e da tecnologia, não poderemos ignorar, também, que pela importância da ciência e da tecnologia modernas, sobretudo num país como o nosso, que deve buscar na universidade algumas bases para ser desenvolvido, ela não pode descurar do seu objetivo de ministrar e produzir cultura. Nesse particular,

nos mostra Trigueiro Mendes: "O escopo das universidades é promover cultura geral e, dentro desta, a cultura brasileira". Só assim, diz ele, poderemos chegar a uma concepção mais completa de universidade: "Uma instituição de ensino e pesquisa, destinada a promover, em alto nível, a ciência, a cultura e a tecnologia, a serviço do homem e do meio"¹.

Penetrando um pouco mais fundo nessa concepção de universidade, compreenderemos melhor, por um lado, todo o universo como objeto do conhecimento e, por outro, todas as perspectivas do saber que o pluralismo das doutrinas representa. Assim, para ser universal na compreensão da "totalidade", a universidade deverá tornar-se universal pela reunião de diferentes perspectivas. Deve ser sobretudo pluralista, evitando cair no facciosismo². Nesse sentido, "a pesquisa, científica, a procura dos princípios e mecanismos que conduzam à inovação tecnológica, os estudos literários e as especulações filosóficas, a investigação em todos os domínios da ciência e da cultura são os objetivos primeiros, os postulados da Universidade no mundo contemporâneo. Todo o resto decorrerá daí"³.

Nesse aspecto, ainda, somos levados a compreender a universidade como uma instituição que deve ser capaz de produzir um estilo diferenciado de saber, de reflexão, e que poderá concorrer para formar um estilo de instituição realmente universal e aberto de cultura,

1. Trigueiro Mendes, Durnoval. *Subsídios para o Plano de Reforma da Universidade Federal da Bahia*. 1966, p. 1. mimeogr.

2. *Subsídios para uma Reforma Universitária no Brasil*. FGV-IESAP, s. d. pp. 18 e 21, mimeogr.

3. Leite Lopes, José. "Reflexões sobre a universidade." *Educação Brasileira*, 7(15): 103-12, 2ª sem. 1965.

podendo vir a ser "uma das mais eficientes contrapartidas à cultura tecnocrática".

O saber que a universidade produz não pode ser visto como algo pronto e acabado, sem história. Trata-se de um saber produzido por sujeitos situados e datados historicamente, na medida em que o desenvolvimento de uma sociedade passa necessariamente pela formação de homens. Daí ser a função formadora uma das finalidades da universidade e que engloba todas as outras.

A universidade e a formação de cidadãos

Uma das formas de a universidade desenvolver bem o ensino e a pesquisa é através da formação de cidadãos aptos a exercerem funções especializadas em todas as áreas do conhecimento. E essa formação de cidadãos deve caracterizar-se como a preparação de homens pensantes, que buscam continuamente novos caminhos, e não de máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos. Portanto a universidade, além de ser uma instância de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também a instituição onde se devem formar pessoas, cidadãos e profissionais. No caso de uma universidade pública, mais que habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho, ela deve formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar, numa perspectiva de mudança, a partir de uma visão crítica da realidade.

4. Trigueiro Mendes, Durmeval (org.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, p. 114.

I UMA ABORDAGEM DE CURRÍCULO NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

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

Considero que as questões da educação se iniciem sempre a partir de decisões que são tomadas pela comunidade, por pais, professores em geral e pela escola como instituição. Estes, ao colocarem preocupações como para que escolas devem mandar suas crianças, dão início a discussões que pretendem chegar a uma tomada de decisão. Estas decisões, quaisquer que sejam, deverão ser embasadas num julgamento educacional, isto é, na consideração, por exemplo, de que tipo de adultos querem que suas crianças sejam, incluindo 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 resultado de se estar-no-mundo com os outros e com as entidades e nesta situação não há possibilidade de realizá-lo em 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.

sta postura situando currículo dentro da região da Ciência I é a forma mais freqüentemente encontrada.

Um problema com que se defrontará, naturalmente, o autor que procure explicar educação tal como é feito na Ciência Natural é que compreender o indivíduo educado, ou o processo de ser educado, envolve compreender a sua consciência e 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, está fora da região ontológica da ciência. A afirmação de que a ciência não é tão importante, exceto quando se mostra na prática, não observável como comportamento, descarta a idéia de consciência e permanece como idéia de comportamento. Contudo, compreender a idéia deste portar-se. Esta não é uma afirmação aceitável. Todavia, mesmo o comportamento da pessoa, ou parte dele, pode permanecer sempre misterioso, portanto, fora da região de inquérito da ciência. Quando se procura explicar, em termos de causa e efeito, o processo de alguém que está trabalhando em Matemática, pergunta-se: como podemos observar seu procedimento, entender a Matemática e encontrar soluções para os problemas? Como observar, ainda, um comportamento referente ao curso matemático?

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

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

Por sua vez, sempre que atribuímos uma crença a uma criança, reconhecemos que essa convicção insere-se em outras. Quando confiantemente atribuímos a uma criança o conhecimento ou crença sobre a razão do diâmetro da circunferência, fazemos isso parcialmente, reconhecendo como esta razão insere-se entre outras certezas, tais como desenho de círculos, mensuração, razão, relação etc. Ao buscarmos a compreensão do que acontece com uma criança, quando estamos analisando seja seus conhecimentos ou suas crenças, precisamos primeiro admitir a existência de uma unidade de estrutura nesse saber, bem como uma unidade e continuidade nas ações que se acham nele fundamentadas.

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

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

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

Esta é uma questão fundamental da educação e da fenomenologia, ao interrogarmos como as possíveis respostas a estas diferentes questões podem ser sistematicamente relacionadas umas com as outras. Entramos, assim, no terreno

da fenomenologia e, consequentemente, no tema em questão.
— Fenomenologia e Currículo.

ESCOLA, CURRÍCULO E ENSINO *

*Ilma Passos Alencastro Veiga ***

Introdução

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

Minha postura implica considerar a escola como uma instituição social, órgão por excelência que dimensiona a educação de um ângulo formal e sistemático, constituída 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 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, assistem 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 ela é mais racionalizada for

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

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

- a) o que é currículo e ensino na nossa escola inserida na sociedade capitalista? A falta de reflexão sobre isso tem feito com que o currículo e o ensino sejam tratados 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 histórica e da história de seus sujeitos, ou seja, alunos e educadores. Ensinar currículo é uma atividade da competência da escola principalmente quando ela está trabalhando em sua especificidade. Isto é, na função primordial que ela desenvolve a de ensinar;
- c) não tem sido levada em conta, ainda, a preocupação de 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 tem sido realizado em nome de uma concepção de currículo que trata o currículo como um conjunto de conteúdos 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 conhecimentos válidos. O ensino das diferentes disciplinas resume-se em dar o

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. 31).

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

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. Nesta perspectiva a escola está fundada nos princípios que deverão orientar o ensino democrático, público e gratuito:

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

A importância desses princípios está em garantir sua implementação nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar

papel
nente
lação
omar
cula-
ão e

nda-

oren-

zido,
ssui;

s da
ativa
a de

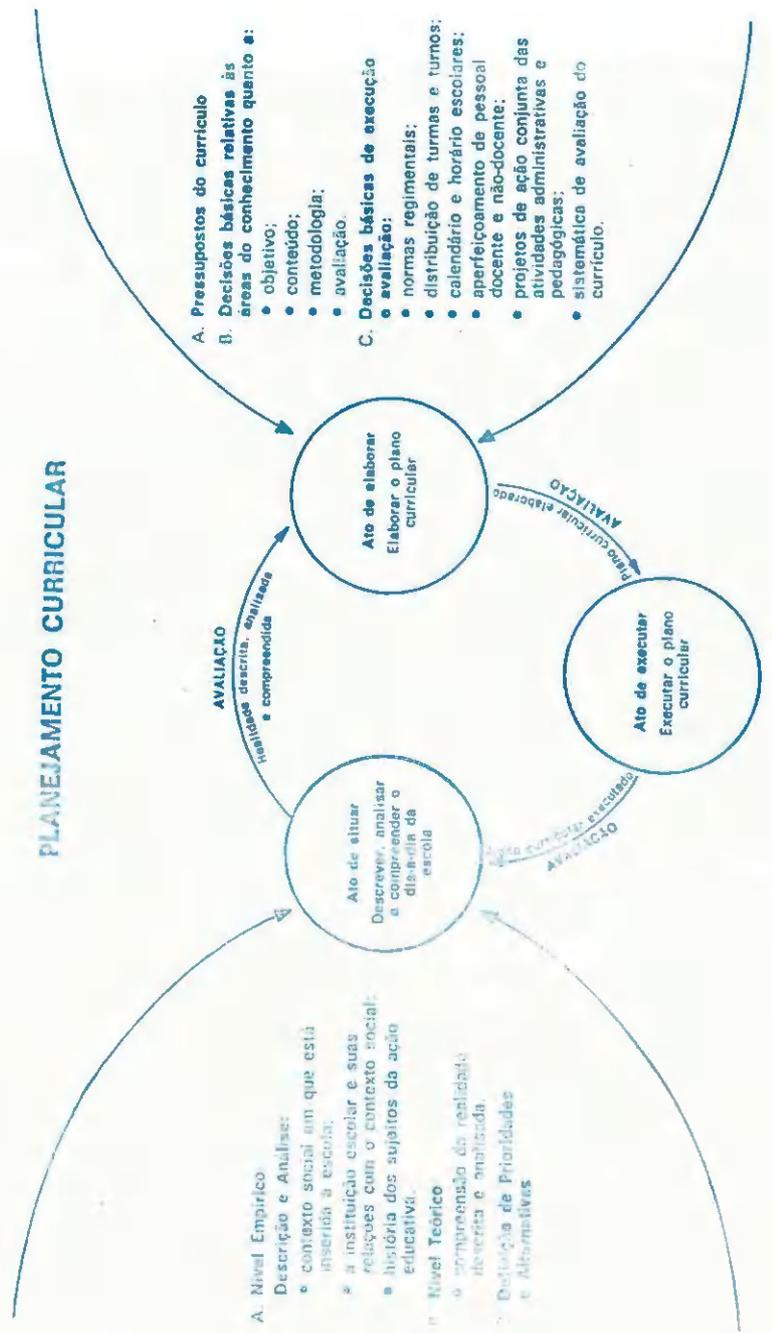
ntra-
vista
lagó-

mais
o de
ogia
nici-

tra-
stou

para
ipre-

Men-
oban-



Currículo é visto como ato que só se realiza na coletividade. Planejar currículo é, portanto, um ato coletivo que se origina na reflexão, ou seja, do ato de situar, de constatar "as manifestações fenomênicas de como o problema aparece" (Oliveira, 1985). O ato de elaborar o plano curricular contém as decisões que respeitam tanto os pressupostos e objetivos quanto aos meios para atingi-los. Por último, o executar, que corresponde ao ato de colocar em prática o plano. A avaliação que permeia todo o processo de planejamento curricular tem como objetivo o confronto entre o proposto e o realizado. O que é fundamental nesse processo avaliativo é a definição de 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 fundamentalmente relacionados:

- partir da realidade concreta, ir à essência dos dados, analisar o texto social em que está inserida a escola, configurar linhas gerais a sua história, reconstruindo a história da ação educativa (educadores e alunos), também descrever a prática pedagógica vivida e realizada no seio da instituição escolar. É o momento 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 uma base para que a prática pedagógica possa ser discutida e avaliada a partir de um referencial teórico calcado nos pressupostos da pedagogia crítica. Isso permite captar a direção do processo dentro da escola, sem desvinculá-la do contexto mais amplo. Trata-se da identificação das principais questões apresentadas pela prática pedagógica. A problematização indica quais questões precisam ser resolvidas na escola;

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

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 significativas 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 dominadas por camadas mais pobres da população;

- o aluno como sujeito de sua própria história, com superação de condicionantes deterministas. Não caracterizado como um corpo unitário, mas como da realidade histórica, proveniente de uma classe um meio familiar e portador de valores, aspirações e conhecimentos colhidos no meio em que se vive, sendo necessária a intervenção do professor para acreditar em suas possibilidades, a fim de evitar o senso comum, ou seja, a visão fragmentária e do conhecimento e permitir-lhe uma ampliação de
- o curricularista (educador) como um agente de em desmistificador de conteúdos curriculares. É o elo com as camadas mais pobres da população, na libertação da opressão.

Decisões básicas do currículo abrangem questões relativas ao "que", "para que", e o "como" ensinar articuladas ao "por

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 condicionam a seqüenciação das disciplinas com suas respectivas horas (grade curricular), a seleção e a organização dos meios utilizados para ensinar e avaliar e as atividades desenvolvidas pela escola em seu conjunto. Por isso todos devem participar na elaboração dos objetivos, desde os mais gerais até os mais específicos e os mais restritos de cada disciplina. É preciso lembrar que a definição de objetivos é, de certa forma, dedutiva, consistindo em um trabalho de derivar.

A escola tem de pensar sobre o que pretende, do ponto de vista político e pedagógico. O planejamento de currículo, assentado em pressupostos de uma pedagogia crítica, tem um compromisso com a transformação social. Nesse sentido há um alvo por ser atingido na escola; a socialização do saber, das ciências, das letras, 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

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) dos alunos com os conteúdos propostos pelo professor. Implica a construção do conhecimento da clientela que adentra a escola, sua experiências, suas expectativas, seus valores, sua concepção de vida.

Esse é o caminho para a incorporação da experiência do aluno 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 pelo professor. Dessas considerações resulta claro que os conteúdos curriculares significativos, críticos e relevantes são

tanto aqueles que expressam as diferentes culturas, aqui compõem o acervo científico-tecnológico da sociedade, bem como aqueles recriados na interação educador-educando, mediante o objeto do conhecimento. (Saul, 1986, p. 127)

É indispensável que a escola conheça a realidade do aluno, valorizando o saber que ele traz quando ingressa na escola.

Outra característica do conteúdo curricular diz respeito à sua historicidade, intimamente inter-relacionada com as demais. Essa característica pressupõe a apropriação, pelas camadas populares, de "formas culturais" necessárias para se conhecer melhor o mundo em que vivem, a fim de possibilitar ao aluno a realização da síntese à síntese, momento da "expressão elaborada da forma de entendimento da prática social que se ascendeu" (Saviani, 1983, p. 75).

Para alterar o eixo da transmissão que torna os conteúdos mais estáticos e abstratos para o eixo da elaboração — realidade do conhecimento que transforma os conteúdos em reais, dialéticos — concretos, professores e alunos devem se constituir, ambos, sujeito e objeto do processo de apropriação do conhecimento. O controle sobre ele. Como consequência, a criatividade permite ao aluno quanto ao professor uma compreensão da realidade 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 é, em primeiro lugar, que o aluno seja o sujeito ativo do seu processo de aprendizagem; em segundo lugar, que desenvolva a

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, e os 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 devem 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 romantizada de metodologia que separa os que pensam dos que fazem as atividades pedagógicas quanto a visão que concebe o método técnico como sinônimos e tratados como instrumentos neutros de resolver por si mesmos os problemas que ocorrem de aula.

Uma outra decisão básica do currículo é a que se refere à avaliação da aprendizagem. Em uma proposta de educação crítica e de currículo com um enfoque crítico, só se pode falar em processo de avaliação que seja compatível com essa concepção de educação e de currículo. O próprio conceito de avaliação tem que ser reconsiderado, uma vez que a metodologia assumiu uma perspectiva que ensinar não é apenas um ato de transmitir conhecimento, mas um processo de capacitar os alunos numa perspectiva teórica 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. Pelo contrário, parece haver mais significado em considerar a avaliação como

"dimensão intrínseca do ato de conhecer e portanto fundamentalmente comprometida com o diagnóstico do avanço da aprendizagem quer na perspectiva de sistematização, quer na perspectiva de produção do novo conhecimento de modo a se constituir em instrumento para o avanço da produção do conhecimento". (Seul, 1987, p. 19)

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

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

Em segundo lugar, busca uma postura crítica e metacognitiva para a função diagnóstica, que procura verificar se os alunos estão ultrapassando o senso comum (desorganização dos conteúdos) e desenvolvendo 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 força 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 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 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 e materiais indispensáveis ao desenvolvimento curricular. Tradicionalmente a escola como instituição pública está desequipada para cumprir com efetividade sua função. Arroyo (1986, p. 41) coloca: "uma escola possível para o presente deve começar por criar condições para sua existência material, qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras".

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

A avaliação do currículo baseada nos pressupostos da perspectiva crítica parte da necessidade de conhecer a realidade escolar, explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas bem como suas relações, suas mudanças e se esforçar por 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 criação de alternativas para a revisão ou reformulação do currículo;
- "beneficiar as audiências no sentido de torná-las mais conscientes", ou seja, imprimir uma direção às ações dos educadores, em conformidade com os valores que eles defendem, os quais se comprometem.

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

ação 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 currículo e o ensino dentro do contexto social mais amplo.

A busca 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.
- CANAU, 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.

Capítulo 3

O CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL — OR E DESENVOLVIMENTO INICIAL

Introdução

Usaremos o enfoque alternativo apresentado no capítulo para examinar dois períodos do campo currículo no Brasil: a) suas origens nos anos vinte 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 história do contexto internacional, dos contextos sócio-econômico político brasileiros, e das infra-estruturas do campo se refletiu na definição de seus rumos.

Procuraremos mostrar que as origens do campo curricular podem ser localizadas nos anos vinte quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país. A literatura pedagógica da época refletia as idéias trazidas por autores americanos associados ao pragmatismo

rias 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 contexto.

Procuraremos mostrar que as primeiras infra-estruturas do 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 ambigüidade que permeou as esferas econômica, 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 sintonias tanto das orientações críticas do início dos anos sessenta quanto a utilização de alguns dos elementos e princípios da meta da Escola Nova nas propostas de instrução das décadas de cinquenta e do tecnicismo dos anos setenta, estavam implícitas na tradição teórica adotada e desenvolvida pelos pioneiros.

Com o golpe militar de 1964 todo o panorama econômico, ideológico e educacional do país sofreu profundas transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país. As discussões sobre currículo espalharam-se em todas as disciplinas e programas foi introduzida em todos os cursos superiores. A base institucional do campo mudou-se consideravelmente. A tendência tecnicista passou a ser, em sintonia com o discurso de eficiência e modernidade adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às características 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 pensável ao treinamento adequado do capital humano.

O "empréstimo" de modelos curriculares americanos que estivessem em harmonia com as intenções acionadas não causa surpresa. No entanto, como veremos no segundo capítulo, as teorias americanas inicialmente influentes no Brasil consistiram em combinações de tradições tecnicistas e progressivistas. Além disso, tais tradições curriculares, com o núcleo epistemológico, também progressivista, que existiam no país, passaram a ser desenvolvidas e seu desenvolvimento até o final dos anos setenta será discutida à luz do enfoque triangular proposto no terceiro capítulo. Mostraremos que, assim como o campo e

foi uma mistura freqüentemente inconsistente de idéias progressivistas e tecnicistas, derivadas principalmente da tendência progressivista 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 PABAAE, 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 r nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros se havia difundido, no Brasil, uma proposta sistemab abordagem de questões curriculares. Existiam, no tradições curriculares fundamentadas em uma base fi híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas. No que se refer cação elementar, acreditava-se que todas as ciências as artes pudessem ser ensinadas desde que o método priado fosse utilizado (Moreira, 1955, 1960). Q educação secundária, seu ensino apresentava-se com ção predominantemente literária e seus currículos eram pédicos. Algumas poucas escolas profissionalizantes no entanto, sido criadas (Ribeiro, 1979). Todos este são bem sumarizados por Figueiredo (1981), em seu sobre tendências curriculares no Brasil que, segun podem ser caracterizadas por: a) ênfase em discipli rárias e acadêmicas; b) enciclopedismo; e c) divisi trabalho manual e intelectual.

O caráter elitista do ensino e do currículo é que após a Primeira Guerra, quando uma incipiente inc organizada, mais provocada por mudanças nas rela Brasil com os países industrializados que propriame guerra (Ianni, 1970). Começa-se a achar necessário tizar os trabalhadores, então mais especializados, e dualmente, começam também a exigir a expansão de educacional. Além disso, como os analfabetos não votar, a burguesia industrial emergente viu na alfabet das massas um instrumento para mudar o poder p derrotar as oligarquias rurais. Ainda, as elites int

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 considerável 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 ideologia nacionalista que pregava a exacerbação de um espírito patriótico; d) a organização de revistas e associações católicas; 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 formula-

das por pensadores americanos e europeus começaram a exercer considerável fascínio nos educadores e teóricos brasileiros.

Segundo Nagle, o começo da influência dessas idéias pedagógicas pode ser associado à emergência do liberalismo no Brasil. Diz-nos Nagle:

A relação entre liberalismo e escolanovismo deve ser ressaltada. Do ponto-de-vista histórico, tanto no Brasil como em outros, o liberalismo trouxe consigo não só a mensagem como a instrumentação institucional e a modelação da ordem político-social. Significou a ruptura de velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana, a ruptura do sistema de obstáculos que impedia o desenvolvimento harmônico (porque "a natureza da sociedade humana. Ao estabelecer a doutrina do livre comércio e do livre mercado, o liberalismo trouxe consigo o constrangimento nas diversas esferas da vida social, política, econômica, social e cultural — a doutrina do livre comércio firmou, ao mesmo tempo, o princípio básico das liberdades individuais. Dessa forma, não surpreende observar que o ensino da Escola Nova se tenha processado pouco depois da emergência das idéias liberais; na verdade, o escolanovismo nasceu, ortodoxamente, o liberalismo no setor da educação" (1974, pp. 241-242).

Reformas educacionais foram promovidas em vários estados. Em 1920, Antônio de Sampaio Dória tentou reduzir o analfabetismo de São Paulo buscando torná-lo obrigatório, para todos, dois anos de escolarização de nível primário. A ênfase era nitidamente na expansão quantitativa da rede de ensino primário. Tal ênfase modificou-se, em parte, sob a influência das idéias progressivistas que se consolidaram na base teórica dos pioneiros da Escola Nova.

Essas novas idéias permearam as reformas educacionais que foram organizadas. Sem que seja nossa intenção examiná-las

lhadamente, 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 evidencia 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 in-

troduzir algumas das inovações que iriam mais tarde terizar a abordagem escolanovista de currículo e Após seu trabalho na Bahia, Teixeira foi para os Estados Unidos estudar com John Dewey na Universidade de Columbia. Foi somente após esses estudos que ele adotou, e divulgou no Brasil as idéias e princípios do progresso americano.

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

A reforma de Minas Gerais redefiniu o papel da escola elementar, que embora vista como devendo refletir a realidade, foi também considerada como instrumento de transformação social. Como consequência, cada escola foi fundada para transformar-se em uma mini-sociedade. Ao mesmo tempo, a reforma enfatizou que crianças não eram em miniatura; pelo contrário, tinham seus próprios interesses e necessidades, que precisavam ser respeitados e desenvolvidos. Os princípios do progressivismo evidenciavam ainda no realce a trabalhos de grupo nas salas de aula, métodos instrucionais democráticos, processo ativo de 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, criticar e agir. O texto também sugeria que professores

cialistas 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 Decroly, 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 su-

pedagógicas. A reforma foi, na opinião de seu autor, funda, radical e em consonância com uma civilização moderna, tendo levado em consideração as metas de uma sociedade moderna e as necessidades reais do país, buscando lidar com assuntos técnicos de forma coerente com uma nova concepção de vida e cultura (Azevedo, 1983).

A reforma do Distrito Federal enfatizou as tarefas 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 reformas anteriores: desejava-se a escola primária por fins sociais, em íntimo contato com a comunidade, preparando as novas gerações no ambiente social e reformando e melhorando esse ambiente. A preocupação com fins sociais é evidente, ainda que restrita à ótica do liberalismo.

Acreditamos ter, ainda que simplificado, a presença, nas três reformas que focalizamos, princípios e técnicas que podem ser considerados as sementes que mais tarde constituir-se-ia em um campo específico de conhecimento pedagógico. Acreditamos também ter encontrado 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 e tentem esclarecer mais a forma como os pioneiros da Escola Nova adaptaram as idéias progressivistas à realidade brasileira.

As reformas elaboradas pelos pioneiros representam um importante rompimento com a escola tradicional, com ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de aplicar métodos e estratégias de ensino e de avaliação

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 ambigüidade 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 derivadas 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 procuraremos 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 pluralidade da criança" (*ibid.*, p. 55).

Como Dewey, Teixeira vê educação como crescimento como vida e, conseqüentemente, educação como vida. Ainda como Dewey, Teixeira define currículo como o conjunto de atividades nas quais as crianças se engajam 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 moldam-se e assim também a vida. O poder transformador da educação 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, problemas e, antes de tudo, ser "extraído das atividades reais da humanidade" (*ibid.*, p. 63). É preciso cuidar-se, 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 atividades e estratégias. Além disso, programas mínimos devem ser antecipadamente preparados. "O professor chefe da escola organizará, então, dentro desses limites, o programa especial para cada classe, à medida que o curso progride" (*ibid.*, p. 65). Podemos verificar que um 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 indissoluvelmente 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 dialética e considera o indivíduo como um construtor ativo da realidade. Observemos:

... a realidade de desenvolvimento, da educação, atua sobre o indivíduo, enriquecendo-o com sentidos ou significados, costumes, instituições, instrumentos, técnicas, que ele substitui 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 Erickson.

Assim como na teoria de Dewey, vestígios de interesse em controle técnico são encontrados na ênfase de Teixeira na ciência e, particularmente, em sua preocupação com a construção de um ambiente instrucional científico organizado. O método científico é visto por ele como válido 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 associada à tendência progressivista (ou ao paradigma curricular-consensual, usando-se a expressão proposta por Gagne, se este for alargado para abranger o progressivismo) é essencialmente baseada em um interesse em controle técnico, apesar da presença concomitante de certo grau de interesse em controle social. 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 PABAEF relacionando-o às características e eventos dos contextos nacional e internacional.

2 O desenvolvimento do campo do currículo no INEP

Os conflitos sociais e políticos no Brasil, nos anos imediatamente anteriores à crise econômica de 1929, levaram à queda do governo de Getúlio Vargas em 1930, que colocou Getúlio Vargas no poder por quinze anos. Um novo modelo econômico — o modelo de substituição de importações — foi adotado, levando a uma contínua tensão entre um nacionalismo independentista e um liberalismo econômico.

Numa primeira aproximação ao enunciado em si o tema sobre que devo falar é fundamental que, dele tomando distância sua substantividade. Sua significação m

Em última análise, o que o enunciado partindo de uma compreensão crítica de *participação comunitária*, nos alongue em derivações e análises em torno de suas torno de como, fazendo educação não crítica, progressista, nos obrigamos, por engendrar, a estimular, a favorecer, na educativa, o exercício do direito à participação de quem esteja direta ou indiretamente que fazer educativo.

Assim, comecemos a pensar um pouco alta sobre o que entendemos por prática. Deixemos a compreensão de uma certa prática, a progressista, para mais adiante, agora, no esforço de inventariar conotações educativas que tanto estão presentes na progressista ou se se realiza para tentar ser *quo*; se é neo-liberal, pós-modernamente ou se, pelo contrário, é pós-modernamente. O que nos interessa agora, pois, é seus núcleos fundamentais que fazem com que se diga: esta não é uma prática educativa, prática educativa.

Me parece que o primeiro aspecto que a prática educativa é uma dimensão

prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa etc.

Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade. A existência humana não tem o ponto determinante de sua caminhada fixado na espécie. Ao inventar a existência, com os "materiais" que a vida lhes ofereceu, os homens e as mulheres inventaram ou descobriram a *possibilidade* que implica necessariamente a liberdade que não receberam mas que tiveram de criar na briga por ela. Seres indiscutivelmente programados, mas, como salienta François Jacob¹, "programados para aprender", portanto seres curiosos, sem o que não poderiam saber, mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam no jogo da liberdade.

Sem a invenção da linguagem nada disso teria sido possível mas, por outro lado, a linguagem, que não existe sem pensamento enquanto é possível pensamento sem linguagem, não surgiu ou se constituiu por pura decisão inteligente do animal virando gente. As mãos soltas, liberadas, trabalhando instrumentos para a caça, que alongavam o corpo ampliando assim seu espaço de ação, tiveram importância indiscutível na construção social da linguagem.

Faz muito tempo que Sollas disse: "Os trabalhos feitos pelas mãos do homem são seu pensamento revestido de matéria²."

1. François Jacob. Nous sommes programmés, mais pour apprendre, *Le Courrier de L'Unesco*, Février, 1991.

2. Ashley Montagu. Toolmaking, hunting and the Origin of Language; in *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*. Edited by Bruce Bain, New York, Plenum Press, p. 3.

Não há dúvida de que a linguagem se desenvolveu e se desenvolve enquanto coisas são feitas por indivíduos para si mesmos ou para outros também, em cooperação. É preciso, porém, reconhecer que o uso de instrumentos e sua fabricação não bastavam, tampouco o trabalho não isolado. Outros animais usam instrumentos e, mais ainda, caçam juntos e, nem por isso, falam.

"A atividade específica dos seres humanos", diz Josef Schubert³ "é o uso cooperativo de instrumentos na produção e na aquisição de alimento e outros bens." E, para isso, a linguagem se fez necessária.

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todo-poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil.

Este ser social e histórico, que somos nós, mulheres e homens, condicionado mas podendo reconhecer-se

3. Josef Schubert, The implications of Luria's theories for cross-cultural research on language and intelligence; in *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*. Edited by Bruce Bain, New York, Plenum Press, p. 61.

como tal, daí poder superar os limites do próprio condicionamento, "programado [mas] para aprender" — teria necessariamente que entregar-se à experiência de ensinar e de aprender.

A organização de sua produção, a educação das gerações mais jovens ou o culto de seus mortos, tanto quanto a expressão de seu espanto diante do mundo, de seus medos, de seus sonhos, que são uma certa "escrita" artística de sua realidade que ele sempre "leu", muito antes de haver inventado a escrita ou a tentativa sempre presente de decifrar os mistérios do mundo pela adivinhação, pela magia e, depois, pela ciência, tudo isso teria de acompanhar mulheres e homens como criação sua e como instigação para mais aprender, para mais ensinar, para mais conhecer.

Fixemo-nos agora na prática educativa em si tal qual a realizamos hoje e tentemos detectar nela os sinais que a caracterizam como tal. Procuremos surpreender seus componentes fundamentais sem os quais não há prática educativa.

De forma simples, esquemática até, mas não simplista, poderemos dizer que toda situação educativa implica:

a) Presença de sujeitos. O sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina.

Educador e educando.

b) Objetos de conhecimento a ser ensinados pelo professor (educador) e a ser apreendidos pelos alunos (educandos) para que possam aprendê-los.

Conteúdos.

c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa.

É exatamente esta necessidade de ir mais além de seu momento atuante ou do momento em que se realiza — *diretividade da educação* — que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador

a assunção, de forma ética, de uma opção política, que é político. Por isso, impossivelmente neutro, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de *decidir*, portanto, de *romper* e de *optar*, tarefas do sujeito participante e não de objeto manipulado.

d) Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado.

Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa, entre outras coisas, da invenção da linguagem conceitual, de *optar*, de *decidir*, de *romper*, de *projetar*, de *refazer-se* ao refazer o mundo, de *sonhar*; se não se tivessem tornado capazes de valorar, de dedicar-se até ao sacrifício ao sonho por que lutam, de cantar e decantar o mundo, de admirar a boniteza, não havia por que falar da impossibilidade da neutralidade da educação. Mas não havia também por que falar em educação. Falamos em educação porque podemos, ao praticá-la, até mesmo negá-la.

É o uso da liberdade que nos leva à necessidade de *optar* e esta à impossibilidade de ser neutros.

Agora bem, a impossibilidade total de ser neutros em face do mundo, do futuro — que não entendo como um tempo inexorável, um dado dado, mas como um tempo a ser feito através da transformação do presente com que se vão encarnando os sonhos —, nos coloca necessariamente o direito e o dever de nos posicionar como educadores. O dever de não nos omitir. O direito e o dever de viver a prática educativa em coerência com a nossa opção política. Daí que, se a nossa é uma opção progressista, substantivamente democrática, devemos, respeitando o direito que têm os educandos de também *optar* e de *aprender a optar*, para o que precisam de liberdade, testar e validar a liberdade com que *optamos* (ou os *optamos*) que

tivemos para fazê-lo) e jamais tentar sub-repticiamente ou não impor-lhes nossa escolha.

Se a nossa é uma opção democrática e se todas coerentes com ela, de tal maneira que nossa prática não contradiga o nosso discurso, não nos é possível fazer uma série de coisas não raro realizadas por quem se proclama progressista.

Vejamos algumas:

1) Não tomar em consideração o conhecimento de experiência feito com que o educando chega à escola, valorando apenas o saber acumulado, chamado científico, de que é possuidor.

2) Tomar o educando como objeto da prática educativa de que ele é um dos sujeitos. Desta forma, o educando é pura incidência de sua ação de ensinar. A ele como sujeito lhe cabe ensinar, quer dizer, transferir pacotes de conhecimento ao educando; a este cabe docilmente receber agradecido o pacote e memorizá-lo.

Ao educador democrata lhe cabe também ensinar mas, para ele ou ela, ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do conceito do objeto. Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, *apreendendo-o*, podem *aprendê-lo*.

Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade mas também satisfação, prazer, alegria⁴.

4. Ver a este propósito Georges Snyders, sobretudo *La Joie à l'école*. Paris, Press Universitaires de France, 1986.

3) Alardear aos quatro ventos que quem pensa democraticamente, quer dizer, quem respeita o saber com que o educando chega à escola, não para ficar girando em torno dele mas para ir além dele, é populista, focalista e licencioso.

4) Defender a visão estreita da escola como um espaço exclusivo de "lições a ensinar e de lições a tomar", devendo assim estar imunizada (a escola) das lutas, dos conflitos, que se dão "longe dela", no mundo distante. A escola, no fundo, não é sindicato...

5) Hipertrofiar sua autoridade a tal ponto que afogue as liberdades dos educandos e se estas se rebelam a solução está no reforço do autoritarismo.

6) Assumir constantemente posições intolerantes nas quais é impossível a convivência com os diferentes.

A intolerância é sectária, acrítica, castradora. O intolerante se sente dono da verdade, que é dele.

Não é possível crescer na intolerância. O educador coerentemente progressista sabe que estar demasiado certo de suas certezas pode conduzi-lo a considerar que fora delas não há salvação.

O intolerante é autoritário e messiânico. Por isso mesmo em nada ajuda o desenvolvimento da democracia.

7) Fundar sua procura da melhora qualitativa da educação na elaboração de "pacotes" conteudísticos a que se juntam manuais ou guias endereçados aos professores para o uso dos pacotes.

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, no nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o "pacote" a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias.

Uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros.

O máximo que faz a liderança autoritária é o arremedo de democracia com que às vezes procura ouvir a opinião dos professores em torno do programa que já se acha, porém, elaborado.

Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas "propostas" e na *avaliação* posterior para ver se o "pacote" foi realmente assumido e seguido.

Do ponto de vista coerentemente progressista, portanto democrático, as coisas são diferentes. A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida.

Entre "pacotes" e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: ~~se entrega ao trabalho~~ de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Como pode a educadora provocar no educando a curiosidade crítica necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma não confia em si, não se arrisca, se ela mesma se encontra amarrada ao "guia" com que deve transferir aos educandos os conteúdos tidos como "salvadores"?

Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a

liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e ansiedade pelo imobilismo. Há muito de necrofílico no autoritarismo assim como há muito biofílico⁵ no progressista coerentemente democrático.

Creio que, depois de todas as considerações feitas até agora, nos é possível começar a refletir criticamente também sobre a questão da participação em geral e da participação comunitária em particular.

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para "participar" de ~~projetos~~ a fim de comprar material es-

5. A proposta de neofilia e biofilia, ver Erich Fromm, sobretudo *O coração do homem*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

colar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação.

Quando fui Secretário de Educação da cidade de São Paulo, obviamente comprometido com fazer uma administração que, em coerência com o nosso sonho político, com a nossa utopia, levasse a sério, como devia ser, a questão da participação popular nos destinos da escola, tivemos, meus companheiros de equipe e eu, de começar pelo começo mesmo. Quer dizer, começamos por fazer uma reforma administrativa para que a Secretaria de Educação trabalhasse de forma diferente. Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado. Do Secretário aos diretores imediatos, destes aos chefes de setores que, por sua vez, estendem as ordens às escolas. Nestas, a Diretora, juntando às ordens recebidas alguns caprichos seus, emudecem zeladores, vigias, cozinheiras, professoras e alunos. Claro que há sempre exceções, sem as quais o trabalho de mudança restaria demasiado difícil.

Não seria possível pôr a rede escolar à altura dos desafios que a democracia brasileira em aprendizagem nos coloca estimulando a tradição autoritária de nossa sociedade. Era preciso, pelo contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito de voz aos alunos, às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativos e não apenas consultivos e através dos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos; num segundo, esperamos, é a própria comunidade

local que, tendo a escola como algo seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola. Era preciso, pois, democratizar a Secretaria. Descentralizar decisões. Era necessário inaugurar um governo colegiado que limitasse o poder do Secretário. Era preciso reorientar a política de formação dos docentes, superando os tradicionais cursos de férias em que se insiste no discurso sobre a teoria, pensando-se em que, depois, as educadoras põem em prática a teoria de que se falou no curso pela prática de discutir a prática. Esta é uma eficaz forma de vivermos a unidade dialética entre prática e teoria. O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, as arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial. Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública*.

Foi isso o que fizemos. Devo ter sido o Secretário de Educação da cidade de São Paulo que menos poder pessoal teve mas, por isso mesmo, trabalhar eficazmente e de igual modo com os outros.

Recentemente, aluna⁶ de pós-graduação do Programa de Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que trabalha em sua dissertação de mestrado sobre *Participação Popular na Escola*: um aprendizado democrático no país das excludências, em conversa com mães de alunos de uma das escolas municipais, ouviu de uma delas, ao perguntar-lhe: "Você acha que é importante o Conselho de Escola? Por quê?"

"Sim" respondeu a mãe indagada. "É bom porque em parte a comunidade pode saber como a escola é por dentro. O que é feito com nossos filhos, a utilização do dinheiro. Antes, a comunidade ficava do portão para fora. Só entrávamos na escola para saber das notas e reclamações dos filhos. Era só para isso que, antigamente, os pais eram chamados — ou para trazer para as festas um prato de quitute.

"Com a chegada do Conselho se abre um espaço para que o pai", continua ela, "ao entrar na escola, comece a conhecer a escola por dentro. Através do Conselho conseguimos almoço para o Segundo Período, porque, pelo horário, as crianças não almoçam em casa."

Não foram poucas, porém, as resistências que enfrentamos por parte de Diretoras, de Coordenadoras Pedagógicas, de Professoras, "hospedando" nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista.

"Que isso? indagavam às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante, que nada sabe de Pedagogia?"

6. Margarete May Berkenbroek, a quem agradeço por me haver permitido fazer a citação de afirmação de uma das suas entrevistas.

A ideologia, cuja morte foi proclamada há 30 anos, bem viva, com seu poder de apaziguar a consciência de nos mostrar, ao contrário de perceber que o saber de "experiência feita" dos pais, educadores primeiros, tinha muito a contribuir no sentido do crescimento da escola e que o saber das professoras poderia ajudar os pais para a melhor compreensão de problemas vividos em casa. Finalmente, o ranço autoritário não deixava pressentir, sequer, a importância para o desenvolvimento de nosso processo democrático do diálogo entre aqueles saberes e a presença popular na intimidade da escola. É que, para os autoritários, a democracia se deteriora quando as classes populares estão ficando demasiado presentes nas escolas, nas ruas, nas praças públicas, denunciando a feiúra do mundo e anunciando um mundo mais bonito.

Gostaria de encerrar minha contribuição a este encontro dentro do tema sobre que me coube falar insistindo em que a participação comunitária, no campo em torno do qual falei mais, o da escola, em busca de sua autonomia, não deve significar, para mim, a omissão do Estado.

A autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social.

Não aceito certa posição neo-liberal que vendo perversidade em tudo o que o Estado faz defende uma privatização *sui-generis* da educação. Privatiza-se a educação mas o Estado a financia. Cabe a ele então repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil.

Alguns grupos populares têm engrossado esta linha sem perceber o risco que correm: o de estimular o Estado a lavar as mãos como Pilatos diante de um de

seus mais sérios compromissos — o compromisso com a educação popular.

Os grupos populares certamente têm o direito de, organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado no seu dever de atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas.

Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro das escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com o seu dever.

A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública.

São Paulo, 25 de outubro de 1992

Thomaz Florio B. Moreira.

Arto Gancun.

Associação Kungum.

Flora Ramos.

"

"

III 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 vir a ler e estudar tanto os textos da literatura clássica (grego e latino) quanto aqueles das línguas vivas modernas. Entretanto, é ainda nos Estados Unidos, no século XX e com ampla repercussão no contexto educacional brasileiro, que se concretiza o movimento de tradição nacional de valores que do pragmatismo. É nesta configuração que o currículo passa a significar mais do que a introdução do aluno em matérias acadêmicas particulares e em metodologias de ensino; veio a significar uma forma de apresentar um modo especial de vida. Observe-se que a idéia de currículo derivada do pragmatismo orienta-se para a ação

educativa que se realiza no presente mas com perspectivas que se abrem ao futuro. Dessa forma, organiza-se em objetivos a serem alcançados e que derivam de expectativas da sociedade na qual a escola e famílias 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 Progressiva propalada por esse autor. Estas idéias aqui passaram a ser vistas sob várias denominações, tais como Educação Renovada, Escola Nova, Escola Progressista, sendo compreendidas 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 realidade tornou-se comum em nosso país, no período de 1926 a 1935, encontrar-se uma confusão entre as idéias de Claparède e

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

de outros educadores; entretanto, a influência norte-americana sempre foi mais sensível na área de currículo do que a suíço-francesa. Esta 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 grande instituição democrática que capacitaria os cidadãos, mesmo os mais humildes, a se desenvolverem e ascenderem na vida sócio-econômica. Tais idéias encontraram guarida tanto nos meios educacionais, como nos governamentais brasileiros, que passaram a ver na escola e na educação por ela ministrada um grande elemento de nivelamento social e econômico.

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, oferecendo 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

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

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 1960³⁰.

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 força 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 Guaíba, planejado e desenvolvido por Porcia Guimarães Alves, professora da Universidade Federal do Paraná; no Rio de Janeiro, através da escola planejada por Lucia 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.

30. THOMPSON, James. *Organizations in action*. New York, McGraw-Hill, 1967.

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

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

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 agisse 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. A 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 1940 até o presente, revelam consistência na importância da vivência de atividades sociais, musicais, dramatizações, jornalismo, 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 seqüencial e de pré-requisitos definidos pelo

governo através de suas agências responsáveis pela educação. Entretanto, o que se observa é que a proposta do Conselho Federal da Educação prevê um número mínimo de horas e uma relação de matérias (disciplinas e áreas de estudo obrigatórias e outras optativas) que devem compor o Currículo das Escolas. Considera, ainda, que estas possam ultrapassar tais mínimos e mesmo fazê-lo, se a escola estiver em condições para tal. Esta idéia de ultrapassagem de mínimos nunca foi compreendida.

Por outro lado, tentativas de planejamento curricular orientadas 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.

Daniilo Gandin

REC DO BRASIL

PLANEJAMENTO

PLANEJAMENTO

Como Prática Educativa



REC DO BRASIL



REC DO BRASIL

- Universidade e estágio curricular para discussão (Nilda Alves), págs. 53 à 56
- Uma abordagem de currículo na perspectiva fenomenológica (Joel Martins), págs. 45 à 50.
- Escola, currículo e ensino (Ilma Passos), Págs. 77 à 94.
- O campo de currículo no Brasil - origens e desenvolvimento inicial (Antônio Flávio B. Moreira), págs. 81-95.
- Educação e participação comunitária (Paulo Freire), págs. 65 à 78.
- A construção do currículo e sua fragmentação (Joel Martins), págs. 33-39.
- Planejamento como prática educativa (Danilo Gandin).

AValiação

O processo de avaliação será desenvolvido de forma sistemática tomando como base a participação dos educadores no desenrolar dos estudos. Para tanto, é fundamental a formação de um conjunto de elementos que integram a proposta de ensino, a prática e o resultado, isto é, a proposta apresentada, o que foi realizado e o que de fato se aprendeu.

Visando o alcance de conhecimentos mais aprofundado, faz-se necessário a organização de seminários a respeito do tema em pauta. Essa prática poderá ser desenvolvida no período semestral e incorrerá na revisão do contexto estudado no mencionado período. Sem dúvidas, esta prática metodológica, associada a posição dos educadores proporcionará uma avaliação mais clara e objetiva dos resultados alcançados.

Finalmente, verifica-se ser este um procedimento bastante eficaz na definição transparente do que realmente aprenderam, isto é, dos novos conhecimentos adquiridos.

A N E X O - II

Introdução

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

Preende-se, neste trabalho, realizar uma pesquisa bibliográfica acerca de Currículo e Planejamento, com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre o assunto, para, assim, tentar montar uma proposta de ação pedagógica para ser discutida com os supervisores que atuam nas Secretarias Municipais de Educação de Sousa e Cajazeiras e na 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 92-4 e 93-1. A referida pesquisa realizada com os supervisores acerca da atuação profissional e ações supervisoras e indicava alguns pontos que poderiam ser objeto de um plano de intervenções na busca de superação de alguns problemas que atingem a educação e que podem ser trabalhados pelo supervisor.

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

Justificativa

Sabe-se que a educação ao longo da sua história tem sofrido influências políticas, econômicas, ideológicas para satisfazer aos interesses da classe que detém o poder.

Com efeito, essa a supervisão da educação é garantida. Sua criação, com objetivos e conteúdos, desenvolve durante muitos anos, sendo na realidade plos aspectos técnicos, científicos e controle era a principal atividade, assim o papel reprodutor da cultura e da ciência.

Desde assim, fica fácil perceber que o nível local também tem sofrido influência dos produtores do sistema.

Tal situação pode ser vista

monografias produzidas

ambivalentemente

percebermos que a B.1, em

de suas próprias palavras

inferimos que a educação

deve de ser planejada

de acordo com

outras condições

na de acordo com as condições

é trabalhada a proposta curricular no âmbito das escolas e a própria sistematização do planejamento curricular.

Objetivos gerais

Realizar análise acerca
a planeamento e a montagem
para a realização de projetos
particulares de forma organizada.

Objetivos específicos

Elaborar e desenvolver o plano
de trabalho e a metodologia.

Realizar análise de situações
para se desenvolver o trabalho
de curso.

Elaborar uma proposta de
trabalho planeamento e execução
para a realização de projetos
particulares.

Metodologia

A seguinte proposta de metodologia
e características de um estudo experimental, tipo
típico fundamental e aprofundado, o ambiente
sólido sobre currículo e planejamento, com foco
na implementação de uma pesquisa de campo de
dados para ser discutida com os responsáveis de
uma escola.

Embora ainda este tipo de estudo tenha
necessidade de alguns aspectos de metodologia,
que não são o ambiente de trabalho necessário
de uma intervenção na escola - proposta.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda et alli: Formação de Professores: Pensar e Fazer- São Paulo, Cortez 1992 (Coleção questões da nossa época).
- CARVALHO, Antônio Bussimim. Estágio Supervisionado, relação teoria-prática. ' Texto mimeografado.
- CADERNO DOS CEDES. A formação do Educador em Debate, 2 Cortez- São Paulo, 4ª re impressão, 1986.
- CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcindo. Metodologia Científica . Editora MC-GRAW-HILL do Brasil, São Paulo, 1975.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança, 3ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
_____, Política e educação, editora Cortez (Coleção questões da nossa época) V. 23, São Paulo, 1993.
- GANDIN, Danilo. Planejamento Como Prática Educativa; Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1991.
- GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação, Um Estudo Introdutivo, 8ª ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990 (Coleção educação contemporânea).
- GONÇALVES, Mª do Socorro e SILVA, Mª José Macques. A Prática da Supervisão Educacional numa Secretária de Educação. Monografia de Graduação - UFPB, campus V ' outubro-1993.
- KUENZER, Acácia Zeneide et alli. Planejamento e Educação no Brasil, São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1990 (Coleção polêmica do nosso tempo; V. 37).
- MARTINS, Joel. Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poiesis: Organização de texto, Vitória Helena Cunha Espósito, São Paulo, Cortez, 1992.
- MELLO, Guiomar Namo de, Magistério de 1º grau da competência técnica ao compromisso político. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 1987.
_____, e outros: Educação e Transição Democrática, coleção polêmicas de nosso tempo 16, 3ª edição, Autores Associados Cortez, São Paulo, 1987.

- MEDEIROS, Luciene e ROSA, Solange. Supervisão Educacional: Possibilidade e Limites, Editora Cortez, São Paulo, 1987.
 - MOREIRA, Antônio Flávio B., Currículos e programas no Brasil, Coleção Magistério formação e trabalho pedagógico. Papirus, 1990.
 - MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio, Supervisão da Escola pra que te quero? Uma Proposta dos Profissionais da Escola Pública, Editora Iglu, São Paulo, 1991.
 - NOGUEIRA, Maria G^Uanaes, Supervisão Educacional: A Questão Política, Edições Loyola, São Paulo, 1989.
- SAVIANI, Derneval. Educação do Senso Comum. Consciência Filosófica.