

NELSI ANTONIA PABIS BACIUK

**O Currículo numa Perspectiva Transformadora:
A Integração entre
Realidade do Aluno, Método de Ensino e Conhecimento Sistematizado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre.

CURITIBA
1 9 9 1

O CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA
A INTEGRAÇÃO ENTRE
REALIDADE DO ALUNO, MÉTODO DE ENSINO E CONHECIMENTO SISTEMATIZADO

por

NELSI ANTONIA PABIS BACIUK

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pela Comissão formada pelos professores:

ORIENTADOR:

Prof^a Dr^a Heloisa Lück

Prof.

Prof.

Curitiba, dezembro de 1991

Dedicatória

Dedico este estudo a todas as crianças e adolescentes do Brasil, especialmente a Nícolas, Jonatas e Maísa, na esperança de que possam vivenciar a educação com tendência transformadora.

Agradecimentos especiais

À Dra. Heloisa Lück, orientadora, e à Mestra Corina Lucia Costa Ramos, co-orientadora, pela amizade, dedicação, carinho, incentivo e competente orientação, em todos os momentos do curso e, especialmente, durante a elaboração da dissertação.

Agradecimentos

A Deus, por me ter concedido saúde e força para a realização desta tarefa.

A Nicolas Petrik Pabis Baciuk, por ter compreendido e aceito as minhas ausências que sacrificaram momentos dedicados ao convívio familiar.

Aos meus pais, e especialmente à minha mãe, Bronislava Pabis, por ter assumido muitas tarefas domésticas que eram minhas.

Aos meus irmãos, José Luís, Francisco Cesar e Wilson Pedro e a Mariza Pabis, pela colaboração e apoio, compartilhando comigo algumas tarefas.

Aos colegas do curso de Mestrado em Educação da UFPR, pela amizade e salutar convivência durante os momentos em que compartilhávamos as nossas angústias, especificamente as voltadas para o campo educacional.

Aos professores e funcionários do curso de Mestrado em Educação da UFPR, pela atenção a mim devotada.

As colegas da Universidade Estadual de Feira de Santana, que desempenharam o elo de ligação entre a instituição e a minha pessoa.

A Universidade Estadual de Feira de Santana e à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por terem possibilitado a mim condições materiais/financeiras para a realização deste curso.

A Maria Conceição de Oliveira Lopes, pela competente revisão dos textos.

A todos que de forma direta ou indireta colaboraram para que o trabalho se concretizasse. O meu muito obrigada.

"Vislumbra-se no horizonte a imagem de alunos que aprenderiam quase sem se dar conta que estão aprendendo.... Ainda uma vez evocaremos o tema da escola aberta para o exterior para 'a vida, o concreto', a vida penetrando na escola, a escola banhando-se na vida; em que nos deleitamos ao opor o fechamento escolar, o encerramento escolar, a escola como lugar separado, friamente fechada sobre si".

George Snyders

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	
O CONTEXTO DO ESTUDO	001
A natureza do problema e objetivos	001
Desenvolvimento do estudo	010
CAPÍTULO II	
UMA TENDÊNCIA TRANSFORMADORA PARA A EDUCAÇÃO	014
O sentido da transformação em educação	015
O delineamento do processo de uma tendência transformadora na educação	025
CAPÍTULO III	
A AÇÃO DO PROFESSOR NO CURRÍCULO TRANSFORMADOR	037
O currículo como expressão da proposta de trabalho transformador e seus componentes pedagógicos	038
A realidade do aluno como ponto de partida para a ação pedagógica	052
O método de ensino numa perspectiva transformadora.	061
O conhecimento sistematizado	076
A atividade como forma possível de tratamento didático da matéria visando a integração entre os componentes pedagógicos do currículo	086
O professor como agente pedagógico numa perspectiva transformadora	102

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÃO SOBRE A CONCRETIZAÇÃO EDUCACIONAL COM TENDÊNCIA TRANSFORMADORA	111
Formação do professor transformador para as séries iniciais do ensino de 1º Grau	113
A dinâmica da escola de 1º Grau para as séries iniciais ..	120
A trajetória da autora na educação e a ótica transformadora	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136

R E S U M O

No presente estudo, procurou-se levantar elementos para reflexão em torno de uma proposta curricular com tendência transformadora em educação, especificamente para as séries iniciais do 1º Grau. As vertentes da pedagogia progressista, explicitadas no Brasil pelos trabalhos de Freire, Libâneo e Saviani, constituíram-se na maior fonte de apoio, por se considerar que elas contêm pressupostos filosóficos e metodológicos suficientes para orientar um currículo voltado para a transformação. Os trabalhos de Snyders serviram também de suporte conceitual significativo na fundamentação da proposta.

Partiu-se para a análise do conceito e análise da prática de educação nas abordagens educacionais que fazem parte do ideário pedagógico dos professores, quais sejam, a tradicional, a renovada e a tecnológica. Procurou-se definir a educação transformadora assim como o próprio sentido da transformação. A transformação é entendida como um processo vivenciado no coletivo da escola pela influência recíproca entre professores, alunos, orientadores, supervisores e administradores.

Foi abordado por um lado, o estudo das concepções educacionais que permeiam a teoria e a prática curricular na escola brasileira e, por outro lado, pensou-se em um currículo com tendência transformadora e que pudesse ser efetivamente concretizado.

Um currículo voltado para a transformação deve priorizar três componentes pedagógicos: realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado.

Esses três elementos trabalhados integradamente se

constituem no centro da proposta curricular que se volta para a transformação.

O currículo passa a ser entendido como vivência e como um instrumento a serviço da educação e que está em permanente construção no decorrer do processo educativo e que, portanto, ele próprio é um processo.

Optou-se pela atividade como forma possível do tratamento didático da matéria, por se acreditar que ela contém elementos orientadores que possibilitam condições de se tratar a matéria nas séries iniciais do 1º Grau.

Mesmo se considerando que toda a comunidade escolar, assim como os pais são elementos importantes no processo educativo, tratou-se em separado do papel do professor, por ser ele o profissional que está em contato permanente com o aluno e que, portanto, é considerado um dos mais importantes articuladores da proposta pedagógica.

Tendo-se em vista a importância do professor para a educação transformadora, foram levantadas questões pertinentes à sua formação. Procurou-se enfatizar que o que é considerado vivência na escola de 1º Grau deve, também, ser vivência na escola de formação do professor.

Portanto, os três componentes pedagógicos das séries iniciais devem ser trabalhados no curso de formação, pelas disciplinas de formação geral, pelas disciplinas instrumentais e com base na realidade do aluno. Essas disciplinas devem ser tratadas com um caráter interdisciplinar.

São tratadas questões que dizem respeito à dinâmica da escola com tendência transformadora e às condições para o encaminhamento da proposta.

Finalmente, abordam-se questões referentes à própria trajetória do profissional de educação, no sentido de mostrar que, mesmo que ele tenha vivenciado as concepções conservado-

ras, tanto como aluno da escola de 1º Grau como na sua formação profissional a nível do ensino de 2º Grau e superior, e tenha trabalhado dentro dessas tendências, existe a possibilidade de se implementar uma educação com tendência transformadora.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO DO ESTUDO

A natureza do problema e objetivos

A formação de pessoas críticas, criativas, participativas, conscientes, é tema de relevante importância para a instituição escolar. No caso brasileiro, essa questão ganha maior destaque, quando se consideram os problemas culturais, políticos e sócio-econômicos enfrentados pela população. Tal tema vem sendo abordado, dentre outros, por FREIRE (1980), SAVIANI (1985) e LIBÂNEO (1987).

Diferenciadas, porém, são as orientações dos pensadores a respeito do papel da educação escolar no atual contexto sócio-econômico-cultural e político, podendo-se buscar a identificação de posturas mais conservadoras ou mais transformadoras entre os autores que tratam da questão.

Segundo as concepções mais conservadoras, em linhas gerais, pode-se dizer que a educação dada na escola consiste na transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, fornecendo ao estudante aquilo que é reconhecido como o "máximo de verdade absoluta" (PITTINGER E GOODING, 1977, p. 26). A educação é, nesse caso um mecanismo de ajuste do homem à sociedade. O conteúdo é trabalhado pelo professor em função daquilo que é valorizado na própria sociedade, por seu segmento dominante, sem ocorrer a preocupação com os interesses sociais e as necessidades concretas dos alunos. Parte-se do pressuposto de que o domínio do conhecimento erudito, já elaborado, é o suficiente para que o indivíduo se integre à sociedade co-

mo está.

Por outro lado, segundo as tendências que se orientam mais para a transformação, a educação escolar deve provocar e criar condições para que se desenvolva no aluno uma atitude de reflexão, de crítica, comprometida com a ação e, conseqüentemente, com a transformação social. A educação é concebida "como um processo de humanização dos homens, mas inserido no contexto de suas relações sociais" (LIBÂNEO, 1987, p 68). Os conteúdos trabalhados na escola devem ser vivos e dinâmicos e terem relação direta com a experiência de vida dos estudantes e competindo aos próprios alunos a análise da sua vivência, com vistas a retirar da mesma os conteúdos a serem reelaborados, mediante o auxílio do professor.

Retomando as abordagens hoje consideradas mais conservadoras, além da concepção tradicional, que se caracteriza pela preocupação com a transmissão linear do conhecimento, podem se destacar as concepções renovada e tecnológica, que fazem parte do ideário pedagógico dos professores contemporâneos.

Na concepção renovada ou escolanovista, que tem DEWEY (1979) seu representante máximo e, no Brasil, ANÍSIO TEIXEIRA (1976), a educação deverá contribuir para a construção de uma sociedade onde os indivíduos se aceitem mutuamente e respeitem a individualidade de cada um. É uma concepção que considera ser mais importante "aprender à aprender" do que aprender, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito. Os conteúdos são estabelecidos em função dos problemas que são apresentados aos alunos pelo professor. O centro da questão pedagógica gira em torno dos processos, dos interesses, da espontaneidade dos alunos.

Na concepção tecnológica o papel da educação consiste em dotar o indivíduo de habilidades necessárias para se tornar produtivo na sociedade, competente para o mundo do trabalho, transmitindo eficientemente informações precisas, objeti-

vas e aplicáveis essencialmente para esse mundo. Os conteúdos a serem ensinados decorrem da ciência objetiva, sendo matéria de ensino apenas o que é reduzido ao conhecimento observável e mensurável. São os princípios científicos, leis, informações estabelecidos, numa seqüência lógica, pelos especialistas que compõem o conteúdo. Segundo essa concepção, conforme analisado por Eisner e Vallance, a educação seria "muito mais do que o uso de máquinas de ensinar. Entre outras aplicações podemos citar o desenvolvimento de técnicas para acompanhar 'Designers', escolas e sistema educacionais, em arquitetura e equipamentos científicos, no desenvolvimento social, administrativo e aprendizados efetivos em psicologia; nestas disciplinas serve para resolver práticas sendo utilizado como instrumental" (EISNER E VALLANCE, 1974, p 48).

Numa posição distinta das mencionadas, está o cognitivista PIAGET que atribui à educação o papel de desenvolver habilidades intelectuais, afetivas e motoras. Conforme Mizukami, embora os estudos de Piaget não se tenham constituído em correntes pedagógicas globais, orientam-se para a "... investigação dos denominados 'processos centrais' do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões" (MIZUKAMI, 1986, p 59).

Segundo Chiarottino, (1980) Piaget fala da importância da interação do homem com o ambiente, no desenvolvimento do conhecimento, no processamento de informações. Não exprime, no entanto, preocupação com o indivíduo interagindo com os problemas da sociedade contemporânea, numa perspectiva transformadora. Sua teoria não é, pois, de caráter transformador.

Diferindo da concepção conservadora, no que se refere à forma pura de transmissão de conhecimentos, e da concepção

transformadora, que se preocupa com os problemas sociais contemporâneos, os princípios interacionistas não se enquadram nem na linha conservadora nem naquelas que apontam para a transformação. É possível sugerir que os professores, tanto conservadores como transformadores se apoiem nas idéias de Piaget e possam vir a assumir uma postura mais conservadora ou mais transformadora, frente à ação pedagógica.

Se, por um lado, as concepções indicadas configuram variações no ideário pedagógico contemporâneo, por outro lado, a prática da escola brasileira apresenta uma mescla das abordagens tradicional, renovada e tecnológica - algumas vezes, esta última é denominada "tecnicista", - o que vem sendo criticado por autores, como, SAVIANI (1985), LIBÂNEO (1987), entre outros. Esses autores consideram que as abordagens mais conservadoras são predominantes na escola brasileira e não estão satisfazendo às necessidades educacionais da população. Embora, teoricamente, aquelas concepções tenham fundamentos distintos, na prática, suas abordagens não vão além da transmissão do acervo cultural, satisfazendo tão somente aos interesses da burguesia, ao reproduzir as relações sociais vigentes, através de proposta curricular que anula as contradições presentes na realidade. Ao se anular as contradições sociais, pode-se dizer que se está privilegiando as classes socialmente favorecidas.

A análise das práticas conservadoras e da estrutura social, econômica, política do país despertou os envolvidos no processo educativo, especialmente os professores intelectuais, para uma outra direção do processo educativo, voltada para a transformação.

Embora as reflexões a esse respeito venham ocorrendo com frequência, os princípios das várias vertentes que se voltam para a transformação não conseguiram ainda fornecer diretrizes norteadoras para a prática docente no Brasil. Os estudos nesta área são bastante recentes e ainda não foram incor-

porados pela maioria dos professores, tanto em sua concepção teórica, como na sua prática. Nesse sentido, Libâneo indica não ser possível ainda identificar a influência de uma concepção transformadora numa prática pedagógica diferenciada. As tendências voltadas para a transformação ainda estão à procura de caminhos metodológicos para a sua concretização: "Qualquer tentativa de sistematização é bastante precária e nem se pode afirmar que estas propostas tenham gerado, já uma bem sucedida prática pedagógica diferenciada" (LIBÂNEO, 1987, p 69).

Continuar a analisar e a questionar a totalidade do processo educativo e apresentar propostas alternativas, tendo em vista a transformação da ação na escola é uma necessidade para a realização de uma prática educacional transformadora, entendida como o grau de consciência que o aluno adquire sobre as condições de vida. Esse trabalho não deverá, porém, limitar-se a desenvolver a consciência da exploração pelo sistema político, deverá orientar o aluno, no sentido de que ele opere a transformação desejada, na sociedade em que vive.

A sociedade brasileira, ao menos em termos discursivos, reivindica que a formação do homem seja desenvolvida no sentido de contribuir para que ele se torne crítico, integrado, consciente, participativo, ativo, livre, criativo, solidário. Esse homem se desenvolve na medida em que tiver consciência da necessidade da ação e interação com os outros homens e com o meio em que está situado. A integração com os homens e com o meio, e a ação com os homens e sobre o meio, só será possível na proporção em que ele conheça o espaço no qual está inserido e as relações que nele se processam, quase totalmente provenientes das relações que os homens utilizam, para produzir a sua sobrevivência.

De acordo com esta orientação, a aprendizagem define-se, fundamentalmente, como ato de conhecer e não como ato de

adquirir conhecimentos. Para Paulo Freire, essa situação de conhecimento é traduzida pedagogicamente como a "problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência" (FREIRE, 1977, p 83). Para concretizar esta orientação, é requisito essencial despojar-se das concepções conservadoras sem, contudo, desmerecê-las e comprometer-se com o pensar e o agir dentro da escola, voltados para uma transformação que aconteça igualmente, no aluno, no professor e na sociedade.

Pensar em propostas alternativas para a transformação da escola em suas finalidades implica em priorizar o pensar e o fazer currículo.

É o currículo que especificará, a priori, de forma clara e ampla, os rumos que se pretende dar à educação num dado momento e contexto. Portanto, tomar decisões sobre currículo é também decidir sobre o tipo de homem que se quer formar e sobre os meios que serão utilizados na formação deste homem.

Convencionalmente, o conceito de currículo que orienta a prática pedagógica brasileira é entendido como "um conjunto preestabelecido de conteúdos de ensino, escalonados, em tempo que se estima capaz de assegurar a sua assimilação" (CHAGAS, 1978, p 131). O currículo assim definido tem muito mais a conotação de documento formal e não corresponde aos avanços teóricos que estão acontecendo no âmbito da educação.

No entanto, o currículo, no presente momento e contexto, deve ser pensado em função dos avanços teóricos no campo educacional, os quais revelam as necessidades oriundas das transformações que ocorrem na sociedade e a busca de processos para atendê-las e para que a escola realize a transformação desejada. Os currículos devem passar a incorporar as necessidades e os anseios de sua clientela, o que, segundo Snyders, é sugerido por Makarenko, em vista do que deve o mesmo "...manter uma relação direta com o presente da comunidade, portanto

da criança. Este objetivo deriva das necessidades sociais, das aspirações do povo, dos fins e sentidos da nossa luta, da nossa história, da nossa vida social" (SNYDERS, 1974, p 165).

No Brasil, essas idéias são assumidas, dentre outros, por Libâneo, para quem "trabalhar com conteúdos culturais historicamente situados, portanto vivos e dinâmicos, implica partir da prática social concreta dos alunos, reinterpretá-la e ordená-la junto com o aluno, e assim chegar às noções claras e sistematizadas propiciadas pelo conhecimento científico"(LIBÂNEO, 1987, p 71).

Desenvolver o ensino com base na realidade do aluno implica não apenas a análise da vivência imediata dos alunos, mas, a correlação desta vivência com questões sociais, culturais e políticas atuais e com aquelas informações que já foram sistematizadas e fazem parte do acervo cultural. Implica um método de trabalho que parta da experiência sincrética dos alunos, passando pelo processamento das informações, atingindo o conhecimento sistematizado.

O tratamento de conteúdos extraídos da própria vivência dos alunos constitui-se numa dimensão significativa da proposta curricular que é pretendida para uma educação que se volta para a transformação.

Entretanto, julga-se que o currículo, para produzir os efeitos transformadores desejados, deve também ter outra vertente de construção a de que a proposta curricular possibilite ao aluno a aquisição de desempenhos que o leve a desenvolver competências básicas indispensáveis para a vida no trabalho e no lazer, na continuidade dos estudos, em última instância, o preparo da cidadania.

Na educação transformadora, os conteúdos constituem a expressão da vivência dos alunos e se apresentam em constante movimento, acompanhando as mutações que ocorrem na sociedade,

vale dizer, não aparecem linearmente, como na abordagem tradicional e tecnológica. A superação da linearidade no tratamento do conteúdo como conhecimento sistematizado requer o conhecimento evolutivo dos problemas sociais e culturais em relação ao desenvolvimento de habilidades intelectuais e é considerada pelos estudiosos do assunto como um fator que dificulta a viabilização da proposta curricular.

Acompanhar o movimento que ocorre no processo social, cultural, inclusive, no processo de conhecimento científico, e trabalhar o conteúdo, desenvolvendo habilidades cognitivas, constituem-se em um desafio para o professor, uma vez que em sua formação ele também não foi contemplado com esse conhecimento nem desenvolveu habilidade prática para tanto.

Essa precariedade na formação do profissional sugere a necessidade de repensar os cursos de formação de professores, especialmente no que diz respeito ao conteúdo e à forma das disciplinas pedagógicas, reservando-se um espaço próprio para análise das concepções curriculares.

Os cursos de formação de professores devem desenvolver-se a partir de uma abordagem orientada segundo um enfoque transformador, na qual os conteúdos e os processos tenham a mesma importância e sejam trabalhados integradamente.

Fundamentar propostas dentro de concepções que visem a transformação e discuti-las para compreensão constituem uma necessidade para que o professor e demais profissionais de ensino busquem formas alternativas e esquemas de organização curricular para a prática docente, comprometida com o processo técnico-político.

Ao se pensar na integração entre realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado, como uma dimensão curricular imprescindível para se viabilizar uma educação com tendência transformadora, assume-se o princípio de que

a escola pode servir à transformação social, embora se reconheça que, sozinha, ela não seja capaz de promover essa transformação, considerando-se as medidas e ações de caráter político, cultural, econômico e social, externos a ela e que colaboram no sentido de preservar a situação vigente no seu interior.

Levando-se em conta o que vem sendo exposto até o momento e assumindo-se que é pelo currículo que se expressam os fins e os meios da educação, o presente estudo busca referencial conceitual, para fundamentar uma proposta curricular voltada para a integração entre realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado, através da concepção teórica e abordagem metodológica para as séries iniciais do Ensino de 1º Grau, no sentido de que a educação assuma caráter transformador iniciado por uma nova postura diante do processo educativo escolar.

O presente estudo também intenta levantar questões referentes à formação do professor, para aquele segmento escolar, no que se refere à sua competência intelectual, técnica e política, voltada para direcionar a ação pedagógica, assim como analisar questões referentes à dinâmica da escola que se volta para uma educação com tendência transformadora.

Buscando-se referencial teórico para fundamentação de um currículo que promova a transformamação no pensar e fazer em educação, localiza-se na pedagogia progressista, em suas diversas vertentes, assim como explicitada por Snyders, e, no Brasil, por meio dos trabalhos de Saviani, Libâneo, Freire, a maior fonte de orientação para o desenvolvimento do presente trabalho.

Propõe-se, portanto, para este estudo, a questão do delineamento dos fundamentos para um currículo voltado para a transformação do aluno como agente social e a análise das implicações desses fundamentos na formação do professor e na di-

nâmica da escola nas séries iniciais.

Esse problema será equacionado por meio dos seguintes objetivos:

- a. delinear a concepção da educação transformadora como uma abordagem necessária para a transformação do aluno e da sociedade;
- b. caracterizar a integração dos componentes básicos do currículo orientado para uma dimensão filosófica-metodológica voltada para a transformação;
- c. analisar questões referentes à formação de professores para as séries iniciais da Escola de 1º Grau e à dinâmica da escola desse segmento escolar, no sistema de educação do Brasil.

Desenvolvimento do estudo

Este estudo intenta indicar proposições para um currículo com tendência transformadora para as séries iniciais do 1º Grau, no que se refere à dimensão integrativa entre realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado, considerada ampla e potencialmente capaz de orientar o trabalho pedagógico naquele segmento escolar.

É desenvolvido por meio de pesquisa teórica, a partir de proposições do que existe de disponível na literatura sobre a realidade educacional brasileira, tal como se apresenta na sociedade contemporânea, e as teorias educacionais e curriculares que estão surgindo, com a intenção de modificar os rumos na escola, no sentido de que ela possa contribuir para a formação de homens competentes, críticos, solidários, integrados, participativos.

Dentre os autores consultados, destaca-se Freire ((1980)), Saviani (1985), Libâneo (1986), uma vez que esses edu-

cadores conseguiram formular orientações necessárias à concretização de um currículo voltado para a transformação da educação, do aluno, do professor e, por decorrência, a transformação da sociedade.

O trabalho envolverá análise em torno do sentido que se está dando à delimitação do campo de atuação atribuído à escola e ao currículo nessa tendência. As reflexões em torno da questão transformadora possibilitaram a condição de se perceber que a transformação é um processo constante e permanente, o que dificulta a construção de um conceito de transformação a priori.

Ocorre também, aqui, a análise do tipo de homem que se quer formar assim como do conteúdo e dos processos empregados na formação desse homem. Esses aspectos também são enfocados do ponto de vista de várias outras concepções educacionais presentes tanto no discurso como na prática dos professores, ao longo da história da educação no Brasil, e que não conseguiram responder aos anseios da sociedade e, por isso, são atualmente questionados.

Nesse particular, questões referentes ao contexto social global são apresentados, no sentido de possibilitar um significado mais claro à educação transformadora, uma vez que a escola está inserida no contexto social global e deve estar a ele vinculada.

Identificam-se ainda os pressupostos das várias tendências das pedagogias que se voltam para a transformação da educação, do aluno e, por decorrência, da sociedade, tendência marcante no atual discurso educacional. Essas tendências norteiam a sistematização de uma proposta curricular que visa uma educação transformadora, voltada para as séries iniciais do Ensino de 1º Grau.

Entre os elementos para a concretização da proposta

transformadora, destaca-se, neste estudo, o currículo e o professor. A transformação do aluno se processa através de uma prática oportunizada pelo professor e que só acontece, na medida em que este realmente incorpora as idéias e procedimentos que o levem a tal e na medida em que professor e aluno a vivenciam. Para isso, o professor precisa ter competência intelectual, compromisso político e método adequado.

O currículo deve valorizar três elementos curriculares básicos: realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado. Esses três elementos, como são aqui tratados, contêm embasamento filosófico e pressupostos metodológicos necessários para subsidiar a atuação do professor junto a uma classe de 1º Grau, nas séries iniciais.

Para a integração desses três elementos curriculares, propõe uma forma didática de tratamento: a atividade.

A integração desses três elementos, trabalhados sob a forma de atividades, pode constituir-se em uma alternativa que realmente altere as relações no interior da sala de aula, na medida em que o currículo se volte para esse fim e na medida em que o professor e o aluno o vivenciam, realizando assim a educação transformadora.

Finalmente, apresentam-se questões referentes à formação do professor das séries iniciais, assim como são levantadas algumas questões referentes à dinâmica dessa fase escolar.

Desde o início do estudo, a preocupação central foi com as séries iniciais da Escola de 1º Grau, por ser essa a etapa escolar por onde, teoricamente, passa toda a população. Entretanto, no decorrer do trabalho, percebe-se que os princípios enfatizados para essa etapa extrapolam as suas fronteiras e pode-se dizer que se adequam a todos os níveis do sistema escolar.

Outra questão que merece ser destacada é a de que o trabalho com uma tendência transformadora em educação tem de ser

percebido como trajetória, como processo, isto é, como algo que está em constante transformação.

A própria realização deste trabalho possibilitou a oportunidade de vivenciar uma transformação no decorrer do processo de sua construção, uma vez que foram incorporados novos conceitos que possibilitaram a construção de uma praxis mais significativa, apoiada nos pressupostos que foram assumidos.

CAPÍTULO II

UMA TENDÊNCIA TRANSFORMADORA PARA A EDUCAÇÃO

O presente capítulo visa demonstrar a necessidade que se tem de operar transformações na educação, assim como a de revisar o próprio sentido que se confere à educação que, neste estudo, denomina-se "transformadora", com o intuito de se justificar e de esclarecer-lhe o sentido.

Analisa-se, neste capítulo, as várias concepções de educação que se fizeram presentes ao longo da trajetória da educação escolar no Brasil, assim como a atual situação educacional.

Considera-se que as concepções que fazem parte do ideário pedagógico dos professores, qual seja, a tradicional, a renovada, a tecnológica, não estão atendendo às reais necessidades educacionais da população. Entretanto, existem componentes que podem ser retomados, a partir da visão dessas concepções, num processo de busca para superação de seus pontos limitadores, analisados no decorrer da elaboração do ideário pedagógico.

O ideário que foi revelado nos estudos de Mizukami (1986) indica cinco tendências, denominadas por ele de abordagens, no ensino brasileiro: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sócio-cultural. Embora a terminologia utilizada pela autora seja diferente da de outros autores, as abordagens se referem aos mesmos princípios. É o

caso da abordagem comportamentalista, que contém os princípios da abordagem tecnológica. A abordagem sócio-cultural contém os princípios da tendência progressista. Mizukami não se refere à abordagem escolanovista, por considerar que as diretrizes desta já estão incluídas nas outras abordagens por ela aludidas. Saviani (1985) também se refere ao assunto, mencionando que as teorias que norteiam a prática da escola brasileira são três: a tradicional, a renovada, a tecnicista.

A análise das abordagens que fazem parte do ideário pedagógico, assim como de novas abordagens que estão surgindo, é compromisso do profissional de educação. Ocorre, portanto, a necessidade de apresentá-las, no sentido de que sirvam de subsídio para uma retomada de nova discussão em torno do assunto.

É a partir da compreensão e da reflexão sobre o que existe de disponível na literatura e sobre o que acontece na prática que se pode chegar a novas propostas a respeito da educação, do currículo, do processo ensino-aprendizagem que realmente contemplem as necessidades educacionais da população brasileira. A compreensão e a reflexão podem contribuir para o avanço das formas convencionais de educação.

O sentido da transformação em educação

Registram-se, ao longo da história da educação brasileira, variações de concepções que a têm orientado.

Nos primórdios da colonização do país, a educação brasileira foi orientada pelos jesuítas que formularam a "Ratio Studiorum", o método próprio criado pelos jesuítas, em 1599, para viabilizar o seu ensino. Aqueles educadores realçaram, com vigor o sentido dogmático de sua pedagogia. De acordo com

a proposta que então defendiam, o ensino era "completamente alheio à realidade da vida da colônia; era desinteressado, destinado a dar cultura geral básica" (ROMANELLI, 1989, p 34). O conhecimento independe da realidade e é separado da vivência concreta dos alunos. O caminho do saber é um só para todos, mas sua conquista depende de dotes individuais e que são próprios aos alunos. Esse tipo de educação, desenvolvido por disciplinas de cunho humanista, foi adotado no Brasil e se destinava apenas a uma elite intelectual; seu método de exposição verbalista permanece até os dias atuais, apesar de novos princípios terem sido propostos.

Durante o Brasil Colônia, o Império e parte da República, predominou a concepção tradicional de educação nos moldes jesuítas. Porém, por volta de 1930, o movimento dos Pioneiros da Escola Nova conseguiu introduzir, no ensino brasileiro, alguns de seus princípios que procuravam fugir dos conteúdos clássicos e organizados previamente, passando a valorizar a experiência do aluno, o "aprender a fazer fazendo". Enfatizavam-se os processos pelos quais o aluno vai enriquecendo sua experiência pessoal e social.

Na década de setenta, passa a predominar a educação tecnológica, que se preocupa com a preparação para o trabalho, valorizando mais o domínio de tecnologias necessárias ao mundo do trabalho, do que os conteúdos e as vivências dos alunos. A educação escolar assim considerada requer uma tecnologia comportamentalista, constituída de objetivos instrucionais, estratégias de ensino e avaliação, voltada ao produto final em termos de comportamento.

Essas duas últimas concepções, transplantadas dos Estados Unidos da América para o Brasil, exatamente nos momentos em que o país passava por mudanças estruturais, e a educação era colocada para servir aos interesses de um modelo sócio-

político e econômico então implantado. Na realidade, o que aconteceu na área educacional foi muito mais a adaptação de modelos norte-americanos ao caso brasileiro, do que a criação de uma nova forma de ação que possibilitasse atender às necessidades da educação nacional nos aludidos momentos históricos.

O fato de se transplantar modelos educacionais estrangeiros, sem uma sólida preparação prévia por parte dos professores e demais profissionais de ensino, como aconteceu no Brasil, evidencia o grau de dependência do país e, conseqüentemente, da educação, atitude que é típica de uma instituição ou de uma nação que não é criativa e, portanto, desmerece a sua capacidade para resolver seus próprios problemas. De acordo com Berger,

"um sistema educacional ajustado à realidade não pode surgir mediante transplante; ... ao lado da assimilação crítica dos modelos e ideologias educacionais, pedagogias didáticas estranhas, tem de haver um espaço vazio, a ser preenchido por funções educacionais, que tem de ser desenvolvidas e percebidas no contexto da sociedade dependente" (BERGER, 1975, p 250).

Quando do transplante de uma prática, deve-se considerar, pois, que o novo contexto histórico, social, político, cultural não é, necessariamente, igual ao contexto de origem.

O espaço a ser preenchido torna-se mais significativo se se levar em consideração que o mundo atual passa por momentos de indiscutível ansiedade. Os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham pela manutenção das estruturas e outros, pela sua mudança. A todo momento, as pessoas estão se

indagando a respeito das contradições e levantam-se questões de "como" e "porque" sobreviver num mundo com essa tônica. A escola, por ser uma instituição pensada e criada para cuidar da educação, é chamada a contribuir para minimizar essa ansiedade. No entanto, como não poderia deixar de ser, nela mesma fazem-se presentes essas contradições.

A todo momento, os profissionais da educação e, em especial, os professores, estão questionando sobre os caminhos que a educação deve trilhar para diminuir essa situação de ansiedade. Segundo análises sobre a realidade educacional brasileira, a prática presente não está satisfazendo às necessidades educacionais da população. Essa situação faz com que as pessoas clamem por mais educação. A necessidade de se promover transformação é evidente. Entretanto, a transformação na educação só será possível a partir do momento em que todos os elementos envolvidos no processo educativo entenderem o seu sentido e tomarem consciência dessa necessidade. Tomar consciência já exige ótica transformadora. Transformação implica em caminhos que o professor deve construir e trilhar. O professor construtor não segue modelos preestabelecidos rigidamente. Razão pela qual a transformação do professor e da escola caminham juntas. Ao tempo em que o professor se transforma, influencia a escola e é por esta influenciado. Professor, aluno, escola, sociedade influenciam-se mutuamente.

Os inúmeros movimentos organizados na área educacional revelam que a maioria dos profissionais estão conscientes da impotência da educação escolar tal como se apresenta atualmente, e da necessidade de se redimensionar o papel da escola para que atenda às necessidades dos alunos e da sociedade.

As concepções de educação que predominam na trajetória da educação escolar brasileira, a saber, a tradicional, a renovada e a tecnológica, não estão conseguindo responder aos

anseios dos pais, dos alunos, dos professores e da sociedade de um modo geral. Embora no discurso as concepções adotadas tivessem como meta as mudanças nos diversos âmbitos de atuação, envolvendo uma nova forma de pensar e de agir em educação, com vistas a um fim específico, a prática não ocorreu conforme o desejado. A prática escolar continua ainda voltada para a transmissão precária de conhecimentos, à base de um método de exposição verbalista, que é ainda herança da "Ratio Studiorum", perpetuando o comportamento e os valores da sociedade burguesa onde essa prática se processa. Na realidade, o que aconteceu foi a adoção de um novo discurso que não conseguiu modificar o cotidiano da escola. A prática de se adotar novas concepções e de se voltar ao conservadorismo se encaixa, segundo Hubermann, na teoria dos sistemas para qual os sistemas sociais, inclusive as escolas, "são estáveis e homeostáticos; após ligeiras perturbações elas tornam a um estado de equilíbrio semelhante a sua condição anterior". (HUBERMANN, 1973, p 39).

Existe ainda outra vertente de análise de que a escola e, conseqüentemente, a educação, estando inserida no contexto social global, por si só não possui autonomia em relação a esse contexto social, para promover transformações. De acordo com essa perspectiva, operar transformações profundas em seu interior implicaria, em primeiro lugar, modificar as estruturas sociais, o que se levaria a mudar o conceito e a prática de poder, autoridade, trabalho, sociedade, homem, educação.

Em Marx, segundo Demo, predomina a concepção de que a transformação histórica é determinada pela transformação no modo de produção. As transformações que ocorrem na forma que os homens utilizam para produzir a sua sobrevivência são essenciais para se viabilizarem modificações nos demais setores da vida social, política e econômica. Decorrente dessa postura "... não poderia existir uma 'educação transformadora', a não

ser como coadjuvante das transformações infra-estruturais".(DEMO, 1987, p 79).

Segundo as tendências da realidade sócio-político e econômica brasileira, a curto prazo, é difícil que se promovam mudanças estruturais na forma de produção; é preciso, portanto, acreditar e investir em transformações possíveis de se institucionalizarem em vários setores da atividade humana, e que, necessariamente, não precisam estar diretamente ligadas ao econômico. Podem situar-se, por exemplo, no campo político.

As transformações no campo político, segundo Demo, embora não ignoradas por Marx, foram amplamente definidas por Mao-Tsé-Tung. O autor da revolução cultural chinesa, percebeu a importância da qualidade política de um povo, que jamais se restringiu a determinações econômicas, por mais decisivas que essas fossem; "a mudança de consciência histórica e de prática política parece a Mao tão decisiva quanto as mudanças no modo de produção" (DEMO, 1987, p 81).

São duas posições distintas levantadas. Enquanto Marx coloca como prioritários os modos de produção, Mao se preocupa com o lado político. A posição levantada por Mao-Tsé-Tung mostra que o essencial para a melhoria da qualidade de vida de um povo é a formação de uma consciência política.

Como se percebe, não existe concordância absoluta sobre o que vem a ser transformação e nem por onde ela deve ser iniciada, daí a necessidade de o profissional investir no seu campo específico de atuação: no caso do professor, a educação escolar.

A educação é sempre uma atividade política, mesmo quando pensa assumir uma atitude de neutralidade, como é o caso da educação tradicional e da educação tecnológica, razão pela qual é um campo promissor para se institucionalizarem transformações não só no modo de pensar como no de agir, tanto do

aluno, como do professor, da escola como da sociedade. "Se a escola é integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade" (LIBÂNEO, 1986, p. 39).

Para efeito deste trabalho, prevalece a idéia de que a transformação implica em condições concretas da consciência histórica e de prática política que possibilitem a superação de aspectos presentes na realidade, para a construção de um projeto educacional que incorpore dentro de si próprio o sentido de transformação inserida no todo social. Segundo Ferguson (1980) a transformação é literalmente uma nova forma, uma reestruturação de alguma coisa.

Transformação implica mudança. "A mudança é a ruptura do hábito, da rotina, a obrigação de se pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a por em causa antigos postulados" (HUBERMANN, 1973, p. 18).

A transformação envolve mudanças que apresentam determinadas características marcantes como, por exemplo, a ruptura, a superação, dentre outras. A ruptura acontece, quando se consegue romper com relações consideradas conservadoras existentes dentro da escola, como fora dela, isto é, no contexto societal global. Consiste em se abandonar as operações teóricas e as práticas de rotina e se partir para uma nova forma de ação que envolva e altere as relações entre os homens e com a natureza, no sentido desejado.

Dentro das mudanças que precisam ser promovidas para que se consiga a transformação, destacam-se as mudanças nos conceitos que, em geral, segundo Hubermann (1973), na área educacional, referem-se aos programas de ensino, aos métodos de trabalho, aos conteúdos; as mudanças conceituais levam a uma transformação nas relações interpessoais, nos papéis e nas relações entre os professores, alunos e administradores.

A transformação em educação acontece, quando professores, técnicos, administradores, alunos encontram-se numa relação dialógica, tendo a realidade como mediadora. É na dialogicidade que os profissionais da educação e alunos influenciam-se mutuamente e transformam-se. Se não existir um campo promissor para que essa relação se estabeleça, as mudanças realizadas serão sempre dirigidas sobre os alunos, acontecendo uma transformação mecanicista, o que não caracteriza o real sentido da transformação.

Na prática, existe uma tendência em se mudar a organização curricular, os métodos e técnicas de ensino, os recursos instrumentais, sem a preocupação com as novas relações que vão surgir entre as pessoas, entre as pessoas e os objetos, tanto dentro, como fora da escola. É inegável que os métodos, as técnicas, os materiais instrucionais, o currículo constituem-se, juntamente com o conhecimento que o professor domina, os instrumentos de que ele dispõe, para introduzir as mudanças que se consideram necessárias na realidade em que atua.

Entretanto, quando não se consegue mobilizar as pessoas com o fim de se alterar as relações no sentido desejado, permanece-se ao nível da simples inovação, isto é, da introdução de novidades. Inovar em educação significa se pensar em novos materiais e procedimentos metodológicos, sem, contudo, ter em vista mudanças nas relações sociais. Mudam-se os procedimentos didáticos, mas o professor continua sendo o detentor do conhecimento, a autoridade máxima na sala de aula. As transformações implicam em consciência, em uma nova prática social e política. Ainda pode-se dizer que a inovação é mais uma mudança planejada, voltada para determinados aspectos da realidade. A transformação se propõe a mudar as instituições, as pessoas, pelos confrontos entre ideologias, entre posições contrárias.

A organização curricular no Brasil pode ser considerada

um exemplo dessa situação. A escola já vivenciou vários padrões curriculares, comprometidos com particulares concepções de educação. Esses padrões são conhecidos como "currículo correlato, currículo de grandes áreas, currículo por atividade" (FERRETI, 1980; p 59). Segundo o próprio Ferreti, nesse caso, a inovação ocorreu com referência à integração de conteúdos, opondo-se aos padrões curriculares em que os conteúdos são compartimentalizados.

Entretanto, a introdução dessas inovações curriculares não conseguiu construir uma nova estrutura de escola, um novo conceito de educação, uma nova vivência de currículo nem relações humanas mais democráticas no interior da escola nem fora dela.

A mudança apenas na metodologia é uma atitude conservadora, porque encara a ação pedagógica como um fim em si mesma, e o papel da educação continua sendo o mesmo; no caso brasileiro, o de reprodutor das relações sociais dominantes. É uma mudança na aparência, para não se mudar a essência.

As inovações, todavia, contribuem significativamente para as transformações. Todos os componentes inovadores influenciam-se reciprocamente e são condições para a transformação.

A transformação muda o modo de ser das pessoas, das instituições e promove um avanço em relação à inovação.

A escola, para exercer o seu papel transformador, ela tem que transformar-se a si própria. A transformação, ao tempo em que ocorre na escola, esta, recebe influência de outros setores da atividade humana e as influencia no decorrer da trajetória pedagógica. Assim, professor-aluno, escola-sociedade, influenciam-se reciprocamente e se transformam neste processo de influências.

Considerando-se que a educação com tendência transformadora se efetiva no decorrer do processo, isto é, que seus

resultados não são delimitados rigidamente, a priori, ela mesma sofre transformações constantes, do mesmo modo, não se pode delimitar com precisão o conceito de transformação. Isso explica, também, por que, no caso, o currículo, o ensino-aprendizagem são entendidos como em permanente construção e transformação.

O conceito de educação com tendência transformadora, portanto, é um conceito novo que emerge do processo e dentro dele se constrói, dependendo a sua construção das influências que exerce e que recebe das instituições, das pessoas. "Diz respeito às alterações, substanciais, de um programa educacional geradas coletivamente pelos elementos envolvidos com base na análise crítica dos mesmos" (SAUL, 1988, p 62).

A transformação em educação é um compromisso histórico. Ela visa um homem e uma sociedade mais humana, mais consciente, mais ativa, mais cognoscível. Ela implica uma modificação de atividade e de atitude pessoal; implica em se abandonar as operações de rotina e se partir para despender a maior energia possível para uma outra forma de pensamento e de ação. Esse compromisso exige que se assumam riscos. Esses riscos consistem em se desafiar a resistência do poder e dos próprios professores, quando estes percebem que a mudança pode lhes tirar, por exemplo, parte da autoridade sobre a classe.

De acordo com essa idéia, assumida no presente estudo e desenvolvida no próximo segmento, operar transformações em educação, implica uma nova forma de se pensar e de se fazer a educação. Pensar em educação transformadora implica em uma nova maneira de se pensar e de se fazer currículo, que, antes de mais nada, é a expressão das intenções da escola. Entretanto, se essas intenções não se deslocarem do plano teórico para a prática, e vice-versa, o currículo estará ameaçado de continuar a ser apenas um documento formal.

Apesar das dificuldades conceituais, de atitudes de

rejeição ou de desconhecimento que se apresentam quando a transformação é problematizada, os professores conscientes do papel da educação estão se empenhando no sentido de promover mudanças que venham a responder aos anseios da sociedade. Os profissionais da educação conscientes do seu papel precisam acreditar que as escolas são organizações vivas e, como tal, reagem a novas condições de funcionamento. É preciso se desmistificar a escola como instituição estável e reconhecer que a escola e sociedade influenciam-se reciprocamente. Os profissionais da educação também precisam acreditar e atuar naquilo que lhes é específico: a educação e a sua força. É necessário se aproveitar o restrito espaço que se tem no campo educacional, para se introduzir mudanças, mas que não sejam simples expressão de modismo.

Para se transformar o aluno, o professor e a sociedade, é preciso que a educação... "ultrapasse a esfera espontânea da apreensão da realidade e passe por uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (FREIRE, 1980, p 26).

Como já foi observado, transformar exige, em primeiro lugar, uma reflexão sobre concepções de educação, abordagens práticas dessas concepções, para possibilitar uma ultrapassagem do processo educacional voltado para uma educação transformadora, razão pela qual é importante que o seu delineamento seja considerado.

O delineamento do processo de uma tendência transformadora na educação

As diferentes concepções teóricas de educação que permeiam a prática pedagógica estão relacionadas à questão de va-

lores que são cultivados em determinado momento histórico e que se refletem diretamente na educação.

Os valores veiculados comumente nas escolas brasileiras revelam a concepção de que o homem possui lugar definido na sociedade e que o acúmulo de conhecimentos lhe possibilita a integração à sociedade pela ocupação de um espaço que lhe é próprio; daí, o caráter narrativo da educação onde o professor fala e os alunos ouvem, sobre um conteúdo desvinculado da totalidade de onde foi originado, sem vida, separado em compartimentos estanques, predeterminado.

As tendências educacionais que se voltam para a transformação, como, a de Snyders (1974), Freire (1980), Libâneo (1986), Saviani (1986), defendem que o homem tem um papel histórico importante a desempenhar, principalmente no mundo cheio de problemas e de contradições.

Dentre os problemas que o homem enfrenta, pode-se citar a sujeição ao valor econômico, o cerceamento da liberdade, a fome, as condições subumanas de vida, a devastação do meio ambiente, as guerras, a manipulação das massas. Além desses problemas de natureza prática, depara-se ainda com os relacionados com a própria existência.

O debater-se com os problemas tão divergentes, amplos, e complexos, tende a ser exaustivo e, muitas vezes, evasivo para o próprio sujeito.

Existem motivos que levam o ser humano a suportar esses e outros males. Segundo Gandin, (1988), a incompetência e o egoísmo tanto das pessoas como das instituições são responsáveis por essa situação.

Tanto a incompetência como o egoísmo, são atitudes que combinam com a ignorância, que quer dizer falta de conhecimento sobre alguma coisa e, principalmente, falta de conhecimento a respeito das causas que dão origem aos problemas que afligem

o homem.

Partimos da concepção de que nenhum homem, por ser racional e ter vivência num contexto delimitado, seja totalmente ignorante. Ele tem conhecimento a respeito de algo; entretanto, no homem em que não foram desenvolvidas certas capacidades, como, observação, análise, síntese, valoração, esse conhecimento surge de forma empírica, desorganizada, apenas através do contato que ele trava com os outros homens e com a natureza, com a sua realidade. É o chamado conhecimento popular, vulgar, que se adquire no trato diário com as coisas e com os seres humanos.

"Num primeiro momento, a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura" (FREIRE, 1980, p 26).

É exatamente quando os homens permanecem apenas nesse processo de aproximação empírica da realidade, que acabam sendo objetos de manipulação nas mãos de poucos outros homens que, por possuírem poder econômico ou intelectual, se utilizam de forma racional, objetiva e sutil, da força física ou ideológica, para exercer a dominação.

De acordo com as tendências transformadoras da educação, que derivam do humanismo, o homem não nasceu para ser objeto. A sua vocação é "ontológica" (FREIRE, 1980, p 34), isto

é, de ser sujeito da história.

Ser sujeito da história implica um comportamento humano de ação, participação, intervenção, aceitação, rejeição ou de transformação consciente da situação em que se vive.

O homem possui capacidade potencial para essas ações; entretanto, apenas a visão comum, ingênua, empírica do mundo que ele obtém no dia-a-dia, ou a simples memorização de conhecimentos de forma estática, que a escola atualmente propicia, não lhe possibilitará a condição de cumprir a sua vocação de ser sujeito da história.

Agir, participar, transformar exigem compromissos com o meio e com os outros homens e são opostos à alienação.

"Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação concreta dos indivíduos nesta produção" (HELLER, 1985, p 38).

Assume-se que a educação formal seja um espaço importante na sociedade, que deva ser ocupado com um trabalho pedagógico possibilitando ao aluno condição para que ele realize a sua vocação de ser sujeito da história.

A educação não pode ocorrer como se o homem fosse passivo, isolado, e o mundo já fosse predeterminado a ser como é, com um lugar definido para cada indivíduo. Por sua própria natureza, por seu espírito de busca, o homem sente-se desafiado a desvendar os "segredos" da sua constituição, do seu mundo, da sua vida.

As questões que angustiam a humanidade, assim como as contradições apresentadas na sociedade e que brotam da relação entre os homens, não podem ser ignoradas dentro da escola ou encaradas como se fossem próprias da natureza humana, como se as pessoas realmente fossem predestinadas a viver num mundo

tal como se apresenta aos olhos desta maioria.

Colaborar na desmistificação dessa situação implica a escola deixar de lado a execução de forma mecânica da sua função histórica de transmissora de conhecimentos e ocupar o seu espaço com uma educação que atenda às expectativas das pessoas e da sociedade e que venha tornar o mundo mais intelegível e significativo para os indivíduos. Implica a ruptura do hábito, da rotina e requer uma nova forma de pensar em questões consideradas comuns. É necessário que se parta para uma nova prática, de forma clara.

Tudo deve ser intelegível para as pessoas. A inteligibilidade leva à participação. "Creio, porém, que o que as pessoas estão realmente buscando na educação, são idéias que tornem o mundo, e a própria vida delas, inteligíveis para si mesmas. Quando uma coisa é ininteligível tem-se o sentimento de distanciamento (SCHUMACHER, 1983, p 71).

Em vista disso, pergunta-se que tipo de educação deve ser dada pela escola, para que as pessoas não sejam alienadas, objetos da manipulação e colaborem para um mundo mais humano e digno. A educação com uma tendência transformadora pretende responder esta questão.

Se o homem é um ser social, participativo, afetivo, se tem espírito de busca, se sua vocação é ser sujeito e se as questões que perpassam a sua existência são provenientes do próprio meio em que está situado, nada mais certo do que um tipo de educação que emerja do próprio aluno e que o ajude a realizar-se como ser humano, tanto no contexto, individual como no social.

A tendência transformadora da educação que envolve uma mudança no modo de pensar e de agir do aluno e da sociedade é entendida como um ato de conhecimento da realidade, não apenas no sentido espontâneo, empírico, mas, um conhecimento emergente da vivência do aluno em íntima integração com o saber já

produzido e aceito pela humanidade e que é necessário ser dominado pelo homem, para que ele, além de interagir conscientemente com os outros homens, possa usufruir e inteirar-se do progresso que a humanidade já conquistou, oferecendo, também, a sua colaboração.

Refletir sobre a vivência do aluno e integrar esta vivência com o conhecimento já sistematizado, com vistas a uma vivência social consciente dos alunos e a uma transformação na forma do seu pensar e agir, mediante métodos de ensino, são metas prioritárias da educação de caráter transformador.

Sendo a realidade social construída pelo próprio homem, ela também é algo que pode ser transformado pelo próprio homem. A transformação se dá, a partir do momento em que o homem descobre que pode modificá-la, e na medida em que lhe forem dadas condições para mudar e ele for desafiado a fazê-lo. Só se transforma aquilo que se conhece. A transformação histórica, consciente, exige conhecimento. De acordo com Freire, citado por Cunha,

"a realidade social objetiva, que não existe ao acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtos desta realidade e se esta na 'inversão da praxis' se volta sobre elas e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens" (CUNHA, 1985, p 11).

Para que a educação seja realmente transformadora, ela precisa ser amplamente refletida pela coletividade dos profissionais da educação. É a reflexão crítica, consciente e de conjunto da prática educativa que possibilitará condições para

a concretização da transformação desejada. "Os esforços educacionais, produzidos espontaneamente, isto é, realizados sem um aprofundamento crítico suficiente reforçam a sociedade em que eles se realizam; os elementos de conservação serão tanto mais fortes, quanto menor for a presença da análise crítica" (GANDIN, 1988, p 08).

É pela educação crítica que os homens perceberão suas limitações e suas possibilidades de crescimento. Olharão para o passado e para o presente, com vistas a construir um futuro de acordo com as suas necessidades. É pela crítica que perceberão que são seres que se superam.

A prática escolar contemporânea já comprovou que apenas a transmissão de conhecimentos de forma estática, como faz a educação tradicional, ou a valorização do interesse individual, como faz a educação renovada, ou a orientação para produtos em termos de comportamento, como prioriza a educação tecnológica, não conseguem viabilizar uma proposta transformadora, qual seja aquela que considera os homens como sujeitos da história, ativos, integrados, participativos. A educação escolar deve se preocupar com o domínio, por parte do aluno, dos conhecimentos já disponíveis, quer sejam eles técnicos, culturais, artísticos ou científicos, assim como deve-se preocupar com as necessidades do indivíduo situado socialmente. Se está situado socialmente, tem existência delimitada por condições concretas presentes num contexto. Essa existência não anula a preocupação com a essência* humana. Podem-se buscar, em Sucho-dolski, elementos para a problematização dessa questão.

*Saviani compara a pedagogia da essência e da existência com a pedagogia tradicional e a renovada, respectivamente.

"A pedagogia deveria ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se crie perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a esta vida" (SUCHODOLSKI, 1978, p 117).

De acordo com essa concepção, como já foi mencionado, não se está desprezando a educação tradicional nem a renovada. Entretanto, a educação transformadora não concorda com o tipo de conhecimento que é passado aos alunos e com a forma como é trabalhado de acordo com essas concepções educacionais.

Na educação tradicional; pratica-se, pelo verbalismo, o conhecimento pelo conhecimento, na educação renovada, o espontaneísmo, que por si sós nada representam, no sentido de responder aos anseios dos alunos e dos pais. Segundo Saviani (1975), falta nessas pedagogias a perspectiva historicizadora. Nelas está ausente a consciência dos condicionantes históricos e sociais da educação.

O que a educação transformadora pretende é que o aluno chegue a um nível de conhecimento elaborado, mas, que parta de suas vivências no contexto social e esteja com elas integrado.

Identificar e trabalhar com conhecimentos que tenham significado para o aluno é identificar as angústias do homem, o seu pensamento sobre a realidade e suas perspectivas de ação sobre a realidade. Segundo Snyders (1974), o que o homem deseja para si não é algo contrário do que o mundo propõe, pois que os verdadeiros desejos humanos nasceram das configurações.

efetivas do mundo, num determinado momento. Ainda de acordo com Snyders, citando Marx, "a humanidade nunca se põe problemas que não possa resolver, porque (...) o próprio problema só surge onde as condições materiais para resolver já existem ou pelo menos estão a caminho de existir" (SNYDERS, 1974, p 173).

A ciência busca revelar essas condições que são a busca da verdade. A ciência busca e sistematiza.

O conhecimento elaborado, a ciência não são desvinculados das situações reais que definem seu universo existencial, mas surgiram a partir de reflexões sobre esse universo e precisam retornar ao aluno no momento em que tenha significado para ele.

Considerando-se a educação transformadora como um ato de conhecimento da realidade e como uma aproximação da realidade ao conhecimento sistematizado, para assumir um papel transformador, a educação, sem desprezar os livros como fonte de consulta, de instrução, de busca de conhecimento, deve abandonar a forma livresca de trabalho e partir para a valorização do cotidiano, que é a expressão da realidade concreta e próxima do aluno. "No cotidiano colocou-se em 'funcionamento' todos os sentimentos, todas as capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, paixões, idéias, ideologias" (HELLER, 1985, p 17). Na escola esses sentimentos são expressos pela linguagem, oral ou escrita e que também permeia toda a realidade. Por isso, a educação transformadora, além da preocupação com a leitura, a escrita e o cálculo, deve-se preocupar em desenvolver a linguagem oral, entendendo-se esta como necessária para a expressão do mundo do aluno, mundo este que embasará a ação didática. Expressar-se com clareza implica saber conceituar, definir, ordenar idéias, sintetizar.

A educação transformadora que se propõe a promover mudanças no modo de pensar e de agir dentro da escola e, conse-

qüentemente, da sociedade, deve-se destinar a todas as escolas, independentemente de classe social. Acredita-se que as classes dominantes também precisam conhecer o seu cotidiano e o dos seus semelhantes e refletir sobre ele, inclusive com o objetivo de se sensibilizarem quanto aos problemas sociais. Supremacia econômica não quer dizer exclusão de problemas existenciais.

Desse modo, considere-se uma dupla finalidade. Se por um lado, pela utilização de um método específico, que parta das reais condições dos alunos e chegue a sistematização, a educação transformadora atende aos interesses biopsicossociais dos alunos de todas as classes, por outro lado, ela se constitui em instrumento de luta para se conseguir melhores condições de vida entre as classes economicamente desfavorecidas e, também, para sensibilizar as classes dominantes, quanto aos problemas sociais existentes na comunidade.

A educação transformadora, além de sua finalidade maior, de proporcionar condições, para que o aluno conheça o seu meio e chegue à sistematização de conhecimentos, deverá ajudar o aluno a desenvolver o gosto pelo estudo. O gosto pelo estudo brota, quando o aluno percebe que os seus problemas, que as suas angústias, as suas crises existenciais, estão sendo refletidas pelos seus pares, isto é, os outros alunos e o professor, e quando percebe que estes problemas não são individuais, mas pertencem à coletividade. O gosto pelo estudo, a busca pelo conhecimento são condições necessárias para que o aluno ultrapasse a pragmaticidade do pensamento comum, que é fragmentado, possa chegar ao nível da sistematização do conhecimento e daí, chegar à sua produção e reelaboração.

Considerando-se o homem como ser inacabado em constante estado de busca, e estando a sociedade em constante movimento, o indivíduo, ao sair da escola, precisa continuar o processo

de reflexão, análise, sistematização, reelaboração e produção do conhecimento. São as habilidades cognitivas desenvolvidas que lhe possibilitarão realizar tais operações, razão pela qual a educação transformadora também deve voltar a sua atenção para o desenvolvimento dessas habilidades necessárias para o acompanhamento e a fruição, pelo indivíduo, do avanço técnico e científico que ocorre na sociedade.

Segundo Chatêau, citado por Snyders, formar a inteligência, desenvolvendo a capacidade de resolver os problemas e as suas possibilidades de espaço e de atenção, é a melhor maneira de preparar a criança para o mundo imprevisível e novo a que foi chamado a viver; é o que tornará a criança apta a enfrentar todas as situações, mesmo aquelas de que não é possível ainda conhecer o conteúdo. "Não um saber, mas um saber-aprender, um saber julgar, um saber resolver" (SNYDERS, 1974, p 45).

A educação com tendência transformadora, também deverá se preocupar em imprimir direção à vida dos alunos, para ajudá-los a fazer escolhas tanto profissionais como, também, estabelecer juízos de valor, em função das diferentes situações que se lhe apresentam. "O valor é uma relação de não indiferença que o homem estabelece com os elementos com que ele se defronta. Na medida que o homem não é indiferente às coisas é que possui valor" (SAVIANI, 1980, p 46).

Os valores são detectados pelo homem, a partir da experiência ou da existência humana. O conhecimento elaborado, a sistematização do conhecimento poderão ajudar o indivíduo nesta tarefa de valoração.

A educação transformadora, para se concretizar, deve ser entendida como "uma atividade mediadora no seio da prática social global" (SAVIANI, 1980, p 120). A mediação realiza-se, a partir de uma postura que é adotada essencialmente pelo pro-

fessor, frente à ação didática. A mediação se dará pelas condições que possibilitarão ao aluno o diálogo, a reflexão, a análise, entre as suas vivências e o conhecimento que já foi sistematizado e que precisa ser dominado.

A valorização da realidade do aluno e a exploração de seu cotidiano como elementos embaixadores da ação didática são também metas das várias vertentes da pedagogia progressista que tem como seus representantes Snyders (1974), Apple (1982), Saviani (1985), Giroux (1986), Libâneo (1986), Freire (1987). A pedagogia progressista se destina essencialmente às classes desfavorecidas. A educação transformadora se preocupa com todas as classes sociais sem desconsiderar a preocupação da pedagogia progressista.

A relação entre educação e realidade também já foi expressa por Makarenko, educador soviético, encarregado da educação de um grupo de adolescentes, após a Primeira Guerra Mundial e que acreditava que a escola, especificamente naquele momento, era um espaço importante no sentido de colaborar na recuperação dos jovens, e que essa recuperação só seria possível, a partir da relação direta da atividade pedagógica com o meio onde o aluno estivesse inserido.

Na concepção proposta nesse estudo, o núcleo da educação com tendência transformadora encontra-se na dimensão curricular que se volta para a ação. Tem-se em mente que apenas a adoção de métodos de ensino que levem em conta os interesses e as necessidades dos alunos pode colaborar na formação do homem, assim como a educação transformadora propõe.

Na perspectiva adotada no presente estudo, são priorizadas as três dimensões curriculares: realidade do aluno, método de ensino, conhecimento sistematizado. É na dinâmica integrativa destes três componentes pedagógicos do currículo que se embasará a educação transformadora desejada.

CAPÍTULO III

A AÇÃO DO PROFESSOR NO CURRÍCULO TRANSFORMADOR

Neste capítulo são abordados temas considerados relevantes para a viabilização de uma proposta transformadora.

Dentro os muitos aspectos que se deve levar em conta, privilegiou-se o currículo, por ser tido como instrumento a serviço da educação, nos seus dois momentos: no pensar e no fazer.

Tendo em vista que as dimensões essenciais para a viabilização do currículo transformador são a realidade do aluno, o método de ensino e o conhecimento sistematizado integrados, passa esse processo a ser tratado como inacabado e em permanente construção e/ou aperfeiçoamento. Nesta perspectiva se tratará dos três componentes do currículo, visando explicitar como são entendidos numa perspectiva transformadora.

Após uma análise reflexiva sobre a dimensão da integração entre os três componentes pedagógicos, como essenciais para a concretização do currículo voltado para a transformação, necessário se faz estabelecer a proposição de uma forma didática possível para o tratamento desejado.

Uma vez que o presente estudo se destina às séries iniciais da Escola de 1º Grau, optou-se pela atividade como a forma possível de tratamento didático, que possibilitará a integração desejada. Portanto, aqui serão levantadas algumas questões a respeito do assunto.

Uma dessas questões diz respeito à própria escolha da

atividade como forma didática de tratamento desejado. Em seguida, refletir-se-á sobre o significado do termo em seu sentido amplo, genérico, para, posteriormente, definir-se com mais clareza o que se entende por atividade no âmbito da educação transformadora.

Algumas reflexões serão feitas a respeito das vantagens de um ensino por atividades, com o sentido aqui proposto, para as séries iniciais da Escola de 1º Grau.

Também se enfocará a função do professor, por se considerar este profissional como elemento chave no desenrolar dos trabalhos, tanto por estar sempre com os alunos, razão deste estudo, como também por ser ele um elo importante no engajamento dos pais assim como da própria comunidade no trabalho pedagógico.

Considera-se que são as atitudes dos professores dentro da escola e especificamente dentro da sala de aula que decidem se uma proposta é conservadora ou transformadora.

O currículo como expressão da proposta de trabalho transformador e seus componentes pedagógicos

As teorias de currículo que estão sendo desenvolvidas pelos estudiosos do assunto, tanto no âmbito nacional como no internacional, acompanham as discussões que acontecem em torno das concepções de educação, daí, o currículo ser um tema tão amplo e polêmico quanto a própria educação.

Considerando-se que na escola brasileira a prática curricular permanece voltada para a concepção tradicional de educação, a contribuição deste segmento do capítulo consiste em levantar pontos de reflexão para que a escola, mediante o seu currículo, traga para o seu interior a vivência social concre-

ta dos alunos que a frequentam, integrando essa vivência com os métodos de ensino e com o conhecimento que já foi organizado pela humanidade. Considera-se necessária uma reflexão a respeito da teoria e da prática curricular que se fizeram presentes ao longo da história da educação no Brasil.

A prática da escola tradicional desenvolvida com base em um currículo que enfatiza a matéria é entendido, por Brigg, citado por Pedra em 1980, como "a matéria e o conteúdo da matéria que se utiliza no ensino". Esse conceito evidencia uma excessiva preocupação com a transmissão de conhecimentos que já foram produzidos pela humanidade; é um currículo a serviço da formação do homem culto, letrado.

No período em que predominou a concepção renovada da educação, o currículo sofreu alterações e passou a ser entendido como "totalidade das experiências da criança na escola, dirigidas para os fins da educação" (COUTO, 1966, p 01). É a fase da educação que, inspirando-se nos princípios de Dewey, passou a valorizar as experiências por parte do aluno.

Com a implantação do modelo tecnológico da educação, o currículo passou a ser entendido como um instrumento de controle dos comportamentos que se pretende instalar e manter nos alunos.

O currículo comportamentalista, na prática, acaba encerrando com mais intensidade a sua preocupação com enunciados de formas verbais, desprovidos de qualquer significado real, ficando isolado do contexto social a que se aplica. De acordo com Kelly, citando Hirst, o modelo comportamental é insatisfatório, porque "... perde de vista o fato de que os objetivos educacionais devem por sua própria natureza, dizer respeito a formas muito mais complexas de desenvolvimento pessoal e mental" (KELLY, 1981, p 32). Outra razão seria por levar "a uma perspectiva do planejamento do currículo como sendo uma espé-

cie de controle" (KELLY, 1981, p 32) sobre o comportamento do aluno, retirando-lhe a oportunidade de se desenvolver dentro de suas próprias aptidões e perspectivas.

Todos esses conceitos continuam sofrendo as influências de Tyler, a partir da obra "Princípios Básicos de Currículo e Ensino", escrita em 1949 e traduzida para o português em 1974. Nessa obra, o autor procura desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo, assim como programas de ensino de instituições educacionais. Propõe quatro questões básicas que devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo.

1 - Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?

2 - Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar estes propósitos?

3 - Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?

4 - Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Os critérios de seleção de material, esboço de conteúdo, desenvolvimento de procedimentos de ensino, preparação de testes são aí elaborados a partir dos objetivos. Entretanto, afirma que "todos os aspectos do programa educacional são em realidade, meios de realizar objetivos educacionais básicos" (TYLER, 1974, p 03). Esses aspectos dizem respeito aos programas, às atividades, ao material didático, ao mobiliário. O modelo de currículo concebido por Tyler está em sincronia com o seu conceito de educação assim expresso. "Educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas, comportamento num sentido lato que inclui pensamento e sentimento" (TYLER, 1974, p 05).

Tanto o seu conceito de educação como o de currículo

deixam explícita a ênfase dada aos objetivos e à avaliação. Tyler é considerado o clássico que mais influenciou o planejamento curricular por objetivos o qual reflete a visão sistêmica do currículo e do ensino conforme a tendência mais conservadora.

No Brasil, foram adotados alguns conceitos que configuram a influência do pensamento de Tyler. Currículo passou a ser definido como "todas as atividades, experiências, materiais, métodos e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele para alcançar os fins da educação" (SPERB, 1969, p 61).

Os conceitos curriculares procuram expressar os padrões de comportamento que se almejam para os alunos, ou ainda dão ênfase a conteúdos de acordo com a intencionalidade presente nos diversos contextos sócio-político-econômico e cultural do momento e são traduzidos por objetivos que devem ser atingidos. Assim foi o currículo da escola tradicional, o da renovada e o da tecnológica.

De acordo com esses contextos, a ênfase está em produtos ou processos. Na concepção tradicional e na tecnológica, percebe-se, sobretudo, a priorização de produtos. Por currículo com ênfase no produto "entende-se um esquema que inclui conteúdos e métodos, com a finalidade de alcançar objetivos preestabelecidos" (MESSICK, 1980, p 57). Já na escola renovada, a busca de ênfase é mais no processo. "Currículo abrange todas as experiências organizadas pela escola e pelas quais esta assume responsabilidade" (TRALDI, 1987, p 58).

Já o conceito de currículo, numa perspectiva tecnológica, se utiliza do enfoque sistêmico, vai além do conteúdo preocupando-se com o produto final do aluno. É definido como "um sistema de ações planejadas para a aquisição de experiências" (MARTINS, 1976, p 47).

Com referência a elaboração de objetivos curriculares, Tyler também exerceu forte influência no Brasil. Ele enumera três fontes para a elaboração dos objetivos de currículo, quais sejam, as necessidades e os interesses dos alunos, os valores e os problemas da sociedade e as disciplinas ou conteúdos organizados. Esses elementos também são abordados pela educação com tendência transformadora, que se expressa pela própria vivência do aluno, através dos problemas sociais, políticos econômicos, culturais e pela íntima correlação destes problemas com os conteúdos que já foram historicamente produzidos. Nas concepções anteriores, embora se leve em conta o interesse da sociedade, desmerece-se a influência das instituições sociais, políticas, econômicas sobre a escola e vice-versa.

Quanto ao planejamento curricular, teoricamente, cabe também aos professores essa tarefa. A prática tradicional demonstra que isso não acontece; na maioria das vezes, "... a administração decide a cultura básica a transmitir, decisão curricular que se transmite ao professorado, ainda que vá acompanhado de orientações metodológicas basicamente através dos livros textos, que são os autênticos agentes de desenvolvimento das diretrizes curriculares da administração" (STENHOUSE, 1987, p 13).

Os planos curriculares continuam sendo cópias de guias elaborados e distribuídos por órgãos oficiais e não passam de cópias de índices de livros. Essa maneira de se fazer currículo permaneceu intacta durante o período em que se veiculavam, no Brasil, as concepções tradicional e renovada da educação. A concepção renovada enfatiza os processos pelos quais deve-se desenvolver a experiência do aluno.

Já a concepção tecnológica defende que a elaboração de currículo fica a cargo dos especialistas, e os professores se

limitam apenas a executar o que foi planejado. A dicotomia planejamento e execução de currículo é assumida.

Com a implantação do modelo tecnológico na educação, o pensamento de Tyler que se constituiu em quadro de referência extremamente racional, permaneceu como influência, quase inalterado. James Pophan e Eva Baker, a partir das três fontes de elaboração de objetivos de Tyler, enumeraram, na construção de currículo, quatro passos que refletem as quatro questões levantadas por este último. São eles:

1. Os objetivos instrucionais a serem atingidos devem ser identificados em termos de desempenhos dos alunos.

2. As decisões de planejamento devem ser tomadas conforme os inputs.

3. O conjunto de estratégias de alternativas deve ser pensado.

4. As medidas de avaliação devem ser planejadas para verificar se os objetivos instrucionais foram atingidos.

Apesar da modernização que se procurou promover no currículo voltado para a concepção tecnológica, em relação à concepção tradicional e à renovada, o currículo continua como um documento formal voltado para si mesmo, e o professor continua se apoiando muito mais no livro didático como um orientador básico.

"Para o professor, o guia mais imediato que determina o ensino não são tanto os documentos oficiais emanados da administração nem sequer talvez do seu próprio pensamento pedagógico, senão os próprios textos e materiais curriculares. Esta é a estratégia mais comum de ambos os setores de professores porque psicolo-

gicamente é mais fácil, é mais cômodo e acessível" (STENHOUSE, 1987, p 13).

Entretanto, mesmo com as transformações que ocorreram na sociedade brasileira em termos de interesse da população, quanto à educação escolar, na prática, o que se constata é que o currículo se constitui, basicamente, em uma lista de conteúdos que o aluno deve assimilar, sem levar em conta necessidades biopsicossociais e pedagógicas desse aluno, assim como as reais reivindicações da sociedade, muitas vezes, expressas teoricamente pelos objetivos, mas que jamais se concretizam. É um currículo, pois, muito mais voltado para o formalismo, para a acomodação e para o conservadorismo tradicional, típico de uma escola reprodutivista que ainda encara a educação desvinculada da totalidade dos fatos sociais.

Quando o currículo, principalmente na sua prática, desmerece os interesses e as necessidades dos alunos e permanece entendido como rol de disciplinas, e ainda com distinção hierárquica entre si, algumas disciplinas são mais valorizadas em detrimento de outras, ou como lista de conteúdos, a exemplo de que acontece na prática brasileira, ele passa a assumir a conotação de documento formal, apenas indicador dos assuntos a serem trabalhados na escola. O conteúdo aparece na sua forma pura e constitui-se o centro da proposta educativa, não guardando qualquer relação com a vida dos estudantes, com as tradições apresentadas pelo cotidiano. Decisões sobre o que deve ser ensinado são tomadas em separado das decisões sobre como deve ser ensinado. O verbalismo passa a ser a principal estratégia da ação pedagógica, tanto para o professor como para o aluno. O conhecimento que o aluno deve assimilar é um fato posto, independente da sua visão de mundo e da reconstrução do saber.

Nessa prática, as questões ideológicas não são conside-

radas; a sociedade é encarada como se fosse estática e aceita-se passivamente a teoria da neutralidade nas relações entre escola e sociedade. Entretanto, um currículo que se volta para a transformação deixa explícita a idéia de que a neutralidade em educação já foi desmistificada; a educação e o currículo têm sempre uma conotação política, por ser intencional.

A crítica que se faz a um currículo que se volta para as abordagens conservadoras é de que está desarticulado da realidade do aluno. Fatores importantes que precisam ser considerados "...no planejamento e desenvolvimento do currículo ... os que decorrem das considerações locais que operam em qualquer escola ou sala de aula. Esses são os fatores que no final determinarão qual venha a ser o resultado, em termos do currículo atual da escola individual das influências e pressões que estivemos ouvindo" (KELLY, 1981, p 14).

Há que se lamentar aqui que, na prática, pouco tem sido feito no sentido de superação desse quadro. Não há trabalhos traduzindo as teorias críticas, transformadoras em ação; "... as colocações teóricas estão repletas de conceitos sofisticados. Se não se superarem estas deficiências, estes movimentos estarão fadados ao fracasso, uma vez que os professores só poderão transformar em ação as propostas se eles as compreenderem" (DOMINGUES, 1986, p 363).

No plano teórico, diversos estudos podem servir de norteadores para a prática curricular docente, dentre os quais, pode-se destacar Snyders (1974), Apple(1975), Giroux (1983).

É preciso se empreender esforços, no sentido de superação do quadro em que o currículo se apresenta como mera formalidade, como intenção, e torná-lo ação. Embora em um número reduzido, existem alguns movimentos a nível de sistema que estão se voltando para essa concepção prática, com o objetivo de se promover transformações. É o caso das Secretarias Estadu-

ais de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, dentre outros. A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba produziu e divulgou em suas escolas o material "Currículo básico: uma contribuição para a escola brasileira", (Prefeitura Municipal de Curitiba, dezembro de 1988), e está procurando vivenciar um currículo transformador, tendo como característica principal a integração conteúdo-forma, e destina-se às classes economicamente desfavorecidas.

Paralelamente ao desenvolvimento do estudo teórico de currículo que está acontecendo no Brasil, são indispensáveis estudos de aplicação, para se compreender a execução das práticas dessas concepções que estão acontecendo, embora poucas, no cotidiano das escolas. É preciso ação-reflexão-ação. São necessárias análises sobre a prática, sistematizações, novas práticas e novas reflexões. Esta é a intenção deste trabalho.

Se a educação com tendência transformadora se propõe a formar pessoas participativas, ativas, solidárias, conscientes, a finalidade última do currículo que sustenta essa prática deve expressar esse anseio, isto é, deve comprometer-se com a transformação que pretende operar no aluno e na sociedade, portanto, a sua visão não pode permanecer vinculada a objetivos comportamentais fixados rigidamente.

A preocupação do currículo tradicional com o conteúdo, com as matérias e com as disciplinas e a excessiva preocupação do currículo da escola renovada com os métodos, com elementos, como, projetos e aprendizagem mediante descoberta, e a preocupação com o controle do comportamento, no currículo tecnológico, revelam as inadequações de qualquer tentativa de planejamento curricular que dê a devida atenção para a integração dos três elementos considerados essenciais num currículo com tendência transformadora: realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado.

Um currículo voltado para a transformação deve manter uma relação com o presente da comunidade, deve dizer respeito ao mundo do aluno. Se os currículos conduzirem para a atualidade, "... se tiverem o atrativo do atual, as crianças serão levadas a adotar atitude de participação ativa" (SNYDERS, 1974, p 162). Essa atitude de participação só será possível se as questões que dizem respeito à vida do aluno forem observadas. Portanto, o currículo deve ser considerado de forma ampla, abrangendo não só os conteúdos das diversas áreas de conhecimento mas, todas as atividades e relações sociais que ocorrem no âmbito da vida do aluno, para que este possa se apropriar do saber sistematizado, de forma concreta. Deve-se voltar para questões éticas, sociais, e não só para questões técnicas. O enfoque da educação transformadora "situa o currículo na totalidade das relações sociais. Traz uma visão de homem concreto, situado no seu tempo e não como uma abstração teórica (MESSICK, 1980, p 15).

A educação transformadora defende que o desenvolvimento do currículo venha a "... constituir um processo contínuo de evolução e planejamento. O conhecimento continua a se desenvolver, a sociedade evolui; as pessoas se modificam; e o currículo precisa acompanhar tudo isso" (KELLY, 1981, p 17).

Entretanto, a vinculação direta com o presente vivido e com o movimento na sociedade, atualmente, não implica menosprezar à dimensões passado e futuro. É preciso correlacionar passado-presente, para entender os fatos atuais e para projetar-se rumo ao futuro.

Pensar em um currículo transformador significa deixar de entender currículo apenas como um documento formal e passar a entendê-lo como uma trajetória que deve ser construída e/ou aperfeiçoada pelos professores, supervisores, orientadores, diretores, alunos, pais e que não pode ser determinada com uma

construção a priori, tendo em vista a sua natureza.

De acordo com as concepções voltadas para a transformação, à medida que a ação didática vai se concretizando, vai sendo influenciada por fatores sociais, políticos, econômicos, ideológicos que estão presentes no cotidiano dos alunos assim como no cotidiano da sala de aula e que, portanto, devem ser analisados por esses alunos, com a mediação do professor. Essa é a razão pela qual o currículo não pode ser determinado rigidamente a priori, isto é, não pode ser visto apenas como produto, como é a prática da escola tradicional, ou apenas como processo, como é a prática da escola renovada, ou como comportamento final, como na escola tecnológica.

O currículo transformador parte da própria realidade do aluno; a realidade está em constante movimento e os resultados não podem ser preestabelecidos, admitindo-se que, inicialmente, ele surge como delineamento de metas gerais cuja construção vai se consolidando no processo. O currículo transformador é um currículo que se volta para os processos, tanto quanto para os produtos.

A perspectiva de um currículo transformador é essencialmente de um currículo-formação, voltado para a consciência crítica, para humanização dos homens, envolvendo conteúdos e métodos de forma integrada. Significa proposta em construção, sem fins rigidamente determinados, a ser experimentada e não simplesmente acabada. Seu desenvolvimento é orientado por princípios colocados em prática, sem a expectativa de alcançar objetivos predefinidos. Além disso, professor e aluno são considerados como integrantes do currículo transformador.

O currículo transformador recupera o conhecimento sistematizado e não, os objetivos como preocupação de produto refletindo-se no conteúdo.

É oportuno então considerar-se que a concepção trans-

formadora assume, no currículo, preocupação tanto com o processo como com o produto. Preocupar-se com o processo não exclui o compromisso de, obter um determinado produto, só que esse produto não foi estabelecido com antecedência e pode-se chegar a resultados que nem sequer foram imaginados; ele é uma conquista que vai tendo lugar, à medida que professores, alunos, pais e comunidade se envolvem na sua concretização e construção. A construção do currículo envolve crescimento pessoal e social do aluno e envolve formalização. Formalizar implica em se registrar a ação que ocorreu. Dentro da perspectiva de construção, torna-se evidente que o desenvolvimento real e eficaz de currículo deve se dar dentro da escola e não, com projetos organizados fora dela, longe da realidade dos alunos. Mesmo se tratando de uma escola de 1º Grau, acredita-se que seja possível construir e/ou aperfeiçoar um currículo, pela vivência como processo. Os alunos, por sua própria natureza, são ativos e participativos; o que é preciso é convocá-los e possibilitar-lhes espaço para atuação real e consciente.

Sendo o currículo o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, a questão central do currículo que se volta para a educação transformadora, assim como mencionada anteriormente, está na integração que deve existir entre a realidade do aluno, que se expressa pelo conhecimento que ele possui, independente da forma como ele foi adquirido, e o conhecimento sistematizado historicamente e do qual o aluno deve se apropriar. Tanto o saber popular como o sistematizado não se encontram nos conteúdos descontextualizados, estáticos, alienantes dos currículos de nossas escolas. Os conteúdos que levam à transformação serão vivos e dinâmicos, porque vinculados à própria vida dos alunos, à sua história e à realidade histórico-social mais ampla. Nesta perspectiva, professor e alunos são convocados a assumirem em conjunto uma reflexão sobre o

saber popular e o saber sistematizado.

Na abordagem curricular transformadora, que se fundamenta na integração entre realidade do aluno, métodos de ensino e conhecimento sistematizado, o currículo deixa de ser a simples listagem de matérias, conteúdos hierarquizados, com a preocupação de formar homens cultos, como quer a educação tradicional, ou a valorização do processo, expressão da Escola Nova, ou a preparação para o trabalho, como requer a educação tecnológica; e passa a ser entendido como um conjunto de intenções planejadas e executadas a partir de uma relação interativa entre pessoas que têm funções sociais diferenciadas, tais como: professores, alunos, pais, a comunidade escolar e a sociedade de modo geral e que atuam para atingir metas delineadas, mas não predeterminadas rigidamente e que, portanto, podem tomar rumos diversos durante a ação. Currículo, portanto, implica em intenção e em orientação e requer um enfoque integrado. "...significa que o indivíduo possui, na sua personalidade, elementos de dinamismo, movimento e responsabilidade que o capacitem a viver como um integrante adequado, que traz sua contribuição para o mundo de que faz parte" (BERMAN, 1979, p 11).

Na educação transformadora, as metas dizem respeito à formação de um homem que conheça o seu meio, conhecimento esse que já se pode traduzir por transformação e que se constitui em requisito para a continuidade da transformação.

Na perspectiva transformadora assim como aqui pensada, o pensar e o fazer currículo devem ser responsabilidade da escola como um todo. Entretanto, a sua vivência extrapola os muros da escola, desde que a integração entre realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado é o seu principal eixo. O currículo será tanto mais significativo, quanto mais dinâmico for o trabalho do professor, quanto mais

ele possibilitar condições para integrar as dimensões curriculares e ele próprio integrar-se a elas. Os pais assim como a própria comunidade devem conhecer e aceitar e/ou envolver-se na elaboração e execução da proposta, para que ela obtenha maior sucesso. A compreensão de uma proposta transformadora por parte da comunidade é condição para se caminhar rumo à transformação na educação, no currículo, no aluno e na sociedade.

Um currículo transformador deve ser pensado, levando em conta que:

- a transformação do aluno e da sociedade é promovida pela sistematização da realidade do aluno, portanto, não pode ser separada do todo social;
- os processos de ensino são os instrumentos necessários para se intervir na realidade;
- a cognição não se desenvolve espontaneamente, necessita ser orientada;
- o professor é aquele que conduz o processo e é considerado o mais experiente;
- o relato da vivência do aluno se constitui no ponto de partida para o estudo e a compreensão dos conhecimentos sistematizados;
- a ação pedagógica deve se constituir em um momento de satisfação para o professor e para o aluno.

Considerando-se que o currículo transformador se processará através da integração entre realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado, essas dimensões passam a ser tratadas.

A realidade do aluno como ponto de partida para a ação pedagógica

O termo realidade é muito utilizado no cotidiano das pessoas, especificamente para se referirem às coisas, às pessoas, às instituições, tal como elas são, sem considerar o mundo da ilusão, do encanto. Em educação, é um termo que está em voga entre os educadores, desde os primórdios da Escola Nova, e que reaparece com mais intensidade nas tendências educacionais que se voltam para a transformação do aluno e da sociedade.

Num primeiro momento, a questão da realidade parece superficial e fácil de ser compreendida, especificamente quando se trata da questão vinculada às séries iniciais da Escola de 1º Grau; o que nos ocorre, numa percepção primeira, é que a realidade é tudo aquilo que nos rodeia. A primeira impressão é a de que ela é composta do meio físico no qual se está inserido. Esta é, de fato, uma visão reducionista, que emana do positivismo.

Segundo Kosik, o mundo do fisicalismo é considerado como a única realidade. O homem existe muito mais como uma determinada atividade abstrata, isto é, como físico, como estatístico, sem, contudo, ser considerado como um homem inteiro. "A imagem fisicalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob um único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas" (KOSIK, 1976, p. 24).

Entretanto, outras teorias, como o materialismo, o idealismo e o pragmatismo, colocam o homem em sua totalidade como centro das questões que permeiam a realidade, pois compreendem que não há um mundo fechado em si mesmo, mas o mundo é sempre e necessariamente um mundo para o homem.

Acredita-se que o homem não pode ser reduzido apenas a uma dimensão quantitativa, esta é apenas uma das possíveis imagens do mundo que exprimem determinadas propriedades essenciais e aspectos da realidade. Além do mundo físico, existe o outro mundo, também real, verdadeiro, legítimo, que é o mundo da política, da arte, da religião, da cultura, da economia, da ciência, o que significa que a realidade também se refere às idéias, às relações interpessoais e não se encerra com o mundo físico.

A realidade humano-social é tão realidade como as montanhas, os rios, as casas entre outros elementos. Embora se tenha a tendência em aceitar que a realidade é composta de objetos inanimados, enfatiza-se que ela é essencialmente humana, surge para o homem e com o homem. É o próprio questionamento sobre a realidade que vai possibilitar ao ser humano interessado no assunto, especificamente ao professor transformador, refletir sobre algumas questões a respeito do assunto como, por exemplo: Em que consiste a realidade e especificamente a realidade do aluno? Conhecemos a verdadeira realidade, ou o que conhecemos é uma pseudo-realidade? Como se desvenda a autêntica realidade? Como os homens captam a realidade? Todos da mesma forma? Conseguimos captar a realidade como um todo ou a percebemos por parte? A realidade é algo estático ou mutável? A realidade pode ser modificada ou é o indivíduo que modifica o seu pensamento em relação a ela? Quais os elementos que devem ser considerados num ensino que enfatize a realidade do aluno como ponto de partida da ação didática? Essas são algu-

mas questões que se formulam quando se passa a refletir sobre o que venha ser realidade. Para clarificá-las, o professor transformador, face à realidade do aluno, precisa recorrer à filosofia como meio imprescindível para ajudá-lo nessa compreensão.

A ação que o homem realiza consiste na interação que ocorre entre o sujeito e o meio, o sujeito com os outros homens, e que envolve relações com o meio físico, material, espiritual, político, social, cultural, profissional.

A idéia da realidade como fruto da interação do homem com o meio é definida por pragmatistas, como, Dewey, James. Segundo esses autores "a realidade equivale à 'interação' do ser humano com seu meio-ambiente, é a soma total do que 'experimentamos'. O homem e o seu meio-ambiente estão 'coordenados'; eles são igualmente responsáveis pelo o que é real". (KNELLER, 1971, p 23).

Ao considerar a realidade como produto da interação humana, conclui-se que ela não é algo acabado, estático, imutável. Ela é construída pelo homem e está em constante processo de construção. "O homem é o construtor do mundo, o edificador da realidade. Esta é construída, forjada no encontro incessante entre os homens e o mundo onde vivem". (DUARTE, 1990, p 12). A modificação da realidade ocorre a partir da mudança do pensamento e em função da ação. Portanto, ela ocorre no pensar e no agir. Pensamento e ação influenciam-se reciprocamente na apreensão e construção da realidade.

O que se deve considerar é que a construção e a apreensão da realidade passa pelas condições materiais de nossa existência, especialmente nas sociedades classistas. Isto é evidenciado pelas simples situações cotidianas. Tomando-se por exemplo a água que é uma realidade física única, sabe-se que ela não terá o mesmo significado para todas as pessoas. Uma ú-

nica realidade é apreendida pelos indivíduos de formas diversas, em função da atividade prática, profissional e reflexiva que o indivíduo desempenha na sua vida diária.

"A realidade apresenta-se como o campo em que o homem exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas o indivíduo em 'situação' cria suas própria representação das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade" KOSIK, 1985, p 10).

Conforme o pensamento de Kosik, as pessoas apreendem a realidade e a expressam de maneiras diversas, em função das suas necessidades, num determinado momento e contexto. Portanto, a interpretação da realidade se fundamenta em propósitos práticos que, em última análise, têm a ver com a sobrevivência do indivíduo.

"O mundo real é um mundo da praxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e de objeto, de gênese e estrutura;... é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se rebela como sujeito real do mundo social;... é um processo no curso do qual a humanidade e o indi-

víduo realizam a própria verdade, operam a humanização do homem (KOSIK, 1985, p 18).

De acordo com essa concepção, existem tantas realidades quantas forem as formas de apreendê-las. No caso da água, ela é uma única realidade física, mas que passa a ser encarada pelo indivíduo em função da sua necessidade, do que ela representa para ele numa dada circunstância. A apreensão da realidade varia, pois, conforme a maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo. Mundo é a compreensão, a ordenação de tudo num esquema significativo, referindo-se essencialmente aos homens e aos objetos.

Sendo o homem o construtor da realidade, "o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático" (KOSIK, 1985, p 22).

E, nesse caso, não se pode dizer que a água do cientista interpretada como H_2O , é mais real do que a água do jardineiro, que a usa para fazer as plantas crescerem. Para ambos, a água é uma realidade. Em contrapartida, sedentos o cientista e o jardineiro, num árido deserto, e encontrassem um pouco de água, na certa a encarariam, momentaneamente, com idêntica realidade, diversa daquela como a encaram, respectivamente, quando no laboratório e quando no jardim.

Nos exemplos apresentados tivemos o ser humano na sua relação com um objeto físico. Entretanto, a realidade não fica restrita a esse nível. A realidade, como já foi afirmado, envolve relações humanas, sociais, políticas, culturais, e sob esses aspectos a situação torna-se mais complexa.

Tendo em vista que cada pessoa representa a realidade segundo as suas vivências, a título de exemplo, pode-se perguntar sobre o sentido da escola para o professor, para o alu-

no, para a sociedade. Ou qual é o sentido de uma prova para o professor e para o aluno?.

As respostas a tais questões dependem, por conseguinte, das situações vivenciadas pelas pessoas envolvidas no processo educativo.

"A existência real e as forças fenomênicas da realidade - que se produzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada praxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do 'pensamento comum' - são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com as leis do fenômeno com a estrutura da coisa e portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente" (KOSIK, 1985, p 10).

O próprio sentido da escola é expresso em função do que ela representa para o indivíduo ou para um segmento social. Esse exemplo nos mostra que as pessoas constroem uma realidade, a depender de sua história de vida; normalmente ligada a uma profissão e, mesmo assim, às vezes fogem da verdadeira realidade, por não conseguirem desvendá-la. O desvendamento dos aspectos sociais envolve questões subjetivas não expressas fielmente pelas palavras.

A realidade é expressa pela linguagem. O sistema lingüístico de que se vale um povo é o condicionante de sua maneira de interpretar o mundo e de nele agir; Wittgenstein, citado por Duarte assim afirma: "os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo" (DUARTE, 1990, p 27).

A educação transformadora cabe procurar conhecer a realidade, o mundo da verdade, tarefa complexa desde quando, na

concepção transformadora, a verdade não está pronta e acabada, como se tivesse sido impressa de forma que não pudesse ser modificada na consciência dos homens, uma verdade imposta e predestinada; é um mundo em que a verdade está sempre em permanente construção, em um constante devinir.

Na educação transformadora, a construção da realidade envolve dois aspectos que se interpenetram: a teoria e a prática. São eles que dão suporte à tríade: ação-reflexão-ação. A prática curricular que se volta para a transformação fundamenta-se na teoria e na prática que envolvem toda gama de situações vivenciadas pelo homem.

Concorda-se que a realidade é a totalidade dos fatos, dos fenômenos, dos objetos tendo o homem como o centro. Com essa afirmação, não se está negando como reais os fatos que ocorrem a nossa distância; os fatos que ocorrem a nossa distância pertencem a uma realidade humana diversa da nossa, como é o caso, por exemplo, da crise do Golfo Pérsico.

Para efeito deste trabalho, tem-se como realidade do aluno, especificamente do aluno das séries iniciais do 1º Grau, a realidade da vida cotidiana, por se considerar que, em função da faixa etária desse aluno, a visão do mundo seja um tanto restrita. A criança tem mais facilidade em apreender aquilo com o que ela está em contato próximo e permanente.

Para a criança, a realidade mais palpável é aquela em que ela se sente segura, que diz respeito ao mundo que se acha ao alcance de suas mãos, mundo no qual ela age. É nesse mundo que está a sua atenção em relação àquilo que faz ou pretende fazer. É um mundo que tem a ver com a sua sobrevivência e que nem sempre é compreendido e organizado por ela. Esse mundo vai se constituindo na busca de integração entre teoria e prática através de uma educação transformadora.

Num primeiro momento, a sua compreensão e a organização

do mundo limitam-se ao âmbito da família, da vizinhança. São as suas vivências. O pensamento, a reflexão e a sistematização sobre a realidade família é fundamental para toda e qualquer operação subsequente, por esse ser o seu primeiro mundo. Nesse processo, estão envolvidos não apenas aspectos cognitivos, racionais, mais também, os fatores emocionais.

Outrossim, à medida que o aluno vai acumulando vivências e vai se desenvolvendo neuro-fisiologicamente, socialmente, conscientemente, sua realidade vai se ampliando. Ele começa a perceber que a realidade transcende as fronteiras de sua casa e se espalha por todo o mundo social; é quando o indivíduo passa a fazer parte de outras instituições. Nesse momento, a realidade começa a se apresentar desvinculada de emoções, de forma mais lógica e mais didática; daí, a diferença entre a realidade do aluno de 1ª série do 1º Grau e a de um aluno da 4ª série; este já tem algum conhecimento sistematizado que foi adquirido nas séries anteriores e também algum conhecimento adquirido, por fazer parte de outras instituições e não só da escola. Entretanto, muitas vezes pensa-se que os conhecimentos acompanhados de emoções são os que ficam mais interiorizados nos alunos, devido às suas primeiras experiências. Defende-se o ensino vinculado à realidade, desde quando esta apresenta um componente emocional, afetivo, de grande significado para com o conhecimento. Desenvolver esse tipo de ensino não quer dizer deixar de ensinar gramática, história, ciências, geografia, matemática. Tudo isso vai ser aprendido pelo aluno, só que de forma diversa da simples memorização do que é apresentado pelo professor, daí, a importância que se atribui ao processo, ao método de ensino utilizado na educação transformadora.

Desenvolver um trabalho pedagógico que parta da realidade do aluno implica realizar um trabalho que leve em conta aquilo que o aluno expressa. Sendo a linguagem, quer oral,

quer escrita, os limites da visão de mundo, nada mais ajustado do que se concentrar esforços no sentido de que o universo lingüístico do aluno seja ampliado; essa ampliação é a ampliação do seu mundo. O professor transformador favorecerá as condições para que o aluno então se desenvolva.

Na educação com tendência transformadora, deve-se ter em mente que a ciência, o conhecimento elaborado, surgem a partir de reflexões sobre a vida diária. Por isso, defende-se a idéia de que todos os fatos levantados em sala de aula são possíveis de serem relacionados com a ciência, com o conhecimento elaborado.

O que o professor deve possibilitar é que os alunos expressem a realidade assim como a percebem, e que os relatos sejam pensados pelos alunos em conjunto e pelo professor. A visão particular de realidade que cada aluno possui terá que ser levada em conta pelos demais alunos e pelo professor.

Como já foi explicitado anteriormente, a realidade é ampla, irrestrita e se refere à totalidade dos fatos, fenômenos e objetos. Entretanto, acredita-se que, para efeitos didáticos, especialmente nas séries iniciais da escola de 1º Grau, ela não será captada na sua totalidade. A própria ciência é um recorte da realidade. Para fins deste estudo, a realidade será pensada de acordo com o relato apresentado pelo aluno. Acha-se impossível tratar a realidade, o conhecimento sistematizado, a ciência com um todo indissolúvel, "... pois que não há uma realidade una e indivisível, e sim tantas quantas são as ciências que a constroem" (DUARTE, 1990, p 99).

As idéias até aqui definidas terão que ser trabalhadas por um método de ensino que as leve em consideração, o que justifica o próximo segmento.

O método de ensino numa
perspectiva transformadora

A relação entre fins da educação e o "caminho" que se percorre para atingí-los é uma questão clássica na história da educação, fazendo-se presente nas diferentes concepções que permeiam a teoria e a prática pedagógica. O que se pode afirmar é que há um consenso entre os educadores, de um modo geral, sobre a necessidade da articulação entre fins da educação e métodos, tanto entre aqueles que se voltam para uma abordagem conservadora, como entre os que se voltam para a transformação da educação. Todos os educadores estão conscientes de que não é possível fazer obra educativa, sem ter claros os propósitos da educação, assim como é necessário se ter claros os "caminhos" que serão percorridos para alcançar esses propósitos. Portanto, as questões "para que" e especificamente "como ou com que" se constituem num dos grandes desafios para os professores, principalmente para aqueles que se voltam para a transformação, a partir do momento que se considera que o que vai diferenciar se uma concepção é conservadora ou transformadora é a maneira de se realizar a ação docente que envolve, além do conteúdo, a forma de trabalho.

Encontra-se em Saviani que a questão central da pedagogia é a questão dos métodos e dos processos e não, dos conteúdos, embora mencione que as formas só fazem sentido, na medida em que viabilizarem o domínio de determinados conteúdos. "Os conteúdos não se constituem na questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. Já os métodos são uma

forma de se conseguir a apreensão da realidade, o que pressupõe determinadas habilidades que a escola garante teoricamente, mas que na prática não ocorrem no interior das escolas de 1º e 2º Graus" (SAVIANI, 1986, p 19). A educação com tendência transformadora envolve a integração entre conteúdos e métodos.

A partir dessas colocações, pode-se dizer que a visão que se tem a respeito do método de ensino e, principalmente, do método que se coloca em prática reflete a concepção que se tem de homem, de sociedade, de educação, de processo ensino-aprendizagem. Portanto, tomar decisões a respeito dos métodos de ensino e, especialmente, colocá-los em prática implica já ter refletido sobre o tipo de homem que se quer formar e, conseqüentemente, sobre a concepção de ensino-aprendizagem que será observada na formação desse homem, num dado contexto educacional. Segundo esse raciocínio, "é sobre o conceito de homem que se fundamenta a natureza filosófica do método" (ATAIDE, 1975, p 81).

Bem definido é o exemplo a respeito do assunto, nas concepções que estão presentes na prática educativa no Brasil: a tradicional, a renovada e a tecnológica.

A educação tradicional sempre teve como maior objetivo a transmissão dos conhecimentos acumulados, e que são tidos como verdade absoluta, inquestionável, e sem os quais não é possível a integração do indivíduo na sociedade. O método de ensino da educação tradicional é um único e indissolúvel: a exposição oral para o professor e, como forma de aprendizagem, busca-se a memorização para o aluno. O mais importante é a quantidade de assuntos que os alunos devem dominar, independentemente da forma como acontece esse domínio. O importante são os produtos da aprendizagem, sob a forma de conteúdos, sem se considerar os processos.

A implantação da filosofia na Escola Nova deslocou o

eixo da preocupação dos educadores, do conteúdo para os processos, isto é, voltaram-se para o "como fazer" a educação escolar.

A educação da Escola Nova se volta para os processos, quando valoriza as experiências dos alunos e diz que a educação deve reproduzir o mais possível a vida dos alunos. Supervalorizou a ação espontânea do aluno, a dramatização e, através desta, sem se perceber, permitiu a apropriação de um saber superficial, caindo no psicologismo voltado para a dimensão subjetiva.

A educação tecnológica, que tem como finalidade formar um homem competente para mudar a sociedade numa determinada direção, através do desenvolvimento de competências técnicas, utiliza-se da instrução programada e das máquinas de ensinar, para atingir as metas a que se propõe. No caso brasileiro, essa concepção acabou deslocando sua principal preocupação para os métodos e técnicas que acabaram por se encerrar em si mesmas, não contribuindo para a transformação do aluno nem da sociedade, no que se refere à melhoria da qualidade de vida, ascensão social, entre outros fins. Embora, na teoria, essa não fosse a preocupação da concepção tecnológica, na prática, ocorreu um desvio com referência ao objetivo maior, o que originou uma tendência tecnicista. Tecnicismo é interpretado como o desvirtuamento do tecnológico.

Nessas concepções que permeiam a prática educacional, o que se percebe é que, enquanto a educação tradicional e a tecnológica superestimam os conteúdos e os produtos da aprendizagem, com ênfase, respectivamente, nos conteúdos e nos resultados da aprendizagem ou comportamentos operacionalizados no aluno, na concepção renovada, a ênfase está no processo.

Entretanto, na teoria como na prática, o que se observa é que produtos e processos, conteúdo-método estão em polos o-

postos, como se estivessem disputando um espaço: ora um, ora outro.

A educação com tendência transformadora pretende desmistificar essa questão, por acreditar que a manutenção da referida polaridade se constitui empecilho para sua prática. A polaridade precisa ser, pois, refletida dentro de uma visão integrada.

Embora alguns educadores intelectuais, que se voltam para a transformação, não enfatizem a questão dos métodos, "subordinando-os aos conteúdos" (LIBÂNEO, 1987, p 40), no presente trabalho, parte-se do princípio de que a definição dos métodos, para se concretizar a ação docente, é tão importante quanto a definição dos fins que expressam um conteúdo.

Entende-se por método um conjunto de atividades racionais, sistemáticas, para atingir um fim.

A respeito da integração entre conteúdo e forma, assim se pronunciou Saviani:

"não se deve opor objetivos e meios em termos lógicos como se faz comumente. Trata-se de uma relação dialética. Com efeito, se a definição de objetivos resulta da tomada de consciência das necessidades que precisam ser satisfeitas numa determinada situação, também os meios derivarão desta mesma tomada de consciência da situação. Se os objetivos traduzem o "para que" da ação, os meios traduzem o "com que" (SAVIANI, 1980, p 64).

Para Saviani, os meios englobam a instituição, o currículo e o método.

As questões "para que" da ação, expressa através de ob-

jetivos e conteúdos e "com que", expressa através das formas, são interdependentes.

"Se a escolha dos meios depende da definição dos objetivos da educação, também a concretização dos objetivos depende da escolha e, mais do que isso, do uso dos meios" (SAVIANI, 1980, p 64).

Portanto, como diz Saviani, "de nada adianta definir corretamente os objetivos se usarmos meios que não levem a eles. Por outro lado, sem a definição de objetivos será impossível a escolha dos meios adequados".(SAVIANI, 1980, p 64).

De acordo com a relação dialética que se estabelece entre metas-métodos, conclui-se que a escolha dos métodos de ensino não pode ser desvinculada das metas fins da educação.

Em complementação a esta idéia, demonstrando a desvinculação do plano da idéia formal e da dinâmica concreta, assim se pronunciou Wachowicz. "Se a filosofia da educação e a organização curricular podem ser divergentes dos métodos, técnicas e materiais é porque permanecem num plano formal, enquanto a realidade da sala de aula, bem ou mal se efetiva num plano concreto" (WACHOWICZ, 1989, p 120).

Ainda sobre a questão do formalismo em educação, Candau (1986) abordou o assunto, dizendo que tanto a educação tradicional como a renovada e a tecnológica estão marcadas pelo caráter formalista, do ponto de vista didático. Na concepção tradicional, o formalismo lógico, por considerar que um único método pode tudo ensinar a todos, independe da área de conhecimento. Na Escola Nova, um formalismo subjetivista, por priorizar o psicológico e na concepção tecnológica, o formalismo

técnico, por considerar como determinante as técnicas de ensino.

A partir da não-aceitação da linearidade do método único, na escola tradicional e da supervalorização do subjetivismo, na educação renovada e da supremacia do produto dos componentes finais, na educação tecnológica, que acabam se encerrando em si mesmas, a educação transformadora à qual se está referindo requer um repensar sobre o assunto, pois os seus objetivos não são os mesmos da educação tradicional nem da tecnológica nem da escolanovista, embora incorpore alguns elementos presentes nessas concepções a exemplo da necessidade do domínio do saber historicamente produzido, do aproveitamento de experiências da realidade dos alunos, do desenvolvimento de habilidades cognitivas como comportamento.

Se a educação transformadora tem como finalidade propiciar condições, para que o indivíduo conheça a sua realidade, seja crítico, criativo, ativo, participativo, que domine o saber historicamente produzido, ela necessariamente tem de se utilizar de método de ensino que possibilite a concretização desses objetivos.

Considerando-se os objetivos da educação transformadora, em alguns momentos questiona-se se a educação transformadora deve ser tratada pela metodologia científica, desde quando esta trata das formas de apreensão da realidade e aquela, da forma de como se apropriar desta realidade. A respeito da distinção entre uma metodologia e outra, Wachowicz contribuiu significativamente, afirmando que,

"assim como existem métodos próprios para a investigação de uma realidade e sua explicitação, sendo esse o campo da metodologia científica em cada área, há também métodos adequados pa-

ra a apropriação do saber em cada área, sendo este o campo da metodologia do ensino e referindo-se ambas, a metodologia científica e a metodologia do ensino, ao conteúdo como objeto a ser investigado ou ensinado"(WACHOWICZ, 1989, p 22).

Mesmo que se compreenda que as duas finalidades da educação transformadora, quais sejam, o conhecimento da realidade e o domínio do saber historicamente elaborado e a relação desses aspectos com a metodologia do ensino e a científica, neste trabalho volta-se a atenção para os métodos de ensino, sem deixar de levar em conta as contribuições da metodologia científica por se considerar que:

- Tratando-se de uma escola para as séries iniciais do 1º Grau, não se deveria utilizar de métodos e técnicas para a apreensão da realidade, assim como requer a metodologia científica, desde que a própria faixa etária dos alunos dificultaria tal tarefa; a escolha dos métodos deve-se valer das teorias psicológicas sobre o desenvolvimento e sobre a aprendizagem. Os trabalhos de Piaget e de outros cognitivistas têm trazido enormes contribuições para o entendimento dos tipos de aprendizagem, dos seus aspectos subjetivos, dos níveis de aprendizagem, da forma como se aprende, das seqüências da aprendizagem. Ainda merecem menção os princípios da aprendizagem significativa, formulados por Ausubel que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe também, o que equivale dizer que a estrutura cognitiva existente no aluno pode ajudar nessa tarefa; segundo Ausubel citado por Ronca "de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, a mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isso e ensine-se ao aluno uma forma conseqüente" (RONCA, 1980, p 59);

- Assim sendo, acredita-se que o conjunto de procedimentos possíveis de ser selecionados pela metodologia do ensino no referido segmento escolar, mesmo que se busque inspiração na metodologia científica, seja capaz de possibilitar ao aluno a apreensão da realidade, com vistas a integrá-la com os conhecimentos historicamente produzidos. Acredita-se que a metodologia de ensino seja capaz de instrumentalizar o aluno para a leitura crítica e para o conhecimento da sua vivência, assim como para o domínio do conhecimento erudito.

Diante dos objetivos da educação transformadora, sabe-se que o método de ensino não pode ser reduzido a um recurso instrumental com a finalidade em si mesmo, como aconteceu com a prática pedagógica tecnológica. Também, não se pode apenas valer do sentido etimológico do termo, qual seja o de "caminho que leva a um fim", ainda que este fim não tenha sido fixado rigidamente de antemão, como é o caso da educação transformadora. Mas esse deve ser um "caminho" que seja repleto de significados para o aluno. Também não se está propondo aqui uma busca de elementos totalmente novos no ensino, nem a busca de métodos alternativos, enquanto modernização de técnicas de ensino.

Considerando-se que o método em sua relação com o conhecimento é um dos elementos que determinam se a educação é transformadora ou conservadora, o que está se propondo é um novo modo de "fazer a educação", que articule a realidade do aluno, o próprio método e o conhecimento elaborado. O desafio que se propõe à educação transformadora é o da superação do formalismo e da polaridade entre conhecimento-método, e se busque a integração entre esses elementos mais a realidade do aluno.

O método da educação transformadora deve extrapolar os limites de puro recurso instrumental e deve compor com a rea-

lidade do aluno e o conhecimento elaborado um bloco integrado. Em alguns momentos, tem-se a impressão de que o método é apenas um instrumento para se integrar a realidade do aluno com o conhecimento já produzido, e do qual o aluno precisa se apropriar. Entretanto, o método deve se integrar a estes dois elementos.

Como já foi mencionado anteriormente, a educação transformadora deve também se preocupar em desenvolver habilidades cognitivas, motoras, as quais, por sua vez, desenvolverão no aluno o espírito de busca pelo conhecimento, tão necessário para que o aluno possa processar informações e, assim, prosseguir nos estudos, após deixar a escola e ingressar no mundo do trabalho, bem como acompanhar o desenvolvimento técnico, científico, cultural, social, para melhor usufruir do progresso proporcionado pela humanidade. Acredita-se que é o método que deve promover esse desenvolvimento, através de atividades que lhe sejam específicas.

"Desenvolvendo as estruturas de pensamento, o aluno se credencia a realizar novas aprendizagens e a estruturar uma modalidade de processar informações. Este processo quando promovido na escola através de práticas adequadas, repercutirá em toda a vida do aluno, de forma autônoma e reflexiva, independente do espaço formal da escola" (SILVA e BOHN, 1989, p19).

Existem vários esquemas de desenvolvimento mental que podem ser consultados, como, o de Bloom (1972), o de Guilford, (1977), o sugerido por Silva e Bohn (1989), ou o professor pode criar um esquema próprio a ser desenvolvido em sala de aula.

Como exemplo do que foi mencionado, qual seja, da função que o método deve desempenhar, podemos citar a observação. Ao mesmo tempo em que ela é um recurso instrumental utilizado como estratégia para coleta de dados, que se fundamenta em determinados princípios para se viabilizar, ela também se constitui em uma habilidade que precisa ser desenvolvida no indivíduo.

Ao mesmo tempo em que o aluno conhece a técnica de observação e a utiliza como método de trabalho, a observação constitui-se em um conteúdo. Nesse sentido, o método passa a ser um conteúdo. Essa questão é mencionada por Postman e Werngartner, que também enfatizam a importância do método e afirmam "... que 'uma disciplina', ou 'uma matéria', é um meio de conhecer algo por outras palavras é um método" (POSTMAN e WERGARTNER, 1987, p 36).

Da mesma forma, o método se reveste da realidade do aluno e ela se transforma em conteúdo, sem que os três componentes pedagógicos percam sua identidade na ação didática do professor. Portanto, qualquer atitude, forma ou processo que seja utilizado para se conhecer algo, constitui-se num método. "O conteúdo crítico de qualquer experiência de aprendizagem é o método ou processo através do qual a aprendizagem ocorrerá" (POSTMAN e WERGARTNER, 1977, p 37). Desenvolver o espírito crítico, é um dos objetivos da educação transformadora, é uma habilidade, é um conteúdo, é um método.

Considerando-se a íntima relação entre a realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado, o método na educação transformadora "se situará para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros" (SAVIANI, 1985, p 72), sem, no entanto, se constituir no somatório de ambos.

O método de ensino na educação transformadora deve in-

cluir uma série de procedimentos, desde observações, problematizações, análises, trabalhos de grupo, pesquisa, aproveitando por incorporação as contribuições do método de ensino e do método científico que se fazem presentes na literatura e que podem ser utilizados para a concretização da referida educação (ou do referido currículo). O método na educação transformadora "não exclui os métodos e técnicas de ensino obtidos na tradição pedagógica independente de sua procedência ideológica, desde que contribuam para os objetivos político-pedagógicos de assegurar o acesso aos conhecimentos a todos" (LIBÂNEO, 1986, p 11).

Assim como a pedagogia tradicional e a pedagogia nova se realizam, a partir de passos formais propostos por Herbart e pelo método de Dewey e a tecnológica utiliza referenciais da taxionomia de objetivos, como, de Bloom, a educação transformadora também precisa pensar em momentos do método para a sua prática. De acordo com a tendência transformadora, o método de ensino tem de partir da vivência social dos alunos. Voltando-se ao objetivo da educação transformadora, qual seja, o conhecimento da realidade, o ser crítico, ativo, criativo, o eixo teoria-prática-teoria deve ser priorizado. Não a prática, com o sentido em que hoje comumente se entende nas escolas, como uma tarefa a ser realizada em outro local que não a própria escola, mas, prática de vida, no sentido da própria experiência do aluno, de sua vivência pessoal. O ponto de partida da ação didática será sempre, pois, a vivência concreta real dos alunos, e não se encerrará num psicologismo, como aconteceu com a Escola Nova.

Saviani (1985) contribuiu significativamente para a compreensão nesse sentido, quando propôs momentos na educação que se volta para a transformação. Saviani retirou o critério de cientificidade do seu método que chama "o da prática so-

cial", da concepção dialética da ciência, tal como a explicou Marx no método da economia política. O método da prática social incorpora momentos do método dialético, que tem os contrários como um dos princípios.

Os momentos do método proposto por Saviani constituem-se num referencial importante do qual o professor, no currículo que visa transformação, pode se utilizar, para concretizar a ação docente. Está estruturado em cinco passos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse, vivência social.

O primeiro passo refere-se a uma reflexão sobre a vivência social dos alunos e do professor, mesmo que se considere que este último encontra-se num nível diferente de compreensão. O professor já fez uma síntese, embora precária; a visão do aluno ainda é sincrética. Nesse momento se lançará mão essencialmente da observação, da análise, da descrição.

Num segundo momento, caberá a identificação dos principais problemas postos pela vivência social. É a problematização, que poderá ser realizada através de questionamentos, levantamento de hipóteses, etc.

O terceiro momento refere-se à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Segundo Saviani, esses instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, e a sua apropriação pelos alunos está na transmissão direta ou indireta do professor. Esse terceiro passo é a instrumentalização.

O quarto momento refere-se à expressão elaborada de nova forma de entendimento da vivência social a que se ascendeu. Saviani chama este momento de "catarse". Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. Este é o momento

em que se efetua a passagem do conhecimento popular que o aluno possuía, adquirido através do seu cotidiano, para o conhecimento sistematizado. É a comparação do que o aluno sabia antes com o que sabe agora, essencialmente no que se refere a forma. Antes, o conhecimento era popular, vulgar, desorganizado; agora, é elaborado e mais consciente.

O quinto momento é a própria vivência social, entendida não mais em termos sincréticos, mas em termos tão elaborados quanto era possível ao professor no início do processo. É a aplicação dos conhecimentos numa perspectiva mais consciente, mais significativa. Nestes momentos, estão presentes a totalidade e a unidade dos contrários. São expressões do método dialético e, portanto, essenciais para subsidiar uma prática educacional que se preocupa com que o aluno conheça a realidade. É só pela análise e pela reflexão dos contrários que se poderá conhecer a verdadeira realidade. O método na educação transformadora requer uma análise e crítica constante da teoria e da prática.

Assim, o processo didático corresponde a momentos distintos. Um que passa pela observação do ambiente, relato da própria experiência do aluno vivenciada num momento histórico. Após esse momento, os dados então obtidos deverão ser trabalhados de tal forma que o aluno possa ter uma visão científica, técnica, filosófica sobre os mesmos, possibilitando-lhe assim uma vivência social consciente.

Cada um dos momentos propostos por Saviani pode ser vivenciado pelas duas dimensões do método. Volta-se a mencionar que uma das dimensões diz respeito aos métodos utilizados para o conhecimento da realidade. Dentre alguns aspectos, pode-se considerar a relação entre teoria e prática, a relação entre o individual e o coletivo. A outra dimensão diz respeito ao método e técnicas obtidos na tradição didática e que podem cola-

borar para a viabilização da educação transformadora.

Ambas as dimensões apontam que o método é o caminho mais geral, mais amplo, que será ocupado pela intenção e pela criatividade do professor, com técnicas de ensino condizentes com os objetivos. Segundo Gadotti (1988), Marx afirma que "o método não dispensa a apreensão, em si mesmo, de cada objeto; o método proporciona apenas um guia, um quadro geral, uma orientação para o conhecimento de cada realidade" (GADOTTI, 1983, p 32).

Ao se referir às dimensões do método, volta-se a mencionar a contribuição que se tem da metodologia científica. É o caso dos métodos dedutivo e indutivo.

"Indução afirma que em primeiro lugar vem a observação dos fatos particulares e depois as hipóteses a confirmar; a dedução defende o apareciemnto em primeiro lugar do problema e da conjuntura que serão tratados pela observação e experimentação" (LAKATOS, 1986, p 62).

A educação transformadora pode se utilizar de ambos os métodos para atingir as finalidades a que se propõe. Dedução e indução complementam os momentos do método da prática social.

Os métodos dedutivo e indutivo têm na metodologia científica os seus princípios. Contudo, não devem ser desconsiderados na metodologia de ensino, desde quando a própria indução, que existe desde Sócrates e Platão, surgiu como uma técnica de raciocínio.

O professor transformador deve se valer dessa e de outras dimensões, inclusive, com o objetivo de não cair na rotina, o que pode levar os alunos a perderem o interesse pela atividade pedagógica. O professor pode se utilizar de vários

esquemas e dimensões do método, contanto que não perca a dimensão vivência-teoria-vivência.

Considerando-se que um dos objetivos da educação transformadora é o conhecimento da realidade, e que a realidade apresenta as suas peculiaridades, em função de características específicas de um determinado contexto social, tem-se a convicção de que a determinação do método de ensino não pode ser atribuição dos órgãos públicos, mas, deve ser da competência dos profissionais da escola, em especial dos professores, por serem eles que, juntamente com os alunos, enfrentarão o cotidiano da sala de aula. Para tanto, necessário se faz repensar os cursos de formação de professores, no sentido de que lhes seja proporcionado um aprofundamento nesse campo do conhecimento.

Também é o método e as estratégias de ensino que darão conta das questões referentes à dimensão pessoal e social do conhecimento. A apreensão da realidade é feita individualmente; um dos desafios à educação transformadora é de como atender todos os alunos. Mesmo ao se considerar que os alunos habitam um espaço físico que possui as mesmas características e vivenciam problemas sociais, políticos e econômicos semelhantes, a percepção por cada indivíduo se dá de forma particular. Portanto, a definição do que será trabalhado em sala de aula deverá ser feita coletivamente, por alunos e professores.

A partir das colocações feitas até aqui, tem-se em mente que o método é um recurso do qual o professor lança mão para realizar a ação pedagógica com tendência transformadora. Entretanto, ele por si só pouco representa. Na educação transformadora, ele é um elemento que, junto com a realidade do aluno e com o conhecimento que já foi historicamente produzido, formam o todo.

Após a realidade do aluno ter sido exposta como compo-

nente pedagógico do currículo, bem como o método de ensino, apresenta-se o último componente da tríade: o conhecimento sistematizado.

O conhecimento sistematizado

Refletir sobre o conhecimento implica se penetrar em campo filosófico, tão extenso, profundo e polêmico, quanto a própria trajetória do homem sobre a terra ou, no mínimo, quanto à própria filosofia. Entretanto, convém ressaltar que este estudo não se propõe a aprofundar o tema como a filosofia indica. Neste momento, o que se pretende é fazer algumas reflexões sobre o que se entende por conhecimento, no âmbito de um currículo que se volta para uma educação com tendência transformadora, sem extrapolar as fronteiras dos elementos necessários para a sua concretização, tais como, origem, objetivos, tipos, características, fases.

Em estudo minucioso Pinto (1979) fala com muita clareza sobre o assunto e distingue três etapas no processo do conhecimento: a) a fase dos reflexos primordiais; b) a do saber; c) a da ciência.

Para Pinto, a fase dos reflexos primordiais envolve toda a escala evolutiva da matéria viva, desde a forma ínfima de organização até o surgimento do homem, excluindo este no estado em que atingiu a sua constituição orgânica atual, mas, abrangendo as fases iniciais do processo de hominização.

Essa fase se distingue de outras em que já se encontram formas superiores de reflexão, e que possuem caráter de representação intelectual, por isso, chamadas de fase do saber e fase da ciência.

Entende-se que a fase do saber, sendo caracterizada por uma forma de reflexão, envolve diversos tipos de saber: o popular, o religioso, o filosófico, o técnico, o científico e

outros.

Essa fase, contudo, não representa a fase final do processo de desenvolvimento do conhecimento, porque, segundo o mesmo autor, "apesar de existir já a auto-consciência do saber, é a fase em que apenas o homem, sabe que sabe, mas não sabe ainda como chegou a saber" (PINTO, 1979, p 28).

A última fase do processo de conhecimento é a da ciência. "O que distingue o saber da ciência, é que na primeira destas etapas falta a intenção de organizar metodicamente o conhecimento, de proceder à descoberta da verdade de acordo com um projeto e critérios metódicos" (PINTO, 1979, p 29), razão pela qual o conhecimento que temos sobre algum assunto científico não representa que estejamos fazendo ciência.

Pinto diz que, em todas as fases, a natureza intrínseca do conhecimento que exprime a sua realidade como fato objetivo é sempre a mesma. Refere-se à:

"capacidade que o ser vivo possui de representar para si o estado do mundo em que se encontra, de reagir a ele conforme a qualidade das percepções que tem, e sempre no sentido de superar os obstáculos, de solucionar situações problemáticas, que se opõem à finalidade, a princípio inconsciente, de sua sobrevivência como indivíduo e como espécie, mais tarde tornada plenamente consciente na representação do mais desenvolvido dos seres vivos, o homem" (PINTO, 1979, p 20).

As considerações feitas por Pinto sobre a natureza do conhecimento levam a concluir que este surgiu especificamente por duas razões: uma delas é a capacidade que o ser humano

possui para refletir, organizar, generalizar as suas buscas numa determinada área e socializá-las com os seus semelhantes; a outra, vinculada à primeira, surge como necessidade de sobrevivência. Segundo Bazarian o conhecimento "surgiu da necessidade prática de sobreviver principalmente no processo de produção material. O desenvolvimento posterior da produção material foi exigindo cada vez mais novos conhecimentos" (BAZARIAN, 1988, p 35).

O conhecimento que é trabalhado na escola é visto como instrumento que possibilitará a melhoria da qualidade de vida das pessoas, no plano social, político, cultural e material, razão que justifica sua importância na educação com tendência transformadora.

Existe também a suposição de que a curiosidade humana seja inerente ao homem e que ela, a curiosidade, tenha levado os homens ao conhecimento. De acordo com Bazarian, Aristóteles considerava que o desejo do saber, a curiosidade espontânea para o conhecimento é inato ao homem, é inerente à natureza humana. Aristóteles afirmava que "foi a admiração que moveu os primeiros pensadores a especulações filosóficas" (BAZARIAN, 1988, p 34).

Professores e alunos têm curiosidade. É a curiosidade que levará à busca de novos conhecimentos. É na busca de novos conhecimentos que professor e aluno construirão outros conhecimentos, transformando-se a si próprios, a escola, a sociedade.

A questão a respeito do interesse pelo conhecimento assim foi abordada por Kneller, ao referir-se ao ensino centrado na criança, proposto por Kilpatrick:

"uma pessoa jovem está naturalmente disposta a aprender tudo o que se relacione com os seus interesses ou pareça resolver seus problemas; ao mes-

mo tempo, ela é naturalmente propensa a resistir a tudo que sinta ser-lhe imposto de cima. Por conseguinte, a criança deve aprender porque precisa e quer aprender, não necessariamente, porque outras pessoas acham que ela deve fazê-lo. Deve estar apta a ver a importância do que aprende para a sua própria vida e não para a concepção de um adulto sobre a espécie de vida que uma criança de sua idade deverá levar" (KNELLER, 1981, p 82).

Considera-se a admiração e a curiosidade de suma importância, principalmente para o desenvolvimento, e construção do conhecimento, porque são elas que vão promover e assegurar o desenvolvimento cultural, estético, filosófico.

Embora as três fases do conhecimento intituladas por Pinto, estejam relacionadas entre si e se voltem para o mesmo objetivo, que é a representação da forma mais clara possível do mundo, aqui se sugere que o currículo escolar enfatize a fase do conhecimento intitulada a fase do saber, também chamada de conhecimento sistematizado ou todo conhecimento já refletido e organizado pelo homem, por se entender que o saber popular faz parte da realidade do aluno, uma vez que foi adquirido e representado através de sua vivência social.

Por outro lado é pertinente, neste ponto, se reconsiderar que todo o saber seja científico, técnico ou filosófico, nasceu de reflexões sobre o cotidiano, e que é consenso entre os filósofos, os educadores, que todo ser humano, independente do grau de escolarização ou de classe social, observa fatos, reflete, faz escolhas, toma decisões em decorrência de algum fato, num determinado contexto. A título de exemplo, pode-se

dizer que as pessoas, por experiência própria, sabem que existem mudanças na aparência da lua, que os corpos pesados não se mantêm no espaço etc; contudo, essas pessoas não sabem ou não procuram determinar exatamente as causas reais destes fenômenos, elas possuem apenas o conhecimento superficial que adquiriram no trato diário com os mesmos. "É um conhecimento vago que só procura constatar os fatos sem procurar explicá-los cientificamente pelas suas causas reais e naturais". (BAZARIAN, 1988, p 43). Refere-se a uma maneira simples, comum, espontânea de conhecer algo. É o conhecimento cotidiano, anedótico, isolado, casual, superficial, adquirido em atividade diária. É o saber do homem comum que se limita às noções correntes e superficiais sobre as coisas e sobre os fenômenos. É desorganizado, não obedecendo a uma estrutura racional.

Esse é o tipo de conhecimento, que se constitui em um dos elementos necessários para a viabilização de um currículo voltado para a transformação, nas séries iniciais da Escola de 1º Grau, porque é exatamente esse conhecimento desorganizado, expresso na realidade do aluno que será o ponto de partida da ação pedagógica, e que já foi abordado quando se examinou a questão da realidade do aluno.

O termo conhecimento sistematizado, assim como pensado no presente trabalho, refere-se ao conjunto de conhecimentos que precisam ser dominados pelo aluno e que, embora tenham surgido da prática social, já foram refletidos sistematicamente, generalizados, socializados pelo homem ao longo da história da humanidade e que, para fins didáticos, por sua vastidão, se acham em diversas áreas.

Podemos dizer que todo o "conhecimento ocupa-se dos fenômenos da natureza (físicos, biológicos, químicos...), dos objetos ideais (lógicos e matemáticos), e dos fenômenos culturais (relações sociais, processos históricos, produção cultu-

ral etc.)" LUCKESI, 1985, p 70).

Todas aquelas áreas, em maior ou menor proporção têm uma relação com a vida prática das pessoas, a depender do espírito de observação, do interesse pessoal e, essencialmente, da atividade prática que exercem. Por isso se afirma que "o conhecimento científico pretende esclarecer as ocorrências factuais do universo, produzindo um entendimento de parcelas do "mundo", desvendando-as e criando as conexões lógicas e compreensíveis entre os seus componentes" (LUCKESI, 1985, p 71).

Concorda-se, que o conhecimento racional, por mais abstrato que seja, sempre tem uma explicação prática, pois surgiu de reflexões cotidianas. É o conhecimento que, por basear-se em proposições comprovadas, ultrapassou o popular e tornou-se consciente, metódico e, portanto, científico. É o tipo de conhecimento do qual o aluno precisa se apropriar, essencialmente para melhorar as suas condições de vida, uma vez que está estabelecido que o próprio conhecimento científico surgiu com essa finalidade.

Portanto, convém ressaltar que "o conhecimento vulgar ou popular não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade, nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos de conhecer" (LAKATOS, 1986, p 18). A diferença está muito mais no contexto metodológico do que no conteúdo propriamente dito.

O saber vulgar, não sendo metódico, procede, ora dedutivamente ora indutivamente, em virtude do exercício espontâneo do conhecimento do homem. Já o conhecimento sistematizado procede de uma análise lógica, razão pela qual, na educação transformadora insiste-se no conhecimento científico.

Outra razão que justifica a necessidade de se trabalhar o conhecimento sistematizado é que o conhecimento popular não

corresponde às possibilidades máximas de compreensão da realidade, de penetração no íntimo dos processos naturais e sociais. As deficiências do saber ingênuo "só começarão a ser notadas se os resultados do seu trabalho intelectual forem postos em confronto com as possibilidades oferecidas pela percepção crítica dos mesmos objetos e submetidos à análise dialética" (PINTO, 1979, p 55).

À educação transformadora, como já mencionado, cabe trabalhar com os dois tipos de conhecimento: o popular, tratado como realidade do aluno, e o conhecimento sistematizado. Portanto, ela tem por finalidade, de um lado, a valorização da vivência do aluno, fazendo com que ele reflita sobre o seu meio, para conhecê-lo melhor, e, por outro lado, a socialização do conhecimento que foi produzido. O que se quer acentuar é que a educação transformadora não deve priorizar um tipo em detrimento do outro, mas, integrá-los.

A integração tem por objetivo tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno, desde quando ele vai tornar saber científico aquilo que lhe interessa, em seu cotidiano.

Além da aprendizagem significativa, existem várias razões para se considerar de suma importância o conhecimento sistematizado no currículo transformador. Uma delas, e que já foi mencionada anteriormente, é a própria razão do surgimento do conhecimento, a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Com o conhecimento científico, desde que bem utilizado, obtemos formas de agir em todos os setores da vida, mais adequadas e mais eficientes. Para essa ação e eficiência, é preciso a descoberta, a apropriação e a aplicação do conhecimento.

Outra razão para a valorização do conhecimento sistematizado no currículo é a sua extensão. A humanidade realizou um grande esforço para sua produção. Ao homem, individualmente, é impossível reconstruir todo o caminho que já foi percorrido

pela humanidade.

A apropriação do que já está posto é o caminho mais viável para a aquisição de embasamento mais consistente para a transformação da realidade, das condições de vida, assim como para a utilização de recursos tecnológicos disponíveis, uma vez que não se admite que se conheça apenas por conhecer. O conhecimento se fará "a serviço de uma finalidade, ou série de finalidades, que pode ter como elo inicial o da conquista da verdade" (VASQUEZ, 1986, p 192), o da melhoria da qualidade de vida, a ascensão social, a participação, a interação, etc. Admite-se, também, o conhecimento visando satisfazer a curiosidade humana.

O conhecimento que já está produzido deve se constituir em ponto de partida para a produção de novos conhecimentos. Sem a apropriação do que já está produzido pelo homem, o progresso humano seria bem mais lento.

Não se pode deixar de falar da importância do conhecimento sistematizado para se estabelecer a interconexão entre os fatos, conceitos, uma vez que o conhecimento não é algo estanque, isolado.

"O ideal de todo conhecimento científico é chegar a uma interconexão sistemática de proposições, o que supõe, por sua vez, realizar a interconexão sistemática de observações sobre algum aspecto da realidade, e a existência de um corpo de conceitos generalizados com referência empírica, os chamados categoria dentro do sistema". (KISNERMAN, 1980, p 34).

Pode-se ainda acrescentar que o conhecimento científico, "está baseado na suposição de que é possível encontrar uma

'ordem' no mundo dos fatos, aparentemente caóticos. Um modelo que coloque cada coisa no seu lugar e nos dê esclarecimentos sobre o "bom" ou "mau" funcionamento do que observamos" (LUCKESI, 1985, p 72).

Em suma, pode-se dizer que o objetivo principal, a causa primeira da valorização do conhecimento sistematizado na educação transformadora é a compreensão do mundo, assim como a sua transformação consciente, refletida, sendo esta última, uma das razões que levou o homem a produzir conhecimento.

Após se ter refletido sobre as fases, origem, características e objetivos do conhecimento pergunta-se: Que conhecimentos devem ser trabalhados pela escola voltada para a transformação?

Os profissionais de ensino que voltam a sua ação educativa para o tradicional estabelecem que os conhecimentos que o aluno deve dominar precisam basear-se nos valores da cultura dominante. Na maioria das vezes, esses conhecimentos são totalmente desarticulados da vivência social do aluno, ainda mais quando se considera a heterogeneidade da clientela escolar. Outros profissionais, menos tradicionais, preocupados com a função da escola, procuram vincular as questões do conhecimento ao nível social e econômico do aluno. Muitas vezes, acabam desenvolvendo um ensino classista. Nas escolas chamadas de elite, o aluno recebe muitos conhecimentos; nas escolas de alunos economicamente desfavorecidos, acontece o contrário. O conhecimento trabalhado ou transmitido não ultrapassa aquilo que o aluno já domina. Os conteúdos a nível científico são secundarizados, em favor do saber popular.

No âmbito da educação transformadora, é impossível prefixar os conhecimentos a serem trabalhados, uma vez que eles são elaborados em íntima correlação com o conhecimento popular do aluno, que se chama de realidade do aluno e, por essa ra-

ção, vai sendo delimitado, à medida que o aluno vai expondo a sua vivência. A educação transformadora considera que sempre será possível integrar a realidade do aluno com o conhecimento sistematizado, pois este surgiu de reflexões sobre o dia-a-dia das pessoas.

Ao se pensar na integração entre os dois tipos de conhecimento, parte-se do princípio de que o conhecimento científico é vastíssimo e de que não é possível dominá-lo na sua totalidade. O aluno, por sua vez, não tem interesse por tudo que o rodeia. Isso justifica porque, na educação transformadora, o conhecimento será abordado de acordo com a realidade do aluno. Com isso pretende-se que o aluno não acumule conhecimentos desnecessários, mas, sim, aqueles que estão em íntima correlação com a sua vivência. Aqui se ratifica a importância de o professor ser sensível aos problemas sócio-culturais dos alunos e de saber abordá-los sob a ética científica, técnica, filosófica. Neste particular também vai se consolidando a construção e o aperfeiçoamento do currículo.

Outro aspecto a considerar é que o conhecimento, por ser vasto, para efeitos didáticos, é distribuído por áreas que se traduzem no currículo como disciplinas. Entretanto, no âmbito da educação com tendência transformadora, essa estruturação curricular não deverá ser efetivada, desde quando a escola se propõe a trabalhar, a partir da realidade do aluno. Realidade do aluno envolve questões de natureza diversa, como, comunicação, problemas de linguagem, do meio ambiente, de relações sociais, a necessidade de solução de problemas os mais variados, como no campo social onde diferentes áreas do conhecimento precisam se integrar, no momento em que se trabalha uma determinada questão.

A integração também atende às teorias psicológicas sobre o desenvolvimento, tendo em vista que na faixa etária en-

tre sete e onze anos, os fatos se apresentam de forma mais genérica. Essa integração poderá ser concretizada num ensino por atividades que passará a ser aqui analisadas como forma didática de tratamento da matéria.

A atividade como forma possível de tratamento didático da matéria, visando, a integração entre os componentes pedagógicos do currículo

A adoção da "atividade" como forma possível de tratamento didático da matéria, por se julgar a forma capaz de integrar realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado, tendo em vista a concretização de um currículo transformador, fundamenta-se em dois princípios:

- 1 - o próprio termo ação, cujo sentido envolve um conjunto de elementos, levando a supor-se que uma ação não pode acontecer de forma isolada, fragmentada, estanque, da forma como se trata a matéria na atual prática pedagógica;
- 2 - a própria Lei 5692/71 propõe que o tratamento didático da matéria se dê em forma de atividade, área de estudo, disciplina, a depender do segmento escolar e, portanto, da faixa etária e de compreensão dos alunos.

De acordo com a proposta oficial, entende-se por matéria "todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelo Conselho Federal e Estadual e em alguns casos acrescentados pela escola, antes de sua representação nos currículos plenos sob a forma didaticamente assimilável de atividade, área de estudo, disciplina" (Parecer 853/71).

No contexto deste trabalho, por matéria, entende-se todo conhecimento que emerge da vivência dos alunos, sistemático ou não, e que possa ser trabalhado pelos alunos com a mediação

do professor. A Lei se preocupou em fixar o campo de conhecimento; na educação transformadora, ele emerge da própria vivência dos alunos. Em ambas as situações, a matéria é o elemento básico do processo educativo e, ao ser trabalhado na escola, deve adequar-se às fases de desenvolvimento dos educandos.

O Parecer 853/71, do CFE, é explícito e propõe que a forma didática de tratamento dos conteúdos se realize de forma flexível e sugere atividades, da 1ª à 4ª série, áreas de estudo, da 5ª à 8ª série, e disciplinas, no 2º Grau, conforme as características da clientela a que se destina, especialmente em função da faixa etária. A questão é assim expressa no Parecer:

"Na seqüência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso nas "atividades", as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas "áreas de estudo" - formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional - as situações de experiências tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas "disciplinas", sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos" (Parecer 853/71, do CFE).

A Lei 5692/71 refere-se a seqüência da apresentação dos

conhecimentos sistemáticos, sendo esses entendidos como conhecimentos já produzidos pela humanidade e do qual o aluno deve se apropriar. Na educação transformadora, o conhecimento sistematizado é obtido a partir da análise da vivência social e concreta dos alunos e do professor. Portanto, no âmbito deste trabalho, conhecimento sistemático e conhecimento sistematizado são entendidos como sinônimos.

Acredita-se que essas categorias curriculares, pensadas em função da faixa etária do aluno, estejam de acordo com as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano que afirmam que o indivíduo, na fase inicial da sua vida, não possui capacidade para se deter em certos detalhes que um assunto específico requer, como, por exemplo, quando ele é tratado em forma de disciplina. As disciplinas se referem ao conhecimento especializado, pormenorizado em uma determinada área.

O ensino por atividade encontra também seus fundamentos em outras ciências, como, a Sociologia que afirma que o homem está inserido no todo social e que este é indissolúvel; a Antropologia que afirma que o homem é um ser de interrelações; e na própria ciência que afirma que o conhecimento existe como um todo e, portanto, não pode ser apreendido de forma fragmentada e estanque. Todos esses ramos entendem que o homem é um todo e que nada acontece de forma isolada, mas, num determinado contexto histórico, social, político e econômico, por sua vez, interrelacionados. Segundo Albert Szent-Gyorgyi, citado por Ferguson " a natureza é uma unidade maravilhosa, ela não está dividida em física, química, mecânica" (FERGUSON, 1980, p 309).

As categorias curriculares devem se preocupar em possibilitar condições para que o aluno reconstrua, assimile o conhecimento, estabeleça conexões, seqüenciando-o, de modo que resulte em um todo coerente, e orgânico.

Mas, mesmo com a flexibilidade que a própria Lei possi-

bilitou, na prática, os professores não conseguiram desempenhar a contento a tarefa que lhes foi atribuída, qual seja, a de desenvolver a aprendizagem ante as experiências colhidas em situações concretas, em vez de fazer a apresentação sistemática dos conteúdos, especialmente nas séries iniciais na escola de 1º Grau. Na maioria das vezes, o professor que teve uma formação através de disciplinas estanques, fragmentadas, expressa através de um currículo linear, pré-fixado, voltado para os produtos, e uma prática alienante, rotineira, não pode alcançar o sentido das categorias curriculares, sem condições, pois, de colocá-las em prática.

Embora se tenha obtido, na legislação em vigor, a inspiração para o uso do termo atividade, convém ressaltar que, neste contexto, se incorpora o sentido da Lei e se amplia a conotação dada ao termo.

A ampliação consiste nos fatores realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado, observados na proposta de atividade. A Lei não considera a realidade do aluno nem o conhecimento sistematizado e não deixa claro o valor da atividade como tratamento didático. O conhecimento sistemático sugere o ensino por disciplinas, desarticulado da vivência concreta dos alunos. A Lei também não deu conta do método de trabalhar a atividade.

Atualmente, vive-se um momento de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto da nova L D B*, em seu capítulo VI, parágrafo único, diz o seguinte: "assegurados os padrões de qualidade, a educação escolar poderá adotar alternativas de processos, estratégias e metodologias mais adequadas aos seus objetivos, às características do

*Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desportos.
Relator Deputado Jorge Hage, junho 1990.

bilitou, na prática, os professores não conseguiram desempenhar a contento a tarefa que lhes foi atribuída, qual seja, a de desenvolver a aprendizagem ante as experiências colhidas em situações concretas, em vez de fazer a apresentação sistemática dos conteúdos, especialmente nas séries iniciais na escola de 1º Grau. Na maioria das vezes, o professor que teve uma formação através de disciplinas estanques, fragmentadas, expressa através de um currículo linear, pré-fixado, voltado para os produtos, e uma prática alienante, rotineira, não pode alcançar o sentido das categorias curriculares, sem condições, pois, de colocá-las em prática.

Embora se tenha obtido, na legislação em vigor, a inspiração para o uso do termo atividade, convém ressaltar que, neste contexto, se incorpora o sentido da Lei e se amplia a conotação dada ao termo.

A ampliação consiste nos fatores realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado, observados na proposta de atividade. A Lei não considera a realidade do aluno nem o conhecimento sistematizado e não deixa claro o valor da atividade como tratamento didático. O conhecimento sistematizado sugere o ensino por disciplinas, desarticulado da vivência concreta dos alunos. A Lei também não deu conta do método de trabalhar a atividade.

Atualmente, vive-se um momento de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto da nova L D B*, em seu capítulo VI, parágrafo único, diz o seguinte: "assegurados os padrões de qualidade, a educação escolar poderá adotar alternativas de processos, estratégias e metodologias mais adequadas aos seus objetivos, às características do

*Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desportos.
Relator Deputado Jorge Hage, junho 1990.

educando e às condições disponíveis, inclusive mediante a sua combinação com processos extra-escolares".

Independentemente da orientação que seja dada sobre o assunto pelos órgãos públicos ou da terminologia que seja adotada, no contexto deste trabalho, o termo atividade é utilizado por se acreditar que ele melhor expressa o sentido que se pretende dar ao tratamento didático da matéria nas séries iniciais da Escola de 1º Grau, que se volta para a transformação e por se acreditar ser essa uma alternativa viável para a realidade brasileira, embora, no último projeto da nova LDB, ainda não aprovado, não exista mais referência a essa categoria curricular que contém, explicitamente, princípios que subsidiem o tratamento didático em sala de aula.

Para a compreensão do sentido de atividade, parte-se de um conceito amplo, abrangente, para chegar-se ao detalhamento do que se entende do assunto no âmbito da educação transformadora.

"Por atividade em geral, entendemos o ato, ou conjunto de atos, em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima" (VASQUEZ, 1986, p 166). O próprio Vasquez, em uma nota de rodapé, explica que atividade é entendida como sinônimo de ação e também como ato ou conjunto de atos que modificam uma matéria exterior ou que é imanente ao agente.

De acordo com esta concepção, age-se para modificar algo. Portanto, atividade envolve movimento dentro de um determinado contexto e se dá, a partir de uma relação de influências, no caso da educação, muito mais acentuadas entre o professor e o aluno.

Sem especificar o tipo de ação, se é no plano material ou no mundo das idéias, nem o seu nível, nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua, fica explícito que a atividade

consiste em uma ação com vistas a modificar algo e que, portanto, pode pertencer ao plano físico, biológico, material ou cultural, ideológico, político etc, e se refere à efetiva concretização de algo, para manter ou modificar.

Atividade implica ação e, como diz Vasquez, "... opõe-se à passividade e o seu âmbito é o da efetividade e não o do meramente possível. Agente é o que age, o que atua, e não o que apenas tem possibilidade ou está em disponibilidade para atuar ou agir, ... ocorre efetivamente, sem que possa ser separado do ato ou conjunto de atos que a constituem" (VASQUEZ, 1986, p 186).

Atividade implica em ação, mas que seja transformadora. O homem é um ser ativo. Age para a manutenção das coisas assim como elas são ou para a sua modificação.

Segundo Dewey, "para compreendermos fecundamente a idéia de atividade devemos considerá-la no sentido lato, abrangendo tudo o que envolve crescimento de capacidade - especialmente da capacidade de compreender o sentido ou a significação do que se faz" (DEWEY, 1978, p 97).

Pensando-se a partir desse conceito, na ótica de uma educação transformadora, pode-se dizer que os elementos ação-compreensão-significação são imprescindíveis para que esse tipo de educação se efetive.

Será possível conhecer a realidade, dominá-la, modificá-la, através da ação contínua permanente, progressiva, assim como da consciência e compreensão dessa ação. Ação-compreensão possibilitam a significação que, por sua vez, se constitui em melhor estilo de vida.

A idéia do ensino por atividade tem suas origens na Escola Nova que enfatiza a ação, o aprender fazendo; a educação transformadora incorpora esses princípios de ação e reforça que a ação deve estar vinculada a situações concretas da vida

do aluno. A vivência do aluno se dá na interação do sujeito com o meio e é ela que dá sentido à vida do aluno e se concretiza via atividade. "Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mesma mediante a contemplação ou mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade" (KOSIK, 1976, p 22).

Atividade envolve ação e reflexão, tendo em vista algo. Ela significa ação, mas se diferencia da ação corriqueira do dia-a-dia, que não é refletida, é uma ação com um fim, portanto, não é espontaneísta.

O ensino por atividades é um ensino, pois, em que o aluno não se limita somente a ouvir os ensinamentos do professor, de forma passiva, como acontece na educação tradicional, mas ele é o agente ativo no sentido exato do termo; ação com consciência, com compreensão, que tenha significado e que leve a um crescimento individual e social do aluno.

Tendo em vista que a integração entre as várias áreas do conhecimento é um dos objetivos do ensino por atividade, este consiste em se partir de um único tema ou problema, retirado da vivência social do aluno e estudá-lo sob a ótica das várias disciplinas, de forma integrada, sem que, no entanto, esta seja explicitada para o aluno. No ensino por atividades, desaparece o ensino por disciplinas e matérias que são então substituídas pelo estudo de situações vivenciadas pelos alunos, pelo professor e pelos demais componentes da escola. O ensino por atividades considera que todos os fenômenos se interligam de forma global. Tudo é interdependente. É um tipo de ensino que se preocupa com a análise, compreensão da totalidade concreta dos fatos, sem desmerecer as partes:

"A atividade mostra nas relações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade concreta. Vários atos

desarticulados ou justapostos casualmente não permitem que se fale de atividade; é preciso que os atos singulares se articulem ou estruturem, como elementos de um todo, ou de um processo total, que culmina na modificação de uma matéria-prima" (VASQUEZ, 1986, p 186).

Na educação transformadora, a matéria-prima a ser transformada é a própria realidade do aluno, estando aí incluso o próprio aluno, o professor e a escola. Tem como objetivo proporcionar ao aluno a compreensão e a organização do conhecimento popular da sua realidade no seu aspecto total, e transformá-lo em conhecimento científico, elaborado, contextualizado, e do qual o aluno precisa apropriar-se para que possa ter uma vivência social consciente.

A atividade se desenvolve, nesse caso, não apenas como a produção ou a transformação de uma matéria-prima no plano físico, material, como, por exemplo, a construção de uma cadeira, mas, também, como a transformação, produção de conhecimentos em forma de conceitos, hipóteses, teorias, leis. Formação de novos conceitos e praxis caminham juntos e são elementos imprescindíveis para que se usufrua da realidade, dos recursos tecnológicos disponíveis, e se promova a transformação no sentido desejado.

O currículo por atividades tem como preocupação os processos pelos quais a matéria-prima é transformada, não se pretendendo com essa afirmação menosprezar o produto. O resultado que se obtém, talvez todos os alunos não o expressem da mesma forma e com o mesmo conteúdo, como acontece na prática da educação tradicional e da tecnológica. O que se deve considerar, neste caso, é que o produto não é estabelecido rigidamente, a

priori; isto é, não se definem os resultados com antecedência. Entretanto, é necessário se chegar a um resultado. O que não pode acontecer é o desenvolvimento do processo sem que se chegue a uma conclusão. A respeito da questão do processo e do produto assim se pronunciou Vasquez:

"...aos atos do agente e à matéria-prima sobre a qual se exerce a atividade, é necessário acrescentar o resultado ou produto. O ato ou conjunto de atos sobre uma matéria se traduzem num resultado ou produto que é essa matéria mesma já transformada pelo agente" (VASQUEZ, 1986, p 186).

No contexto da educação transformadora, professor e aluno são considerados agentes. Sendo o professor considerado o mais experiente, cabe a ele possibilitar condições para que a ação aconteça.

Como já observado, a atividade só se realiza se ela se inicia com uma finalidade, qual seja, a transformação, o conhecimento de objetos, de idéias, e termina com um produto efetivo real.

Nessa perspectiva, sempre teremos presentes três dimensões: o passado-presente-futuro. Passado, para se compreender o fato em si no momento presente, e ambos passado-presente, como elementos que se projetarão no futuro.

"Os fatos são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente - determinação do passado pelo presente - como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não obstante, determina e regula os diferentes atos

antes de culminar num resultado real; ou seja a determinação não vem do passado mas sim do futuro" (VASQUEZ, 1986, p 187).

A determinação vem do futuro, porque é em função dele que a atividade, quer seja aquela que se refere ao mundo das idéias, dos conceitos, das comparações, considerada teórica, ou aquela que se efetiva no campo que põe em funcionamento os órgãos dos sentidos e motores e é chamada de prática se realiza.

Na educação com tendência transformadora, as dimensões de atividade teórica e prática são abordadas integradamente. Existe uma tendência, inclusive dentro da escola, em se dicotomizar a relação entre atividade teórica e atividade prática. Nas escolas, prevalece a idéia de que atividade prática tem caráter real, objetivo, em relação ao objeto sobre o qual se atua. Segundo Vasquez (1986), exige uma série de atos físicos, sem os quais não se é possível alterar ou destruir certas propriedades, para tornar possível o apareciemnto de um novo objeto, com novas propriedades.

Falando-se em atividade de um modo geral, Vasquez (1986) afirma que, na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria independente de sua consciência e das diversas formas de atuação ou de manipulação exigidas para a transformação do objeto. Entretanto, acredita-se que atividade sem consciência torna-se um ato mecânico, como é a prática na educação tradicional, onde atividade significa realizar exercícios, principalmente escritos, que tenham por finalidade a memorização de lições por parte do aluno; na educação tecnológica que visa, através do domínio de certos automatismos, preparação de mão-de-obra, essencialmente para a indústria. Segundo o próprio Vasquez, as atividades teóricas, com suas características e

finalidades específicas estão comumente num plano distinto. A sua finalidade é transformar idealmente, não realmente, a matéria-prima. O objetivo da atividade teórica é "... obter como produtos teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que pré-figurem idealmente uma realidade futura" (VASQUEZ, 1986, p 203).

Conforme já foi colocado, é comum nas escolas brasileiras a dicotomia entre teoria e prática. Entretanto, o ensino por atividades envolve as duas dimensões, numa relação dialética. Ao tempo em que se exerce uma determinada ação, no sentido de transformação de uma situação, ou objeto, também se modifica a concepção a respeito desse objeto. Portanto, teoria e prática, pensamento e ação, só têm sentido, se caminham juntos e se influenciam reciprocamente. Transformar as idéias, quer dizer transformar o mundo. Aprimorar as idéias é aprimorar a transformação do mundo. A relação teoria prática se estabelece no processo, ora partindo da teoria ora da prática.

Sendo o ensino por atividades problematizador, a ação didática pode se dar, partindo para soluções práticas primeiro ou para a criação de um suporte teórico, no sentido de encaminhar a questão. Teoria e prática estão numa relação dialética.

A atividade na educação transformadora envolve teoria e prática e é consciente, refletida e deve se prestar a uma determinada finalidade. A finalidade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social, para atender a determinadas necessidades, às aspirações humanas.

Uma atividade que se processa no pensamento, e que tem como resultado só o pensamento, não pode identificar-se com a atividade que é chamada por Vasquez (1986), "de praxis", falando-se em praxis no sentido da prática transformadora. Praxis envolve ação e reflexão, portanto, é ação refletida. Segundo Ramos, "a praxis é caracterizada como uma atividade teó-

rica-ideal de um lado e material-prática do outro, sem haver possibilidade de isolar-se os dois componentes (RAMOS, 1988, p 73).

Depois dessas reflexões sobre atividade, é importante retomar a idéia de que toda e qualquer forma de ação tem de se dar, para obter-se um fim específico e que essa ação deve ser consciente e compreendida, para crescer no significado.

A consciência, a compreensão dos fatos "exclui ação por constrangimento externo ou imposição, porque lhe falta a esta sentido para o espírito de quem a realiza. Exclui a simples reação às excitações, que acabam quando o ato momentâneo cessa, e ainda a ação tão habitual que se tenha tornado rotina" (DEWEY, 1987, p 97).

Essa constatação de Dewey deixa claro que a atividade, especialmente na escola, é algo significativo para o aluno e não, uma simples imposição feita pelo professor aos alunos, e que cessa quando cessa a imposição.

Desenvolver um ensino por atividades implica um ensino que se preocupe em estudar, analisar, questionar, e resolver problemas concretos, situados num determinado contexto e não isolados, fragmentados e, portanto, sem significado para o aluno, sem, contudo, permanecer no nível do espontaneísmo, como foi a prática da escola renovada. Concorda-se com Ferguson (1980) quando afirma que, "O significado emerge do contexto e das conexões. Sem um contexto, nada faz sentido" (FERGUSON, 1980, p 308).

O ensino por atividades considera que o conhecimento deve ser adquirido, reconstruído e produzido para melhor se compreender e solucionar as questões cotidianas; por essa razão, não se pode restringir aos resultados de problemas, como acontece com a educação tradicional. No ensino tradicional, o professor só participa aos alunos o resultado daquilo que já

foi solucionado por alguém, em algum momento e contexto.

Ensino por atividade implica na desmistificação da crença generalizada que existe entre as disciplinas, como, a Filosofia, a Matemática, a História, a Geografia, que existem por si mesmas, como campos de estudos distinguíveis entre si pela matéria que investigam. "Em vez de ensinarmos a matéria em termos formais, devemos substituí-la por áreas problemas específicos tais como transportes, comunicação, comércio, etc" (KNELLER, 1971, p 64).

Os meros conceitos memorizados nas disciplinas estanques não permitem que o conhecimento se torne um instrumento de solução de problemas que afligem o homem e a sociedade e, portanto, não subsidiam a ação.

" O acúmulo de dados, informações e mesmo de teorias não possibilitam por si só uma efetiva contribuição qualitativa na melhoria cultural e material da vida humana. O fundamental em termos pedagógicos e do progresso científico e filosófico reside na afirmação popperiana de que estudamos problemas, não matérias: problemas que podem ultrapassar as fronteiras de qualquer matéria ou disciplina" (PAVIANI, 1984, p 89).

A tradição da escola brasileira delega o estudo de problemas só à matemática, entretanto, assume-se, neste estudo, a idéia de que os problemas que se apresentam ao homem envolvem, para a sua solução, todas as áreas do conhecimento sistematizado ou mesmo desorganizado.

Ao se enfatizar a problematização, não se pode deixar de considerar a contribuição de Paulo Freire, nesta questão,

quando diz que o ensino deve se constituir na problematização do mundo.

O ensino por atividades não se preocupa apenas em articular explicações e tarefas entre as diversas disciplinas, como aconteceu com os centros de interesse. No currículo que se volta para a transformação, a integração entre os diversos campos do conhecimento está sempre presente, mas, a partir e em função da vivência social concreta dos alunos.

Ao se tratar de uma escola para as séries iniciais de 1º Grau, a vivência social do aluno permanece vinculada a um mundo mais restrito: a criança só percebe aquilo que está ao seu redor. As atividades mais significativas serão aquelas muito mais relacionadas a tudo o que seja captado pelos órgãos dos sentidos. Nessa fase, as crianças assimilam com mais facilidade aquilo que elas vêem, ouvem, sentem, percebem. As habilidades cognitivas que se consideram necessárias são desenvolvidas, mas, sempre correlacionadas a um objeto real, concreto, e não como mera abstração. Abstração nessa situação refere-se à formação de conceitos que estão totalmente desligados da realidade do aluno e que, portanto, para ele, não existem.

Entretanto, essa ênfase em objetos concretos não exclui, por exemplo, a formação de conceitos, considerada necessária para se desenvolver a linguagem oral, escrita, a comunicação e a expressão, os conceitos numéricos, a noção de tempo, espaço emergidos do contexto. "Conceitos, dados técnicos e até atitudes e expectativas, surgem, do ato de solucionar problemas e também da investigação. Se o conceito surge do contexto, a idéia adquire o significado diferente daquele que teria se surgisse em sua plenitude na mente do professor" (NELSON, 1980, p 258), e fosse transmitido para o aluno.

Também é preciso considerar que o ensino por atividades não desmerece os objetivos que foram historicamente confiados

à escola, qual seja o de que o aluno adquira o conhecimento. O currículo por atividades possibilita condições, para que a escola cumpra a sua missão histórica, de forma ativa, que atenda às possibilidades de desenvolvimento dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa para este, oportunizando assim o conhecimento e a transformação da realidade.

O ensino por atividades se propõe a cumprir os objetivos da educação nacional, para o 1º Grau, qual seja o de proporcionar a auto-realização, a qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania, assim como os objetivos de cada área do conhecimento e que dizem respeito à comunicação e expressão, domínio da língua pátria, o desenvolvimento do espírito científico, a integração social; o preparo para a compreensão e o exercício do trabalho, para a participação política, o desenvolvimento do pensamento lógico, a vivência do método científico, a educação ambiental.

É pertinente ora se reconsiderar que, num currículo voltado para a transformação, não se deve delimitar rigidamente, com antecedência, os conteúdos a serem trabalhados na escola, desde quando eles brotam da vivência social dos alunos; tratando-se de uma escola para as séries iniciais do 1º Grau, as questões a serem trabalhadas deverão emergir do mundo mais próximo do aluno, como, família, escola, vizinhança, bairro, cidade, município, sem contudo desmerecer os fatos que ocorrem à distância, e que também podem ser discutidos, uma vez que dizem respeito à realidade de que o aluno faz parte. Nessa perspectiva, repita-se, os programas não são, elaborados a priori, a sua construção se fará à medida em que vai se realizando o processo.

Cabe aqui supor-se que, se a escola, nesses quatro anos, conseguir trabalhar de forma integrada, eficiente, significativa, o conhecimento a nível do município do aluno,

ela estará dando uma grande contribuição, para se compreender com mais facilidade os fatos que ocorrem num contexto mais amplo, como, a nação e o mundo. Isso se deve ao fato de se achar que as relações sociais, políticas, econômicas, culturais, físicas que se processam no município e os problemas que estes enfrentam, como, fome, desemprego, moradia, transporte, ecologia, ocorrem de forma semelhante a nível estadual, nacional e mundial, apenas com maior abrangência. Se o aluno tiver desenvolvido suas habilidades para compreender essas relações a nível de município e buscar as soluções em todas as áreas do conhecimento, compreenderá facilmente o que acontece nas esferas mais abrangentes da administração. Por outro lado, o estudo do município não poderá acontecer, sem que se aborde sobre a influência do mundo, do poder federal e do poder estadual na instância do município. Se o ponto de partida é a vivência social, não se deverá priorizar português e matemática. O estudo dos problemas sociais gerará o estudo de linguagem, de cálculo e de matérias outras.

Existe entre os educadores uma discussão em termos de conveniência ou não de se estabelecer os conteúdos mínimos para todo o território nacional. Na educação transformadora, esses mínimos não poderão se referir a conteúdos específicos, mas, deverão ser mais abrangentes e se referirem ao domínio da leitura, da escrita, do cálculo, ao conhecimento da sua realidade e a algumas habilidades intelectivas.

O ensino por atividades não é um método de ensino nem de apreensão da realidade, mas atividade pressupõe método de ensino e se estabelece como forma de organização didática, integrando realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado, para orientar a concretização de um currículo.

Conforme exposto neste capítulo, atividade apresenta os elementos essenciais para orientar a concretização de um cur-

rículo para uma educação voltada à transformação que possibilite a integração, de fato, das três dimensões: realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado, dimensões essas que poderão corresponder às expectativas do aluno, da comunidade e que poderão colaborar na transformação da educação, do aluno e da sociedade.

O professor como agente pedagógico numa perspectiva transformadora

Os papéis que os diversos profissionais desempenham num dado contexto são, sobretudo, delimitados pelo conjunto da sociedade, pelo local de trabalho e, especificamente, pela instituição que lhes formou e lhes incutiu uma determinada concepção de sociedade, de homem, de trabalho, de educação, e nada mais são que relações de trabalho que refletem o todo social.

A estrutura sócio-econômica-política e cultural assim como se apresenta no Brasil, inspirada no liberalismo e que, portanto, acredita no progresso do indivíduo em função de suas aptidões e do seu esforço individual, na prática, não se fazem grandes exigências, quanto à competência dos profissionais da educação. O papel do professor tradicional, repetidor das lições dos livros, satisfazia até aqui, as necessidades educacionais de uma pequena parcela da população que frequentava a escola. Entretanto, com as mudanças que ocorrem no país, em todos os segmentos da sociedade, o papel da educação também passou a ser questionado e alterado.

O professor, de mero transmissor de conhecimentos, como era tido na concepção tradicional, passou a ser o facilitador da aprendizagem, na concepção renovada e, instrutor, na con-

cepção tecnológica, papéis que também passaram a ser questionados, com as transformações sociais em processo contínuo.

O final da década de setenta, especificamente, foi marcado por uma intensa movimentação na área educacional, no sentido de se repensar os rumos da educação e, conseqüentemente, a função do professor.

Atualmente, como já foi mencionado, existe um consenso, entre os estudiosos do tema, de que a educação precisa ser repensada, no sentido de que realmente contribua para a transformação do aluno e da sociedade.

A institucionalização de um processo de caráter transformador requer que todos os profissionais da educação, numa ação conjunta e integrada, voltem-se para aquele fim. Sabe-se, porém, que é ao professor, por estar em contato direto e permanente com os alunos, que cabe a maior parcela de trabalho voltado para a transformação, razão pela qual sua competência assim como as suas limitações têm de ser enfaticamente tratadas.

Pergunta-se então: em que consiste ser um professor competente para atuar no sentido da transformação?

Se a educação transformadora pretende formar um homem que conheça o seu meio, que seja criativo, crítico, participativo, ativo, integrado, que domine o conhecimento socialmente significativo e não, o saber artificial, hermético, como é a prática da educação tradicional ou o saber espontâneo, como é mencionado pela escola renovada, e/ou, se submeta ao condicionamento do comportamento, como na tecnológica, o papel que o professor terá de desempenhar será diferente daquele preconizado pelas referidas abordagens de cunho conservador.

Na ótica de Paulo Freire, (1980) o professor comprometido com a transformação procurará desmistificar e questionar, com os alunos, a cultura dominante, valorizando-lhes a cultu-

ra e a linguagem e criando condições para que cada um deles analise o seu contexto e produza novos conhecimentos. Com esse papel, o fio condutor da ação do professor transformador será deslocado das lições exclusivas dos livros didáticos, para as reais condições de vida dos alunos, inclinando-se, também, para uma reflexão sobre as convicções centrais dos alunos. Esse papel não elimina do professor o seu compromisso de possibilitar ao aluno o domínio dos conhecimentos sistematizados, uma vez que tais conhecimentos fazem-se necessários ao cidadão, para que este possa melhorar a sua qualidade de vida, usufruir dos recursos técnicos disponíveis na sociedade, contribuir com a dinâmica social e dela participar.

Portanto, a ação transformadora do professor não despreze o trabalho com o conhecimento sistematizado, mas não concorda com a forma como comumente o professor transmite e o aluno assimila o acervo cultural, mediante exposição oral e memorização.

O professor que se preocupa com a transformação considera que os homens e a ciência não são estáticos e que, ele próprio também se transforma no processo. O professor, sentindo a sua transformação, sentirá a transformação nos seus alunos. As reflexões a respeito dos interesses e necessidades dos alunos, da realidade como um todo são imprescindíveis no processo transformador. O professor não pode perder de vista que as reflexões em torno da experiência vivida pelo aluno devem estar em íntima relação com os métodos de ensino e com o conhecimento sistematizado. Um método de ensino que favoreça a compreensão cognitiva da realidade e que ajude o aluno a desvendá-la e a conhecê-la, eis um dos desafios que se propõe ao professor transformador. Esse compromisso com o aluno é igualmente mantido com a sociedade. O professor transformador é engajado com a ação social. Segundo Ferguson, (1980) pessoa e

sociedade se encontram unidos, como, mente e corpo.

O professor se encontra diante de uma dupla função: por um lado, fazer com que o aluno domine os conhecimentos sistematizados, sejam eles técnicos, culturais e/ou científicos, necessários para que se venha a ter uma melhor qualidade de vida; e, por outro lado, possibilitar a esse aluno a compreensão do seu meio, para que com ele se integre e o transforme. O professor com função transformadora não menospreza nenhuma dessas dimensões, mas, trabalha-as de forma integrada, devendo ter para isso, além de uma sólida cultura geral e de um profundo conhecimento da sua realidade e da realidade do aluno, uma atitude mediadora.

"O professor é o principal mediador entre quantidade, qualidade do diálogo estabelecido entre o aluno e a realidade, o aluno e o conhecimento sistematizado. O professor é por definição, o agente ativo no desenvolvimento desse diálogo. É o pesquisador na sala de aula, que deverá ensinar a extrair estímulos da realidade social vivida, compreendida, e confrontá-los, conflitá-los não só com as formas mais avançadas de revolução científico-tecnológica, mas também com o conjunto de mudanças que marcam a cultura deste quase século XXI"(DOMINGUES, 1986, p 361).

A mediação exercida pelo professor envolve trabalho que consiste em conscientizar o aluno de que o avanço social, político, econômico, técnico ocorreu a partir de experimentos e reflexões sobre o cotidiano.

"As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história, partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda a grande façanha histórica, concreta, torna-se particular e histórica, precisamente graças ao seu posterior efeito na cotidianidade" (HELLER, 1985, p 20).

O professor, na sua relação com os alunos, deve deixar explícito que eles, professor e alunos, podem se sentir sujeitos da história, à medida que perceberem suas experiências de vida, refletirem sobre e, a partir delas, consigam sistematizá-las. Esse esforço deverá construir um contexto de descobertas que poderão contribuir para o avanço técnico, científico, cultural e social.

A passagem do conhecimento do estágio de senso comum para o de conhecimento sistematizado é um processo complexo, progressivo e só poderá ocorrer mediante a intervenção competente e crítica do professor. Sem essa condição as experiências correm o risco de não se realizarem em profundidade e podem estagnar-se no aparente, como demonstrou a prática realizada com base nos princípios da escola renovada, "provocou a despreocupação com a transmissão de conhecimentos e rebaixou o nível de ensino, especialmente para aquelas classes que têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado" (SAVIANI, 1985, p 14).

Surge, então, a necessidade de o professor assumir papéis que são próprios da educação com tendência transformadora. ^{A medida} Concorde-se com Snyders, quando ele diz que

"Em nenhum momento o papel do professor é o de substituir à vida, às necessidades, à espontaneidade da

criança. Intervém não para quebrar a alegria infantil, para impor em face dela, mas sim para reforçar e desenvolver. Por outras palavras: não vai colidir como elemento estranho e suspeito, contra os desejos da criança, mas será ele próprio a permitir-lhes um desabrochar pleno" (SNYDERS, 1974, p. 170).

O professor deve interferir, não para impor ao aluno um outro tipo de vida, mas, para tornar-lhe compreensível o seu próprio estilo de vida, reforçando-o e desenvolvendo-o, dentro dos limites do necessário à sua melhor sobrevivência.

Esse esforço do professor em orientar, abrir perspectivas ao aluno implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos e, inclusive, uma consciência das diferenças que poderão existir entre a sua cultura e a dos alunos e entre a dos diversos alunos.

Ao professor compete identificar os valores dos alunos, sem desmerecer os seus próprios valores, e realizar a mediação com o conhecimento sistematizado, a partir desses valores.

A análise da vivência diversificada entre o professor e o aluno deve dar-se numa perspectiva dialética e deve ser encarada como fator de enriquecimento para ambos. Isso porque a transformação no contexto da educação opera-se pela evolução das contradições, das vivências, entre professor e aluno, aluno-aluno e outros, que ocorrem no interior da própria escola. O encorajamento do pensamento divergente, das dúvidas, deve fazer parte do processo criativo e ser estimulado pelo professor, mesmo que se considere que ele é mais experiente e esteja assim capacitado a fechar uma questão; acredita-se que, em muitos momentos, ele se colocará no mesmo nível de indagação

dos alunos. É a indagação que vai abrir caminhos para a compreensão e análise do contexto social. Segundo Saviani, "... a contribuição do professor será tanto mais eficaz, quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática, com a prática social global" (SAVIANI, 1985, p 83).

Portanto, o professor transformador passa grande parte do tempo, mais formulando com os alunos perguntas e procurando respostas criativas, consistentes, reais, do que exigindo respostas que já estão prontas nos livros didáticos.

Mesmo se considerando que os pontos de partida para a reflexão e para a ação são diferentes para os dois, - professor e aluno - eles poderão chegar aos mesmos resultados. Com isso, não se está afirmando que possuam os mesmos papéis, mas que, mediante análise de contextos novos que surgem em função dos movimentos que ocorrem na sociedade, podem chegar às mesmas conclusões. Nessa perspectiva, o professor é visto como um educando que aprende com os seus alunos.

Enfim, desenvolver um trabalho pedagógico baseado na integração entre realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado, consiste em substituir o professor informador e o aluno ouvinte, pelo professor mediador e pelo aluno crítico. Essa mudança não exige investimentos em recursos materiais, apenas exige a adoção de uma postura que se volte para os interesses dos alunos. O professor transformador "... buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com experiências vividas para que o aluno se mobilize para uma participação ativa" (LIBÂNEO, 1987, p 41).

Tendo em vista a complexidade da educação transformadora, o papel do professor é intensamente múltiplo e flexível. Essa situação exige do professor uma rica e mutável explicita-

ção de suas habilidades técnicas, da sua capacidade de manipulação com dados reais. Deve possuir maleabilidade de pensamento e de ação, percepção aguçada, tendo em vista as questões não previstas que vão surgindo no decorrer do trabalho pedagógico, que, como já foi mencionado, é embasado na vivência dos alunos e, requer um treinamento metodológico específico.

Além da competência técnica e do preparo intelectual, requer o compromisso político, rejeitando-se a possibilidade da neutralidade em educação.

Além desses requisitos, o professor precisa estar disposto a efetuar a mudança. Segundo Ferguson, o professor aberto estabelece relacionamento e ressonância, pressentindo necessidades não verbalizadas, conflitos, esperanças, temores. Ainda segundo essa autora, esses professores "admitem seus próprios erros, discutem sentimentos, acolhem as idéias radicais dos seus alunos, fomentam a cooperação, encorajam os estudantes a ajudá-los a planejar o seu trabalho, proporcionam recursos além do cumprimento do dever. Humilhações, castigos, punições e regulamentos inibem o aprendizado".(FERGUSON, 1980, p 318).

A prática autoritária está presente no ideário do professor tradicional, exatamente por ele não ter consciência crítica da diferença entre interagir com o aluno e agir sobre o aluno. O conhecimento linear de uma matéria não permite a interação com o aluno assim como com a realidade deste aluno. O professor que se volta para a transformação, no encontro diário com os seus alunos, deve lutar para se desvincular da idéia de autoridade sem, contudo, incorrer na anarquia.

A manutenção de estereótipos, como, autoridade, falta de disposição para assumir riscos, dificulta a aceitação de uma nova postura do professor. A nova postura do professor diz respeito a um novo pensamento e a uma nova ação em educação,

visando um fim específico.

Do contrário, o que se promove são mudanças de técnicas de ensino em sala de aula, voltadas para si mesmas, sem considerar um fim mais amplo, qual seja aquele que promove mudanças no modo de pensar e de agir do aluno e da sociedade.

O professor transformador deve lutar para que a educação dentro dessa tendência passe do discurso para a ação. Entretanto, o professor

"não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira, conscientiza as contradições do mundo, sejam estruturais, superestruturais, estruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação" (FREIRE, 1987, p 21).

Como já foi mencionado, a educação transformadora precisa ser pensada, refletida pelo conjunto dos profissionais da educação. Os professores que se voltam para a transformação precisam trabalhar em torno de metas, métodos de ensino, conteúdo e avaliação que sejam consistentes com a proposta. Esses e outros elementos que sejam próprios do currículo estarão inspirando uma visão do tipo transformador.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCRETIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL COM TENDÊNCIA TRANSFORMADORA

O presente capítulo se propõe a levantar algumas questões que interferem na ação do professor que se volta para uma proposta educacional com tendência transformadora, nas séries iniciais da Escola de 1º Grau. Dentre essas questões que interferem no desempenho docente, privilegiou-se a formação do professor e a dinâmica da Escola de 1º Grau para as séries iniciais.

Quanto à formação de professores, o centro da questão está em se demonstrar que, aquilo que é considerado vivência na Escola de 1º Grau deve ser vivenciado na escola de formação de professores. Os cursos devem ser desenvolvidos numa relação dialética. Procura-se enfatizar que a transformação deve acontecer em todos os segmentos escolares, pelas influências recíprocas entre as pessoas. Ao tempo em que o curso de formação de professores transforma a Escola de 1º Grau, é por ela também transformado.

Procura-se demonstrar, inclusive, que os três componentes pedagógicos do currículo da Escola de 1º Grau, a saber, a realidade do aluno, o método de ensino, o conhecimento sistematizado, devem ser tratados na formação dos professores. O entendimento dessas dimensões se dará através das disciplinas de formação geral, e das disciplinas instrumentais. Essas disciplinas deverão ser trabalhadas de forma interdisciplinar.

Enfatiza-se que a reflexão sobre o cotidiano é necessária, e o diálogo se constitui em uma das possibilidades para essa reflexão.

Pensar em se concretizar uma educação com tendência transformadora implica, também, pensar-se na dinâmica da escola. Uma proposta que visa a transformação supõe uma dinamicidade que consiga envolver toda a comunidade escolar e o contexto social onde a escola está inserida, razão pela qual a escola não pode adequar-se aos moldes da escola tradicional. As transformações na escola devem ocorrer em relação aos conceitos, à prática da disciplina e da decisão. A questão hierárquica na escola também será avaliada.

Não poderão deixar de ocorrer reflexões em torno de como promover a integração vertical dos conhecimentos, bem como a discussão de questões referentes à burocracia que se implantou na escola.

Outro aspecto importante a se considerar é o espaço que se deve reservar, na escola, para a construção do currículo.

Questões referentes à condição para o encaminhamento da proposta também serão consideradas. A questão da persistência haverá de ser de suma importância para se promover transformações. Dar continuidade a uma proposta educacional com tendência transformadora requer espírito de busca, constantes esclarecimentos aos pais, e, sobretudo, confiança, espírito de luta contra a concepção arraigada entre os profissionais da educação e a comunidade em geral de que a função da escola é apenas de transmitir conteúdos.

Formação do professor para as séries iniciais do 1º Grau

Ao se abordar a problemática do desempenho docente na escola brasileira, percebe-se que inúmeros são os fatores nela intervenientes.

Dentre esses fatores, podem-se destacar os que dizem respeito à estrutura sócio-econômica, política e cultural do país, à própria política educacional adotada pelos órgãos oficiais, e que passam por questões salariais, pela desvalorização profissional do professor, pela influência do regime autoritário nas últimas décadas, pela própria política de formação de professores e que repercutem diretamente nas condições de trabalho pedagógico que estes realizam na escola.

Embora a formação do professor se situe entre inúmeras outras questões que determinam um desempenho pedagógico desejável, em todos os segmentos do sistema educacional, reserva-se este espaço à problemática do preparo profissional para atuar nas séries iniciais do 1º Grau, consoante a diretriz transformadora.

Ao se enfatizar a formação do professor, parte-se do pressuposto de que ele é o principal articulador na educação voltada para a transformação e que uma formação voltada especificamente para esta tendência poderá colaborar efetivamente na sua concretização. Concorda-se com Fusari, quando afirma que "...a escola normal tem uma grande responsabilidade na formação do educador, para que ele tenha a compreensão da totalidade da sociedade brasileira e tenha compreensão do seu papel nesta sociedade, enquanto cidadão, de consciência clara

do papel profissional que ele tem efetivamente dentro de uma sala de aula" (FUSARI, 1986, p 515).

Apesar das dificuldades divisadas no curso de formação de professores, no que diz respeito à própria qualificação, à falta de uma política adequada, à falta de material didático, acredita-se poder desenvolver nos futuros profissionais a consciência do seu papel humano, técnico e político na sociedade. O exercício competente dessas três dimensões possibilita que o professor em todos os graus, desenvolva um trabalho consciente, possível de destruir o mito da neutralidade em educação, incutida nos professores pela concepção tradicional, pela renovada e, principalmente, pela concepção tecnológica.

Portanto, a formação que o professor recebe é um dos determinantes que interferem no desempenho docente.

Esperar do professor certos desempenhos na Escola de 1º Grau é pensar em uma formação que se volte para uma tendência específica.

Pensar na formação de professores implica em se ter claro o tipo de homem que se quer formar num determinado contexto e o tipo de profissional para atuar na formação desse homem. É pensar, também, no tipo de escola em que este professor vai atuar. Curso de formação profissional e campo de atuação profissional não podem ser desvinculados. Os cursos de formação de professores devem ser pensados e desenvolvidos em consonância com os cursos para os quais se destinam. É imprescindível, inclusive, que estejam coerentes com a concepção de educação adotada, de currículo, de método de ensino e de avaliação, que se tenha em mente, em ambos os tipos de curso, sem contudo, desvincular o referido grau de ensino e o curso de formação de professores, do restante do sistema educacional e do contexto sócio-econômico-político e cultural.

Considerando-se que os componentes pedagógicos do cur-

rículo com tendência transformadora, nas quatro primeiras séries do 1º Grau, são realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado integrados, o professor deverá ter clareza a respeito desses componentes. O curso possibilitará, além da clareza conceitual, o entendimento de como os ditos elementos se integram.

A viabilização desse currículo requer que se priorizem alguns elementos, dentre os quais a cultura, a competência técnica.

Requer uma sólida cultura geral, uma vez que, como já foi declarado, a educação se preocupa com a apropriação por parte dos alunos do conhecimento que já foi produzido pela humanidade. O conhecimento, a cultura geral são um instrumental importante e necessário para a compreensão dos fatos que ocorrem em volta das pessoas e se constituem um direito de todo cidadão, principalmente do professor que tem um papel social importante a desempenhar. Os cursos de formação de professor, ao considerá-lo mero repetidor de lições, desapropriam-no dessa dimensão. Segundo Candau, "um aluno que faz escola normal deveria ter uma formação geral tão consistente quanto aquele que vai fazer vestibular para medicina ou engenharia" (CANDAU, 1986, p 506). O professor com uma cultura diluída, fragmentada, não pode ser um bom professor. Ele precisa conhecer a totalidade concreta dos fatos presentes no contexto histórico.

O professor deve ter competência técnica, que se traduz pelo saber fazer em educação e que ele vai adquirir através das disciplinas instrumentais. É o espaço reservado ao estudo e, também, à vivência do método de ensino, das técnicas de ensino e demais procedimentos metodológicos, o conhecimento dos recursos instrumentais necessários para se concretizar a ação transformadora.

Na educação com tendência transformadora, a realidade

do aluno é ponto de partida para a ação pedagógica. Uma formação voltada para essa dimensão terá que reservar um espaço para se reconhecer e se saber trabalhar com a história da vida dos alunos, da sua comunidade, atribuindo cunho científico, técnico, filosófico às reflexões sobre a vivência dos alunos e à passagem do conhecimento popular para o conhecimento sistematizado.

É válido insistir-se em que, nos cursos de formação de professores que se voltam para a transformação, os componentes curriculares não poderão ser tratados de forma isolada, estanque, como tem sido a prática das tendências mais conservadoras em educação.

Na prática atual, o que acontece é a dicotomização; ora se privilegia a pouca educação geral, logo na série inicial, ora as disciplinas instrumentais, como se uma nada tivesse a ver com a outra. Elas devem se integrar.

As dimensões, formação pedagógica, formação geral, conhecimento da realidade são integrados e, portanto, assim devem ser estudados e vivenciados. Formar um professor voltado para a transformação implica em se trabalhar e vivenciar as três dimensões, conferindo-lhes a mesma importância.

Formação pedagógica deve envolver métodos de ensino, teoria sobre o desenvolvimento humano, formas didáticas de tratar a matéria, neste caso, as atividades.

Atualmente os cursos de formação de professores têm se diluído em disciplinas instrumentais, fragmentadas, estanques, permanecendo praticamente com um conteúdo equivalente àquele das séries iniciais da Escola de 1º Grau. Como exemplo, cite-se as metodologias específicas - comunicação expressão - integração social - ciências, que têm uma carga horária significativa no curso.

Apesar disso, não se está propondo aqui a extinção do

currículo por disciplinas, num curso de 2º Grau. Devido à faixa etária dos alunos e à própria natureza do curso que requer uma especialização, e esta se dá via disciplinas, estas não poderão ser desconsideradas. O que não deve acontecer é que elas se encerrem em si mesmas, como tem sido a prática atualmente. Elas devem ter um fim específico: a transformação do aluno, do professor da sociedade. A transformação não acontece pelo estudo de disciplinas estanques e fragmentadas, ela se dá num processo integrativo. A excessiva fragmentação nega a ação e a reflexão de forma integrada. Essa prática não leva à transformação. Se professor e aluno agem, refletem e interagem, ambos mudam juntos e não, um após o outro ou então um ou outro. Os professores, transformam-se na modificação dos seus alunos e vice-versa. A transformação não se dá em partes, mas, no todo. Quando se modifica a concepção de educação, modifica-se, também, o método de trabalho, de avaliação e vice-versa. Não se deve perder de vista que o tratamento didático da matéria é diferenciado nos diversos graus de ensino. Em nenhum caso, é certo, a visão do todo pode ser desmerecida.

Na Escola de 1º Grau, o tratamento didático da matéria se dará pela atividade, que supõe um tratamento global, sem chegar a especializações. No curso de formação de professores, através de disciplinas. Ensino por atividade envolve um tratamento global; por disciplinas, refere-se à especialização em um determinado campo de conhecimento. Entretanto, as disciplinas terão que ser tratadas integralmente, de forma a não se perder de vista a totalidade dos fatos. A integração se dará através de um trabalho interdisciplinar.

A interdisciplinariedade é entendida como a interação de duas ou mais disciplinas com o objetivo de se enriquecer o conhecimento. De acordo com Japiassu (1976), a interdisciplinariedade é uma necessidade para melhor se conhecer a realida-

de, conduzindo à tentativa de uma formulação, de uma interpretação global da existência humana. A educação com tendência transformadora se propõe a esses objetivos.

No trabalho interdisciplinar, não se admite a superioridade de uma disciplina sobre as outras.

Além das dimensões técnicas e políticas e da necessidade de se integrar as disciplinas, não se pode desmerecer a dimensão cognitiva, desde que, o desenvolvimento das atividades cognitivas também se constitui num dos objetivos da educação com tendência transformadora; portanto, é uma dimensão a ser considerada e trabalhada. O estudo a respeito das teorias sobre o desenvolvimento humano deve ocupar um espaço importante no contexto do curso. Integrada ao estudo teórico deve estar a vivência dos alunos e professores. O professor deve desenvolver em si e nos seus alunos, espírito de observação, de análise, de síntese, a curiosidade, a capacidade de avaliação e de busca de novos conhecimentos. O desenvolvimento dessas habilidades deve permear todo o trabalho e não se constituir em um momento estanque no curso.

Uma vez que a realidade não é algo estático, mas está em constante movimento, e que a ação pedagógica emerge desse movimento que acontece na sociedade, o professor precisa ter clareza a respeito dessa dimensão. Acompanhar o movimento que ocorre na sociedade implica o professor estar em constante estado de busca. Portanto, deve estar preparado para buscar novos conhecimentos, após a sua formação. A educação transformadora requer do professor um aperfeiçoamento constante, com o grupo que atua e por iniciativa pessoal.

Em termos operacionais, pode-se dizer que integrar as três dimensões pedagógicas do currículo constitui-se em um desafio a ser enfrentado na formação dos professores, uma vez que o currículo não é vivenciado a partir de guias curricula-

res "não se pretende mais uma receita curricular pronta, gerada nos gabinetes tecnocráticos, mas, pelo contrário, busca-se desenvolver uma proposição capaz de colocar o curso normal na sua prática e propósitos, em consonância com a realidade com a qual se defrontarão os seus egressos"(PICANÇO, 1986, p 498).

Ao admitir-se que o currículo é construído no processo, parte-se do princípio de que o professor deve estar preparado para essa construção. Currículo a ser construído requer algumas habilidades, como, senso de observação, capacidade de análise e de sistematização, e que devem ser trabalhadas no decorrer da formação profissional. Currículo processo requer uma preparação para se trabalhar com o inesperado, para fazer interligações, que são mais importantes do que o mero conteúdo.

O professor que se volta para a transformação é um profissional que sabe refletir sobre o seu cotidiano, portanto, essa também é uma das tarefas da escola que o prepara. Segundo Ramos, "é refletindo permanentemente sobre o trabalho educativo em construção que educadores aprendem sempre e podem assumir sua competência como professores. Este é um desafio individual para o profissional e coletivo para a escola brasileira" (RAMOS, 1988, p 75).

Várias são as maneiras de se proceder à reflexão. O diálogo é uma das formas mais eficientes. Segundo Freire, "o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo .."(FREIRE, 1980, p 82). Sem o diálogo, não há comunicação real, pois somente este poderá gerar um pensamento crítico, coletivamente.

Os professores também devem ser despertados em sua formação, para lutarem por uma política educacional que seja mais condizente com a realidade brasileira; uma política que possibilite condições de implantar e concretizar a educação voltada para a transformação em todas as escolas do Brasil, indepen-

dentemente da região e da classe sócio-econômica-cultural a que o aluno pertence.

Enfim, o que é preciso é que os futuros professores conheçam, discutam essas e outras propostas e que todos trabalhem em função da concretização dos mesmos objetivos.

As reflexões em torno de um currículo com tendência transformadora para séries iniciais e em torno de formação de professores convidam os professores envolvidos na formação de futuros professores e exercem o poder que têm, com competência e compromisso, visando a transformação do aluno e da sociedade.

A dinâmica da Escola de 1º Grau para as séries iniciais

Ao se assumir, neste trabalho, que o currículo de uma educação com tendência transformadora é construído no desenrolar do processo pedagógico e que, portanto, ele próprio se constitui num processo, necessário se faz refletir sobre questões consideradas importantes para a concretização da proposta com respeito à dinâmica da escola, mesmo se considerando que a formação do professor se dará voltada para uma tendência transformadora. A dinâmica da escola deve possibilitar a concretização dos objetivos propostos pela educação transformadora e, portanto, ela será dinamizada em moldes diferentes dos da educação tradicional, da renovada e da tecnológica.

Portanto, alunos pelos corredores, dialogando entre si, com os professores, com o corpo técnico, administrativo, pessoal de apoio, e a própria comunidade, é um comportamento coerente com a proposta. O que se deve ter claro é que este diálogo é um diálogo cultural e que, portanto, é mediado pelo conhecimento sistematizado e pela realidade do aluno e que se

constitui num acréscimo para o crescimento individual, social e intelectual do aluno. Acontecerá o crescimento, quando acontecer a passagem do conhecimento popular para o elaborado.

As atividades não são sedentárias, como acontece nas escolas onde os alunos permanecem sentados o tempo todo. Diálogo, observação requerem movimento. Os profissionais da escola devem estar preparados para a circulação dos alunos nos corredores, nos pátios, em bibliotecas e para dialogar com eles a todo momento, tendo como meta o conhecimento da realidade e conhecimento sistematizado.

Devem ser revistos, também, o conceito e a prática de decisão. Enquanto, na escola tradicional, as decisões emanam do poder público e da diretoria da própria escola, na educação transformadora, elas são tomadas por toda a comunidade escolar, inclusive pelos pais. O que vai ser trabalhado em sala de aula é decidido por alunos juntamente com o professor. Portanto, os alunos também têm responsabilidade nessa tarefa. Sem desmerecer a importância do indivíduo, as propostas só serão inteiramente desenvolvidas no bojo de um trabalho coletivo.

Participação coletiva nas decisões implica direitos e deveres iguais, de professores, de alunos, do corpo técnico, e do corpo administrativo, sem que, contudo, se pense na extinção dos papéis sociais diferenciados dentro da escola. O corpo administrativo e o corpo técnico devem estar a serviço do pedagógico.

Ao se admitir o currículo em construção, pensa-se no professor preparado para essa construção. A construção se dá pela efetivação da proposta pedagógica em sala de aula e pela formalização do currículo. A formalização é necessária, por um lado, para se promover a integração vertical entre os componentes pedagógicos; por outro lado, atende aos aspectos legais, que requerem o registro do que é realizado na escola.

Para a formalização, deve ser reservado um espaço no horário da escola. Entretanto, deve-se tomar o cuidado para que, ao realizá-la, não se caia na burocracia excessiva. A atenção às questões formais, às referentes aos registros não deve ser enfatizada, em detrimento do que efetivamente acontece em sala de aula e na escola.

No Brasil, a burocracia se expandiu e se mistificou, por um lado, como forma de gerar um maior número de empregos, para atender fins eleitoreiros, e por outro lado, como forma de controle do comportamento do indivíduo e das instituições. A burocracia é cultural, e os dominantes usam-na muito mais para o controle do comportamento. É o caso da concepção de currículo que se fundamenta em objetivos rígidos, determinados com antecedência, desvinculado das condições concretas de execução e que, portanto, permanece no nível formal.

A burocracia afeta o currículo e a dinâmica da escola, na medida em que ela se torna predominante e na medida em que se dicotomizam as funções. A dicotomia está no planejamento e na execução. Uns planejam e outros executam. Segundo Ferguson "a burocracia é um lindo mecanismo para evasão de responsabilidades e de culpas" (FERGUSON, 1980, p 196). Entretanto, a burocracia deve se constituir em elemento direcionador e não bloqueador da ação pedagógica.

No currículo em construção, reuniões no início do ano são importantes para delinear as metas da escola. Entretanto, um espaço bem mais significativo deve ser reservado durante o ano letivo, para que se proceda uma reflexão a respeito da sua prática e, também, a sua formalização. Este espaço é conquistado na oportunidade de encontros, reuniões que se promovem, na escola, e deve ser reservado tanto aos professores, por serem eles que estão em contato permanente com os alunos, como aos supervisores, orientadores, administradores, por serem

considerados elementos integradores da escola; aos pais e à comunidade, assim como aos próprios alunos, por serem eles participantes da proposta. Importa frisar que todo o pessoal a que se acaba de aludir é parte da realidade do aluno.

Outro aspecto importante a se considerar, na dinâmica da escola, diz respeito à constituição de turmas; acredita-se que não se deve estipular nenhum critério rígido, como, por exemplo, a idade, como é a atual prática nas escolas. Quanto mais diversificadas forem as vivências dos alunos, mais rico será o trabalho em sala de aula e na escola, como um todo.

Ouvir o relato das vivências dos alunos e correlacionar esse relato com o conhecimento sistematizado requer uma atenção especial do professor. Para que as vivências sejam refletidas e seja garantida a passagem para o conhecimento sistematizado, o professor deverá trabalhar com um número reduzido de alunos. Os próprios professores e componentes da escola decidirão a esse respeito, de acordo com a espécie do trabalho que pretendem realizar.

A escola que se volta para uma tendência transformadora deve se organizar de forma que o trabalho pedagógico seja desenvolvido por um só professor por turma. O ensino por atividades requer a integração de todas as áreas de conhecimento. Um trabalho por matérias ou disciplinas, com professores diferentes, pode inviabilizar uma proposta transformadora.

Um professor poderá acompanhar o aluno por diversas séries. Esse acompanhamento poderá garantir a integração vertical entre os conhecimentos. Em caso de atuação de mais de um professor, o currículo construído no processo deverá garantir a integração vertical entre os conhecimentos.

Outra questão importante é referente à avaliação. A nota não deve ser o centro das atenções, deve-se levar em conta o desenvolvimento do aluno.

Esses são alguns aspectos considerados relevantes. Como a educação com tendência transformadora admite mudanças no processo, por ser um ato contínuo, muitas outras talvez sejam necessárias se fazer no encaminhamento da proposta. Portanto, o trabalho não se esgota aqui, está em aberto.

A trajetória da autora na educação e a ótica transformadora

Neste último segmento do capítulo, procuramos fazer uma reflexão sobre a nossa própria trajetória no processo educacional, tanto como aluna dos cursos primário e ginásial e do curso de formação de professor e também como profissional de educação, atuando nos vários graus de ensino, com o intuito de evidenciar que essas duas vivências na escola, como profissional e como aluna, exerceram profunda influência sobre as reflexões que se fizeram em torno de uma proposta voltada para uma educação com tendência transformadora. As reflexões sobre as referidas vivências e a vinculação destas com a teoria são muito importantes e necessárias, decisivas mesmo, no momento de se pensar em uma educação com tendência transformadora.

A consciência a respeito da própria vivência e das limitações por ela imposta é imprescindível para se trilhar o caminho da transformação.

A nossa vivência como aluna da escola primária, ingresso/1960; e média, em 1964, se deu exatamente no momento em que era promulgada a L D B E N, 4024/61 e os princípios educacionais definidos pela Escola Nova no Brasil, através do movimento dos Pioneiros da Escola Nova, passaram a nortear legalmente a ação pedagógica na escola.

Com o discernimento que hoje temos a respeito das abor-

dagens educacionais, percebemos que, neste contexto por nós vivido, mesclam-se os princípios da Escola Nova e da Escola Tradicional, aqueles muito tímidos em relação a estes, mas não totalmente ausentes.

A alfabetização através do método da soletração, a memorização dos conceitos, das regras gramaticais, da tabuada, dos famosos "pontos" de história e geografia são marcas evidentes do predomínio da educação tradicional.

Entretanto, por algumas iniciativas isoladas, desenvolveram-se atividades baseadas nas experiências de vida dos alunos, por exemplo, o ensino das quatro operações através do museio de objetos, da criação da venda, da moeda, para compra e venda, do correio escolar, do coral, dos jogos. Eram iniciativas em defesa de que a preparação das crianças realiza-se por meio de atividades experienciais, através de materiais vivos, do canto, do desenho, de jogos espontâneos e organizados, da música.

Embora se viabilizassem os jogos, o coral, entre outros trabalhos em grupos, a educação, de um modo geral, enfatizava o individualismo através do apelo à responsabilidade individual, ao cumprimento dos deveres de cidadão.

Era ressaltada a importância do cumprimento do dever, para que o destino de cada um pudesse ser construído com sucesso. As poucas atividades baseadas na experiência de vida dos alunos tratavam as questões de nível individual, não considerando o contexto social, no qual os alunos e o próprio professor estavam inseridos.

O curso normal não fugiu desse modelo. Deficitário em conteúdos, especialmente de formação geral, com forte ênfase nas disciplinas profissionalizantes, que pouco fugiam dos conteúdos da escola primária para as quais o curso de destinava. Como o modelo pedagógico era o da Escola Nova, estudava-se o

ensino fundamentado na experiência, princípio este difundido por Dewey e, no Brasil, por A. T. "A educação para realizar seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade deve basear-se em experiências". (DEWEY, 1979, p 95).

Os métodos ativos, como, Montessori, Dalton, Winnetka, Projetos, Decroly tinham presença marcante, essencialmente nas aulas de didática.

Embora se acenasse para um trabalho baseado nos princípios escolanovistas, o ensino era essencialmente voltado para os produtos, o professor agia em função dos resultados preestabelecidos; ensino voltado para os produtos, típico da abordagem tradicional. Quanto aos processos, hoje percebemos que se referiam apenas a uma inovação dos métodos didáticos; ao invés de apenas aulas expositivas, passou-se a trabalhar com estudos dirigidos individuais e em grupo, pesquisas extra-classe. Essas inovações na metodologia tinham um fim em si mesmas, e não conseguiram modificar, na essência, os objetivos da educação, essencialmente na sua prática.

O contexto sócio-político dos meados da década de 60, onde nos situamos, justifica as tendências educacionais, tradicional e escolanovista, a serviço daquele momento. É importante frisar que os estudos efetuados em colégio de religiosos, - freqüentamos um desses, - acentuavam ainda mais o caráter de dogma dos conhecimentos que eram transmitidos, caracterizando com mais vigor a educação tradicional, nos moldes dos jesuítas, que considerava aqueles conhecimentos como verdades absolutas, inalteráveis e necessárias ao "ajustamento do indivíduo à sociedade", à sua ascensão social.

Finalmente, o nosso ingresso no curso universitário, Pedagogia, Habilitação em O. E, em 1971, deu-se exatamente no auge da implantação da reforma universitária. Adquirimos, a partir daí, elementos para uma análise do processo educativo

por que havíamos passado, cujas falhas, pudemos então constatar.

O modelo tecnológico que estava sendo transplantado dos EUA para o Brasil, apresentava-se como o ideal. A escola precisava assumir um caráter de empresa, para funcionar a contento.

Se o curso normal já priorizava os conteúdos da escola primária e enfatizava-se o estudo dos métodos, no curso universitário, mais uma vez, estudos de cultura geral sofriam um golpe. Esses estudos foram então secundarizados, em favor dos métodos e técnicas de ensino defendidos pela cultura tecnológica implantada no Brasil. Estudava-se como organizar e aplicar a instrução programada, como elaborar objetivos instrucionais. Segundo Saviani (1985), os meios educacionais são invadidos por correntes ou propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, operacionalização de objetivos, tecnologias de ensino, "instrução programada", máquinas de ensinar, educação via satélite, teleensino, microensino.

Mesmo com o estudo desta nova tendência, a vivência pedagógica dentro da universidade era muito mais voltada para o ensino tradicional, dogmático, preestabelecido, em função de objetivos rigidamente definidos. A concepção tecnológica também reforçava esses princípios.

O Brasil vivia um momento de otimismo em todos os sentidos; o crescimento econômico era marcante, e visto com euforia. A educação deveria ser colocada a serviço do modelo econômico que então se instalava; a atenção era voltada para a ampliação do parque industrial. A educação deveria desenvolver-se com base nos critérios de racionalidade, de eficiência, da produtividade, da não-duplicação de meios para fins idênticos. A escola, a educação, o ensino passam a ser concebidos como investimentos.

A proposta tecnológica impregnada de forte caráter i-

deológico, como todas as outras o são, apresentava-se como um conjunto de idéias coerentes, capazes de orientar a ação docente, para que ela se desenvolvesse de forma a solucionar o problema capital da época: formar mão-de-obra especializada para a indústria. Solucionar-se-ia a questão da demanda de mão-de-obra especializada, especialmente a nível de 2º Grau, ao tempo em que se abriam grandes possibilidades no mercado de trabalho. Atendia-se a todos os segmentos sociais: empresariado, pequena burguesia, proletariado, através da diversificação da mão-de-obra.

Paralelamente aos estudos universitários, exercíamos a função de professora primária, posteriormente, de supervisora pedagógica na rede municipal de ensino.

A prática desenvolvida naquelas funções refletia as tendências tradicional e renovada, que vivenciamos anteriormente e que se mesclavam com a tecnológica, então em voga.

Algum tempo depois, através de estudos feitos na universidade, da participação de cursos de reciclagem, aderimos a uma concepção tecnológica de educação apoiada na teoria behaviorista, e que priorizava seus objetivos comportamentais, a instrução programada, os testes padronizados, as máquinas de ensinar. A necessidade da produtividade, da eficiência, da racionalização constituiu-se o objeto maior.

Essa tendência foi mais acentuada pela criação das funções técnicas, como, supervisão, orientação educacional e administração escolar, privilegiadas pelo "status quo" que concediam ao profissional na escola. Este quadro fez com que se buscasse uma destas habilitações, em detrimento do magistério. Acredita-se que o espaço que era reservado ao diálogo dos professores tenha sido substituído pelas "orientações" fornecidas pelo supervisor que assumiu o papel de planejar, até então desempenhado pelo professor, o qual passou a ser apenas o executor das medidas ou deliberações tomadas pelos especialistas;

dos professores eram exigidos objetivos instrucionais bem redigidos, eficiência no trabalho, racionalização dos meios para fins idênticos.

Em 1975, logo após a conclusão do Curso de Pedagogia, fomos lecionar em um curso de formação para o Magistério (Curso Normal) e, posteriormente, num curso de formação de professores a nível superior. O trabalho era desenvolvido com as disciplinas pedagógicas, Estrutura e Funcionamento de Ensino e, muito mais, com Didática, Metodologia e Prática de Ensino. Nossa prática fundamentava-se exatamente nos princípios por nós adquiridos ao longo de nossa formação, principalmente nos tecnológicos.

Como leitura, indicávamos aos alunos Taxionomia dos objetivos educacionais de Bloom, os textos de Mager, de Fox sobre o assunto, os mesmos haviam sido nossas fontes de consulta.

No trabalho com as disciplinas Metodologia e Prática de Ensino, orientado dentro de um enfoque sistêmico, nunca deixou de ser lembrada a eficiência, a produtividade, a necessidade da operacionalização dos objetivos educacionais mensuráveis e observáveis, com a finalidade de se atingir com maior precisão as metas estabelecidas. A escola, como preparadora de mão-de-obra especializada, era considerada imprescindível.

Este nosso trabalho foi ainda mais reforçado com a realização do curso de especialização em Programação e Metodologia do Ensino Superior. Os princípios adiante mencionados foram novamente norteadores do referido curso.

O Brasil ainda vivia sob a égide da ditadura e uma literatura mais crítica acenava ainda timidamente. Começavam as mobilizações nacionais dos educadores. Os livros que emergiam eram A Reprodução de Bordieu e Passeron, Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, de Althusser.

Essas obras, paralelas aos estudos que já estavam surgindo no Brasil, mostravam uma escola que legitimava a situa-

ção social vigente. Argumentavam que a questão da difusão da crença do crescimento individual, em função do esforço individual, era uma forma de camuflar as relações de poder existente no interior da sociedade e que se reproduziam no interior da escola. A escola, portanto, era legitimadora das relações sociais existentes.

Se por um lado, a leitura das teorias reprodutivistas explicitavam o papel ideológico do estado, de inculcação da ideologia dominante, por outro lado, vivia-se uma fase de impotência diante da situação.

As reflexões em torno do conteúdo ideológico da escola foram de real importância para as discussões em sala de aula e, principalmente, para a orientação dos estágios supervisionados, essencialmente no que se refere ao fracasso escolar, evasão, repetência. A partir de uma percepção mais aguçada, chegamos à conclusão de que a escola realmente reproduzia as relações sociais existentes e que pouco ou nada se poderia fazer para se modificar este quadro. Segundo Saviani (1985), a tendência reprodutivista minava a crença entre os educadores na autonomia da educação em face das relações sociais e acabou por acentuar uma postura pessimista e imobilista nos meios educacionais.

Surgiram obras, como, Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, de Luis Antonio Cunha, Escola, Estado e Sociedade, de Bárbara Freitag, dentre outros, que tentavam explicitar este quadro e assumiam uma postura crítica face ao mesmo.

O momento político não permitia que os estudantes da universidade tivessem acesso a uma bibliografia crítica.

Entretanto, embora como estudantes tivéssemos vivenciado as diferentes concepções de educação por nós referidas e acreditássemos na ideologia que estava sendo veiculada, acreditamos sempre que o ensino, quanto mais fosse vinculado com a

realidade do aluno, mais significativo ele seria para este aluno. Talvez até a própria "vendinha" instalada em nossa escola primária fosse um fato determinante para esse nosso posicionamento.

Em dado momento, no final da década de 70, inicia-se no Brasil, uma fase de significativa produção literária, desenvolvida a partir de pesquisas sobre a realidade brasileira; no contexto político, inicia-se a abertura política.

Os trabalhos voltam-se para um enfoque crítico.

Entretanto, a crítica por si só não é capaz de formar a ação. É necessária uma reflexão crítica, com vistas a uma nova ação com tendência transformadora.

A literatura pedagógica emergente, a que nos referimos antes, é influenciada pelos trabalhos de Makarenko, Snyders. No Brasil, começam a se destacar os trabalhos de Saviani, Libâneo, Cury, dentre outros, que ressaltavam a preocupação em se desenvolver um ensino com base na realidade do aluno, sem contudo, minimizar a importância dos conhecimentos que foram sistematizados pela humanidade.

Era a evidência de que uma nova forma de pensar e de fazer educação estava começando a surgir.

Em nosso caso, o contato com essa literatura e a nossa participação em eventos, como, a SBPC, CBE, não ofereceram elementos importantes para a viabilização de uma prática que idealizávamos transformadora. Reflexões mais profundas sobre a teoria e a prática faziam-se necessárias. Por outro lado, as próprias condições de trabalho, como, elevada carga horária de aulas, a falta de oferta de cursos de reciclagem, atualização, aperfeiçoamento, no local de trabalho, dentre outros fatores, não possibilitavam chances de se realizar essas reflexões. Apesar das iniciativas de se abandonar o tecnicismo, este continuava a ser enfatizado.

A necessidade da realização de um curso de pós-graduação, como momento necessário para se refletir sobre a prática e retornar a ela com uma perspectiva transformadora, era imprescindível.

A literatura, tanto de autores estrangeiros como nacionais, possibilitou-nos perceber que aquilo que julgávamos uma transformação na escola, isto é, a substituição de uma concepção de educação tradicional pela concepção renovada e desta, por uma tecnológica, não passará de uma modernização das técnicas de ensino, sem que ocorresse uma transformação significativa nas relações sociais no interior da escola nem na própria sociedade. O Mestrado possibilitou-nos caracterizar melhor o que é inovação e transformação. Percebemos que as concepções praticadas por nós como aluna e, depois, como professora, eram apenas inovações, sem um fim mais abrangente, faltava-lhes visão crítica e política.

As reflexões feitas essencialmente no decorrer do curso, aliadas à prática, possibilitaram-nos, com mais convicção, acreditar naquilo que era apenas latente: uma educação a partir dos interesses e das necessidades dos alunos e para eles.

A necessidade urgente de se desenvolver um trabalho pedagógico, a partir da vivência social concreta dos alunos, é hoje, para nós, inquestionável. E consideramos que foi esse o desafio que nos propusemos no Mestrado e pelo qual ora estamos respondendo.

Como aluna e como professora dos cursos de formação, experimentamos uma forte ênfase no estudo dos métodos de ensino. Hoje, considero essa dimensão necessária. A forma como é feita a educação é um dos determinantes para que esta venha a ser concretizada como transformadora ou conservadora. Entretanto, ela, por si só, pouco poderá realizar. Para se desenvolver uma educação com tendência transformadora, necessário

se faz integrar conhecimento da realidade do aluno, métodos de ensino e conhecimento sistematizado. Esses elementos trabalhados integradamente podem se constituir em elementos transformadores da educação e da sociedade. São os interesses e as necessidades dos alunos que fazem com que se busquem e produzam novos conhecimentos. Soluções prontas não aumentam o leque de conhecimentos.

Foram essas reflexões que nos deixaram claro que o ensino deve estar voltado para o processo: o produto tem um direcionamento muito limitado, que tolhe a possibilidade de inclusão de novos elementos que surgem no percurso, impedindo até que a criatividade do aluno se manifeste; o aluno deve ser livre para criar, produzir o conhecimento e isso só será possível num ensino voltado para o processo. É no processo que professor e aluno se constroem. É no processo que se produzem novos conhecimentos.

Foi ainda na caminhada como estudante e como profissional, que se desenvolveu em nós a idéia de que educação não pode se restringir à transmissão de conhecimentos, mas, que a partir de proposições apresentadas pelo professor e/ou elaboradas em conjunto pelos alunos, o aluno pode chegar a propor soluções para os seus problemas específicos. Só há interesse em se propor soluções para os problemas reais.

Percebemos, igualmente, que a construção da pessoa vem da sua ação-reflexão e ação e das várias situações por ela vivenciadas. Constatamos o quanto o curso de formação de magistério é relevante na vida profissional. Por outro lado, a percepção da importância da passagem do aluno pelos primeiros graus de ensino, no sentido de formar certos conceitos, atitudes, hábitos de vida, explica a razão pela qual este trabalho se volta para a Escola de 1º Grau e para a escola de formação de professores para essa etapa escolar.

Como já foi mencionado, buscamos a origem da nossa inclinação para o ensino a partir dos interesses dos alunos, em nossas aulas da escola primária, reconhecendo, agora, entretanto, que elas em nada extrapolavam as fronteiras da sala de aula. Percebemos a importância da análise do contexto social no qual o aluno está inserido.

Embora a formação recebida, a vivência, tanto como aluna como professora sejam bastante significativos, consideramos que o professor faz-se no processo, processo em que não desmerece a formação mas ressalta a vivência; a reflexão que brota da ação faz com que ele reflita sobre a sua prática e perceba que a sua prática não está coerente com as necessidades imediatas da população num determinado momento e contexto histórico.

Essencialmente o curso de Mestrado reforçou em mim a crença do poder da educação, sem a ingenuidade de que ela seja capaz de resolver por si só todos os problemas; mas que, a partir da postura assumida pelos profissionais de educação, essencialmente pelos professores, ela poderá exercer forte influência sobre os alunos e a sociedade e ser por esta influenciada no que se refere à construção de uma vida melhor. Uma educação com base na realidade do aluno acreditamos seja importante para todas as classes sociais.

Operar transformações na educação, como na sociedade, requer um despojar-se de conceitos, de atitudes e de práticas veiculadas na sociedade.

Quanto a nós, assumimos o desafio de propor que se estabeleça a integração entre as três dimensões curriculares: realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado, como imprescindíveis para uma prática pedagógica com tendência transformadora.

Nossa trajetória também nos fez acreditar que a forma-

ção de professores seja importante para se pensar em propostas transformadoras, que estejam harmoniosamente articuladas com a Escola de 1º Grau, sendo que a própria dinâmica da escola deve favorecer a concretização dessas propostas.

Este nosso trabalho se propõe, como já afirmamos, a idéia de uma educação transformadora. Transformação é um ato contínuo e aberto, portanto, ele não se esgota nas idéias aqui expostas. Elas se constituem importantes e necessárias neste momento, entretanto, novos elementos podem ser incorporados. O despojar-se de conceitos preestabelecidos rigidamente, o estar aberto para o construir-se no processo são alguns dos requisitos necessários à viabilização da proposta transformadora.

A transformação é muito mais uma pré-disposição.

Paulo Freire afirma que o homem é o criador e o transformador da realidade. Portanto, modificar a atual prática pedagógica é tarefa dos homens, é tarefa essencialmente dos profissionais da educação.

Entretanto, a transformação só se dará pela compreensão do contexto no qual se vivencia e que se pretende transformar e pela compreensão da sua própria vivência. Esta é uma recomendação àqueles que julguem relevante a idéia de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ATAIDE, Belchior Maia de. Fundamentação filosófica da educação. São Paulo: Pioneira, 1975.

BAZARIAN, Jacob. O problema da verdade: teoria do conhecimento. São Paulo: Alfa-Omega, 1988.

BERMAN, M. Louise. Novas prioridades para o currículo. Porto Alegre: Globo, 1979.

BERGER, Manfredo. Educação e dependência. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

BRASIL, Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Legislação do ensino, Salvador, v. 1, p. 12, 1979.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Texto aprovado na Comissão de Educação Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados com comentários de Dermeval Saviani et al São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

CANDAU, Vera Maria. Didática: a relação conteúdo-forma. Revista ANDE, v. 6, n. 11, 1986.

_____. Revitalização do curso normal e realidade do ensino de 1º Grau In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (4.: 1986: Goiânia). Anais São Paulo: Cortez, 1988. p. 491-493.

CHAGAS, Valnir. Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º Graus Antes, agora e depois. São Paulo: Saraiva, 1978.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus, e a doutrina do currículo na Lei 5692/71. Legislação de ensino, Salvador, v. 2, p 17, 1979.

COUTO, Marina. Como elaborar um currículo. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1966.

CUNHA, Diana A. As utopias na educação: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- Curitiba: Prefeitura Municipal, 1988.
- DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1987.
- DEWEY, John. Vida e educação. São Paulo: Melhoramentos, 1987.
- _____. Experiência e educação. São Paulo: Nacional, 1979.
- DOMINGUES, José Luis. Interesses humanos e paradigmas curriculares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 67, nº 156, maio/agosto, 1986.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. O que é a realidade. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- EISNER, E e VALLANCE, E. Conflicting conceptions of curriculum Berkeley: Mc Cutchan, 1974.
- FAZER Universidade: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERGUSON, Marilyn. A conspiração aquariana: transformações pessoais e sociais nos anos 80. Rio Janeiro: Recorde, 1980.
- FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUSARI, José Cerchi. Revitalização do curso normal e realidade do ensino de 1º Grau. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. (4.: 1986: Goiânia) Anais. São Paulo: Cortez, 1988. p. 509-515.
- GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1983.
- GANDIN, Danilo. Escola e transformação social. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HUBERMANN, A. M. Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.
- INOVAÇÃO educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980.
- JORGE, Simões J. Educação crítica e seu método. São Paulo: Lovola.

- KNELLER, George F. Introdução à filosofia da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KELLY, Albert Victor. O currículo; teoria e prática. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1981.
- KISNERMAN, N. Sete estudos sobre serviço social. São Paulo: Cortez, 1980.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 1986.
- LIBÂNEO, José Carlos. A democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1987.
- MARTINS, Joel. Modelo de planejamento curricular. In: EDUCAÇÃO brasileira contemporânea: Organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.
- MESSICK, Rosemary Graves; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lilia da Rocha. Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: E. P. U., 1986.
- NELSON, Lois M. O ensino: textos escolhidos. São Paulo: Saraiva, 1980.
- PAVIANI, Jayme. Problemas de filosofia da educação. Caxias do Sul, EDUCS, 1984.
- PEDRA, Nilcéia Maria de Siqueira. Complexificação da definição curricular. In: Pensando Currículo, Curitiba, Imprensa Universitária UFPR. p. 1 - 18. 1988.
- PICANÇO, Iracy Silva. Revitalização do curso normal e realidade de ensino de 1º Grau. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, (4.1986: Goiânia). Anais. São Paulo: Cortez, 1988. p. 451-475.
- PINTO, Álvaro Vieira. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PITTENGER, Orwen E. , GOODING, C. Tomaz. Teorias da aprendizagem na prática educacional: uma integração de teoria psicológica e filosófica educacional. São Paulo: E. P. U., 1977.
- POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. Contestação: nova fórmula de ensino. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1978.
- TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Ale-

- RAMOS, Corina Lucia Costa. O currículo como espaço e tempo de decisão da escola e a sala de aula como tempo e espaço de decisão do professor. In: Pensando Currículum. Coordenação de Pós-graduação da UFPR - Curitiba, Imprensa Universitária UFPR, 1988, p 69 - 81.
- ROMANELLI, Otaiza. História da educação na Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984.
- RONCA, Antonio Carlos Caruso. O modelo de ensino de David Ausubel . In: PSICOLOGIA E ENSINO. São Paulo: Papelivros, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. Revista ANDE, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 15-23, 1986.
- _____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.
- SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: 1988.
- SCHUMACHER, E. F. O negócio é ser pequeno: um estudo de economia que leva em conta as pessoas. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- SILVA, Janira Aparecida; BOHN, Mariazinha Beck. Habilidades de pensamento no processo ensino-aprendizagem. Tecnologia educacional, São Paulo, v. 18, n.87/88, p. 18.
- SNYDERS. Georges. Pedagogia progressista. Coimbra: Almedina, 1974.
- SPERB, Dalilla C. Princípios gerais de currículo. Porto Alegre: Globo, 1979.
- STENHOUSE, Lawrence. Investigacion y desarrollo del curriculu. Madrid: Morata, 1987.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- TRALDI, Lady Lina. Currículo: conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão, fundamentos, currículo universitário. São Paulo: Atlas, 1987.
- TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

WACHOWICZ, Lilian Annna. O método dialético na didática. Campinas: Papirus, 1989.