

MARTHA GARCÍA GOMENSORO DE SÁNCHEZ

O Laboratório: Uma Alternativa de Sistematização de Estudos sobre Currículo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

1983

O LABORATÓRIO: UMA ALTERNATIVA DE SISTEMATIZAÇÃO DE ESTUDOS
SOBRE CURRÍCULO

por

MARTHA GARCÍA GOMENSORO DE SÁNCHEZ

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

ORIENTADOR:

Profª Zélia Milleo Pavão

AGRADECIMENTOS

À orientadora, Prof. Zélia Milleo Pavão que promoveu e incentivou este esforço, agraciando-me com sua idoneidade profissional e sua amizade.

À co-orientadora, Prof. Nilcêa Maria de Siqueira Pedra pelo seu acompanhamento fraterno e seu profícuo entusiasmo pela causa educacional.

SUMÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO	ii
AGRADECIMENTOS	iii
SUMÁRIO	iv
LISTA DE QUADROS	vi
LISTA DE ANEXOS	vii
RESUMO	viii
SUMMARY	x
RESUMEN	xii
À MANEIRA DE UMA INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO DA ATUAL "CIRCUNSTÂNCIA".....	10
A Universidade dentro desta circunstância.....	21
2. UMA RESPOSTA À CIRCUNSTÂNCIA: O CURRÍCULO	31
As diversas concepções	31
3. CURRÍCULO EM AÇÃO	
3.1. CONCEITO	49
3.2. ASPECTOS BÁSICOS DE SEU DESENVOLVIMENTO:	
Princípios norteadores	51
Formulação de objetivos	63
Seleção de conteúdos	66
Organização de atividades	73
Acompanhamento e avaliação	74
Responsabilidades	77

3.3	O PROBLEMA DE TEORIA E PRÁTICA	81
4.	NO CAMINHO DA ADEQUAÇÃO	91
4.1	ALGUMAS REALIZAÇÕES NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.	91
4.2	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM URUGUAY	131
5	A ALTERNATIVA DO LABORATÓRIO	157
5.1	FUNDAMENTAÇÃO	157
5.2	ANTECEDENTES	163
5.3	PROPOSTA	178
	ANEXOS	186
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235

LISTA DE QUADROS

1	Da Circunstância ao Currículo: o Laboratório como alternativa	9
2	Concepções básicas em torno a Currículo	46
3	A quem corresponde planejar o currículo? Dalilla Sperb	80
4	Modelo de Currículo para nova Licenciatura. Aloylson Pinto	98
5	Formação de Recursos Humanos para Educação. José Alberto Pedra, coordenador	105
6	Organização do ensino em Uruguay. IEEU	132
7	Integração no Curso de Formação do Professor em Uruguay	151
8	Metodologia do Planejamento Curricular. Estudo para a estruturação de um Laboratório de Currículo a Nível de Sistema. SEC Rio Grande do Sul.....	170
9	Plano para Identificação das necessidades do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.	173
10	Identificação de necessidades do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná	174

LISTA DE ANEXOS

1	Relação das disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Federal do Paraná...	186
2	Estudo preliminar sobre Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação. Brasília, 1980	189
3	Proposta para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Universidade Federal do Paraná, 1981	199
4	O Modelo de Ensino Desejado; Curso de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Paraná, 1982	220
5	O Ensino da Engenharia Civil no Paraná; Recomendações do Primeiro Encontro de Engenheiros Civis. Curitiba, 1982	226
6	Currículo de formação do Professor em Uruguay ; ementas de disciplinas integradas	231
7	Organização e Funções do Instituto Magisterial Superior. Montevideo, Uruguay	234

RESUMO

Este estudo recapitulativo pretende mostrar a existência de condições propícias para o encaminhamento de um Laboratório de Currículo dentro da Universidade.

Para chegar à proposição desta alternativa, procedeu-se inicialmente à caracterização da atual circunstância, concebida como o conjunto dos efeitos dos fenômenos em cada momento histórico.

Estando naturalmente inserida nesta circunstância como instituição transmissora do saber, centro superior de capacitação de docentes e lugar onde acontece a renovação do conhecimento, a Universidade foi objeto de detalhado estudo. Analisaram-se, dentre as suas funções, principalmente aquelas orientadas para a preparação de quadros aptos para uma participação social lúcida e comprometida.

Por ser o Currículo o instrumento de ação com o qual a Universidade exerce estas suas funções, e uma vez detectadas algumas carências nos formados por esta instituição, resultou pertinente indagar em que medida o Currículo universitário é adequado à circunstância.

Os sucessivos ajustamentos que o conceito de Currículo sofreu historicamente são evidenciados na revisão da literatura específica. As concepções atuais, embora diversas em relação

à tônica do seu enfoque, coincidem em mostrá-lo como um instrumento de ação peculiar; isto é, uma resposta educacional a uma determinada circunstância.

O Currículo universitário foi especialmente analisado em vista dos papéis reservados ao docente e ao profissional liberal como agentes de progresso nas mais diversas áreas.

Esta análise, ratificando resultados de estudos anteriores, mostrou problemas relevantes, sendo alguns exemplos a falta de integração de conhecimentos e o divórcio do desenvolvimento de disciplinas teóricas das atividades práticas.

Dois argumentos principais reforçaram a idéia do Laboratório: a preocupação dos professores da área de Educação, organizados em "grupos de estudo" animados de interesses específicos, e uma crescente orientação para as formas grupais de produção do saber científico.

À maneira de conclusão são apresentadas grandes linhas para a montagem de um Laboratório como alternativa de discussão, reflexão e sistematização de estudos sobre Currículo.

SUMMARY

This recapitulating study intends to show the existence of propitious conditions for the setting of a Laboratory of Curriculum at the University.

To reach the proposition of this alternative, one proceeded initially to the characterization of the present circumstance, conceived as the set of effects of every phenomenon at each historic time.

Being naturally inserted in this circumstance as a transmitting knowledge institution, the superior center of teachers training and the place where the renewal of knowledge occurs, the University was the object of a detailed study. Among its functions, one analysed mainly those orientated to the preparation of able human resources for a clear and compromised social participation.

Being the Curriculum the instrument of action through which the University exercises these functions, and having some needs been detected in the people graduated by this institution, the question as to what extent the University Curriculum is adequate to the circumstance turned out pertinent.

The successive adjustments historically suffered by the concept of Curriculum are made evident by the revision of the specific literature. The present conceptions, although diverse in relation to the tonic of its approach, coincide in showing it

as an instrument of peculiar action, i.e., an educational response to a given circumstance.

The university Curriculum was especially analysed, in view of the role reserved for the teacher and the liberal professional as agents of progress in most different areas.

This analysis, ratifying results of previous studies, showed a few relevant problems, being the lack of integration of the different types of knowledge and the divorce of the development of theoretical subjects from the practical activities some examples.

Two principal arguments reinforced the idea of the Laboratory: the worry of the teachers of the educational area, organized into "groups of study" animated by specific interests, and an increasing orientation to the group form in the production of the scientific knowledge.

As a conclusion, rough directions for the setting of a Laboratory as an alternative for discussion, reflexion and systematization of studies of Curriculum are presented.

RESUMEN

Trátase de un estudio recapitulativo, que pretende mostrar la existencia de condiciones propicias al funcionamiento de un Laboratorio de Currículo dentro de la Universidad.

Para llegar a la proposición de esta alternativa, se procedió, inicialmente, a la caracterización de la actual circunstancia, concebida como el conjunto de los efectos de los fenómenos en cada momento histórico.

Estando naturalmente inserta en esta circunstancia, como institución transmisora del saber, centro superior de capacitación de docentes y lugar donde se produce la renovación del conocimiento, la Universidad fue objeto de detallado estudio.

Se analizaron, entre sus funciones, principalmente las que se orientan a la preparación de cuadros aptos para una participación social lúcida y comprometida.

Por ser el Currículo el instrumento de acción con el cual la Universidad ejerce éstas sus funciones, y una vez detectadas algunas carencias en los diplomados por esta institución, pareció pertinente indagar en qué medida el Currículo universitario es adecuado a la circunstancia.

Los sucesivos ajustes que el concepto de Currículo sufrió a lo largo de la Historia, son evidenciados en la revisión de la literatura específica. Las concepciones actuales, si bien difieren en la tónica de su enfoque, son coincidentes al mos-

trarlo como un instrumento de acción peculiar; esto es, una respuesta educacional a una determinada circunstancia.

El Currículo universitario fue especialmente analizado en vista de los papeles reservados al profesor y al profesional liberal, como agentes de progreso en las más diversas áreas.

Este análisis, ratificando resultados de estudios anteriores, mostró problemas relevantes, siendo algunos ejemplos la falta de integración de conocimientos y el divorcio del desarrollo de disciplinas teóricas de las actividades prácticas.

Dos argumentos principales sirvieron de refuerzo a la idea del Laboratorio: la preocupación de los profesores del área de educación, organizados en "grupos de estudio" animados de intereses específicos, y una tendencia creciente hacia las formas grupales de producción del saber científico.

A guisa de conclusión, se presentan grandes lineamientos para el funcionamiento de un Laboratorio, como alternativa de discusión, reflexión y sistematización de estudios sobre Currículo.

À MANEIRA DE UMA INTRODUÇÃO

Quando o Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry fez suas visitas aos asteróides, encontrou no quinto planeta um cansado fareleiro.

- Bom dia. Por que acabas de apagar teu lampião?
- É o regulamento, respondeu o acendedor. Bom dia.
- Que é o regulamento?
- É apagar meu lampião. Boa noite. E tornou a acender.
- Mas, por que acabas de o acender de novo?
- É o regulamento, respondeu o acendedor.
- Eu não compreendo, disse o príncipezinho.
- Não é para compreender, disse o acendedor. Regulamento é regulamento. Bom dia. E apagou o lampião. Em seguida enxugou a fronte num lenço de quadrinhos vermelhos.
- Eu executo uma tarefa terrível. Antigamente era razoável. Apagava de manhã e acendia a noite. Tinha o resto do dia para descansar e o resto da noite para dormir...
- E depois disso, mudou o regulamento?
- O regulamento não mudou, disse o acendedor. Aí é que está o drama! O planeta, de ano em ano gira mais depressa e o regulamento não muda.

Antoine de Saint Exupéry¹

Uma concepção dinâmica de Currículo* que implique na relevância da participação do professor, irá salvaguardá-lo de uma atitude semelhante à do acendedor.

¹ SAINT EXUPÉRY, Antoine de. O Pequeno Príncipe, com aquarelas do autor, trad. Dom Marcos Barbosa 13 ed. Rio de Janeiro, Agir, 1967 p. 50.52.

* No texto do presente trabalho, optou-se pela escrita do termo Currículo, com maiúscula; no entanto, sua escrita com minúscula por diversos autores, irá ser conservada nas citações diretas.

Heráclito falava: "É impossível tomar banho duas vezes no mesmo rio, porque nem ele nem nós, somos os mesmos." Trata-se do "panta rhei" ou "tudo flue", síntese de sua concepção mecânica do mundo. Ainda hoje, ela mantém sua vigência: permanecer inalterável, amarrado ao passado, buscando reproduzi-lo integralmente, significa optar por uma existência a-histórica, ausente de diálogo; um desrespeito a esta dinâmica gritante, que vai colorindo nossos dias.

Passou a se constituir em premissa deste trabalho, a vertiginosidade que atingiram as mudanças destes tempos; isto fez com que o fluxo de idéias e de fatos reclamasse, CADA DIA, novas respostas. No concernente à história do pensamento científico, acabou gradativamente a imagem do sábio isolado, perante a crescente escolha pelo trabalho em grupos.

Comprova-se uma orientação cada vez mais clara de produzir o conhecimento científico no seio de equipes, de laboratórios de trabalhos coletivos, modalidade esta que leva a um confronto permanente de idéias, que exige uma constante ponderação. A socialização do trabalho assim concebida, converge numa interação intelectual, cuja resultante é a integração do conhecimento.²

A partir deste princípio foi tomando corpo uma reflexão a respeito das funções da Universidade. Neste contexto, sendo ela a instituição transmissora do saber, formadora de recursos humanos que animam a sociedade, o local onde devem acontecer as renovações do conhecimento e as criações intelectuais, assim co-

²DA SILVA, Luiz H. Pereira. A quem cabe a responsabilidade da orientação das pesquisas? in Encontros com a civilização brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira S.A. nº 5 nov. 1978 p. 17.

mo o centro superior de formação de docentes, torna-se relevante indagar até que ponto ela responde às exigências da época. E, ainda, sendo a formadora do quadro intelectual a ser inserido na sociedade, espera-se de seus egressos uma capacitação que implique em condições para uma participação efetiva dentro do meio, o que se traduz no compromisso social.

Trabalhos realizados a este respeito, alguns deles citados neste estudo, coincidem em concluir que existem evidências reveladoras de dois problemas correlacionados: as falhas na formação dos professores, e as carências dos profissionais liberais, ao assumirem suas funções específicas. Estes dois problemas apresentam uma série de aspectos comuns: falta de uma bagagem mínima de conhecimentos cabalmente dominados; incapacidade de integrar, internalizar, adaptar e aplicar o conhecimento; limitação de senso crítico para hierarquizar e relacionar conceitos; insuficiência na aplicação de recursos intelectuais para concatenar naturalmente, na ação profissional, os subsídios teóricos com as situações práticas.

Embora este conglomerado de questionamentos não seja privativo da Universidade brasileira, como o retrata a literatura consultada, a efeitos de delimitar o problema, partiu-se para indagar especialmente a identificação da correspondência entre a preparação do aluno da Universidade Federal do Paraná e as exigências impostas pela mero fato de enfrentar o mundo de hoje.

Mas, por considerar o processo educacional único, indivisível e permanente, este enfoque, particularmente universitário, não prescreve as referências à adequação de Currículo em todos os níveis.

Para se aproximar de uma resposta, e por ser o Currículo,

em primeira instância, o veículo pelo qual a Universidade busca satisfazer as necessidades de formação individual e capacitação social, e em função de algumas carências sentidas nos egressos, este estudo está centrado na análise do mesmo.

Esta reflexão crítica teve que se deter, inicialmente, em algumas das diversas dimensões em que, através do tempo, foi concebido o Currículo. Isto porque há uma tendência, que Dalilla Sperb aponta, de amarrar o Currículo a uma organização que se enquadra na linha clássica, tradicional; "montar" um Currículo ainda consiste, essencialmente, em listar um conjunto de disciplinas das quais irá emanar o programa. Seguindo esta sistemática, na elaboração, ficam em segundo plano, a consideração da circunstância em que ele irá ocorrer e todas as vivências do professor-aluno em sala de aula, que deveriam ser os elementos naturais a ter em conta no planejamento curricular.

A obstinada permanência desta postura anacrônica, faz dos Currículos meros conjuntos de compartimentos estanques, desprovidos de qualquer integração de matérias e, o que é mais grave, os torna fonte de informações que, além de isoladas, carecem de significação para o aluno.

Já as formas modernas de se conceber o Currículo, o caracterizam como um instrumento de ação peculiar. Isto implica em que passe a se constituir na resposta a uma dada circunstância sendo flexível, adaptável, ajustável, à realidade para a qual foi pensado.

Após admitida a necessidade geral de se ajustar os Currículos ao caminhar histórico do sistema de ensino como um todo, revelou-se com um interesse particular a idéia de verificar a adequação dos Currículos de ensino superior, em razão

das funções inerentes tanto ao professor quanto ao profissional liberal, no que diz respeito a sua participação em diversos setores da atividade humana, como agente de progresso.

Destá maneira, ficou esboçado o elo entre os dois grandes assuntos que este estudo tenciona tratar: por um lado, uma caracterização da Universidade inserida no contexto social e por outra, o Currículo como um dos instrumentos de ação mais valiosos. Isto porque entendeu-se que só após obter-se uma visão sincrética da realidade social, estar-se-ia em condições de abordar os assuntos que dela resultam, numa visão analítica.

Com esta postura, o roteiro deste trabalho deu-se quase que espontâneamente. Ele está organizado em três momentos: no primeiro, propõe-se a uma caracterização da atual circunstância e dentro dela a Universidade; o segundo grande assunto é o Currículo, vetor por excelência do papel que desempenha a Universidade dentro desta sociedade, por ser ela a instituição do ensino superior; e, finalmente, à luz das posições estabelecidas a partir dos temas anteriores, pretende-se fundamentar a montagem de um Laboratório, como alternativa de uma ação e reflexão sistemáticas sobre Currículo.

Uma vez delineado e pautado o problema, apareceu a preocupação com a forma da abordagem. Neste sentido, e apoiando-se em Salvador,³ concluiu-se que em se tratando de um estudo recapitulativo, fazia-se necessária uma organização dos dados reunidos para conseguir uma clara exposição; apenas atingido este estágio teria sentido esboçar uma proposta.

³ SALVADOR, Ângelo Domingos. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre, Sulina, 1970 p. 130. Citado por BARBOSA, Maria Dorothea. Pesquisa bibliográfica e apresentação de trabalhos. Curitiba, ABPR, 1978 p.69.

Para o desenvolvimento deste trabalho, precisou-se de um suporte epistemológico: por um lado, uma orientação dialética, que fez possível a compreensão dos assuntos em tela, levou a uma interpretação interligada de todos os fenômenos e por outro lado, uma concepção bastante particular de "realidade" de Einstein que deu subsídios para se trabalhar em profundidade a idéia de circunstância, dela inferindo a peculiar geração dos processos, entre os quais, o de ensino-aprendizagem.

Para melhor entender os passos metodológicos é pertinente mostrar de que maneira Einstein concebe a realidade. Para este cientista, a realidade (ou circunstância) é o conjunto dos efeitos dos fenômenos em cada momento histórico. Ela "pode ser enxergada diretamente, como quem enxerga uma luz em si mesma e vê as sombras e penumbras dessa luz apenas como efeitos e conseqüências secundárias dessa luz." Daí que "a soma total de sombras e penumbras não formam a luz, mas são a conseqüência da luz."⁴ Por analogia, pode-se afirmar que os efeitos dos processos não formam a realidade, mas são suas conseqüências.

Esta sua concepção, opõe-se ao uso indiscriminado da indução, negando a validade de se atingir a idéia de realidade a partir dos fatos que nela ocorrem. Pelo contrário, recomenda o raciocínio ("intuição abstrata") que permite as descobertas "sem nenhum recurso a processos empírico-analíticos nem de laboratório."⁵

Einstein conduz, enfim, a um conhecimento consciente da

⁴EINSTEIN, Albert, citado por ROHDEN, Huberto. Einstein, o enigma da Matemática. São Paulo, Fundação Alvorada para o Livro Educacional, 1980 p.88.

⁵EINSTEIN, Albert in ROHDEN, Huberto p.143.

causa que é UMA: a realidade; assim se estará apto a compreender os efeitos, as facticidades. Afirma que deter-se, ao começo de um estudo, no aspecto empírico-sensorial, ou analítico-intelectual, perturba ou disfarça o atingimento da visão global da realidade. Isto é: só após uma concepção abrangente da realidade, fará sentido preocupar-se com os fenômenos particulares. Com estes termos ele motiva aos cientistas: "Desejaríamos que os fatos observados resultassem a consequência lógica da nossa concepção da realidade."⁶

Mais próxima por sua origem e sua área de estudo, Aracky Rodrigues esclarece: "Faz-se necessário, muitas vezes, destacar um aspecto do fenômeno a fim de estudá-lo mais pormenorizada - mente, mas é preciso que esse aspecto tenha se revelado no contexto como uma 'parte natural', definida a partir das características organizacionais do todo."⁷

Ora, já que a Universidade constitui um dos alicerces deste trabalho, como parte das instituições de ensino, são estudadas as características com que a mesma desempenha o seu papel.

Considerado um indicador bastante seguro, há um enfoque especial para o Currículo; analisando as suas funções na perspectiva universitária, surgiu a indagação a respeito de sua adequação às solicitações da vida moderna.

É preocupação constante identificar na análise crítica da circunstância, na da Universidade inserida na circunstância, e na do Currículo como seu instrumento de ação no processo en-

⁶EINSTEIN, Albert e INFELD, Leopold. La Física, Aventura del Pensamiento 4 ed. Buenos Aires, Losada, 1952 p. 49.

⁷RODRIGUES, Aracky Martins. Operário, operária; estudo exploratório sobre o operariado industrial da Grande São Paulo. São Paulo, Símbolo, 1978 p. 32.

sino-aprendizagem, a sua interação. Para isto, torna-se imprescindível prestar atenção à unidade no tratamento dos assuntos.

Foi em consideração a este critério, que se adotaram duas medidas metodológicas: uma, fez com que a revisão da literatura apareça incorporada ao desenvolvimento de cada capítulo e a outra, implicou na modalidade do uso dos dados, os quais, quer baseados em documentos, quer em avaliações de diversos tipos, foram jogados oportunamente no tratamento dos assuntos, servindo de reforço e ilustração às afirmações e colocações tidas como relevantes.

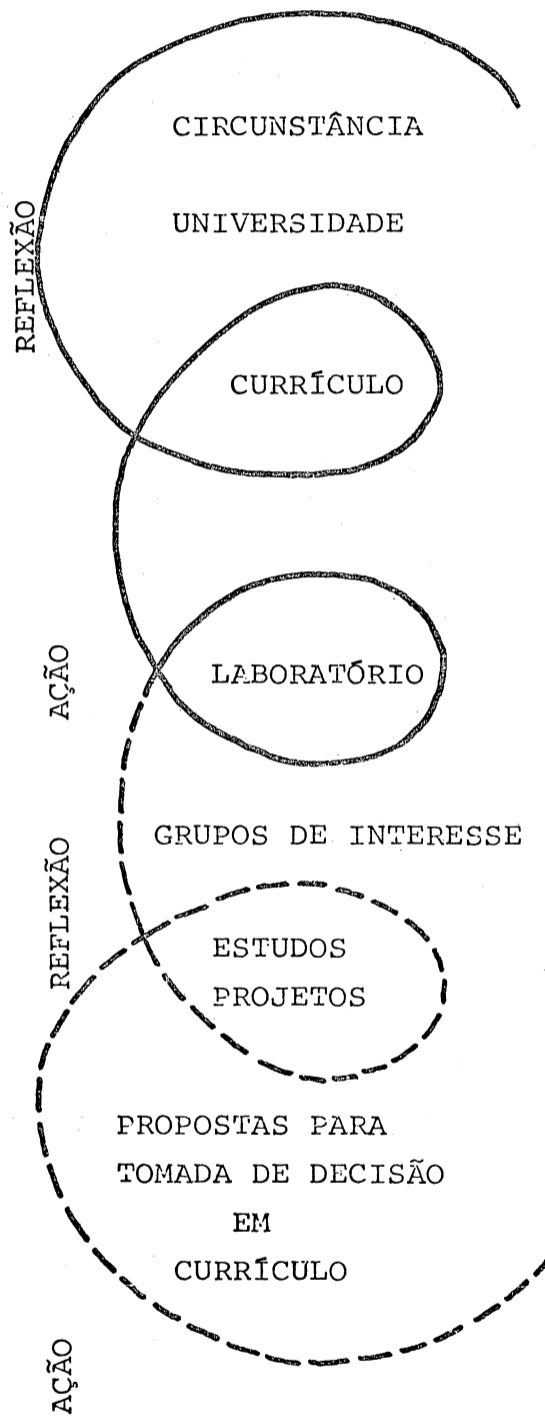
Em relação ao último ponto referenciado, é pertinente destacar, em face da variedade do material utilizado, que foi diretiva na seleção e organização do mesmo, a concepção de avaliação. No sentido mais amplo (Lemus é um expoente), define-se avaliação como qualquer ato dirigido à ponderação ou julgamento do estado de uma situação educacional. Eis a definição de avaliação adotada neste estudo. Especificamente referida a Currículo, busca, sempre que possível, considerá-lo em ação.

Concluindo no que respeita ao aproveitamento de dados: todas as informações enquadradas nesta dimensão, foram consideradas no presente trabalho; mesmo as não baseadas em instrumentos de medida.

A reunião dos dados obtidos a partir da análise da adequação do Currículo a esta circunstância, permitiu a elaboração das grandes linhas de montagem de um Laboratório, como alternativa de sistematização dos estudos de Currículo.

QUADRO Nº 1

Da Circunstância ao Currículo
O Laboratório como alternativa



1 CARACTERIZAÇÃO DA ATUAL CIRCUNSTÂNCIA

Devo me tornar idôneo para que a realidade visite minhas facticidades.

Einstein

A revolução científica e tecnológica dos últimos anos, é motivo suficiente para uma reflexão permanente acerca da adequação e atualização do ensino; aceita-se que hoje seria deficitária a formação de um cientista que possuísse o mais abrangente conhecimento da ciência dos anos 50, face à duplicação do acervo científico do mundo, nos últimos 30 anos. O processo de ensino-aprendizagem e a orientação da pesquisa devem responder ao ritmo do progresso, amoldar-se a ele, refletindo as notas predominantes da realidade, que nada mais é do que o conjunto dos efeitos dos fenômenos da História, em cada circunstância.¹

No intuito de perfilar "circunstância" como uma realidade particular, recorreu-se a Ortega y Gasset que, em toda sua obra, a identifica como "momento existencial concreto". A esco-

¹EINSTEIN, Albert citado por ROHDEN, Huberto. Einstein, o enigma da Matemática. São Paulo, Fundação Alvorada para o Livro Educacional, 1980 p. 88. Neste texto há referência à concepção da realidade, segundo Einstein, como semelhante a "uma grande luz", CAUSA única de todas as facticidades; mas, pelo caminhar histórico, esta realidade-causa também incorpora, em cada circunstância, os EFEITOS destas facticidades. Trata-se de uma concepção dinâmica da realidade que, embora sendo a causa dos fenômenos, absorve os seus efeitos.

lha deste autor, deve-se ao fato de que embora seu enfoque seja de cunho sociológico, ele não descuida a consideração do ser humano com sua bagagem individual.

A concepção de circunstância é capital no pensamento deste filósofo hispânico e encontra-se assimilada à terminologia de todo seu corpo de idéias. Porém, um estudioso de Ortega, Julián Mariás, mostra que, a mesma concepção, encontra seus antecedentes em outras formas que também apontam para a realidade designando, pelo menos parcialmente, a "circunstância" de Ortega: em francês, o termo "milieu"; em inglês, "environment"; em alemão "unwell". Mas, ainda mais interessante e dentro da mesma observação é sua constatação de que todos estes vocábulos, inicialmente fizeram referência ao aspecto biológico, estendendo-se gradativamente, às outras esferas. Já em Ortega, mostra Mariás, esta concepção não tem uma significação primariamente biológica, mas humana e essencialmente histórica.²

Uma abrangência bastante próxima à de Ortega, quanto à peculiaridade circunstancial, deu-se em William James que negou à alma a qualidade de ente espiritual absoluto, já que pré-existe para ele uma adaptação das "faculdades" aos caracteres do mundo, porque ambos, mente e mundo, evoluíram juntos.³

Para uma compreensão mais clara do conceito de circunstância segundo Ortega, vale reportar-se, como ele próprio o recomenda, a sua origem etimológica "circum-stantia" que, ao longo de toda sua obra, expressa a particularidade, a limita-

²MARIÁS, Julián. Ortega. Circunstancia y vocación. Madrid, Revista de Occidente, 1960 p. 377.

³JAMES, William. Psychology Cap I. Citado por Mariás, Julián. Ortega. Circunstancia y vocación p. 377.

ção, o lugar certo e preciso de cada perspectiva do mundo, de tudo quanto é a cada um exterior e interior, o que está em redor, e que resume o filósofo na sua afirmação "Eu sou eu e minha circunstância." Ela envolve "meu corpo e as nebulosas mais remotas, minhas disposições e vivências psíquicas e o mundo histórico e social que me rodeia".⁴

A ligação entre circunstância e realidade estabelecida por Ortega é mostrada, não apenas afirmando que só mediante a aceitação desta circunstância é que irá se dispor de um conhecimento real e não utópico, abstrato, mas também na frase: "Toda tentativa de evitar a circunstância, nada mais é do que uma substituição da verdadeira realidade e ela conduz à falsidade de todo conhecimento, que se torna ilusório."⁵

É relevante, todavia, acompanhar a explanação de Julián Mariás a respeito da mesma idéia de Ortega para aprofundar sua identificação de circunstância à visão real e concreta do mundo; esta perspectiva é resultado da significação que reveste para o homem "o viver": é ao mesmo tempo estar no mundo e conviver como duas formas inseparáveis, irredutíveis, da dimensão humana essencial de "ser com". Isto porque "se a circunstância é por um lado natureza, por outro é sociedade."⁶

Uma vez delineado o perfil filosófico e social da circunstância em Ortega, torna-se natural aceitar que faz sentido seu apelo ao gênero humano para se adaptar aos "novos tempos."

⁴MARIÁS, Julián. Introdução à Filosofia, trad. Diva Ribeiro de Toledo Piza 2 ed. São Paulo, Duas Cidades, 1966 p. 43.

⁵MARIÁS, Julián. Ortega. Circunstancia y vocación p. 177

⁶MARIÁS, Julián. Introdução à Filosofia. p. 206.

Adverte que para que alguma coisa importante mude no mundo é essencial que se mude o tipo de homem, gerando também um tipo de sensibilidade vital diferente da anterior, com seus caracteres, disposições e preferências próprios. Isto revela também a crença orteguiana de que o homem deve mudar, deve optar por esta mudança:

Isto que está aí é uma onda recém chegada de tempo novo; sobre ela há de saltar quem quiser se salvar. Aquele que resistir, que não queira compreender a nova fisionomia que torna o viver, ficará submerso na ressaca irremediável do pretérito em todas as ordens e em todos os sentidos; em sua obra se é intelectual ou artista, em seus amores se é sentimental, em sua política se é ambicioso.⁷

Considerando que a educação como processo social interage com a circunstância, antes de se analisar as implicações em especial no processo como um todo e no compromisso do educador, é pertinente definir esta educação. Participa-se da concepção de educação de da Silva: "Conjunto de elementos significativos, conscientes, expressos, optados, resultantes da relação indivíduo-sociedade e se destina à promoção do homem histórica e circunstancialmente situado."⁸

Acredita-se que esta entidade indissolúvel indivíduo-sociedade, irá ser mais ou menos desenvolvida, mais ou menos completa, mais ou menos lúcida ou alienada, na medida em que sejam dadas as influências biológicas e sociais, porque "em se tratando pois da formação do homem, natureza e circunstân-

⁷ ORTEGA Y GASSET, José. Que é Filosofia? trad. e pról. Luis Washington Vita. Rio de Janeiro, Livro Ibero-Americano, 1961 p. 48.

⁸ da SILVA, Naura Syria Ferreira. Supervisão educacional: função ou disfunção? Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1980 p. 13. Dissertação de Mestrado.

cia necessariamente se completam."⁹

O alvo predominante das reflexões pedagógicas, indica Fonzar tem sido o homem, o que a seu ver parece justo, sempre que não termine acontecendo um desvio da atenção pelos educadores do fator social: "quadro natural em que o homem vive e se desenvolve."¹⁰

O homem assim pensado, ou seja, como produto da circunstância, aprimora-se no decorrer de seu processo educativo, se inserido num meio ambiente otimizado. As diversas correntes pedagógicas coincidem em aceitar que o processo educativo ocorre na interação de hereditariedade e meio, natureza e circunstância.

A natureza irá contribuir com seu potencial psico-biológico, ao passo que a circunstância, embora presente nas particularidades naturais, abrange de forma especial o meio. E ambas irão produzir as inúmeras mutações tanto a nível individual quanto social, a que Einstein faz referência quando assinala: "Quanto do que o indivíduo vale para sua comunidade, isto depende em primeiro lugar das circunstâncias."¹¹

Uma concepção dinâmica de circunstância envolvendo também o compromisso do educador, é a apresentada por Paulo Freire. O autor fala de uma circunstância que aparece dotada de uma certa plasticidade, donde se conclui a existência de uma circunstância e da consciência da mesma. Isto deriva do fato

⁹FONZAR, Jair. Educação, natureza e circunstância. São Paulo, Loyola, 1979 p. 7.

¹⁰FONZAR, Jair p. 36

¹¹EINSTEIN, Albert. Cómo veo el mundo. Buenos Aires, Siglo Veinte 1978 p. 28.

de que a educação nunca foi, nem poderia sê-lo, a-política neutral. Ela não se constitui num universo privativo, isolado de influências. O próprio comportamento dos indivíduos ou de grupos, gera o seu agir no meio, coerente com a sua filosofia de vida; as situações problemáticas conduzem à reflexão. A ação e reflexão sobre o mundo dinamizam de maneira perpétua a passagem histórica do homem por ele.

De maneira análoga pode ser aplicado este raciocínio à figura do professor, cuja politização deve ser compreendida com base no seu desempenho social, instrumentada na reflexão e aceita como um dos mais válidos critérios de sua profissionalização. Assim o expressa Wachowicz: "O professor é um profissional que tem o seu trabalho comprometido com o mundo produtivo; e pretender fazer dele um tipo de trabalhador intelectual que se permite interpretar a realidade do mundo social sem participar ativamente dela, para transformá-la, é desprofissionalizar o educar."¹²

A importância que reveste a consciência da circunstância em se tratando do educador, é destacada também por Paulo Freire, nestes termos:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido, está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este

¹² WACHOWICZ, Lilian Anna. Critérios para a profissionalização do educador no Brasil; in: Jornal da Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Nº 001 ano I set. 1981.

ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência.¹³

Seu modo de ver revela a necessidade de se enfatizar que ação e reflexão devem contar, como pressuposto, com um cabal conhecimento da realidade; ela, além de constituir o marco natural é o condicionante dos processos que no seu seio ocorrem.

Assim,

se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. {E, ainda, com estas palavras insiste na necessidade de saber de que realidade se trata}: na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis-ação e reflexão sobre a realidade, inserção nela, ela implica indubitavelmente num conhecimento da realidade.¹⁴

Conseqüentemente, uma vez identificadas circunstância e educação, e aceitas suas recíprocas influências, chega a vez de se perguntar qual a circunstância que enquadra os dias atuais.

O desafio que supõe viver nos tempos presentes é resultante da rapidez das mudanças que se operam no mundo inteiro. Novas respostas são exigidas a estes novos tempos, cheios de idéias e de fatos impossíveis de armazenar sem ajuda tecnológica. É importante deter-se neste particular em função das implicações educacionais: a caducidade de uma pedagogia erudita

¹³FREIRE, Paulo. Educação e mudança, trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979 p. 16-17.

¹⁴FREIRE, Paulo p. 17-21.

cedeu o passo a uma pedagogia germinal. E mais: uma postura epistemológica irá dar bases para uma ação comprometida do educador. Daí a relevância de se analisar estas mudanças.

O primeiro traço a ser indicado nelas é a sua frequência de acontecer; são tão repetidas que não é mais possível medi-las em séculos, mas por anos. Adaptar-se, ajustar-se a estas mudanças, é um processo quase cotidiano. Sua abrangência é assim explicitada por Gino Germani: "Essa mudança tem outras características inusitadas na história da espécie: abarca todas as regiões do planeta, todos os grupos sociais e todos os indivíduos".¹⁵ Isso é facilmente verificável; basta pensar nos rádios e maquininhas de calcular espalhadas até nas mais remotas regiões geográficas! De fato, não podem ser imaginados territórios realmente isolados de qualquer influência deste tipo; porque :

os meios de comunicação e a facilidade e frequência de contatos, destruíram, de maneira completa todas as barreiras e as zonas rurais acham-se igualmente afetadas pelo processo global. Trata-se de uma mudança - deve-se insistir - que aborda todos os aspectos da vida humana: organização econômica, estratificação social, família, moral, costumes, organização política. Seu impacto implica ainda e isto é de importância essencial - mudanças substanciais nas formas de pensar, de sentir e de comportamento; isto é, implica numa profunda transformação na estrutura da personalidade."¹⁶

Esta transição global é considerada por Germani como resultante dos grandes processos (econômico, social, político) e integrada por uma série de sub-processos intimamente relacionados; dialeticamente se explicam as relações no tempo e

¹⁵GERMANI, Gino. Política e sociedade numa época de transição. São Paulo, Mestre Jou, 1973 p.78

¹⁶GERMANI, Gino p. 78.

no espaço que ocorrem não apenas na natureza, mas também na História. Isto leva a uma forma também dialética de pensamento, uma vez que existem as relações entre as idéias.

Do ponto de vista filosófico, uma concepção dialética da realidade implica na admissão de uma perpétua dinamicidade.

A história do pensamento coloca em Heráclito a primeira referência à dinamicidade:

Não se pode descer duas vezes para dentro do mesmo rio, nem tocar duas vezes a mesma substância perecedoura enquanto mantém o mesmo modo de ser, pois, pela veemência e rapidez de sua transformação, ela se dispersa e torna a congregar-se; aproxima-se e distancia-se.¹⁷

Justamente, a lei essencial da Dialética, trata do relacionamento dos fenômenos entre si e de cada um deles, no seu aspecto global e particular. Desta forma, e sob esta orientação, para se estudar qualquer fenômeno, é necessário investigar-se a sua realidade particular sem descuidar a visão universal da realidade.

A maneira como são geradas as transformações é explicada por Ribeiro:

A ação recíproca entre particular e universal se dá também entre as várias partes e mesmo entre os elementos que compõem cada uma delas. Em todos estes casos, o relacionamento que se estabelece entre os diversos aspectos, provoca mudanças mútuas... Deste fato decorre uma outra lei dialética que é que tudo se transforma.¹⁸

As transformações aparecem como produto das lutas que se esta-

¹⁷ HERÁCLITO, citado por BERGE, Damião. O Logos Heraclítico. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1969 p. 279.

¹⁸ RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Introdução à História da Educação Brasileira, São Paulo, Cortez & Moraes, 1978 p. 31.

belecem internamente - ou seja entre os elementos componentes de cada fenômeno - e, externamente, entre os diversos fenômenos.

Ater-se a este fundamento filosófico neste trabalho, responde à preocupação de vincular o ensino com a realidade; é uma questão de coerência metodológica. E, se historicamente pode ser explicada a antiga desvinculação, admitindo-se que o rigor do pensamento estava em função da sua abstração, isto não é mais admissível atualmente: o pensamento responde a uma realidade, a reflete; as idéias surgem a partir daquilo que existe; logo, aceita a forma de pensar voltada à realidade, não mais se concebe uma educação dela desvinculada.

Não se trata de uma realidade que emana de uma sociedade, como uma grande nebulosa. A realidade do ensino é concreta em cada "aqui" e "agora"; a circunstância que envolve o social e seus processos; ainda o psicológico, o biológico, e tudo que aparece, tanto a nível de tomada de decisão, quanto no marco privativo de uma atividade qualquer dentro da sala de aula. Todos eles são, em definitivo, importantes elementos da realidade educacional.

Este posicionamento é também o de Paulo Freire que o vincula ao compromisso do profissional.

Não é possível um compromisso autêntico se àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não pode incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transfor-

nam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente focalista da realidade, não poderia constituir um compromisso¹⁹

Como é, a realidade histórica de nossos dias? Períodos como este, são chamados "de transição" e são identificados por sua busca de acomodação às grandes mudanças. Segundo Germani, na América Latina este processo de transição inclui os seguintes aspectos:

- suas nações mais evoluídas que representam dois terços da população total, alcançaram um nível intermediário de desenvolvimento econômico e modernização social;

- na maioria dos países, alguns processos de modernização social ultrapassaram o desenvolvimento econômico; existem exemplos como a urbanização sem industrialização, que causa a marginalidade urbana e o crescimento desproporcionado da classe média urbana;

- esta modernização tornou-se mais notável a partir de 1930 e atingiu seu ponto mais alto na década de sessenta; apesar de apresentar algumas melhorias (mais ou menos fictícias) na qualidade de vida e nas oportunidades educacionais, neutralizou os movimentos populares reivindicativos;

- evidenciou-se uma forte crise da classe média, provocando uma reação das classes dirigentes;

- apareceram como instrumento disponível para moderar os excessos decorrentes deste processo todo e seus perigos (reais ou imaginários) e manter a ordem social vigente, as Forças Armadas, muitas vezes reforçadas por interesses estrangeiros.²⁰

¹⁹ FREIRE, Paulo p. 21.

²⁰ GERMANI, Gino p. 11-12.

A dramaticidade destas mudanças, mostrada por Germani, é resultante da freqüência das contradições: novas idéias à procura de instauração, defesa e preservação de velhos padrões.

Por isto que Freire chama à transição "tempo de opções" e exige dos homens uma atitude crítica, como única forma de integração na circunstância. É uma insistência na sua velha concepção do profissional comprometido, aquele que está "com", "no" e "sobre" o mundo.

Observa-se uma semelhança entre a linha de Freire e a de Ortega y Gasset, para quem viver significa estar no mundo e conviver, dotando à dimensão humana de um "ser com", que unifica natureza e sociedade. Também ambos autores coincidem na criticidade da condição humana, fator que leva a uma consciência, a um querer optar.

Uma vez que se espera que esta salutar criticidade, plasmada na atitude comprometida, não exista apenas no professor, mas também no profissional liberal e no estudante universitário, é necessário examinar-se qual o papel da Universidade nesta circunstância.

A Universidade dentro desta Circunstância

A importância que reveste o sistema educacional no progresso de qualquer nação é tal, que já em 1876, a destacava um sociólogo uruguaio com estas palavras:

No caminho do melhoramento social, montar um bom sistema de instrução pública é um dos mais ativos motores; e da mesma forma que pode se assegurar que os seus resultados irão ser sempre relativamente ineficazes enquanto nas outras esferas da atividade social continuam agindo as causas corruptoras, pode ser afirmado também que nem os povos nem os governos poderão realizar nunca reforma de es-

pécie alguma, sem o auxílio de um bom sistema de instrução pública.²¹

Ao destacar a interação de influências, o mesmo autor coloca que o divórcio entre os conteúdos curriculares e a realidade, é o responsável pelas dificuldades que deve enfrentar não somente o estudante universitário, mas o egresso. Esta sua chamada de atenção culmina com a sua afirmação de que não poucas vezes seria preferível para o egresso, esquecer tudo quanto de inapropriado a escola lhe forneceu "para aprender outra coisa: reconhecer que o mundo real é bem diferente do que havia imaginado."²²

E, já que está-se lidando com um estudo descomprometido com os aspectos quantitativos de pesquisa, parece propício, havendo condições, unir à reflexão teórica, os exemplos existentes em cada matéria. Daí a validade da seguinte ilustração: na disciplina Currículos e Programas, à nível de graduação, realizou-se nestes dias uma aula sob forma de seminário para a discussão do conceito de Currículo e seu ajustamento à realidade. Após fixados critérios de análise, a professora registrou, conforme consenso geral, a constatação feita pelos estudantes das diversas licenciaturas *da existência de uma grande porção de matéria sem significação, da obrigação de realizar trabalhos carentes de conexão com conteúdos teóricos ou atividades práticas, o que determina uma perda de tempo e energia e

²¹VARELA, José Pedro. La Legislación Escolar. Montevideo, Comisión Editora del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. 1964, tomo I p. 165.

²²VARELA, José Pedro p. 117

* A Disciplina Currículos e Programas por seu caráter de optativa em diversos cursos (mormente licenciaturas), apresenta uma clientela especialmente variada.

uma falta de solidez na sua formação universitária.

Cabe aqui questionar-se se este e outros "documentos" são aproveitados para uma reflexão sistemática em relação a Currículo. Porque não partir, também, da sala de aula, o processo de discussão que desemboque na tomada de decisão?

É assim que deve ser compreendida a circunstância: como abrangente do grande contorno geográfico e dos complexos dele decorrentes, principalmente do pequeno contorno escolar, humanizado pela presença do professor-aluno.

Sem distorcer, pois, esta perspectiva que será norma no estudo e na proposta, para revisar a origem histórica da Universidade, valem os critérios de Darcy Ribeiro que indica:

Todas as grandes estruturas universitárias podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, apenas inteligíveis como resultantes de seqüências históricas particulares. Elas são, de fato, sub-produtos reflexos de um desenvolvimento social global que não foi feito a partir da universidade e para o qual ela só contribuiu secundariamente.²³

Seguindo este autor, percebe-se que ele pretende criar uma estrutura universitária tal, que não apenas reflita o desenvolvimento da sociedade, mas que se torne agente de mudanças, de progresso. Isto não significa afirmar que até o momento a Universidade tenha permanecido alheia às circunstâncias; de fato, ela não está parada na História; sofreu mudanças, porém sem o devido planejamento, o que impediu o acontecimento de transformações proveitosas. As próprias mudanças da sociedade propiciaram mudanças universitárias, mas sem ordem.

²³RIBEIRO, Darcy. La Universidad Latinoamericana. Montevideo, Cor-dón, 1968 p. 21

A falta de objetivos precisos das alterações acontecidas ao acaso, põe obstáculos ao atingimento de objetivos explícitos e verdadeiramente renovadores. Desta forma, é difícil aceitar que as mudanças universitárias tenham tido ingerência na aceleração do desenvolvimento da nação.

Partindo da premissa de que é na realidade onde a Universidade acha os seus nutrientes para se autodefinir em suas dimensões de ensino, Marques critica o transplante de idéias e metodologias educacionais de culturas estranhas, que nada mais são do que artificialismos que, finalmente irão se mostrar como inoperantes e irrelevantes.

A mesma autora, propondo para a Universidade "um sistema aberto", relaciona dentro da categoria social as variáveis que influenciam a estrutura da mesma:

- leis, regulamentos e normas;
- ideologias e valores que definem seus padrões de comportamento;
- infra-estrutura em termos de localização geográfica, conforme os recursos regionais, para inter-complementar os sistemas educacionais;
- pressões e influências decorrentes do ambiente, em função do aspecto cultural, em relação ao mercado de trabalho;
- um fluxo constante de informações com um peso tal que as vezes leva a um replanejamento ou a novas tomadas de decisão.²⁴

O papel da liderança que cabe à Universidade é retomado por Rezende em termos tão decididos que confere a essa insti-

²⁴MARQUES, Juraci Cunegatto. Paradigma para análise de ensino; um estudo dos componentes fundamentais de programas em educação. Porto Alegre, Globo, 1977 p. 25-26.

tuição a capacidade de provocar uma autêntica revolução cultural. Isto porque, a seu ver, ela reúne condições únicas e, se conseguisse se integrar com outros níveis de ensino, poderia mobilizar todo o sistema em prol do desenvolvimento cultural da nação. Já que educação e cultura são inseparáveis - mostra o mesmo autor - a Universidade como reguladora do sistema de ensino, deveria se interessar tanto por uma como pela outra. Mas, adverte: "Isso supõe que nos ponhamos de acordo, em profundidade, a respeito do problema cultural, sem reduzi-lo às dimensões de uma cultura erudita nem aos limites de uma cultura ingênua."²⁵ Esta afirmação deve ser incorporada à necessidade de otimizar a função universitária no que concerne à problemática que caracteriza a realidade brasileira. Não resta dúvida de que um dos veículos para consegui-lo é a pesquisa.

Um ex-reitor da Universidad de la República Oriental del Uruguay, Maggiolo, assinalava que já no começo do século XIX Guilherme de Humboldt consagrou a idéia de que a pesquisa e o ensino superior, devem ser atividades absolutamente inseparáveis; foi a partir desta concepção que surgiu a Universidade de Berlin e seu modelo gerou, logo a seguir, o advento de outras universidades que nesta era tiveram ação efetiva no desenvolvimento cultural das sociedades.²⁶

Porém, parece que hoje em dia nenhum país do mundo está inteiramente satisfeito com seu ensino universitário. Sob um ponto de vista crítico, Castro indica os aspectos mais negati-

²⁵REZENDE, Antônio Muniz de. Editorial, in Educação Brasileira. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Ano II nº 5 Brasília 2º semestre, 1980 p. 15.

²⁶MAGGIOLO, Oscar Julio. Prefacio, in RIBEIRO, Darcy. La Universidad Latinoamericana p. 10.

vos do que ela chama de "fenômeno educativo" no Brasil:

- uso da lei como elemento criador de situações e não como elemento consolidador do já existente;
- distância entre o aparelho formador de mão-de-obra e o aparelho utilizador da mesma, decorrente de a educação ainda ser considerada como um fim em si mesma, e da escola estar presa ao psicologismo e ao pedagogismo;
- tentativa de mudanças a partir do próprio egresso, como se o elemento recém-formado tivesse condições de servir de ponte entre uma situação real deficitária e um mundo ideal a ser criado;
- tendência de, a grosso modo, haver só uma lei para toda nação, ignorando-se assim as peculiaridades regionais.²⁷

A partir destas explanações e questionamentos foi se desenvolvendo um perfil do que se espera da Universidade. É o que D. Ribeiro chama de "Universidade necessária" e que define como aquela estrutura integrada por órgãos de ensino, de pesquisa e de difusão capaz de desempenhar as funções seguintes:

- 1) função docente de preparação de recursos humanos em quantidade suficiente e com a qualificação necessária para atuar na vida e promover o progresso da sociedade;
- 2) função criativa de dominar e ampliar o patrimônio humano do saber e das artes em todas suas formas, quer como condição indispensável ao exercício do magistério, quer como objetivo essencial em si mesmo;
- 3) função política de se vincular à sociedade e à cul-

²⁷ DE CASTRO, Célia Lúcia Monteiro. Eficácia, eficiência e efetividade dos cursos de mestrado em educação no País, in Forum Educacional, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. Ano 1 nº 1 jan-mar, 1977.

tura nacional com o objetivo de se tornar o núcleo mais vivo de percepção de suas qualidades, expressão de suas aspirações, difusão de seus valores, e combate de todas as formas de alienação cultural e de adoutrinação política a que puder ser submetida.²⁸

Analisando-se as conseqüências da lei 5540 que reorganizou o ensino superior, Reis Filho se lastima perante o seguinte:

as universidades e não os estabelecimentos isolados, são responsáveis básicas pela formação de profissionais capacitados, ao proporcionar o ensino, a pesquisa e a oportunidade de extensão cultural. Na prática, no entanto, o que a lei considera exceção tornou-se regra nos anos 70: atualmente existem mais de 800 escolas isoladas no País em contraposição às 75 Universidades.²⁹

Quanto à Universidade Federal do Paraná, seu estatuto a identifica assim:

Art. 1º - A Universidade Federal do Paraná com sede em Curitiba, Estado do Paraná, fundada em 19 de dezembro de 1912 e restaurada em 1º de abril de 1946, é autarquia de regime especial com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, mantida pela União Federal nos termos da lei nº 1254, de 04 de dezembro de 1950.

Art. 2º - A Universidade, adotando métodos de funcionamento que preservem a unidade de suas funções de ensino, e pesquisa e autorizem a plena utilização de seus recur-

²⁸RIBEIRO, Darcy p. 82.

²⁹REIS FILHO, Casimiro. Mudamos para pior, in Folhetim, Folha de São Paulo, 21 de outubro de 1979.

mentos humanos e materiais destina-se a:

I - promover a educação, o ensino e o desenvolvimento tecnológico e a cultura filosófica, científica, literária e artística;

II - formar profissionais, técnicos e cientistas;

III - contribuir para a solução dos problemas de interesse da comunidade sob a forma de cursos, estudos e serviços;

IV - desenvolver a pesquisa nas várias áreas de conhecimento.

Pelo teor deste trabalho, parece conveniente acrescentar:

Art. 4º - A autonomia didática consiste na faculdade de:

I - instituir, organizar, modificar e extinguir cursos, fixando os respectivos currículos;

II - estabelecer o regime didático dos diferentes cursos, bem como os programas de pesquisa e extensão;

III - conceder graus, diplomas, títulos e dignidades universitárias.³⁰

Espera-se da Universidade que, cada vez mais, seja sentida como lugar natural de reflexão e análise da realidade, e que pela via das suas três funções capitais, atinja o atendimento às mais urgentes necessidades desta circunstância.

Em referência ao desequilíbrio destas três funções La-fourcade pondera: "Uma marcada dedicação à docência afeta às vezes o tempo consagrado à pesquisa e aos programas de extensão e transferência ao meio." Perante estes fatos, este educa-

³⁰ ESTATUTO E REGIMENTO GERAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, Imprensa Universitária, 1974 p. 9-11.

dor parte para os seguintes questionamentos: que sistema de recrutamento, avaliação sistemática, e aperfeiçoamento permanente utilizam as universidades e outros centros de educação superior para que seja garantida a manutenção de um ensino de qualidade?

Que tipo de tomada de decisão visa o cumprimento por parte dos professores, dos três papéis antes mencionados, sem relegar nenhum pelos outros e outorgando a toda e qualquer promoção o mesmo peso e valor?³¹

Uma maior participação do corpo discente, possivelmente poderia ajudar no atingimento destes objetivos.

Um grupo de alunos da Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo redigiu um documento contendo uma relação de reivindicações:

- re-planificação da estrutura dos currículos universitários atendendo às mudanças da sociedade;
- aprimoramento na formação de docentes;
- organização de atividades extra-curriculares que permitisse que a ação da Universidade não ficasse limitada por suas paredes;
- unificação e coerência nos projetos de pesquisa com uma cuidadosa fixação de objetivos (amiúde eles respondem a esforços isolados, pessoais, ou baseados em planos de pesquisa de organismos particulares ou sem relação real com a Universidade, o que mostra que às vezes não é ela quem fixa os objetivos);

³¹ LAFOURCADE, Pedro D. Planejamiento, conducción y evaluación em la Enseñanza Superior Buenos Aires, Kapelusz, 1974 p. 17.

- maior incentivo às publicações e sua difusão.³²

Reforçando o pressuposto da desvinculação entre a Universidade e a realidade, Nóbrega indica: "A Universidade que temos é menos uma consciência do que é a que se destina, do que um museu do passado em que toda sorte de eventos vem depositando seus vestígios."³³

Uma vez que se concebe a Universidade como órgão responsável pela transmissão do saber, local natural de renovação do conhecimento e criação intelectual, centro superior de preparação de profissionais e docentes e formadora de agentes de transformação social, torna-se procedente indagar se ela se adequa às exigências da época.

Tendo em vista que o Currículo é o instrumento que melhor veicula as funções educacionais de qualquer instituição, o estudo do mesmo ocupa um lugar central neste trabalho. Sua relevância é destacada por Kelly na seguinte afirmação:

por muito que se martele na estrutura do sistema, na organização das escolas ou na seleção de métodos a serem usados, nada disso terá mais que um efeito periférico, a menos que se faça acompanhar de uma reconcepção da real substância do ensino, vale dizer, do próprio currículo.³⁴

³²Nuevo Rol Estudiantil in Opinar, Montevideo, 24 de junio de 1982.

³³NÓBREGA, Francisco P. citado por VIEIRA, Élio A. A preparação dos professores para as disciplinas de Formação Especial, in Educação Brasileira, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília Ano II nº 5 2º sem. 1980 p. 93.

³⁴KELLY, A.V. O Currículo; teoria e prática, trad.de "The Curriculum, theory and practice", Sao Paulo, Harper, 1980 p.1.

2 UMA RESPOSTA À CIRCUNSTÂNCIA: O CURRÍCULO

Caracterizada a circunstância atual e, nela inserida a Universidade como instituição social, cabe agora uma abordagem mais acurada sobre Currículo que aparece como resposta a uma determinada realidade.

A tônica deste capítulo, embora sejam analisadas concepções controversas, será demonstrar que subjacente à concepção de Currículo está a de educação, que corresponde por sua vez a uma concepção do mundo.

A literatura que existe sobre o assunto mostra que o termo Currículo só passou a ser empregado na área educacional no terceiro decênio do século XX, pelos especialistas norte-americanos. A partir desse momento sentiu-se na perspectiva universal, a necessidade de uma revisão de métodos, recursos, meios instrucionais, recentemente incluídos na nova denominação de Currículo. Esta comprovação não implica entretanto na afirmação de que antes disto ocorrer não existiu uma preocupação pedagógica com os elementos educacionais que veicularam o ensino-aprendizagem. Pelo contrário, esta preocupação esteve sempre implícita no campo da educação.

As Diversas Concepções

Uma sumária revisão histórica ajuda a perceber as diferenças que existem na ênfase educacional em relação às mudanças

ocorridas em cada circunstância.

Mesmo sem o identificar como instrumento de ação pedagógica, pode se afirmar que "o Currículo" já existia nas formas de sistematização da educação formal.

A grosso modo, pode se deduzir que, até o século XIX na intenção instrucional, destaca-se uma grande adesão à "matéria de ensino."

Já no século XVII foi indicada por Comênio (1592 - 1670) uma preocupação com a abrangência do aprender: "Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objectivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores."¹ Infere-se desta afirmação a grande relevância atribuída à matéria, quer relacionada com ciências, artes, costumes ou religião. Conhecer "tudo", seu ideal pedagógico, busca o relacionamento do ensino com as realidades da vida, o que deve acontecer como consequência das mudanças circunstanciais ocorridas na história do pensamento científico.

A ênfase na matéria, denominador comum do ensino europeu, não demorou a chegar à América; um exemplo disso é a implantação do Ratio Studiorum no Brasil, no final do século XVI, que juntou a essa preocupação a premissa da passividade dos educandos.

No século XVIII, as contribuições dos dois filósofos e pensadores que se seguem constituíram um marco de referência das

¹COMÊNIO, João Amós. Didáctica Magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1976 p. 145-46.

questões ligadas ao ensino: por um lado, Spencer demonstra que o conhecimento científico é o que possui "uma maior dignidade." Este respeito pelas ciências, veio reforçar os objetivos e modificar a metodologia usada para o seu ensino. Isto se deve a que na sua concepção, o ensino das ciências constitui um dos mais valiosos facilitadores do desenvolvimento integral do educando.*

Por outro lado, Rousseau chama a atenção dos educadores a respeito da necessidade de se "enxergar a criança na criança." Este alerta irá servir para a inclusão em todos os afazeres pedagógicos, de uma observação e um respeito pelo estágio de desenvolvimento do educando.

Nos prelúdios do século XX soma-se à elaboração de programas de ensino apenas como uma relação de matérias, conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, uma nova ênfase: a de experiência. Dewey propõe buscar-se na própria experiência os objetivos do ensino e da educação; refere-se à experiência que se incrementa a cada dia e se operacionaliza na atividade criadora. Transplantada à escola, deve se transformar no "learning by doing". Esta sua idéia se faz presente a nível de programas.

O interesse - mostra Martins - de se adequar e aprimorar os programas de ensino foi notório nos Estados Unidos, se revelando por exemplo na mudança na responsabilidade do planejam-

*Outros autores apelaram às ciências para a consecução de uma educação mais plena; entre outros, Durkheim à Sociologia, Claparède à Psicologia, Dewey a ambas. Nestes pedagogos é comum a idéia de ciência como prolongação ou antecipação da experiência. Desta forma concebida, ela por uma parte, fornece os elementos para acompanhar o desenvolvimento do educando, e por outra parte, configura material de indiscutível valor formativo para os conteúdos instrucionais. (Hubert desenvolve em profundidade a concepção do duplo valor da ciência, no seu "Tratado de Pedagogia Geral" no capítulo que trata das relações da educação e a natureza).

to que, até o fim do século XIX estava nas mãos do governo, mas no início da segunda década do século XX passou a ser da ingerência de comissões ou centros de preparação de Currículos.²

Esta medida denota duas coisas: uma preocupação manifesta com o Currículo, e o reconhecimento de que, em sua elaboração, deve-se contar com a participação de especialistas.

Entre a terceira e a quarta década deste século, acontece uma modificação na concepção curricular, decorrente da importância adquirida pela "questão social". Assim, a consideração da experiência irá continuar vigorando, sempre que submetida ao social.

Uma aproximação bastante considerável, dentro dos enfoques sociológicos da educação, do ensino com a circunstância, é percebida no pensamento de Durkheim. Em referência especial à História, ele pretende "dar ao aluno o sentimento da diversidade e da variabilidade do homem. Levanta-se contra a concepção, aliás já abandonada, que foi a da Idade Média, a do Renascimento e mesmo a da era moderna, do homem universal, idêntico a si mesmo na sua estrutura mental, através de todos os tempos, todos os lugares e todos os grupos humanos."³

Esta recomendação de Durkheim, para os conteúdos curriculares, valoriza, pois, a circunstância.

Participa deste princípio a filosofia da Escola Nova que se propõe a acabar terminantemente com a modalidade da Universidade francesa de ser "uma casa sem janelas"; clama-se por uma

²MARTINS, Joel. Modelo de Planejamento Curricular; in: GARCIA, Walter Esteves, Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento. São Paulo, Mc. Graw-Hill MEC, 1978 p. 63.

³HUBERT, René. Tratado de Pedagogia General; traducción de Juana de Castro. Buenos Aires, El Ateneo, 1957 p. 317.

conexão entre o ensino e o mundo palpitante de renovações.

Na segunda metade do século XX, ciência e tecnologia, de mãos dadas, atingem a conquista do espaço.

Torna-se natural um novo questionamento: teria adiantado o abandono relativo da ênfase nos conteúdos do ensino, em prol de uma visão social do homem? O consenso dos pedagogos se expressa então na procura de um retorno à valorização da matéria, não como fim em si mesma, mas como instrumento.

Este sentido instrumental da matéria adquire, nas décadas seguintes, uma abrangência tal, que a fixação de objetivos passa a ser tarefa primordial na elaboração de Currículos. Exemplos numerosos mostram que não poucas vezes essa valorização atingiu desproporções relegando o verdadeiro fim para o qual foi planejado o Currículo, isto é, fazendo um ensino "para" e não "por" objetivos.

A nova forma de ensino, com um enfoque meticuloso do PARA QUE, encontra seu maior representante em Tyler.

Por sua vez, o Currículo, cuja teorização e implementação partiu como já foi visto dos Estados Unidos, continua até hoje, sendo objeto de sensíveis desencontros conceituais.

Porém, sua concepção como programa de ensino, mera lista de matérias, ou conjunto de conhecimentos estanques, com pouca ênfase sistemática no ambiente, vai gradativamente sendo superada.

Dalilla Sperb, participando da idéia de caducidade do Currículo concebido como simples listagem de matérias, transcreve a definição da Unesco: "todas as atividades, experiências, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo pro-

fessor e por ele considerados, no sentido, de atingir os fins da educação."⁴ Apesar da amplitude gerada pela junção desses fatores, ele se encontra carente de notas que digam algo a respeito de sua dinâmica, da flexibilidade que lhe é necessária.

Outras concepções relacionam também vários aspectos.

Uma definição que tipifica a ênfase nos objetivos, porém relacionando os outros elementos que o Currículo engloba, é apresentada num dos documentos da Série Ensino Fundamental do Ministério de Educação e Cultura: "Conjunto de operações, tarefas ou atividades que se desenvolvem para atingir os objetivos da educação, que determina o espaço físico, instalações, equipamentos, material, tipo e qualificação do pessoal e os recursos financeiros para educar."⁵

Com uma orientação mais voltada aos conteúdos, C. Garcia o define como: "Esquema organizacional, prescritivo, de estrutura de o QUE ensinar-aprender."⁶ Além da referência à matéria a autora introduz a idéia de prescrição, o que indica uma formalização na organização ou inclusão de alguns valores pré-estabelecidos.

Numa análise por países realizada por Sperb, ela refere-

⁴UNESCO "Curriculum revision and research" Educational Studies and Documents, no. 28, Paris, 1958; in: SPERB, Dalilla C. El Currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje. Traducción de Iris Ucha. Buenos Aires, Kapelusz, 1973 p. 66.

⁵(SEM AUTORES) Avaliação: de Currículo, da Aprendizagem, in Série Ensino Fundamental. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Nº 11, ano 1973 p. 13.

⁶GARCIA, Consuelo de Menezes. Teoria e prática de currículo de estudos sociais no ensino de 1º grau: passado, presente e projeção futurística. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1976, p. 28. Tese de Livre Docência.

se à Grã-Bretanha e Austrália destacando a importância que seus Currículos dão à experiência e ao "ambiente em ação" (denominação do americano Caswell). Este enfoque, além de estabelecer a experiência como elo entre a escola e a comunidade, sustenta a idéia de que todas as mudanças ambientais ou das circunstâncias (Ortega) devem produzir modificações no Currículo; essa é a constante interpenetração de educação e meio.⁷

Uma caracterização bastante abrangente de Currículo, valorizando a experiência e reivindicando o papel do professor, dá-se na concepção de Joel Martins. Ele engloba no campo específico do Currículo;

- o conjunto de experiências para serem adquiridas;
- a metodologia e as técnicas que facilitam a aquisição destas experiências;
- as diversas formas de avaliação incluídos juízos e opiniões sobre o aluno.

Mas a verdadeira novidade está contida na sistemática que ele propõe para uma contínua revisão curricular:

Em lugar de solicitar que o professor sistematize aprioristicamente as atividades que constituem Currículo, ou que defina que experiências devem ser categorizadas, seria talvez melhor que ele discutisse a sua própria experiência e somente depois de sistematizar esta sua experiência em categorias e de verificar as mudanças necessárias desejadas para os alunos, é que o professor estaria planejando e revendo o Currículo.⁸

O acúmulo não são de conhecimentos, mas de meios e recursos que oferece o mundo de hoje, levou Berman a propor uma re-

⁷SPERB, Dalilla C. p. 67.

⁸MARTINS, Joel p. 44.

novação das prioridades para o Currículo, como imperiosa necessidade de atender à "perplexidade do homem" em relação a si mesmo, localizado no tempo e no espaço.

Isto pode ser desdobrado em dois aspectos:

1) Perante o caudal de informações seria uma loucura imaginar alguma forma de armazená-lo; este primeiro problema seria, assim, uma revisão da matéria de ensino;

2) novas formas de ensino se apresentam como consequência natural do avanço científico-tecnológico, portanto é necessária uma atualização nas formas e recursos do ensino.

Ambos os pontos reunidos, levam a um questionamento: de que maneira obter-se eficiência e eficácia no processo de ensino-aprendizagem? Por esta razão, Berman levanta a importância de observar-se no Currículo:

uma visão adequada do homem, uma concepção que seja bastante ampla para abranger uma grande variedade de comportamentos. Segundo, o Currículo deve incluir, entre as suas atividades, aquelas que se destinem a dar às crianças e aos jovens a oportunidade de desenvolverem as competências indicadas pela visão do homem. Terceiro, o Currículo deve estabelecer os seus pontos de ênfase ou prioridade. Sem tais ênfases, o Currículo se torna ineficaz e não fornece meios de enfrentar problemas de interesses em conflito.⁹

Como pode se perceber pela observação acima, merece destaque especial para esta autora, a caracterização do homem como um ser voltado para os processos. Essa concepção liga a idéia de circunstância à de compromisso, aplicadas especialmente a Currículo.

⁹ BERMAN, Louise M. Novas prioridades para o currículo; trad. Leonel Vallandro, Porto Alegre, Globo em convênio com a Fundação Nacional de Material Escolar, 1976 p. 3-4.

São consequência dessa dinamicidade, própria ao gênero humano, a geração de mudanças, a vinculação do passado com o presente e com o futuro, a interrelação de fenômenos, a participação.

Indagando até que ponto os Currículos respondem e aproveitam esta capacidade humana, Berman mostra que, habitualmente, eles dão uma maior ênfase ao que já aconteceu, pouco atendendo ao que está por vir. Este fato, além de amarrar os conteúdos fundamentalmente ao passado, impede uma contribuição da experiência presente do aluno para o mundo de que faz parte.¹⁰

Coincidentemente, uma recente pesquisa realizada na UNICAMP, acusa a tradição na concepção de Currículo de "descaso pelos estudos da vida contemporânea do aluno fora da escola"¹¹, preocupação que se encaixa perfeitamente com a de Berman.

Kelly se importa em esclarecer, dentro do conceito de Currículo, as suas diversas significações. Assim, por sua dimensão, existe um Currículo total, global, de uma instituição de ensino, e outro particular, de um assunto ou área de estudos. Adverte que, a consideração da primeira dimensão para elaborar o Currículo dentro da segunda, é uma exigência que nem sempre é observada. (Obviamente é prioritária a planificação global, e de sua firmeza irá decorrer um ajustamento automático de seus componentes). É assim que definindo o Currículo Kelly indica:

entenderemos pelo termo "currículo" esse fun-

¹⁰BERMAN, Louise p. 13.

¹¹PINO, Ivany Rodrigues e GADOTTI, Moacir. A Redefinição do Curso de Pedagogia. Idéias diretrizes. Transcrição mimeografada da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília V.63 no.144 maio-ago 79.

damento lógico global para o programa educacional da instituição e essas características gerais da mudança e desenvolvimento do currículo, embora muito do que dizemos sobre desenvolvimento curricular nesse sentido, dirá respeito, claro está, aos problemas de desenvolvimento dentro de áreas de matérias individuais.¹²

Esta discriminação efetuada por Kelly demonstra em primeiro lugar a inclusão, dentro do Currículo, de outros elementos além do conjunto de matérias ordenadas. No nível superior, por exemplo, inclui em razão de um determinado curso, o "plano de estudo" com um sentido plural de matérias e "os programas" com o caráter singular de cada matéria. Currículo assim engloba ambos os sentidos: um, se constituindo em esqueleto, em alicerce da matéria e ambos sintetizados na ação peculiar da circunstância.

A abrangência do Currículo desta forma compreendido parte da aceitação, por parte do profissional, de uma definição ampla e flexível, do tipo descritiva.

Contrariamente, ao optar-se por uma descrição prescritiva, deve-se levar em conta o elemento "valor educativo".

Uma reflexão a respeito desta dualidade permite fazer considerações sobre a dificuldade de, a priori, determinar-se o valor de cada fragmento da matéria planejada. Isto nunca deixará de constituir-se em assunto de debate: a ligação e a ênfase entre valor e processo educacional.

Por outro lado, e mantendo-se o mesmo raciocínio, se se procurar aplicar na educação os valores sociais de determinadas nações, isso poderá acarretar grandes dificuldades e até tre-

¹²KELLY, Albert Victor. O currículo; teoria e prática, trad. de "The curriculum; theory and practice". São Paulo, Harper, 1980 p. 3.

mendos erros na seleção das atividades ou das experiências curriculares.

Por tudo isto, conclui Kelly advertindo: "Uma prescrição implícita em nossa definição pode ocasionar tanta dificuldade quanto a exclusão explícita de certas categorias da atividade escolar, se não causar dificuldade ainda maior".¹³ Por conseguinte, orienta a uma configuração de Currículo "neutra" em termos de valor e ampla em relação as atividades que envolve.*

O mesmo Kelly faz referência ao chamado "currículo oculto" (o "currículo latente" de Bloom), formado pelo conjunto de atividades não claramente incluídas no planejamento, sem uma pré-intenção do profissional ou escola; atividades estas que constituem, a rigor, sub-produtos do Currículo propriamente dito.

Tão evidente quanto a distinção entre "Currículo oficial" (no papel) e "real" (o que se faz na prática) são as razões pelas que Kelly sugere relacionar, em todo estudo de Currículo, essas suas duas perspectivas: o pré-determinado e o imprevisível, a intenção e operacionalização, que ocorrem (N. Pedra) respectivamente no plano formal e processual.

Isto porque se bem que no planejamento curricular, pode acontecer sujeição (única) às opiniões e orientações de professores e especialistas, não se deve supor, de maneira alguma, na hora de analisar-se ou avaliar-se o Currículo a inexistência de

¹³KELLY, A.V. p. 5.

*Estas recomendações são apenas aplicáveis à conotação formal de Currículo, já que na conotação processual e de produto "o valor" está implícito na intenção educativa - Vide sub-quadros II e VI do Quadro nº 2, no final deste capítulo.

outras ocorrências na sua implementação e na sua prática. Afinal de contas "como professores e alunos são humanos, as realidades de qualquer curso nunca estarão exatamente à altura das esperanças e intenções de aqueles que o planejaram."¹⁴

Além das implicações já descritas em relação a estes aspectos que engloba o Currículo, cabe agregar outra que diz respeito à importância que o papel do aluno tem nas alterações do Currículo oficial.

Ilustrando esta afirmação: em ocasião de uma visita de controle a uma turma de 4ª série primária, a Diretora da Escola de Aplicação* constatou que nos planos de atividades da professora dessa classe constava: "Elaboração de um roteiro de redação sobre as férias." Isto se passava em julho de 1969, ao dia seguinte do homem ter chegado à Lua.

Os fatos: mal conseguiu a professora enquadrar-se nos seus propósitos porque o entusiasmo dos alunos perante tamanha conquista fez com que o assunto antes escolhido perdesse qualquer significação. Desta maneira Neil Armstrong e a Apollo II tornaram-se inesperadas "figuras" da jornada.

Infere-se também desta anedota, que a força da circunstância, mesmo relegada pelo professor, está viva na participação do aluno. Ele também faz o Currículo. E é uma sorte que seja assim.

Um posicionamento evidentemente teórico em relação ao Currículo é o de Beauchamp. Ele mostra como "legítimos," três

¹⁴KELLY, A. V. p. 4.

* A autora deste trabalho era quem desempenhava a função acima.

enfoques sobre Currículo:

O primeiro destes enfoques é em referência ao Currículo propriamente dito, ou seja o documento escrito usado como ponto de partida do planejamento instrucional. Destina-se a um grupo de alunos, em determinadas classes e está composto de O QUE deve ser ensinado; por este motivo determina os objetivos e organiza a matéria. Sua forma e arranjo constituem o Desenho de Currículo.

Já o Currículo-sistema engloba o que convencionalmente entende-se por planejamento e implementação de Currículo e assessoramento a Currículo. Estes são os passos enquadrados na Engenharia de Currículo que por sua vez precisa da determinação de meios para tomada de decisão. Isto implica numa série de processos tais como escolha do campo alvo das decisões, seleção de pessoal e de procedimentos de trabalho e estabelecimento de pautas para a implementação e de procedimentos para o assessoramento e a revisão.*

Finalmente, dentro do enfoque de Currículo como campo de estudo, aparecem o Desenho e a Engenharia de Currículo sob forma de pesquisa e teorização. A relevância deste enfoque baseia-se no fato de ser a pesquisa ferramenta essencial da teoria; é o caminho científico para atingir generalizações corretas além de explicações e predição de interrelações na área de Currículo.¹⁵

*Amiúde os passos não estão igualmente localizados; em alguns países como Brasil as responsabilidades na tomada de decisão estão subdivididas, ocorrendo o planejamento a nível nacional e/ou estadual e a implementação a nível escolar, local.

¹⁵BEAUCHAMP, George A. Componentes Básicos de uma Teoria de Currículo; trad. Consuelo Garcia e Louis B. Alcorta; in: Curriculum Theory Network, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canada, outono, 1972 p. 16-22 Mimeografado.

Para uma melhor compreensão destas questões sobre Currículo foi organizado o Quadro nº 2 no final do capítulo.

O Currículo em função de sua projeção se perfila na concepção de Eisner e Vallance que pode ser assim esquematizada:

- a) como Desenvolvimento de Processos Cognitivos, tende a enfatizar o QUE do ensino estimulando os processos intelectuais e desenvolvendo atividades cognitivas; aberto a um crescimento ininterrupto do educando, os próprios processos de aprendizagem geram o Currículo ou sua modificação;
- b) como Tecnologia, a ênfase está voltada ao COMO educar e se preocupa com o atingimento de fins pré-definidos; trata-se de facilitar a aprendizagem; relacionado com o aspecto produtivo, nada mais é do que o "input" para o suprimento e demanda; suas geratrizes são as que otimizam retenção e transferência;
- c) como Auto-Atualização ou Experiência Consumatória, O QUE atinge uma modalidade que visa as experiências satisfatórias e consumatórias do educando; procura o desenvolvimento pessoal, mediante o crescimento a partir de conteúdos dirigidos para a autonomia; é renovador, apenas no sentido pessoal; descansa numa concepção de educação integradora;
- d) para Relevância e Reconstrução Sociais, as necessidades individuais estão atendidas sob a orientação da sociedade; a escola passa a ser agente de mudanças; pretende preparar o indivíduo para estas mudanças (relevância) e fazer dele um participante consciente dos

processos sociais (reconstrução);

- e) Racionalismo Acadêmico Aglutina no QUE toda a tradição cultural do Ocidente fornecendo meios para captar as "melhores" idéias e objetos criados pelo homem; a ênfase se orienta para as disciplinas; a seleção de conteúdos é função do educador e se destina a ressaltar o humanismo comum a eles.¹⁶

Na tentativa de estabelecer-se um perfil resultante das diversas concepções sobre Currículo, chegou-se a guisa de definição, ao seguinte: Currículo é a resposta a uma determinada circunstância enquadrada no processo ensino-aprendizagem. Ele sintetiza o conjunto de matérias pré-ordenadas para um determinado fim, com um dinamismo e uma flexibilidade tais, que o configuram como instrumento de ação peculiar. Constitui-se na resultante natural das elaborações de especialistas e das contribuições vivenciais da caminhada que empreendem juntos o professor e o aluno tendo como marco a sala de aula.

¹⁶ EISNER, Elliot W. e VALLANCE, Elizabeth, Concepções conflitantes de Currículo; trad. Consuelo Garcia e Louis B. Alcorta. Berkeley, California, Mc Cutchan Publishing Corporation, 1974, p.1-18, Mimeografado.

QUADRO Nº 2

Concepções Básicas em torno a Currículo

SENTIDO HISTÓRICO
<p><u>Ênfase voltada para:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ensino para integração social.
<ul style="list-style-type: none"> - realidades da vida; Comênio S.XVII - conhecimento científico; Spencer S.XVIII - matéria; até fim do S.XIX - experiência; começos do S.XX - questão social; meados do S.XX - matéria como instrumento; 1957 e stes. Conquista do Espaço. - objetivos; a partir da década de 50.
<p><u>Planejamento Curricular</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - até o S.XX responsabilidade do governo - começos do S.XX <ul style="list-style-type: none"> ingerência de pedagogos, comissões de educadores, especialistas em Currículo.

Cont. Quadro nº 2

PERFIL TÉCNICO	
I <u>Por sua dimensão</u>	
Abrangência	Forma
instituição	global: plano de estudos
área de estudos disciplinas	particular: programas
II <u>Por sua definição</u>	
descritivos	{ amplos flexíveis
prescritivos; valor	{ individual social epistemológico } educacional
III <u>Direções do termo Currículo</u>	
<u>documento</u> ; plano escrito	{ propõe objetivos organiza conteúdos
<u>sistema</u> para tomada de decisão	{ planejamento implementação assessoramento
<u>campo de estudo</u>	{ pesquisa teorização

Cont. Quadro nº 2

PERFIL TÉCNICO																					
IV <u>Por sua inclusão no planejamento</u>																					
latente	<table> <tr> <td>{</td> <td>currículo</td> <td></td> <td>{</td> <td>oficial</td> </tr> <tr> <td></td> <td>oculto</td> <td>manifesto</td> <td></td> <td>currículo-</td> </tr> <tr> <td></td> <td>esquema re</td> <td></td> <td></td> <td>intenção</td> </tr> <tr> <td></td> <td>ferencial</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	{	currículo		{	oficial		oculto	manifesto		currículo-		esquema re			intenção		ferencial			
{	currículo		{	oficial																	
	oculto	manifesto		currículo-																	
	esquema re			intenção																	
	ferencial																				
V <u>Por sua orientação</u>																					
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de Processos Cognitivos; es timulador. - Como Tecnologia; facilitador de atingimento de fins. - Auto-atualização; provedor de experiências satisfatórias para cada aluno. - Relevância e Reconstrução Sociais; fornece- dor de ferramentas para um mundo em mudanças. - Racionalismo Acadêmico; aproximador da tra- dição cultural de Ocidente. 																					
VI <u>Por seus níveis de ação</u>																					
conotação formal	<table> <tr> <td>{</td> <td>plano curricular</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>currículo documento</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>currículo oficial</td> <td></td> </tr> </table>	{	plano curricular			currículo documento			currículo oficial												
{	plano curricular																				
	currículo documento																				
	currículo oficial																				
conotação processual	<table> <tr> <td>{</td> <td>currículo real</td> <td rowspan="3">} relevância do papel do pro- fessor</td> </tr> <tr> <td></td> <td>currículo sistema</td> </tr> <tr> <td></td> <td>currículo latente</td> </tr> </table>	{	currículo real	} relevância do papel do pro- fessor		currículo sistema		currículo latente													
{	currículo real	} relevância do papel do pro- fessor																			
	currículo sistema																				
	currículo latente																				
conotação de produto	<table> <tr> <td>{</td> <td>o aluno</td> <td>nível de verdadeira</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>ocorrência do currículo</td> </tr> </table>	{	o aluno	nível de verdadeira			ocorrência do currículo														
{	o aluno	nível de verdadeira																			
		ocorrência do currículo																			

FONTES: Sub-quadros II e IV, A.V.Kelly
 Sub-quadro III, G.Beauchamp
 Sub-quadro V, Eisner e Vallance
 Sub-quadro VI, Nilcéa de S.Pedra

3 CURRÍCULO EM AÇÃO

3.1 CONCEITO

O funcionamento do Currículo, o seu acionamento, é a resultante natural do planejamento; este último envolve todos os passos do processo de tomada de decisão com base nas informações. Especificamente, em se tratando de Currículo, o planejamento é o processo das decisões que visa à consecução do Currículo.¹

Duas idéias diretrizes irão nortear este capítulo: a relevância do papel do professor e a consideração do aluno, como único nível no qual verdadeiramente "ocorre" o Currículo.

Dentro do mesmo enfoque D. Sperb afirma: "Mesmo sendo indispensável a colaboração de um especialista em educação para planejamento de currículo, toda a obra planejada atinge ao aluno, para o qual foi estruturada, exclusivamente através do professor."²

É orientação da mesma autora, partindo do pressuposto que planejamento implica em sistematização, ordem e seqüência, distinguir-se os momentos ou etapas no planejamento de Currículo.

¹VIEIRA, Gladys Adda e outros. Estudo para a Estruturação de um Laboratório de Currículo a Nível de Sistema; in: Revista do Ensino; Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, Ano XXII, Nº 162 p. 58.

²SPERB, Dalilla C. El Currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje, trad. Iris Ucha. Buenos Aires, Kapelusz, 1973 p. 343.

lo:

- diagnóstico das necessidades educacionais;
- formulação de objetivos;
- seleção de conteúdos.³

Para dar-se uma resposta à expectativa da sociedade com relação ao Currículo, faz-se necessário um diagnóstico das necessidades educacionais.

Referindo-se em particular ao Currículo universitário, Darcy Ribeiro coloca:

O passo prévio à formulação do programa consiste em proceder ao mais rigoroso diagnóstico dos problemas com os que se enfrenta a Universidade, tendo como objetivo, opor à consciência ingênua incapaz de enxergar seu caráter retrógrado, predisposta a dar valor a pequenas realizações meritórias, a propor soluções de modernização ou a se esgotar em atos de puro desespero - uma consciência crítica, capacitada para ver a Universidade como resultado da pressão de múltiplas contingências espúrias e para valorizar o âmbito de variação que apresenta, a fim de à luz destes conhecimentos, planificar o modelo de Universidade nova que convém aos povos que se atrasaram na história.⁴

Ao referir-se ao mesmo tema, o contexto social como premissa de ação educativa, a Unesco estipula quais as mudanças circunstanciais que devem ser levadas em consideração para o planejamento de Currículo: mudanças em todos os aspectos vitais que resultam do rápido crescimento e da aplicação do conhecimento científico; mudanças nos pontos de vista em relação ao que se espera da educação; conhecimentos cada vez mais aprimorados do educando e do processo de aprendizagem (decorrentes das

³ SPERB, Dalilla C. Currículos educacionais: uma metodologia de planejamento; in: Série Ensino Fundamental. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1973, nº 8 p. 16-17.

⁴ RIBEIRO, Darcy. La Universidad Latinoamericana Montevideo, Cor-dón, 1968 p. 32.

descobertas e progressos em psicologia, biologia, ciências da educação); uma maior extensão dos direitos humanos; esforços para que a educação participe do desenvolvimento comunitário e da melhoria da qualidade de vida; mudanças sociais resultantes das transformações políticas de alguns povos que atingiram sua soberania.⁵

3.2 ASPECTOS BÁSICOS DE SEU DESENVOLVIMENTO

Princípios Norteadores

Traços globais do Currículo, são os princípios norteadores para a sua estruturação.

Tyler refere-se de modo especial à continuidade, seqüência e integração.

Marques segue Tyler nas suas especificações e diz: "Por continuidade entende-se a retomada das mesmas aprendizagens em diferentes momentos da programação curricular, visando a um alargamento conceitual ou a um aprofundamento dos mesmos conhecimentos, habilidades e atitudes anteriormente desenvolvidos."⁶ É destacado também que esta continuidade deve ser testada nos seus objetivos, conteúdos e estratégias, para que seja traduzida em termos de logicidade e de adaptabilidade psicológica, conseguindo manter as condições para a integração.

O princípio de seqüência é assim determinado por Marques:

⁵UNESCO, citado por SPERB, Dalilla C. El Currículo p. 69.

⁶TYLER, R.W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, University of Chicago Press, 1950 citado por MARQUES, Juraci Cunegatto. Paradigma para análise de ensino: um estudo dos componentes fundamentais de programas em educação. Porto Alegre, Globo, 1977 p. 205.

ela tem de ser construída sobre as experiências prévias do aluno e, gradualmente, ir proporcionando situações de aprendizagem capazes de alargar, aprofundar e enriquecer sua compreensão dos fenômenos e eventos que estuda, traduzindo essa compreensão em novos comportamentos que se traduzam em desempenhos ajustados por parte do estudante.⁷

Baseado, desta forma, numa organização lógica de apresentação dos assuntos integrantes da matéria, ele busca a realimentação contínua desta concatenação e a atenção na inserção e desenvolvimento de qualquer matéria aos assuntos que a precederam, resultando num aproveitamento natural e otimizado dos conteúdos.

Dentre os princípios aplicáveis a Currículo, o da integração racional de matérias, se perfila como de complexa fundamentação e discutível defesa; por isto lhe será consagrada uma atenção especial.

Nogueira questiona da seguinte forma a divisão dos conteúdos curriculares em disciplinas: iniciando seu raciocínio, parte da origem da disciplinaridade criada após as primeiras formulações do método experimental (final do século XVI) e pondera sua relevância já no final do século XX. Pergunta: "Terá ainda algum significado a tradicional classificação das matérias?" Admitindo como pertinente a especificidade do campo da pesquisa científica estima que isto se cumpre apenas num determinado ramo da ciência. "Mas do ponto de vista da forma de expor esse conhecimento - a aula - não faz mais sentido existirem as disciplinas girando sobre si mesmas."⁸

⁷MARQUES, Juraci Cunegatto, p. 206.

⁸NOGUEIRA, Rui. A Teoria e a Prática, in Perspectiva Universitária. Fundação MUDES, nov. 1981 Ano VII, no. 157 p. 7.

Para melhor definir o princípio de integração, Turra o desdobra em duas partes:

- no sentido do conhecimento em função do Currículo, implica na relação horizontal das diversas disciplinas;
- em relação ao processo de ensinar-aprender e na sua dimensão psicológica, supõe no educando uma organização significativa de suas experiências, decorrente de sua assimilação.⁹

. Uma fundamentação psicológica é apresentada por Rodrigues referindo-se à forma de organizar conhecimento e experiência, indicando:

O que existe dentro de cada área não é um conjunto de conteúdos aprendidos; cada área é uma estrutura de segunda ordem dentro da mais global, e obedece às mesmas leis estruturais. Além disso as estruturas cognitivas não constituem sistemas fechados, mas são continuamente geradas e modificadas em interação com o ambiente.¹⁰

Bastante original é um fundamento de cunho antropológico para a adoção da integração de matérias.

A premissa do Dr. Elpídio M. Cardoso é sua visão abrangente da antropologia; "não a restrita às pesquisas com fósseis nem às comparações entre modelos culturais." É uma dimensão do homem como conhecedor de si mesmo e do mundo, projetando-se "no" e "com", esse mundo. "Unem-se num só saber os três ramos tradicionais da antropologia, assim chamada: científica, cultural e filosófica." Fica assim estampado o primeiro nível para a integração. Sujeito que conhece e objeto conhecido - diz ele - identificam-se na antropologia. E ainda argumenta: "O conhece-te a

⁹TURRA, Clódia Maria Godoy e outros. Planejamento de Ensino e Avaliação. Porto Alegre, PUC Emma, 1975 p. 116.

¹⁰RODRIGUES, Aracky Martins. Operário, operária; estudo exploratório sobre o operariado industrial da Grande São Paulo. São Paulo, Símbolo, 1978 p. 99.

ti mesmo de Sócrates, envolve outro elo de união interdisciplinar." Porque "esta grande introspecção é ao mesmo tempo filosofia e psicologia." A seguir, uma nova cadeia estabelece: "Sendo a pessoa que conhece, um "eu" essencialmente inserido num contexto biológico, não se pode conceber a realidade psicológica separada da biologia; especialmente da genética."

Aplicando a mesma sistemática, e citando o "todo orgânico" de Rogers, vincula em seguida biologia a sociologia, e estas a história. Finalmente, unifica o sentido do estudo das ciências naturais no fim último de "sustentar, preservar e perpetuar a vida sobre a terra."

Neste estágio de sua concepção ele demonstra seu objetivo antropológico em todas as ciências. É lhe ainda mais fácil fazê-lo extensivo às ciências aplicadas, a serviço do homem e da sociedade, finalizando com a política, "que harmoniza e dinamiza a convivência."

Este embasamento lhe permite concluir: "Todas as ciências são, por tanto, fatores ou vetores deste grande conjunto que é a antropologia." Todavia acrescenta: "Esta íntima relação entre todas as ciências englobadas na antropologia, faz com que todas sejam ao mesmo tempo inseparáveis e relativas."¹¹

Para atender ao princípio de integração, Maia e Bussons lançam a proposta da introdução de "Assuntos Globais" que permitem "sistematizar a disseminação da informação, provocando sejam trazidas à luz, na medida exata e oportuna de sua intervenção no processo, as informações que modificam o desenvolvi-

¹¹ CARDOSO, Elpídio M. Antropologia, Pedagogia e Educação. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1978. Texto para a disciplina "Meios de Comunicação Social" do Mestrado em Educação. Mimeografado, p. 2-4.

mento conjunto da solução."¹²

Estes autores concebem o "Assunto Global" como "o construto lógico de arquitetura do ensino," tendo o mérito de "ao apresentar ao aluno a verdadeira formulação da ciência - uma, integrada, indivisível - desperta nele o interesse pela informação."¹³

É interessante mostrar que, na sua época, Ortega y Gasset criticava no mundo moderno, a separação existente entre algumas áreas do conhecimento. Reivindicava: "Não é possível que as ciências permaneçam nesta posição de intratável independência. Sem perder o que agora conquistaram, é preciso que consigam articular-se umas em outras, o que não é avassalar-se."¹⁴ Esta sua concepção é aplicável a Currículo. Vive-se num mundo no qual, a enormidade do acervo de conhecimento, e o ritmo acelerado que é preciso para enfrentar-se as necessidades cotidianas, têm imposto a forma interpessoal de atividades. Já que ciência e tecnologia, embora subsidiando-se mutuamente na medida que progridem, dirigem-se a uma maior fragmentação, uma modalidade de vida interpessoal e uma forma de ensino integrado ajudarão a preservar a visão sincrética do meio circundante.

Para dar maior significação à efetiva observação do princípio de integração em Currículo, Berman relaciona os obstáculos para que o educando seja, ao mesmo tempo, criador e produtivo, através de uma metamorfose de idéias que implica em assimilação. Crente de que a falta de integração dos conteúdos

¹² MAIA, Francisco de Assis e BUSSONS, J. Ensaio de ensino: o futuro alternativo do sistema de ensino. Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos, 1978, p. 20.

¹³ MAIA, Francisco e BUSSONS, J. p. 21-23.

¹⁴ ORTEGA Y GASSET, José. Que é Filosofia? trad. e prólogo Luis Washington Vita, Rio de Janeiro. Livro Ibero-Americano, 1961, p. 68.

priva os alunos de meios "para satisfazer sua curiosidade sobre o mundo", diz:

Campos de estudo outrora solidamente estabelecidos estão se dividindo e sub-dividindo agora, o que torna difícil fixar as interrelações. Além disso, o diálogo entre especialistas em campos correlatos, é muitas vezes extremamente limitado. Essa falta de comunicação torna difícil o planejamento escolar do conhecimento, já que uma grande parte daquilo que as crianças necessitam conhecer, é de natureza interdisciplinar.¹⁵

As dificuldades reais para operacionalizar a integração de Currículo apontadas por Kelly são entre outras: a existência de diferenças na estruturação lógica do conhecimento dependendo da matéria; os critérios de verdade são específicos à forma de conhecimento, o que produz diferenças na sistemática para validar as asserções; cada tipo de conhecimento exige sua própria metodologia. Mas, mesmo sendo assim, Kelly afirma que estes obstáculos poderão ser sanados se a integração de matérias for feita de forma a respeitar seu enquadramento na mesma forma de conhecimento; se a intenção não for a de relacionar TODOS OS conteúdos na busca inútil de um todo, mas de CADA conteúdo com o todo; se forem utilizadas experiências anteriores de integração que alcançaram sucesso (e dá os exemplos de geografia e matemática, ciências físicas e humanas, etc.). Finalmente, a respeito do mesmo assunto, o autor coloca duas razões para justificar que seja implementada a integração: a exigência de atender-se às necessidades dos alunos e outra, de ordem sociológica, dizendo respeito à obtenção de um ajustamento natural, que evidencie a irrelevância de alguns assuntos e possibilite a inclusão de ou-

¹⁵BERMAN, Louise M. Novas prioridades para o currículo. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo em convênio com a Fundação Nacional de Material Escolar. 1976 p. 83-84.

tros, antes desqualificados por não se adequarem às categorias de disciplinas. Resumindo:

Uma sociedade em mudança criará inevitavelmente novas bases para organização do conhecimento e estas exigirão que as formas tradicionais de organização de assuntos ou disciplinas, se alterem continuamente para fazer face às necessidades em mudança. Esta tem sido uma das principais razões para introduzir novas formas de estudos integrados na escola.¹⁶

Reconhecido como vantajoso o princípio de integração, ele ainda se constitui em ideal não atingido na organização das matérias do Currículo. Para se referir ao artifício que pressupõe o fracionamento da unidade de conhecimento em divisões estanques, Parra cita Wise ao indicar:

No planejamento de currículo temos sido dominados pela pressuposição não reconhecida de que as disciplinas são coisas, entidades reais que organizam e estruturam nosso conhecimento e que refletem adequadamente os processos de vida além do mundo acadêmico. Minha opinião é que, em vez disso, as disciplinas são mais uma miscelânea caleidoscópica de instituições e costumes, tendo sido desenvolvidas em resposta a inúmeros problemas particulares, mas sem refletir qualquer plano global racional.¹⁷

Focalizando em especial o efeito desejável que resultaria da integração das disciplinas pedagógicas entre si - concretamente a Prática de Ensino com as demais disciplinas pedagógicas - o autor observa que este princípio se apoia na visão unitária da natureza e do conhecimento, unidade artificialmente fracionada devido, principalmente, às limitações impostas pela impossibi-

¹⁶ KELLY, Albert Victor. O Currículo, teoria e prática; trad. de "The curriculum; theory and practice." São Paulo, Harper, 1980 p. 69.

¹⁷ WISE, citado por PARRA, Nélcio. Prática de Ensino. Problemas e perspectivas, in Educação Brasileira; Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Ano II, nº 5, Brasília, 2º semestre 1980 p.150.

lidade humana de apreendê-la como um todo."¹⁸

Completando sua explanação Parra cita quais os obstáculos que, no meio acadêmico, dizem respeito à idéia de integração: via de regra, os docentes estão mais interessados na matéria específica do que no aspecto metodológico; há um divórcio ingênuo e simplista entre teoria e prática; existe também na Prática de Ensino carência de um cuidadoso referencial teórico. Tudo isto configura o que Parra vem a denominar "o emperramento do diálogo com as demais disciplinas pedagógicas."¹⁹

A integração, na sua dimensão mais abrangente, é chamada por alguns autores de "coordenação". Para defini-la serão usadas as orientações de Nuñez: "Trata-se da ação e efeito de coordenar, sendo que coordenar é dispor as coisas metódicamente. Referida ao ensino, tem um sentido implícito de concatenação natural."²⁰

Apesar deste princípio reger em especial para otimizar as relações das instituições de ensino entre si, não descuida, na perspectiva do aluno, o respeito pela sua natureza. Portanto, o princípio de coordenação é garantia de qualidade em qualquer um dos níveis de tomada de decisão. Seus fundamentos são de diversa índole:

1) Pedagógica. Resultante da concepção de Educação Permanente, o ensino sistemático, aquele que se processa fundamen-

¹⁸ PARRA, Nélío p. 149.

¹⁹ PARRA, Nélío p. 150

²⁰ NÚÑEZ, José Pedro. La coordinación de la Enseñanza; in Surco, Revista del Instituto Cooperativo de Educación Rural, Canelones, Uruguay, julio de 1965 p. 13.

talmente na escola, tem um caráter de unicidade e se inicia nas escolas maternas (creches). A demonstração da não aplicação do princípio de coordenação é inferida por Núñez a partir do fato de não estar totalmente assimilada a concepção de que as escolas estão em função dos alunos e não os alunos em função das escolas. Desta maneira, resultam desprovidas de razão de ser as mudanças bruscas decorrentes da transição de uma etapa escolar à subsequente;

2) Psicológica. Também do ponto de vista psicológico há um caráter unitário: a personalidade é um todo indiferenciado. Algumas correntes pedagógicas sustentam a validade de um ensino fracionado, a partir dos estágios por que atravessa o desenvolvimento. Os psicólogos invalidam este argumento, perante a inexistência de limites de separação nítida entre estes estágios. Faria algum sentido, afirmar que um aluno "transcendeu" a etapa pré-operatória? Como se explicaria que educandos que teoricamente atingiram a capacidade de abstração, contem usando os dedos?

O que ocorre é que, embora o desenvolvimento resulte da interação de natureza e circunstância, de um modo geral a ordem que seguem as mudanças é universal. Mas Núñez chama a atenção para o fato da peculiaridade com que cada ser humano processa este seu desenvolvimento. A fórmula do processo, o seu ritmo, é particular para cada indivíduo. Os cortes, os limites bruscos, impostos ao processo educacional, carecem de significação a partir da premissa das diferenças individuais no desenvolvimento. A evolução bio-psicológica, enfim, segue uma marcha individual que inclui até retrocessos;

3) Institucional. Núñez no seu ensaio pede que a conca-

tenação natural das etapas do desenvolvimento seja complementada com uma concatenação institucional. Uma ilustração do que acontece neste meio é reforço suficiente para atender à opinião de Núñez: quando da sua transição do ensino secundário para o universitário, o aluno atravessa uma das crises mais importantes de sua vida, a da puberdade; porém, quais as providências, tanto nas escolas de 2º grau como na Universidade, tendentes a amenizar este salto?

4) De Orientação Educacional. Um outro argumento para proclamar a necessidade de um ensino coordenado é encontrado por Núñez atendendo à orientação educacional e profissional: apenas acompanhando o educando no decorrer de TODO seu desenvolvimento, existirão condições de orientar o aluno. Na falta de coordenação dos estabelecimentos de ensino, uma medida que pelo menos parcialmente a substitui é a implantação das "fichas acumulativas". Na França, a partir da reforma Langevin, os "dossiers" dos alunos são obrigatórios. Um documento assim concebido e mantido em dia retrata os aspectos que, a juízo dos professores, merecem um registro e uma consideração para futuramente proceder à orientação do aluno.

Se respeitada a sugestão de Núñez, a coordenação institucional deveria ser um princípio fundamental desde a escola maternal até a Universidade; no entanto, existe um limitadíssimo entrosamento dos serviços.

A coordenação de instituições, tal como o aconselha Núñez - idealmente - implicaria também em níveis paralelos, numa elasticidade tal que permitisse ao aluno deslocar-se em qualquer sentido dentro do mesmo grau, entre as diversas instituições.

Desta maneira Núñez esboça o perfil de uma rede de ensino que adira ao princípio da coordenação:

- uma preocupação pelos conhecimentos a serem transmitidos;
- a aplicação de técnicas e métodos apropriados;
- um conjunto de medidas administrativas convergentes à satisfação das necessidades individuais dentro do contexto social.²¹

Referindo-se às possibilidades de observar o princípio de coordenação, Ruas utiliza a matéria do decreto-lei 252/67 que estrutura o ensino superior. O departamento "se define como a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição do pessoal."

No referido decreto encontram-se aspectos cuja prática implica na observação dos critérios de integração e coordenação. Por exemplo aqueles que determinam:

- objetivos comuns de ensino e pesquisa constituindo grupo decisório de primeira instância num campo bem definido de conhecimentos;
- a configuração de uma célula básica para a execução do ensino e da pesquisa no nível superior;
- maior facilidade de concentração de recursos humanos;
- reunião de disciplinas afins e conseqüentemente de professores com objetivos comuns o que possibilita o espírito de equipe e facilita o empreendimento de atividades interdisciplinares e até interdepartamentais;
- desnecessidade de multiplicação de esforços físicos, de recur-

²¹NÚÑEZ, José Pedro p. 31.

sos humanos, de recursos técnicos.²²

Em termos bastante amplos e almejando uma coordenação extensiva ao ensino como processo, Lemus sugere, desde que a atualidade evidencia problemas reais de desintegração de propósitos educacionais, que se deveria focalizar a preocupação na melhoria de ensino para superar o que é norma: "se planifica de uma forma, se ensina de outra, se avalia de outra e, todavia, o conhecimento adquirido na escola também se aplica de forma muito diferente na vida prática."²³ Trata-se de uma ponderação bastante pertinente que se adequa à conceituação que se defende neste trabalho, sobre Currículo. Isto significa enxergar claramente que o aluno não é só o destinatário formal do Currículo, mas o centro do planejamento, já que é ele o exclusivo participante da ocorrência real do Currículo. Conseqüentemente, e em referência ao princípio em questão, para alcançar a abrangência pretendida por Núñez, o aluno deve vir a ser o elemento coordenador básico.

É útil refletir-se mais uma vez à respeito do que a Universidade faz neste sentido. Marques, realizando uma análise centrada no aluno, chega à conclusão da necessidade de uma contínua revisão curricular que atenda às mudanças comportamentais e de habilidades esperadas na clientela; "a variável aluno se ligain-

²²RUAS, Antônio Gaspar. O Ensino Superior no Brasil e sua Estrutura Básica; in: GARCIA, Walter Esteves. Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento. Organizador Walter E. Garcia. São Paulo, Mc Graw Hill do Brasil Fundação Nacional do Material Escolar, 1978 p. 145-46.

²³LEMUS, Luis Arturo. Evaluación del Rendimiento Escolar. Buenos Aires, Kapelusz 1974 p. 15

timamente à necessidade de replanejamento curricular"²⁴, afirma esta pedagoga.

Outro aspecto que precisa ser revisto diz respeito ao grau de flexibilidade do sistema de ensino superior. A sistemática de reaproveitamento e reopções em vigor, é sem dúvida louvável. Algumas ressalvas porém, são oportunas.

Darcy Ribeiro aponta, por exemplo: " a rigidez dos currículos, montados sempre para dar uma formação profissional única, sem possibilidades de providenciar preparação em campos conexos; a estreita variedade de opções oferecidas à juventude, sem correlação com as necessidades da sociedade."²⁵

Uma última consideração que se liga ao princípio de coordenação, o projeta no plano de estudos e pesquisas não enquadrados dentro de uma política consciente e coerente. Curry indica: "Os trâmites burocráticos que passam de 'responsável' a 'responsável' na hierarquia ocupacional, fazem com que projetos, quiçá fecundos, acabem aumentando os papéis das gavetas dos gabinetes."²⁶

Formulação de Objetivos

Os objetivos curriculares se consistem em propósitos ou metas e, de modo geral, apresentam-se junto com os meios de efetivá-los. Englobam todos os PARA QUE do Currículo.

²⁴MARQUES, Juracy Cunegatto p. 210.

²⁵RIBEIRO, Darcy p. 110.

²⁶CURY, Carlos Roberto Jamil. A democratização escolar no ensino fundamental e sua relação com o ensino superior; in: Educação Brasileira Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Ano II Nº 5 p. 141.

Sperb insiste em que todos os Currículos educacionais precisam definir claramente o que se espera em relação à formação de comportamentos e aquisição de habilidades.

Dewey, e mais modernamente Martins, pretendem que os objetivos gerais no planejamento de Currículo, sejam voltados para a aquisição de experiências.

Uma perfeita compreensão é condição sine qua non na contribuição dos objetivos para o sucesso do ensino-aprendizagem. A falta desta poderá tolher a intenção original ou a direcionalidade destes propósitos.

No afã de atingir-se os objetivos pode ocorrer uma alienação, o que é aliás uma das conseqüências mais freqüentes da falta de compreensão lógica. Nestes casos tem a primazia não já o objetivo pela sua significação, mas apenas a sua obediência, o seu cumprimento. Uma professora de primeira série primária de uma escola de Montevideo, foi com sua turma a um parque próximo. Propósito: a atenção ao que indicava um objetivo específico, "Identificar as mudanças que experimenta a Natureza no outono." Este objetivo derivava de outro geral: "Conduzir gradativamente à criança, do meio vivenciado ao meio compreendido."²⁷ Daí que a primeira vista, a saída ao parque parece pertinente e oportuna.

(O outono em Uruguay é pronunciadamente ventoso, o que proporciona precioso material de folhas espalhadas no chão, mostrando o leque de colorações da escala xântica).

A professora em questão - é presumível - deve ter in-

²⁷ PROGRAMA PARA ESCUELAS URBANAS. Montevideo, Imprenta Nacional, 1969 p. 69.

sistido com os alunos apenas no detalhe de "coletar muitas folhas de outono". Com isto só, a seu ver, iriam ser contemplados os objetivos programáticos. Soube-se que uma pequena voltou em casa com uma porção de folhas e apontou: "Hoje coletamos as folhas de Antônio". A troca de "outono" por "Antônio" (em espanhol foneticamente muito parecidos) é a evidência do desencontro entre objetivos e experiências efetivamente processadas, e poupa qualquer comentário. Neste caso particular foi um tremendo desperdício.

Um dos mais importantes teóricos em objetivos de Currículo, Tyler, reúne de maneira inovadora o diagnóstico das necessidades educacionais e sociais e a orientação dos objetivos. Afirma que é em função daquelas, que faz sentido partir para a determinação dos objetivos.

Sua fundamentação está concebida dentro da filosofia da educação. Para Tyler a primeira questão é precisar se há procura de um Currículo que ajuste o indivíduo à sociedade ou a intenção é que, por seu intermédio, os jovens se transformem em agentes de mudança.

Do posicionamento resultante desta questão, irão depender os objetivos do Currículo. Daí que seja colocado:

Se a escola acredita que sua função primordial é ensinar as pessoas a se ajustarem à sociedade, ela dará maior ênfase à obediência perante as autoridades atuais, à lealdade para com as formas e tradições presentes, às aptidões para levar avante as presentes técnicas de vida; pelo contrário, se dá maior apreço à função revolucionária da escola, ela se ocupará mais com a análise crítica, a capacidade e a autodeterminação, a liberdade, a autodisciplina.²⁸

²⁸ TYLER, Ralph Winfred. Princípios básicos de currículo e ensino. trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo, 1976 p. 32.

Mas, tanto em um como em outro caso, os objetivos estão orientados para a obtenção de determinados comportamentos sociais.

A contribuição de Tyler, valioso suporte teórico, apresenta uma série de caminhos, de possibilidades, não apenas para o planejamento, mas para a prática do Currículo. Ele se preocupa em relacionar as categorias que devem ser contempladas para desenvolver-se os comportamentos nos educandos, acrescentando qual "a área de vida" em que esses comportamentos devem operar-se. Dentro da sistemática tyleriana estas categorias se constituem, noutra etapa, em critérios de avaliação do Currículo.

Estas categorias são: aquisição de informação; desenvolvimento de: hábitos de trabalho e aptidões de estudo, maneiras eficientes de pensar, atitudes sociais, interesses, apreciações, sensibilidade, ajustamento, uma filosofia de vida; conservação da saúde.²⁹

A inclusão de conteúdos no planejamento do Currículo é defendida também por Hirst³⁰ que critica os currículos que preocuparam-se apenas com conteúdos.

A coincidência de Tyler, Kelly e Hirst baseia-se em fazer repousar a "qualidade racional" do Currículo na observação de, no mínimo, três dimensões: objetivos, conteúdos e métodos ou processos.

Seleção de Conteúdos

Outro grupo de atividades do planejamento curricular, é

²⁹ TYLER, Ralph Winfred, p. 52.

³⁰ HIRST, 1969, citado por KELLY, A.V., p. 7.

a seleção de conteúdos. Conteúdo e matéria, usados como sinônimos, dizem respeito a área de conhecimentos a ser enfocada.

Diversos problemas incidem na seleção de conteúdos curriculares. O mais abrangente é o que se relaciona com a coerência necessária para os fins educacionais pré-determinados, como o estipula Sperb.

Desde que o ponto de partida do planejamento seja um consistente diagnóstico das necessidades educacionais, a matéria curricular deverá atender à natureza da sociedade a que se destina e, ao mesmo tempo, otimizar o desenvolvimento integral do educando que processa o ensino-aprendizagem.

Em relação ao primeiro aspecto, Postic levanta a responsabilidade da escola: ela, reportando-se aos fins educativos últimos, irá fazer com que todo comportamento ou conhecimento desejável de ser adquirido, ou melhor "que se pretende fazer adquirir", seja inscrito num comportamento social geral que corresponde a uma visão do homem na sociedade.³¹ Este princípio tem suas implicações tanto nos objetivos como nos conteúdos curriculares.

Antes deste autor, Durkheim elaborou sua definição de educação a partir das influências que as gerações adultas exercem sobre as mais jovens, promovendo um desenvolvimento nestas, que as torna aptas para a vida social.³²

A noção de desenvolvimento, além de ter uma conotação social, faz referência ao aspecto psicológico. Levado a termos

³¹POSTIC, Manuel. La relation éducative. Paris, Presses Universitaires de France, p. 16.

³²DURKHEIM, citado por HUBERT, René. Tratado de Pedagogia geral; trad. Juana de Castro, Buenos Aires, El Ateneo, 1957 p. 14.

de conteúdo, deve buscar-se a sua correspondência com as necessidades psicológicas do educando. E ainda, porquanto o processo ensino-aprendizagem promove mudanças de comportamento nos alunos, espera-se que os conteúdos curriculares apresentem uma plasticidade que possibilite uma adequação a estas modificações.

Reunindo, de alguma maneira, os diversos tipos de considerações necessárias para uma seleção de conteúdos, Lawton relaciona:

- o aspecto psicológico, fazendo parte da natureza do educando, ou seja da individualidade para a qual o Currículo se destina;
- o aspecto epistemológico pelo qual encontra-se precisamente no conhecimento, a fonte de idéias do conteúdo e que engloba, não apenas as formas de conhecer, mas a lógica do conhecimento;
- o aspecto social que centra no Currículo "as pressões e as necessidades da sociedade de que a escola faz parte."³³

Tratando-se ainda da fase do planejamento que atende aos conteúdos, deve se partir para a reflexão em relação à sua extensão.

Sabe-se que é norma o exagero na quantidade de conhecimentos que integram a matéria curricular. A este respeito, cita-se que Sarraihl, quando era reitor da Universidade de Paris, falou num discurso inaugural: "A frondosidade de nossos programas tem alguma coisa de demência."³⁴

³³ LAWTON, citado por KELLY, A.V. O Currículo; teoria e prática p. 8.

³⁴ SARRAIHL, citado por DOTRENS, Robert. Cómo mejorar los programas escolares de acuerdo con la Pedagogía Experimental, trad. Ángel D. Martínez y Alicia A. Rozas, 4ª ed. Buenos Aires, Kapelusz, 1974 p. XV.

Esta afirmação atinge hoje uma maior importância se considerado o impressionante crescimento da bagagem cultural. De que maneira armazená-la? Quais as garantias da validade dos critérios de seleção dos conteúdos?

Ponderada a dificuldade de superar-se estes questionamentos de maneira eficaz, operante, infere-se em seguida, a vantagem de optar-se por uma solução confiável e abrangente. A proposição de conteúdos curriculares que forneçam, essencialmente, os caminhos do aprendizado, constituem-se no fundamento primordial da Educação Permanente.

Interessado em aprimorar as condições de seleção de matéria curricular, Bruner procura, antes de mais nada, a eficácia através da apresentação da matéria de ensino, em função da extensão e da estruturação. Levanta que um dos obstáculos para conseguir esta eficácia foi o divórcio, no fim do século passado, de psicólogos e curriculistas. A seu ver, os primeiros, abrumados com um "rendismo" aplicado ao processo de aprendizagem, desconheciam a utilidade dos efeitos educacionais a longo prazo, os responsáveis pela formação de habilidades. Por este motivo, recomenda a volta a um enfoque global da aprendizagem, que a conceba como um processo complexo e abrangente; só desta maneira poderá ser alcançada uma compreensão geral da estrutura da matéria.³⁵

O critério de planejar o ensino com base nas estruturas, possui alguns argumentos que o tornam defensável. Um deles, de cunho psicológico, pelo fato de ser a estrutura, facilitadora

³⁵BRUNER, Jerôme. O Processo da Educação trad. Lolio L. de Oliveira. São Paulo, Nacional, 1968 p. 5.

da transferência da aprendizagem. Outro argumento relacionado ao primeiro, mas ligado especificamente ao aspecto pedagógico, baseia-se no fato de que aprender por estruturas, implica numa redução do papel da memória e, conseqüentemente, numa otimização da perpetuidade do aprender. Esta questão, na medida em que favorece e dinamiza a aquisição de novos conhecimentos, mostra-se também aliada às aspirações da Educação Permanente.

A Educação Permanente constitui-se numa exigência dos novos tempos, embora sua sistemática suponha um retorno à velha teoria dos gregos. Vasconcellos cita Platão que definiu o homem como "caçador da verdade", e Aristóteles, que afirmou que o intelecto era "aperfeiçoado pela atividade e não pelo conhecimento." Mais tarde, mostra o mesmo autor, Kant num raciocínio semelhante solicita que o estudante aprenda A PENSAR, não se importando com que aprenda PENSAMENTOS. Porém, a resolução científica propiciou uma mudança: ciência passou a significar conhecimento.³⁶ (Na evolução da ênfase curricular exposta no capítulo II deste trabalho, evidencia-se a preocupação de relacionar a matéria com "as realidades da vida", buscando impregná-la de saber científico, a partir do final do século XVI).

Mas, a atual circunstância transformou em obsoleta esta forma de conceber a matéria de ensino, reivindicando a opção de organizar os conteúdos curriculares de maneira a incentivar antes a formação, do que a informação. Com estas palavras Vasconcellos reafirma suas concepções:

³⁶VASCONCELLOS, Pe. José de A. A Universidade e a formação de professores para o ensino profissionalizante de 1º e 2º graus, in Educação Brasileira, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Ano II Nº 5 Brasília, 2º sem. 1980 p. 56.

A formação permanente é um princípio organizador que inspira e orienta a formação ao longo de toda a vida. Formação e cultura pessoal concebem-se hoje mais como capacidade indefinida de aprender frente à vida que como aquisição de noções.

Deste modo, a formação permanente deve comportar:

- uma continuidade essencial, durante toda a vida, do processo formativo, do crescimento da pessoa e da sua inserção construtiva na sociedade;
- uma atitude de avaliação permanente, no discernimento dos "sinais dos tempos";
- um empenho pessoal para renovar continuamente a própria dedicação dinâmica e criativa, no hoje da história, para chegar aos educandos com um projeto educativo adequado e atual.³⁷

Infere-se que a preocupação com o aspecto "quantidade de matéria" perde imediatamente relevância se comparado com a ênfase no desenvolvimento de uma capacidade ilimitada de aprender. Daí o mérito de um Currículo estrutural, que abra caminhos à formação.

Sempre dentro da problemática dos conteúdos curriculares, Mario Bunge, destacado membro da Academia Internacional de Filosofia, avalia as conseqüências do descaso em relação à inclusão da Filosofia das Ciências nos programas de ensino desde o 2º grau. Estima que o lugar que esta ocupa, dentro do quadro geral de disciplinas, deve ser "o mais humilde". Seus efeitos mais graves nos estudantes são:

- falta de bagagem científica de nível universitário;
- carência de equipamento que inclua as ferramentas da lógica moderna e da análise lógica da linguagem;
- escassas exigências de conhecimento de línguas estrangeiras modernas.

³⁷ VASCONCELLOS, Pe. José de A. p. 63.

Faz uma descrição da realidade universitária nestes termos:

- acredita-se vulgarmente que a ciência não tem problemas filosóficos; ela aparece como uma máquina de procurar dados;
- é mais cômodo adotar uma postura especulativa e de desprezo pelos fatos e pela razão, do que adotar uma atitude crítica fundada nos fatos, que utilize plenamente os instrumentos racionais;
- busca-se a explicação última de todas as coisas sem atender às explicações provisórias e perfectíveis da ciência.³⁸

O objetivo último da filosofia das ciências é proporcionar aos educandos possibilidades de aplicar a lógica à aprendizagem; desta forma - ao igual que acontece com as estruturas - a aquisição dos conhecimentos torna-se facilitada e as fronteiras destes, ampliadas indefinidamente.

O tema conteúdos curriculares, de modo geral, dista muito de estar devidamente resolvido. Lemus, fazendo referência a esta dificuldade diz: "Nosso ensino de hoje não mais responde às necessidades atuais da educação, nem em quantidade nem em natureza. Em quantidade, porque ainda estamos transmitindo conhecimentos carregados, de tipo enciclopédico; em natureza por não se adequar às necessidades cada vez mais acentuadas da nossa sociedade."³⁹

A maneira de conclusão, naquilo que se refere aos conteúdos, pode inferir-se que a qualidade da matéria de Currículo - aliás em qualquer processo - deverá resultar da reunião da

³⁸BUNGE, Mario. La Ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires, Siglo Veinte, 1976 p. 89-90.

³⁹LEUMS, Luis Arturo p. 14.

sua significância com o real, mais a adequação metodológica.

Organização de Atividades

Fazendo parte dos fatores a considerar dentro do desenvolvimento de Currículo, encontram-se os métodos e técnicas que propiciam a aquisição de conhecimentos e experiências. Incluem-se os procedimentos que, das mais variadas formas, favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Fundamentam-se na Didática e abrangem os meios da instrução hoje proporcionados em grande quantidade pelo avanço da Tecnologia Educacional.

Entende-se que para que qualquer ensino consiga ser relevante, além de contar com objetivos e conteúdos adequados, deve ser implementado mediante uma condizente prática educativa.

Qual o significado da instrução, quando veiculada a nível universitário? Para fundamentar a necessidade de ajustar os métodos de ensino à época, Maia começa por definir a instrução. Para ele: "Instruir é aumentar o nível de interesse técnico-científico na população ativa de um país."⁴⁰

Para que a orientação didática respeite esta concepção, são necessárias algumas medidas:

- novo sentido da disseminação do conhecimento (informações selecionadas e honestas);
- harmonia do sistema de ensino e o interesse dos alunos;
- novo relacionamento professor-aluno que faça o ensino efetivamente convivencial;
- estímulo do pensamento criador;
- atividades em grupo pela reunião de alunos e professores di-

⁴⁰ MAIA, Francisco de Assis e BUSSONS, J. Folha de Apresentação.

- rigida à utilização social;
- incentivo à pesquisa.⁴¹

Resumindo: um Currículo amplo, dinâmico que funcione como um instrumento de ação peculiar, deverá resultar de:

- uma formulação de objetivos adequados e flexíveis;
- uma seleção de conteúdos cuja ênfase esteja voltada para o desenvolvimento da capacidade de aprender;
- uma metodologia que busque a interação harmoniosa de professor-aluno na situação de sala de aula.

Acompanhamento e Avaliação

Guardando estreita relação com os aspectos já vistos, o acompanhamento e avaliação de Currículo irão se mostrar como imprescindíveis dada a dinamicidade do processo educacional; isto porque cada momento reflete uma circunstância peculiar. É necessário fazer-se um acompanhamento contínuo de execução de Currículo.

Acompanhamento bem orientado, gera tomadas de decisão em relação a ajustamento, adequação, melhoria de qualidade, em Currículo.

Para que consiga o máximo de funcionalidade, deve-se nutrir de todas as resultantes da avaliação, concebida esta na sua dimensão mais abrangente.

Propondo que o Currículo seja extensivo do planejamento à avaliação, Sperry adverte: "mas este passo irá ser estéril se a parte teórica do currículo estiver divorciada da parte práti-

⁴¹MAIA, Francisco de Assis e BUSSENS, J. p. 8-18.

ca, que nada mais é do que o desenvolvimento do plano, em contato com o aluno."⁴²

Com a convicção de que avaliar o Currículo é, essencialmente, ponderá-lo em ação, tornam-se relevantes todas as informações, mesmo as que não estão baseadas em nenhum instrumento de medida e configuram uma avaliação informal. Uma nova abordagem no enfoque de avaliação é aquela que a concebe como "iluminação". Esta alternativa para avaliação de Currículo se opõe ao "paradigma agrobotânico" no qual "variáveis isoladas, tais como QI, classe social, escores em testes, perfis de personalidade e classificação em escalas de atitudes, são codificadas e processadas para indicar a eficiência de currículos, de meios ou de métodos novos."⁴³ Opondo-se por suas limitações ao esquema tradicional de avaliação, esta avaliação iluminativa preocupa-se com a descrição e a interpretação dos programas educacionais que funcionam numa determinada circunstância. Atinge a descoberta e a documentação das ocorrências no desenvolvimento do Currículo no que diz respeito tanto ao aluno quanto ao professor e, "em suma, procura tratar e iluminar um conjunto complexo de problemas".⁴⁴

No outro extremo das concepções, ou seja fazendo parte das definições de avaliação sistematizada ou formal, encontra-se a definição de Scriven mais enquadrada no rigor científico. Bastante abrangente, eis a sua caracterização:

⁴² SPERB, Dalilla. El Currículo, p. 87

⁴³ PARLETT, Malcolm e HAMILTON, David. Avaliação como Iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: MESSICK, Rosemary Graves e outros, Currículo: Análise e Debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1980 p. 83.

⁴⁴ PARLETT, Malcolm e HAMILTON, David, p. 86.

É uma atividade metodológica essencialmente padronizada, quer se esteja avaliando máquinas de fazer café ou máquinas de ensinar, projetos arquitetônicos ou projetos de reformulação de currículo. A atividade consiste em coletar dados sobre a execução e relacioná-los com os objetivos selecionados e com os instrumentos de coleta utilizados.⁴⁵

Um dos maiores méritos deste autor consiste na separação que faz da avaliação em dois níveis: um, de processo, seguindo o Currículo através de seu desenvolvimento; isto possibilita que em cada etapa sejam efetuadas as modificações que se estimem convenientes. Noutro nível, o de produto, leva a avaliação à fase final (o produto) para uma apreciação de resultados; realiza-se quando acabada a execução.

Scriven chama-as, respectivamente, de avaliação "formativa" e "somativa". De sua junção, obtém-se um acompanhamento mais confiável. Resulta difícil deduzir-se qual dos níveis possui uma maior relevância. Porém, Marques confere ao nível de avaliação de produto uma validade especial tendo em conta que o ensino visa, sobretudo exercer uma influência nos alunos que implique na modificação de seu comportamento. Por este motivo, a avaliação de produto também deve servir para uma constatação de mudanças. Ainda, sugere diversos indicadores que esclarecem sobre a qualidade do produto; dentre eles a elaboração de trabalhos em geral, como dissertações, teses, publicação de artigos, assessorias, etc., tendo sempre presente que "O principal produto, porém, em ensino, é a qualificação de recursos humanos em diferentes níveis, conforme os graus de ensino."⁴⁶

⁴⁵ SCRIVEN, Michael. The Methodology of Evaluation in TYLER, Ralph et al. Perspectives of Curriculum Evaluation, Chicago, Rand Me Nalli, 1972 p. 40.

⁴⁶ MARQUES, Juraci Cunegatto, p. 209.

Embora existentes algumas diferenças de enfoque, já que Tyler realça os objetivos em seu modelo linear baseado em avanços concatenados no processo, e Scriven apresenta uma metodologia que antes de mais nada propõe julgamentos segundo padrões, em ambos, o fim último é aquele mesmo fim ao que seguindo uma orientação ou outra se dirige toda avaliação de Currículo; a tomada de decisão com vistas ao seu aprimoramento. Mas, sempre, considerando-o em ação.

Uma vez analisadas as diversas formas de se conceber a avaliação de Currículo, é pertinente pronunciar-se a favor de uma delas para manter a coerência da orientação deste trabalho.

Embora aceitas como necessárias as duas dimensões de avaliação sugeridas por Scriven - formativa e somativa - como sistemática global para apreciação de qualidade e adequação de Currículo, prefere-se a avaliação de tipo iluminativa. Isto porque ela se enquadra numa visão dialética da realidade onde os diversos fenômenos interagem no processo educacional. Também justifica esta opção, o fato de que este tipo de avaliação torna o investigador educacional, operante na dinâmica social. Porque "Ao tentar documentar as interações professor-aluno, os hábitos intelectuais, as contingências institucionais, etc, que caracterizam a vida em sala de aula, o investigador contribui para um campo que recebeu apenas uma atenção mínima por parte dos cientistas sociais".⁴⁷

Responsabilidades

Neste estágio de apreciações a respeito do desenvolvi-

⁴⁷ PARLETT, Malcolm e HAMILTON, David, p. 100.

mento do Currículo, é oportuno perguntar-se: quem é que deve planejar, avaliar, reformular o Currículo? É a pergunta que se fizeram todos os seus especialistas. De modo geral, nas respostas, destaca-se com relevância a figura do professor. Neste sentido já foi citado Joel Martins quando propõe que o início do planejamento seja processado na sala de aula, pelo professor e mediante as vivências dele e dos alunos. Porque neste trabalho tem se procurado insistir bastante sobre a peculiaridade do Currículo, é que resulta oportuno usar novamente das colocações de Martins; ele reclama também uma responsabilidade peculiar, razão pela qual enseja "um currículo brasileiro". Para ele, a não universalidade das condições sócio-culturais onde os indivíduos vivem, obriga a uma particularização das chamadas por ele "guias curriculares". A escola, como fator de contingência, deve refletir o que o Brasil oferece de mais característico no regional, no local. A escola aparece para Martins como uma variável atuante e de peso. O Currículo surge da sua conjunção natural com este aspecto ou parte do sistema. E indica "o início deve ser a sala de aula, e os professores devem ser colocados mais em evidência como participantes no planejamento de Currículo"⁴⁸ Daí sua enorme responsabilidade.

Apontada por todos os curriculistas modernos, a comunidade constitui para Sperry valiosa colaboradora, sempre que se conte também com as contribuições de especialistas e que sejam incluídas as colaborações do professor e o aluno, que são funda-

⁴⁸ MARTINS, Joel. Modelo de Planejamento Curricular, in Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento; organizador Walter E. Garcia. São Paulo, Mc Graw Hill - MEC, 1978, p.58.

mentais. Todos eles enfim têm importância no planejamento de Currículo, sempre que considerados em interação. Por tudo isto, começa descartando nos especialistas de educação, o isolamento "na sua torre de marfim". Reconhece a importância até do leigo; neste sentido sugere consultas a chefes de empresas que absorvem o serviço dos jovens, autoridades civis e religiosas, e a pessoas, em geral, capazes de opinar sobre a formação e o comportamento dos egressos.

Propõe, por exemplo, um levantamento a propósito destas questões:

- o que pensam os chefes de empresa de seus empregados?
- os jovens lêem, escrevem, calculam, corretamente?
- qual a formação que refletem suas atitudes?
- aparecem os valores culturais no comportamento dos jovens?
- de que forma agem os meios de propaganda?
- como se comportam os estudantes em relação aos avanços da ciência?

Submeter as empresas a um questionamento deste gênero irá ter, na opinião da autora, duas conseqüências salutares: reunir material para a elaboração do Currículo sobre bases críticas e melhorar o relacionamento comunidade-escola que irá se traduzir numa melhor atitude pública a respeito das instituições de ensino.⁴⁹

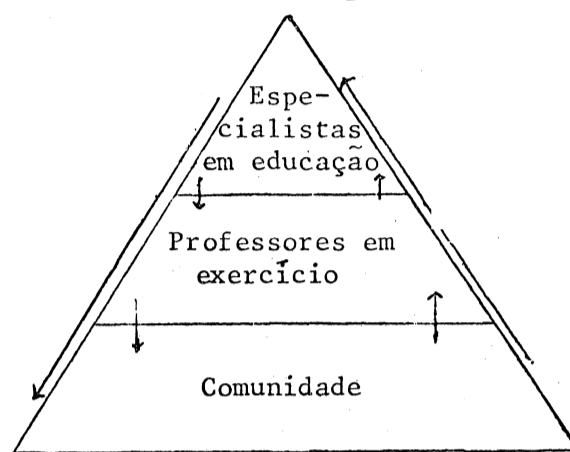
A dinâmica deste reverter contínuo de opiniões e experiências, é sintetizada neste quadro:

⁴⁹ SPERB, Dalilla. El currículo, p. 71.

QUADRO Nº 3

A quem corresponde planejar o Currículo?

Dalilla Sperb



O papel essencial dos especialistas é levantado por Bruner, o qual aconselha para cada área a participação das "melhores cabeças"; mas, se preocupa em enfatizar que estão sendo necessários Currículos que possam ser aplicados "por professores comuns em alunos comuns".⁵⁰

Tyler propõe algo diferente: que seja encomendada ao "estafe" da escola, como um todo, a elaboração do Currículo. Não descarta a intervenção de especialistas, organizando-se em grupos por disciplinas ou por áreas, mas deposita no estafe a responsabilidade final de revisar e coordenar as atividades implícitas no planejamento curricular.⁵¹ (Irá ser mostrado que espera-se, na dinâmica do Laboratório, a colaboração conjunta, harmoniosa e crítica de TODOS os interessados no tema Currículo).

⁵⁰ BRUNER, Jérôme, p. 17.

⁵¹ TYLER, Ralph Winfred, p.118.

3.3 O PROBLEMA DE TEORIA E PRÁTICA

Após de estudar-se os princípios desejáveis no planejamento de Currículo assim como as etapas do seu desenvolvimento, há condições de deter-se sobre um problema, cuja freqüência é habitual em todas as áreas do conhecer e, de forma especial, nas suas implicações em Currículo. Trata-se das falhas nos critérios de equilíbrio e coerência, ligados às relações de teoria e prática.

Este problema, aliás, apresenta até uma certa dose de curiosidade porque todos os autores que o abordaram, concordam em afirmar que a dicotomia entre teoria e prática é apenas aparente, sem significação real. Ele porém, não está, absolutamente, superado.

O primeiro caminho para a caracterização de cada um deles é analisar a sua etimologia.

TEORIA tem sua raiz latina e significa observar, contemplar, refletir. Reafirma este conceito o fato de Platão usar o termo "teoria" como sinônimo do ato de especular.

A palavra prática tem origem grega (praxis) e expressa o relativo a agir, produzir, executar, alguma coisa.⁵²

Uma explicação bastante extensa que tem a ver com a marcada separação entre teoria e prática, remonta à história do pensamento científico.

De fato, ela se encarregou de dotar de uma maior relevância social o saber intelectual, ao passo que diminuía a consideração do saber-fazer, de um saber sempre com vistas à ação.

⁵²GARCIA, Walter Esteves Educação; visão teórica e prática pedagógica. São Paulo, Mc. Graw Hill do Brasil, 1977 p. 119.

A gênese desta distinção evidenciou-se desde a civilização grega.

Em seu trabalho sobre a formação de professores, Vasconcellos faz uma referência específica ao confronto teoria-prática que, originado no seio do pensamento dos gregos, alicerçou mais tarde, respectivamente, um tipo de educação humanista e outro pragmático, com marcado acento quer na teoria, que na prática. O autor expõe:

Na realidade, todas as designações cobrem uma distinção de tipo de conhecimento, elaborada ainda pelos gregos ante condições similares de dualismo social: conhecimento racional e conhecimento empírico, considerado aquele o conhecimento teórico e este o conhecimento prático; aquele destinado aos 'homens livres', este aos artesãos e escravos. No entanto, o método científico ou experimental, descoberto e desenvolvido a partir do século XVII, já não permitiria tal distinção pois criou um novo conhecimento racional ou teórico fundado na experimentação e destinado a modificar a prática, que passou a ser uma prática científica. Os dois tipos de conhecimento se reencontraram para sua verdadeira fertilização.⁵³

Mas este encontro das duas, para atingir uma dimensão abrangente do saber, está longe de ser generalizado. O próprio desenvolvimento do pensamento científico veio a enfatizar algumas características inerentes à cada uma ; isto porque em alguns campos do conhecimento elas possuem áreas mais ou menos diferenciadas. Como consequência, de alguma maneira foi mais valorizada a teoria do saber intelectual, ao passo que no fazer ligado à tecnologia, à ciência aplicada, às formas concretas portanto do fazer, sobressaiu-se a vantagem do emprego da prática.⁵⁴

⁵³VASCONCELLOS, Pe. José de, P.56.

⁵⁴GARCIA, Walter Esteves, P. 120.

Transladando-se este efeito para o terreno do ensino, é evidente a preferência social que tem sido dada aos estudos universitários sobre os técnicos, ao que entretanto soma-se a opinião bastante generalizada de que nos educandos "sem condições" para o estudo, é recomendável uma atividade mais ligada ao fazer.

Porém, o estreitamento das relações entre ciência e técnica, não justifica este posicionamento. Realmente, o progresso da ciência levou a própria ciência a tornar-se uma técnica e como decorrência desta tecnificação o homo sapiens cedeu caminho ao homo faber.

Este fato pode ser explicado com as seguintes palavras: "A técnica tem imposto seu caráter operativo e a função intelectual não parece ter um lugar definido neste mundo dominado pela necessidade humana de dirigir com bom sucesso - com utilidade - o curso dos fatos".⁵⁵ Nem é preciso refletir com relação a algo que é tão característico da atual circunstância, como o é a permanente presença da técnica, na forma concreta do existir humano.

Alguns fatos sobressalentes se prestam para traçar um perfil desta revolução científica e tecnológica segundo Morador:

Um mais exato conhecimento do macrocosmos permitiu ao homem atingir o domínio da matéria e da energia; as máquinas construídas pelo homem ultrapassaram a velocidade limite de 700km/hora a 40.000 km/hora, o que tornou possível a exploração no macrocosmos do sistema solar e partir para a aventura da conquista do espaço; o ensejo de evitar, ou pelo menos adiar, o en-

⁵⁵MORADOR, José L. Siglo XX: la revolución científica y tecnológica; in Revista de la Educación del Pueblo Montevideo, Imco, Año II, nº 8, 1969 p. 12.

contro com a morte, levou ao homem à necessidade de compreender e conhecer mais profundamente o misterioso mundo biológico de que faz parte.⁵⁶

Seria muito difícil, neste complexo tecido de ciência e tecnologia, elucidar qual de seus avanços pertence a uma ou outra, ou melhor, estabelecer nitidamente os limites da ciência pura e aplicada. O mesmo acontece no campo das relações entre teoria e prática que, afinal de contas representa a dimensão mais ampla das elaborações científicas e tecnológicas.

No estágio atual de desenvolvimento técnico e científico as opiniões dos diversos autores são coincidentes quanto a atribuir à teoria a referência a qualquer ordenamento sistemático de idéias acerca dos fenômenos de um determinado setor de investigação. Mas, salientando o caráter que torna o homem modificador dos fatos, Luck confere à teoria a propriedade de reduzir os fenômenos complexos a proporções manipuláveis, o que por exemplo no caso específico do comportamento humano adquire um valor essencial, já que permite atuar-se sobre estes fenômenos.

A mesma autora identifica alguns elementos integrantes da teoria:

- um conjunto de postulados e suposições;
- a observação preliminar, seguida de análises, de situações reais;
- uma determinada relação e consistência entre elas;
- uma convergência à formulação de hipóteses ou predições a respeito de situações futuras que irão gerar novos fatos e rela-

⁵⁶MORADOR, José L. p. 13.

ções.⁵⁷

Já em relação à prática Garcia afirma que "por abrigar todas as dificuldades de uma situação real, reflete, no seu curso cotidiano a realidade de um processo vivo, dinâmico e em permanente busca".⁵⁸ Desta colocação sobressai-se o caráter instrumental da prática, que nada mais é do que a aplicação do conhecimento na resolução de situações problemáticas.

Estreitando o campo de análise da relação teoria-prática, cabe situá-lo na Pedagogia. Para Luck há evidências de uma certa prevenção, em dadas profissões da área da educação, com relação à teoria, sendo considerada irrelevante se comparada com as preocupações concretamente ligadas à prática profissional. (Quanto a outras profissões, o panorama é semelhante e se assiste a uma verdadeira psicose do estágio, que, quando não fundamentado em conhecimento gerador do fazer, é, para efeito de formação, inoperante).

Na vida diária são frequentes como observações usuais: "isto é teoria que não se aplica", bem como "teoria é uma coisa, prática é outra". Citadas por Garcia, ele pretende explicá-las como respondendo ao fato de ser "mais cômodo para o educador, permanecer ao nível de seu universo de experiências e de percepções, do que buscar, indagar e investigar para formular explicações mais abrangentes e mais acuradas".⁵⁹

Isto é reforçado observando-se a forma como é lecionada

⁵⁷ LUCK, Heloísa. É funcional a prática sem teoria? In Revista de Orientação Educacional. Curitiba, FENOE, 1978 Nº 3 ano III, p. 22.

⁵⁸ GARCIA, Walter Esteves, p. 125.

⁵⁹ GARCIA, Walter Esteves, p. 122.

a história da educação, que, amiúde é mostrada aos futuros educadores como um simples suceder de fatos; desta maneira até o surgimento das grandes correntes pedagógicas ela se apresenta sem a devida concatenação de coordenadas de espaço e tempo históricos. Conseqüentemente as idéias não se relacionam na concepção, com os avanços no fazer pedagógico e, o resultado é que na prática pedagógica do aluno-mestre não se dá a vinculação com o substratum teórico.

Garcia adverte que os efeitos deste enfoque do ensino das disciplinas da ciência da educação é que o educador em formação, "incapaz de perceber o nexó das coisas", analisa a realidade como algo caótico, carente de sentido e de igual maneira concebe a teoria como fruto da procura de explicação sobre alguma coisa. E torna-se bastante perigoso atingir-se a situação extrema na qual os fundamentos, tanto da teoria quanto da prática, ficam além da bagagem de compreensão do pedagogo: isto compromete seriamente o seu desempenho no magistério, pela carência de subsídios integradores de um alicerce, de uma estrutura consistente, a serem transmitidos.⁶⁰

No intuito de corrigir estes defeitos, Mialaret sustenta: "uma teoria de educação está com freqüência dialéticamente relacionada com as práticas que dela decorrem".⁶¹ Teoria e prática aparecem como processos interdependentes e complementares.

As relações de teoria e prática são concebidas por Gar-

⁶⁰GARCIA, Walter Esteves, p. 122.

⁶¹MIALARET, Gaston. Teoria, prática e pesquisa em pedagogia; in: DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston (organizadores). Tratado das Ciências Pedagógicas, trad.e notas Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. Sao Paulo, Nacional e USP, 1974 p. 114.

cia como mero fato das primeiras emergirem da realidade. Incorpora a idéia de relação dialética ao terreno pedagógico, mostrando que esta existe entre teoria educacional e prática docente; por ela, a teoria dá um sentido integrador à prática, estruturando num plano consistente e controlável, aspectos que de outra maneira perderiam seu sentido. E acrescenta outra observação importante: esta interação constante é a que possibilita também as reformulações da prática o que, por sua vez, agrega à função explicativa da teoria, a capacidade de produzir outras novas.⁶²

Estas asserções se complementam com as afirmações de Luck: "a prática motiva a origem e desenvolvimento da teoria e a teoria orienta o princípio e desenvolvimento da prática".⁶³ E ainda agrega a observação de que sempre a prática está baseada em uma suposição, uma especulação, uma hipótese; sua observação corrobora que, de maneira mais ou menos vaga, mais ou menos explícita, sob forma embrionária ou mais desenvolvida, possui em todos os casos um suporte teórico.

Em termos dialéticos Garcia é o expoente dum ponto de vista semelhante, falando em "relação progressiva" que implica em evolução, interagindo teoria e prática, de forma a fornecer bases para contínuas modificações, geradoras de subsídios para novas formulações.⁶⁴

Sintetizando, pode ser afirmado em primeiro lugar, que em todos os ramos do saber há interação de teoria e prática; que

⁶²GARCIA, Walter Esteves, p. 128.

⁶³LUCK, Heloísa, p. 21.

⁶⁴GARCIA, Walter Esteves, p. 129.

esta interação gera a capacidade em forma conjunta ou uma de cada vez, de se produzirem novos embasamentos sempre integrados dentro da sua perpétua e recíproca dinamização. Tudo isto acentua a necessidade de observar-se os princípios de respeito à integração de conteúdos e disciplinas do Currículo universitário. É desejável, também, que esta política esteja enquadrada em outra, mais geral, que observe o cumprimento destes critérios no nível institucional.

Para encerrar esta série de considerações apela-se à palavra de Gayotto:

A teoria e a prática se integram numa PRAXIS CONCRETA*. A aprendizagem como relação dialética, como práxis leva a entender que ensinar e aprender são uma unidade que se deve dar como um processo unitário, como uma experiência contínua e dialética de elaboração de conhecimento, de adaptação ativa à realidade.⁶⁵

A luz deste tipo de concepções, Parra analisa a assimilação real delas na operacionalização da Prática de Ensino. Para isto, começa por defini-la:

Disciplina, enquanto conjunto de princípios, normas, métodos, que auxiliam a compreensão do fenômeno ensino e que favorecem sua realização mais eficiente. Nesse sentido, a Prática de Ensino se identifica bastante com a antiga Didática Especial. Enquanto atividade, a Prática de Ensino assume a forma prevista nos dispositivos legais de Estágio Supervisionado.⁶⁶

Com firmeza, o autor assume o posicionamento de conceber a Prática de Ensino como disciplina que se completa em atividades.

* Sem grifo no original

⁶⁵GAYOTTO, Maria Leonor C. Experiência acumulativa de grupo operativo, um campo de formação e experiência na psicologia social. In Psicologia Reflexões, sobre a Prática da Psicologia. São Paulo, Cadernos PUC vol.11 p.43.

⁶⁶PARRA, Nélío, P. 146.

Uma série de problemas, aponta Parra, impedem uma feliz harmonia entre teoria e prática, que ele assim relaciona:

- a formação do professor de Prática de Ensino;
- o relacionamento da prática com as disciplinas de conteúdo;
- a integração da Prática de Ensino com as disciplinas pedagógicas;
- a prática dos alunos - mestres;
- o intercâmbio entre a Prática de Ensino - universidade e as escolas de 1ª e 2ª graus.

Em decorrência do Parecer 4873/75, os professores de Prática de Ensino, são definidos como: "procedentes das áreas de conteúdo, que sejam especialistas no ensino para o campo de estudos no qual pretende habilitar-se o aluno". Mas Parra precisa um pouco mais a idéia, advertindo que não deve confundir-se este "ser especialistas" com uma simples licenciatura; concretamente exige a pós-graduação em educação, como "uma alternativa bastante plausível nessa formação".⁶⁷

Levanta-se, a seguir, contra o "esquema tradicional de 3+1", que funciona menos ainda, se a procedência dos professores dos conteúdos específicos não é a mesma dos que lecionam "a complementação pedagógica".* Tentativas legais na busca de integração de conteúdos específicos com os da parte didática, incluem as explanações de Valmir Chagas que, defendendo o princípio da concomitância diz: "variação dos conhecimentos em vista da formação pedagógica, desta em função daqueles e de ambos em fa-

⁶⁷ PARRA, Nélío, p. 147.

*Vide Anexo nº 1 Relação de disciplinas de um Curso de Licenciatura na Universidade Federal do Paraná.

ce dos objetivos a atingir".⁶⁸ Trata-se de uma proposta de soldar, numa concreta situação didática, o QUE e o COMO ensinar.

A concepção de Parra e a de Chagas, por ele citada, são convergentes na procura de uma tomada de decisão "a fim de cobrir o fosso interposto entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas."⁶⁹

Valioso testemunho de uma Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Paraná corrobora as preocupações dos pedagogos acima, com estas palavras: "Os professores de Prática, por estarem a muito tempo afastados dos conteúdos dos cursos de graduação, restringem-se a ensinar aos alunos meros condicionamentos, completamente desvinculados do interesse e da angústia dos graduandos em aprender como passar a seus futuros alunos o conhecimento adquirido na graduação".

A leitura das frases anteriores, à maneira de um significativo flash de vivências dos graduandos, aumenta o entusiasmo em prol de uma sistemática reflexão sobre Currículo.

⁶⁸ CHAGAS, Valmir, citado por PARRA, Nélío p. 148.

⁶⁹ PARRA, Nélío, p. 149.

4 NO CAMINHO DA ADEQUAÇÃO

4.1 ALGUMAS REALIZAÇÕES NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Após ter-se optado pela orientação de conceber o Currículo como resposta a uma peculiar circunstância e portanto abrangente, dinâmico e flexível, já existem as condições necessárias para apresentar algumas tentativas feitas a este respeito, na Universidade brasileira, voltadas à idéia de adequação.

Por definição, a qualidade de "ser adequado", liga-se à possibilidade de se tornar próprio, indicado, pertinente, em vista de uma finalidade estabelecida. Esta idéia, aplicada a Currículo, supõe então uma ajustada adesão, uma plasticidade à circunstância, já caracterizada como dinâmica.

Em outras palavras, este capítulo propõe-se a submeter a uma ponderação crítica e, eventualmente, a futuros aproveitamentos para tomadas de decisão, a apresentação sumária de alguns documentos elaborados no meio universitário com o objetivo comum e essencial de adequar o Currículo a esta circunstância.

Da reunião do abundante material produzido neste sentido nos últimos três anos foram selecionados, propositalmente, além dos da área de educação, outros de cursos de "profissões liberais", por serem, tidos a priori, como os menos preocupados com a "questão pedagógica". Buscou-se desta forma sentir, tanto em uns como em outros, a necessidade de adequação vinculada à ação docente.

Cursos de Formação do Professor

Modelo para Nova Licenciatura

O trabalho de Aloylson Pinto "A Universidade e a formação de professores para início de escolarização", publicado na Revista do Conselho de Reitores, apresenta "uma proposta inovadora" em sua conclusão.

Esta proposta é fruto de uma consciente avaliação do problema da formação de docentes, no seu estágio atual, focalizada no aspecto global e na sistemática dos estágios.

O ponto de partida constitui sua afirmação categórica referente ao verdadeiro "paradoxo da escola brasileira". "Aqui, quanto menor a idade da população escolarizada, menor a qualificação profissional requerida ao professor".¹

A julgar pelos resultados insatisfatórios do início da escolarização, sua asserção merece a maior das atenções.

Observa ainda que, embora a lei 5692 proponha a formação universitária do professor de 1º grau, e preveja uma remuneração salarial condigna com a qualificação, é destacável a falta de procura nas faculdades e/ou cursos de Educação desse tipo de licenciatura nos poucos lugares que é ofertada.

Um comportamento semelhante se dá nas matrículas para as licenciaturas tradicionais, que formam o professor para o ensino de 2º grau.

A este panorama, aponta A. Pinto, agrega-se a negligência pela atualização dos cursos, existente na administração dos

¹PINTO, Aloylson. A Universidade e a formação de professores para início de Escolarização; in: Educação Brasileira, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras Ano II, nº 5, Brasília, 2º Semestre 1980 p. 28.

mesmos e bastante alheia à nova legislação. Este fato torna recomendáveis pelo menos duas providências:

- um maior interesse e envolvimento técnico da Universidade, na preparação do pessoal docente para o 1º grau;
- uma interação da Universidade com todo o sistema de grau médio, em uso das funções de extensão, que implique em termos de "ajuda ao esforço de restituir-lhe a eficácia, e, com isso, preparar as bases de sua própria autenticação".²

Na procura de uma alimentação mútua entre Escola e Universidade coerente com as inovações da Lei 5692, esta proposta reivindica uma integração de disciplinas em "atividades epistêmicas" com base em dois argumentos:

- (Com referência à prescrição da lei 5692 de um Currículo por atividades para as primeiras séries de escolarização). "Apenas progressivamente, estas características curriculares podem ser alteradas, numa adequação dos estímulos a níveis crescentes de amadurecimento do educando".³ Fácil é concordar com esta alternativa porque nada há que impeça uma sistemática semelhante para organizar o Currículo de nível superior;
- por uma irradiação significativa do academismo universitário para os sistemas de menor graduação, pode-se afirmar que a implantação de mudanças que acabem com as "formas acadêmicas obsoletizadas" iria se constituir em motivo suficiente para comportamentos semelhantes.

Um estreitamento dos vínculos da Universidade com outras instituições do sistema educacional, resultando num

²PINTO, Aloylson p. 32.

³PINTO, Aloylson p. 32.

apoio recíproco, é fator relevante para uma proposta integradora. Estas atitudes voltam-se para "uma solução capaz de associar, em concomitância, a atuação prospectiva de professores normalistas em exercício nas primeiras séries do primeiro grau, com o planejamento, manutenção e verificação, dessa praxis como um saber de nível universitário".⁴

O modelo de organização do curso de Licenciatura, apresenta duas características que o tornam indicado: ser experimental, quer dizer, montado em função dos problemas que pretende resolver, e definir-se como uma prestação de serviços para o sistema de ensino que o solicite. Daí que a novidade ocorre na sua modalidade de

circunscrever exclusivamente professores do sistema, para que estes possam exercitar, pela manhã, a implantação experimental do Currículo por atividades nas escolas para este fim destinadas, e, no turno vespertino, assumir os trabalhos discentes de grau superior, de que, por sua vez, aquele exercício também faz parte como estágio supervisionado".⁵

Prevista a seleção, mediante um Vestibular especial, são relacionados alguns requisitos prévios no candidato quanto à formação (normalista, sem curso superior); experiência docente (mínima de dois anos); condições de disposição de tempo para um futuro contrato com dedicação exclusiva; compromisso de trabalho no sistema, pelo menos durante 2 anos após se formar.

Este Vestibular multifacético dirige-se à identificação de "inteligência e vocação" por meio da sondagem da qualificação precedente e sob a forma de provas escritas e entrevistas,

⁴PINTO, Aloylson p. 33.

⁵PINTO, Aloylson p. 34. Sobre este particular, vide ainda neste capítulo, "A formação do professor em Uruguay".

que irão avaliar a proficiência em língua e matemática, assim como "atitudes em face de problemas psico-pedagógicos".

Todavia, o autor se preocupa, para efeitos demonstrativos de aplicabilidade, em transcrever o artigo 38 da lei 5692 (complementado com a posterior autorização do Conselho Federal de Educação no parecer 2464/63), cujo texto observa: "Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constante dos seus professores e especialistas de Educação".⁶

O Currículo universitário sugerido nesta proposta, baseia-se na aplicação do conceito de atividades como forma de organização.

É novidade de interesse especial a melhoria do estágio supervisionado que ocupa, aproximadamente, as duas quintas partes da duração total da licenciatura. O autor assinala os pontos críticos da parte pedagógica:

O estágio corrente, nas licenciaturas tradicionais, padece de, pelo menos, duas graves deficiências. É irrisório como prática efetiva do ato docente, proporcionalmente aos estudos acadêmicos que lhe correspondem; faz-se dissociado, no tempo, dos estudos cuja aplicação pretende oportunizar. Deste modo, não se escapa à separação entre teoria e prática, obviamente mutiladora, pois o desempenho do professorando no ensino e o aproveitamento correlato das crianças, deixam de ser o critério fundamental para verificar a qualidade dos estudos superiores que supostamente preparam o magistério.⁷

Como remédio para sanar esta situação, A. Pinto sugere uma desmistificação do Currículo como um fim em si mesmo, colocando

⁶LEI 5692/71 citada por PINTO, Aloylson, p. 35.

⁷PINTO, Aloylson, p. 36.

em seu justo lugar, ou seja, o de objetivos legítimos, a disposição e desenvolvimento das capacidades inerentes ao educando.

Isto supõe, paralelamente, uma orientação dos alunos (crianças e professorandos) à sistematização de sua própria experiência.

De maneira global, e para atingir uma maior compreensão dos assuntos, o autor propõe recorrer-se às estruturas.

O modelo de organização de Currículo de Finto, recusando-se a fazer da aprendizagem uma mera transmissão de conhecimentos, procura basicamente: uma forma integrada de disciplinas, o estímulo às atividades vivenciadas e ser ajustável às mais urgentes necessidades do ensino. Não hesita em afirmar: " Tanto mais completa será a aprendizagem quanto mais vital for a experiência em curso, pois há de conter associados, o fazer o sentir e o pensar".⁸

O mais interessante na montagem desta proposta, é a consideração especial da experiência: no Currículo de 1º grau enfatiza-se a exploração da experiência escolar e extra-escolar da criança, e no Currículo de 3º grau, na área de educação a experiência docente dos alunos-mestres passa a ser objeto de estudo. Mas, em qualquer dos dois níveis a organização do Currículo em estruturas é síntese do processo de conhecimento e das informações que dele resultam. Portanto, nesta proposta, o Currículo por atividades é recomendado tanto para o nível de 1º grau como para o terceiro, embora assinalando o autor que existem diferenças entre um e outro caso. Elas são substancialmente as seguintes: não se pode atribuir o mesmo grau de complexidade ao

⁸PINTO, Aloylson, p. 39.

conhecimento das experiências variável conforme as possibilidades dos alunos e o nível de concreção-abstração adequado a um caso e ao outro. A isto se une o fato de que, no 1º grau, procura-se desenvolver as possibilidades da criança a partir de suas contingências imediatas, enquanto no 3º grau pretende-se qualificar o professor para auxiliar este desenvolvimento. Mas os dispositivos didáticos que "resolvem os problemas de revitalização da atividade escolar, integração entre teoria e prática e ordenação do currículo, são os mesmos".⁹

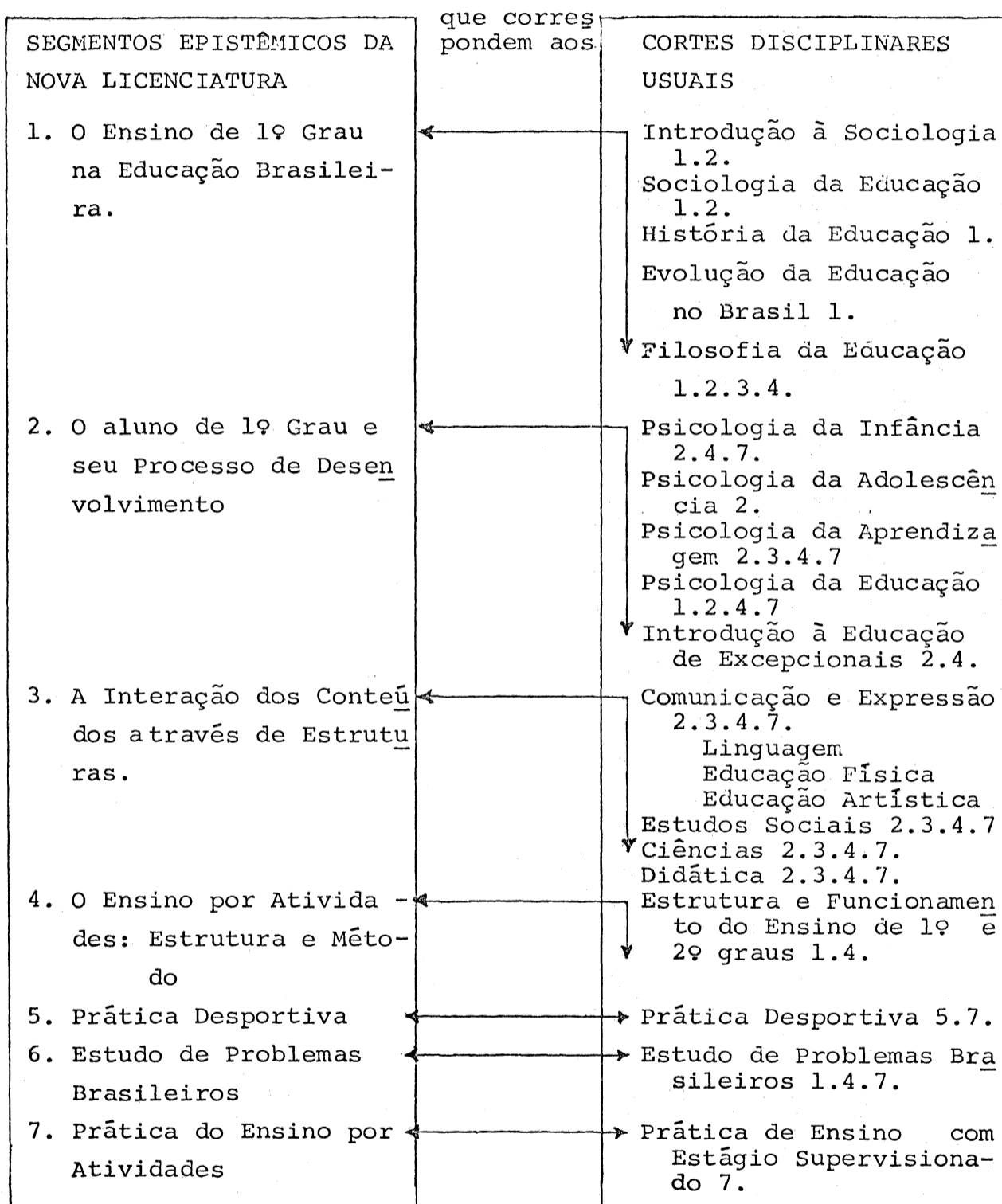
A seguir, o autor enumera as "divisões" adotadas para o Currículo da nova Licenciatura com uma correspondência com os cortes disciplinares tradicionais.

⁹PINTO, Aloylson, p. 39.

QUADRO Nº 4

Modelo de Currículo para nova Licenciatura

Aloylson Pinto



O que viabiliza o trabalho interdisciplinar é a redução das preleções ao mínimo indispensável à visão de conjunto de cada segmento epistêmico considerado, bem como de suas intersecções principais.

Um Documento Gerador¹⁰

Com o intuito de gerar trabalhos e reflexões nas Faculdades de Educação, o Ministério de Educação e Cultura, através da Coordenação de Ciências Humanas e Sociais da Subsecretaria de Desenvolvimento Acadêmico do Ensino Superior, lançou resultados de estudos e pesquisas nos cursos de preparação de recursos humanos para a educação.

A tendência deste documento é a de propiciar, sob diversas formas, uma análise urgente da grave questão da defasagem entre o produto, em termos de recursos humanos para educação, e as atuais exigências sócio-educacionais e culturais.

Partindo-se de quatro pesquisas realizadas respectivamente pelas Universidades Federais do Ceará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, foram abordados os seguintes assuntos:

- integração das agências formadoras de pessoal docente e não docente de 1º e 2º graus, com o sistema que os absorve;
- integração entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica;
- investigação sobre a metodologia e a prática de ensino, desenvolvidas para a formação de docentes do ensino de 1º e 2º graus;
- grau de adaptação dos cursos de licenciatura às exigências da lei nº 5692/71.

¹⁰ Estudo Preliminar sobre Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação (Documento gerador). Brasília, MEC Secretaria de Ensino Superior, Subsecretaria de Desenvolvimento Acadêmico CCHS. 1981. Vide Anexo nº 2.

Para resumir os aspectos comuns que surgiram nos diversos estudos:

- falta de integração consciente, quer interna, quer externa, em todos os níveis e em todas as instituições, quer de ordem administrativa, quer pedagógica;
- inexistência de interação tanto nas unidades como nas disciplinas de conteúdo e pedagógicas;
- maior ênfase nas disciplinas de conteúdo, em detrimento das pedagógicas;
- carência da sistemática de discussão nas disciplinas, e em relação aos problemas do curso;
- desinteresse e baixo nível de satisfação dos alunos que cursam a licenciatura;
- acentuada separação entre o "que" e o "como" ensinar, o que evidencia a presença de um Currículo falho, na sua harmonia, integração e coerência;
- entre outros aspectos considerados "de maior carência", o número elevado de alunos atendidos por um mesmo professor ou supervisor;
- de maneira global, clara desvinculação com o previsto na lei 5692.

De forma particular, foram detectadas as falhas nos estágios supervisionados, os quais, pelo tipo de instituição onde se realizam, sua localização e horário, assim como atividades desenvolvidas, denotam inadequação ao espírito da lei 5692 e falta de correspondência com a atual circunstância.

Concluindo: após constatar-se que o mercado de trabalho educacional está saturado, neste documento afirma-se que os cursos de Pedagogia "formam hoje mais cientistas da educação para

atender à demanda universitária do que, propriamente, profissionais da educação".

A relevância deste estudo provém: da abrangência da temática levantada; da demonstração de coincidência nas diversas universidades onde se realizaram as pesquisas; de carências detectadas; do espírito construtivo para uma severa reflexão acerca dos cursos de formação do professor, na procura de uma consistente adequação.

Proposta para a Reformulação dos Cursos
de Pedagogia e de Licenciatura¹¹

Está dirigida à formação de educadores a nível de 3º grau. Data de mais de um decênio a preocupação na preparação de docentes, determinando a elaboração de diversos trabalhos neste sentido.

Surge como resultante - acrescida de idéias discutidas e aprimoradas - do tratado em encontros de instituições de ensino superior paranaenses. Na etapa imediatamente anterior à concretização deste modelo de alternativa, os assuntos foram revistos a nível departamental, possibilitando assim as contribuições de alunos e outros interessados.

No documento que apresenta esta proposta, encontra-se um traço particularmente inovador: a intenção de estabelecer "conexões dinâmicas" entre o Curso de Pedagogia e os de Licenciatura.

¹¹ PEDRA, José Alberto, coordenador. Proposta para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Comissão local, 1981. (Trabalho elaborado para o Seminário Regional sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, outubro 1981).

ra. A importância desta formulação, torna óbvia sua análise. Esta junção para a melhoria dos citados cursos é evidência de que a problemática de sua definição está sendo atendida na sua maior perspectiva: a formação indiscriminada de recursos humanos para a educação. Este se constitui no ponto nuclear.

Os pressupostos e critérios metodológicos da elaboração do estudo e da montagem da proposta, estão enquadrados, segundo a sua própria definição, dentro de um "repensar a Educação e o comprometer-se com a formação de seus profissionais".

Alguns assuntos fundamentais são utilizados para caracterizar o trabalho em pauta. Por exemplo:

- o licenciado cedeu passo a um diplomado em Curso Superior de Educação com uma carga horária de 1200 horas; este curso habilita "em profundidade e consistência, para ser um professor, ou, então, um profissional de um campo educacional específico";
- promove-se a idéia unificadora de "educador", orientadora de todo processo formativo e voltada para a realidade educacional brasileira;
- concebe-se a educação em função desta realidade, por uma questão de coerência com seus próprios fundamentos; as Ciências da Educação adquirem o caráter de um conteúdo específico, sendo que os outros campos de conhecimento dão as bases para outros conteúdos; conhecimentos já adquiridos passam a ser aperfeiçoados e irão desembocar todos na formação do educador;
- confere-se a devida relevância à educação extra-escolar, paralelamente ao ensino formal, a tudo o que integra a concepção da educação como processo que ocorre durante toda a vida e em todos os seres humanos;
- incentiva-se a integração entre ensino e extensão, substituindo

do a caduca prática pedagógica sem significação, por outra, na forma de "um trabalho integrado e útil";

- fixam-se habilidades prévias à formação (com caráter terminal) do Orientador, Supervisor e Administrador. Esta formação que segue à capacitação como professor ou trabalhador de uma área particular, embora exigindo "compreensão mais aprofundada e habilidades prévias", não ultrapassa o nível da graduação.

Conferindo uma atenção especial ao pessoal "de apoio pedagógico" considerado parte da área de educadores é instituída a habilitação em Biblioteca Escolar. Com uma formação fundamental em educação, mais conteúdos e atividades específicas, o bibliotecário escolar é "visto como um serviço humano a serviço da educação".

São recomendações, entre outras, deste documento:

- uma revisão da legislação que organiza o ensino e a formação de recursos humanos em educação;
- uma revisão da atual estrutura didático-administrativa da Universidade com o intuito de conseguir uma maior autonomia decisória dos Setores em relação aos Currículos de seus cursos, uma maior integração setorial e a implementação de uma sistemática de integração Universidade/comunidade;
- uma otimização da prática pedagógica, como equilíbrio entre teoria e prática, mediante a articulação com outros Sistemas de Ensino e/ou outras instituições sociais, e desenvolvida em locais e demais condições adequadas;
- uma política de redefinição e revitalização dirigida aos Programas de Extensão e sob a forma de cursos e serviços voltados à comunidade;
- Programas de Pesquisa tendentes ao reforço e integração das

funções da Universidade de ensino e extensão;

- uma remodelação e ampliação de "Campi" Avançados;
- uma promoção de diversos esquemas alternativos de formação de recursos humanos para a educação, por comparação com a problemática da educação brasileira; isto porque uma proposta pedagógica é, ao mesmo tempo, uma proposta política "quando visa ampliar, garantir e melhorar o espaço do educador e da educação, espaço esse que se encontra situado no contexto social, político e econômico".¹²

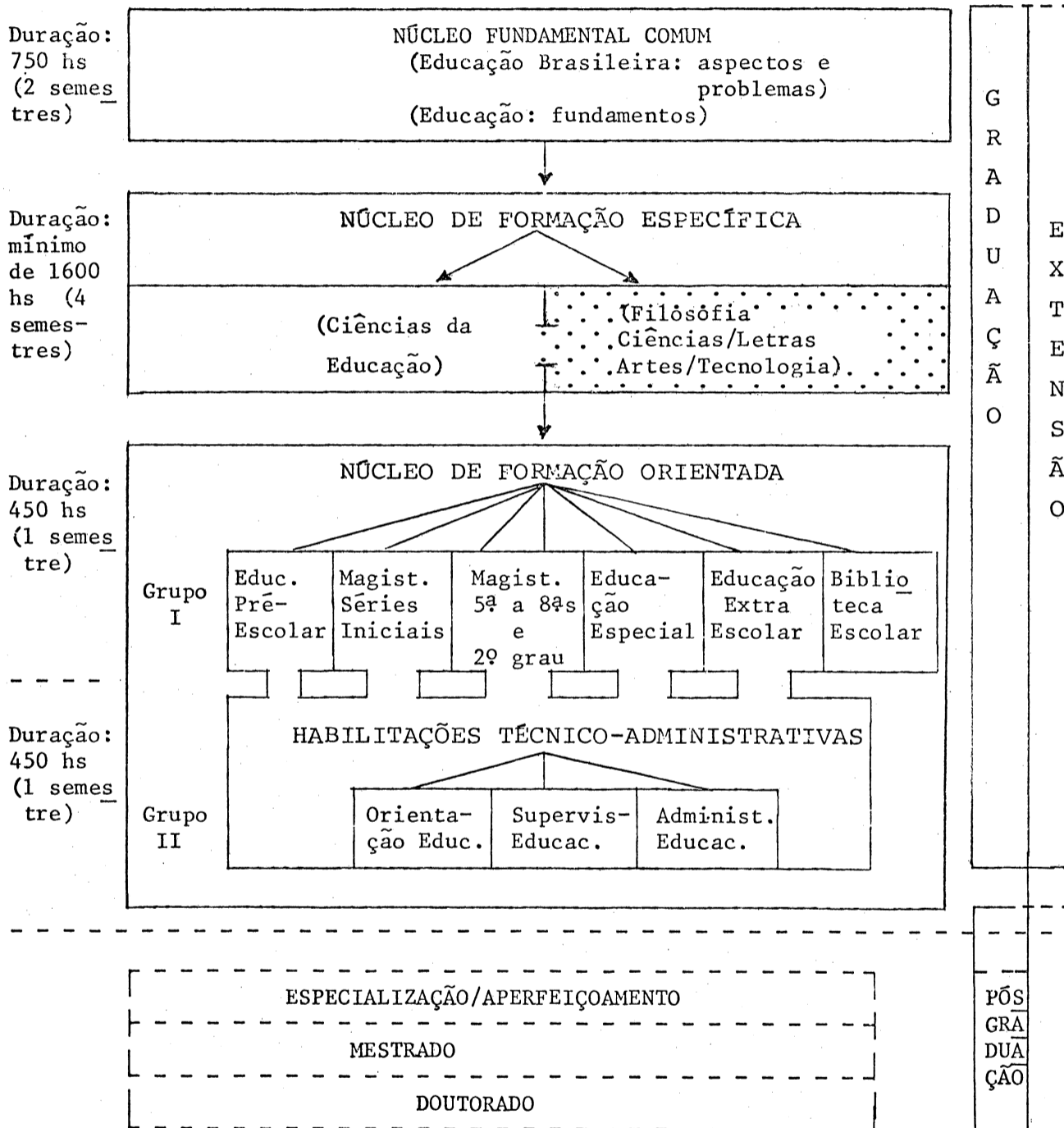
Segue o esquema da organização do Curso Superior de Educação a nível de graduação, no Quadro nº 5.

¹² PEDRA, José Alberto, coordenador, p. 6.

QUADRO Nº 5

Formação de Recursos Humanos para Educação:
a nível de graduação:

CURSO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Documento Indicador da Evolução na área
profissional do Ensino da Matemática¹³

O trabalho em pauta, embora focalizado no Currículo de 2º grau, possui o mérito de reunir valiosas reflexões, válidas para todos os níveis de ensino. De maneira especial, o critério para sua inclusão entre os documentos que tratam da formação do professor responde a sua orientação dentro da problemática de Currículo voltada à metodologia e à avaliação, e a estar integrado, como elementos reforçadores, por contribuições de especialistas internacionais.

Para maior clareza, são separados estes aspectos.

Preocupação em termos de adequação

A autora cita a Nachbin, que destaca a importância do aspecto psicológico no ensino da Matemática, acima dos conteúdos específicos. Isto porque há uma exigência de se adaptar às atuais condições sociais.

Uma série de questionamentos ilustram em relação às pressões para uma adaptação, que se torna imprescindível:

- Para que serve a Matemática?
- Para que tanto desenvolvimento da Matemática na época presente?
- Deve-se cultivar as aplicações específicas da Matemática, ou a Matemática aplicada de preferência a Matemática pura?
- Como ensinar a Matemática em todos seus níveis, desde o primeiro grau até a pós-graduação, de modo adequado às necessidades da vida prática e aos interesses particulares?

¹³PAVÃO, Zélia Milleo, relator. O Currículo de Matemática no ensino de 2º grau; in: Melhoria da Qualidade do Ensino de Segundo Grau Curitiba, Universidade Federal do Paraná - Secretaria de Estado da Educação, 1981 p. 128-142.

- Qual é a melhor maneira de se preservar o chamado espírito matemático?

A todas estas questões que constituem "contínuos assédios", o Prof. Nachbin responde de uma forma única: "mais importante que o acúmulo de conhecimentos, o professor de matemática deve buscar qualidade".¹⁴

Numa visão interativa de Currículo, alinha-se a orientação do profissional para um ensino eminentemente formativo.

Preocupação com o método de ensinar-aprender

A Dra. Pavão reúne variados exemplos de tentativas realizadas na Venezuela, visando a melhoria da preparação do professor. A partir do consenso dos fracassos em Matemática dentro do rendimento escolar concebido como um todo, este tipo de material é demonstrativo da preocupação prioritária no que se refere à metodologia.

Por este motivo há uma relação de princípios que devem direcioná-la:

- desenvolvimento das estruturas lógicas na forma evolutiva das operações concretas às formais;
- reforço, segundo o qual, todo ensino comunicado deve ser, de imediato, acrescido de uma atividade para incentivar o aluno;
- aprendizagem por solução de problemas, baseado em que só é possível aprender, na medida em que, pela solução de problemas-algorítmicamente e heurísticamente- chega-se à atividade pessoal e individual.
- desenvolvimento afetivo, que repousa na alta correlação que se dá entre uma atitude positiva e o nível de compreensão da

¹⁴NACHBIN, Leopoldo. Citado por PAVÃO, Zélia Milleo, p. 128.

matéria;

- de maneira geral, todo programa de Matemática deve se caracterizar como: Interdisciplinar, Prático e voltado à promoção da atitude científica.

Preocupação com a avaliação e os processos do aprender

Para se referir a este assunto, a autora apresenta o alicerce das afirmações que o professor francês Brousseau fez na V Conferência Inter-americana de Educação Matemática (Campinas, 1979).

A participação deste docente da França orientou-se numa oposição à chamada "falsa prática do saber", que apenas representa a aquisição de "um catálogo de algoritmos estocados na memória".

O defeito que este mecanismo didático evidencia é em termos da incapacidade real do aluno de resolver novos problemas que é, por sua vez, decorrente da falta de prática da forma científica de pensar.

São mencionadas, a seguir, as conseqüências relacionadas por Brousseau de uma didática impregnada destes erros:

- uma sociedade dividida em grupos incapazes de se comunicar, sendo que um deles, o mais numeroso, participa de uma "cultura mosaica";
- o "efeito da racionalização" decorrente da aplicação de situações fechadas de ensino que visam à aprendizagem a curto prazo;
- uma avaliação tradicional integrada à prática docente corrente, que mesmo servindo para atenuar algumas insuficiências significativas do ensino, não conduz à correção dos fenômenos descritos como mais graves, isto equivale a dizer que a ava-

liação assim organizada, apenas se limita "a certos objetivos convenientes" que se ocupam com um tipo de ensino e de saber, não funcional".¹⁵

Z. Pavão mostrando a importância deste campo científico que começa a ser desenvolvido na França, baseado no estudo das interações entre sistema de educação, aluno e meio, esquematiza as medidas necessárias para um compromisso de fundamento científico na aprendizagem:

- uma avaliação independente da organização administrativa da educação;
- uma análise teórica das situações didáticas inerentes ao conhecimento matemático;
- uma orientação didática convergente ao atingimento pelo aluno da gênese conceitual;
- um processo dialético que, através de pesquisa feita pelos alunos, se direcione ao estudo e à operacionalização de processo de aprendizagem enquadrados na dinâmica natural das situações;
- um estudo sistematizado dos diversos obstáculos (epistemológicos, didáticos, etc.);
- uma visão abrangente, de cunho psico-genético, dos problemas e comportamentos em relação aos conceitos, assim como os cálculos operativos e estruturas que englobam;
- um estudo da complexidade didática em termos de estrutura de variáveis informacionais;
- uma análise epistemológica e histórica dos conceitos matemáticos.

Dois aspectos são considerados básicos no ensino da Ma-

¹⁵BROUSSEAU, citado por PAVÃO, Zélia, p. 138.

temática, por Zech, da Alemanha. São reproduzidos assim pela autora deste estudo:

- "uma integração adequada entre a didática da matemática, com disciplinas relevantes (especialmente pedagogia e psicologia);
- uma relação adequada da teoria didática no sentido dessa integração, com a prática do ensino da matemática".¹⁶

Preocupação com a pesquisa educacional

É a partir da contribuição de uma brasileira, G.Witter, que se apresenta uma modalidade bastante original para o melhor desempenho do professor. Busca-se criar nele um comportamento de pesquisador educacional na própria sala de aula. Isto significa, usando das palavras da expoente, que ;

Ele deve estar apto a planejar toda a sua atividade didática de tal forma, que ao término do semestre, ou do ano letivo, dependendo do nível em que trabalha, possa apresentar um bom relatório de pesquisa, descrevendo os dados que colheu enquanto atuou como professor pesquisador. Sua ação didática será cuidadosamente planejada, com o mesmo rigor com que conduziria uma pesquisa. Assim sendo, definirá objetivos, variáveis, critérios e instrumentos de avaliação, delineará procedimentos de coleta, estabelecerá amostras, executará a coleta, tratará os dados e fará o relatório. Desse modo, terá dados para comprovar que esta tecnologia funcionou melhor com estes alunos do que com uma outra forma, que este livro tem mais inteligibilidade para um certo tipo ou grupo de alunos. Serão dados e não opiniões, que usará como argumento em suas discussões e na tomada posterior de decisão nos cursos que ministrará os anos seguintes. Estará trabalhando com um enfoque que em psicologia hoje recebe o nome de ensino-ciência.¹⁷

Esta forma real e dinâmica da implantação da pesquisa educacional a nível de sala de aula, pressupõe uma abrangência

¹⁶ ZECH, Friedrich, citado por PAVÃO, Zélia, p. 140.

¹⁷ WITTER, Geraldina Porto, citada por PAVÃO, Zélia, p. 141.

significativa dos diversos componentes do processo ensino-aprendizagem da matemática. Ao mesmo tempo, uma análise desta proposta permite reconhecer, dentro dela, condições de aplicabilidade à ação do professor nos diversos graus do ensino e, ainda com a importância que decorre da integração de disciplinas e interação entre teoria e prática, ao desenvolvimento do estágio supervisionado que realiza o aluno-mestre.

Projetado a uma dimensão maior, pôr em prática esta proposta, pode ser apreciado também como um incentivo à criação de centros interdisciplinares de pesquisas pela mesma dinâmica universitária.

Entre as conclusões apontadas pela Prof. Pavão, há uma referência a um malogrado projeto de Currículo mínimo para a habilitação do professor de Ciências (resolução 30/74 do CFE). Lamenta a autora a não implantação do que supõe "uma tentativa de preparar o futuro mestre para uma visão interdisciplinar da matemática".

Pode-se verificar ainda:

- a urgência de uma revisão de Currículos de formação de professores de Matemática (após a evidência da formação estanque destes profissionais conforme planos que se dirigem mais a forjar especialistas que a capacitar ao futuro docente para um desempenho social);
- a necessidade do encaminhamento das pessoas interessadas na área de educação matemática para os cursos de metodologia da pesquisa educacional;
- a utilidade da organização de grupos de trabalho e o contato com especialistas que atuam na mencionada área, a efeito de orientar estudos e pesquisas à metodologia e avaliação do

ensino da matemática.

Todavia, resulta pertinente destacar que o documento, cujas grandes linhas de necessidades e recomendações a respeito da formação do professor de Matemática, aparecem aqui resumidas por fazer parte de um projeto de "Melhoria da Qualidade do Ensino de 2º grau", representa, por sua origem, uma tentativa de interação, integração e coordenação dos diversos níveis de ensino.

Esta sua característica contribui na sua relevância.

Cursos que capacitam para as Profissões "liberais"

Programa de Ensino e Aperfeiçoamento Profissional na Área de Geociências e Tecnologia Mineral.¹⁸

A problemática universitária, um dos focos de atenção da comunidade científica e tecnológica, foi analisada em sucessivas instâncias pela Sociedade Brasileira de Geologia. Fazendo parte da Proposta da Sociedade Brasileira de Geologia ao Programa Nacional de Geociências e Tecnologia Mineral, foi elaborado um trabalho que de forma especial, se ocupa do ensino e da formação de recursos humanos desta área. Este estudo integra os dez sub-setores do mencionado programa e aborda a "Criação de condições adequadas ao aperfeiçoamento profissional, continuado, eficiente e realista em Geociências e Tecnologia Mineral". Com essa finalidade foram levantados "os problemas de organização de cursos, tanto no que consiste aos seus elementos de conteúdo,

¹⁸RUEGG, Nabor Ricardo, coordenador. Ensino e Aperfeiçoamento Profissional; in: Proposta da Sociedade Brasileira de Geologia ao Programa Nacional de Geociências e Tecnologia Mineral. Jornal do Geólogo Publicação do Núcleo de São Paulo, Sociedade Brasileira de Geologia, Ano 4, nº 15, nov. 81, jan 82.

em geral visando à ampliação de conhecimentos ou treinamentos específicos, como os de natureza pedagógica, relacionados com o planejamento de ensino, estruturas de Currículos, material didático, livros-textos e todos os demais recursos e atividades utilizadas na formação de recursos humanos no Setor.

Os dados de que se serviu o Subsetor para formular sugestões, procederam de fontes bastante fiéis:

- estudo diagnóstico e prospectivo da formação do geólogo no Brasil, da Sociedade Brasileira de Geologia com o apoio do Ministério da Educação e Cultura (1981);
- anais e conclusões dos debates do Simpósio Nacional sobre o Ensino de Geologia no Brasil (1981);
- levantamento, mediante uma circular específica do próprio Subsetor, endereçada à comunidade geológica.

A variedade e acúmulo de dados assim obtidos, justifica a afirmação do documento em pauta: "Retrata dessa forma, de modo expressivo e em circunstâncias difíceis de se repetir a opinião de quase todos os segmentos da comunidade geológica nacional".

A abrangência e confiabilidade deste estudo, determinaram sua escolha para inclusão neste trabalho que, além do mais, pretende mostrar as semelhanças dos problemas nos mais variados cursos universitários.

A partir das conclusões, tanto do estudo diagnóstico como do Simpósio, este documento relaciona algumas questões essenciais:

- Há a necessidade inadiável de reformulação do Currículo de Geologia, respondendo ao perfil mais nítido desejável para este meio, que é o da polivalência.

- Há a necessidade de mudanças no enfoque, programa, conteúdo programático e metodológico das disciplinas do Currículo de Geologia.
- Estas mudanças devem ser direcionadas para a sua maior articulação.
- Os conteúdos das disciplinas, deveriam adotar postura mais crítica e voltada para a realidade brasileira.
- Os trabalhos de campo não apresentam - nem apresentaram nunca - condições compatíveis com sua importância.
- "A formação dos docentes apresenta deficiências de conhecimentos psicopedagógicos e de planejamento de ensino, cuja eliminação é uma das condições básicas para a melhora dos cursos de Geologia."*

De grande interesse, por conceber formas bastante amplas de integrar e coordenar o Curso de Geologia a outros níveis e instituições, são as seguintes recomendações:

- É necessário situar a importância de "conteúdo geológico" na formação do estudante de 1ª e 2ª graus.
- Há necessidade de restituir ao nível de pós-graduação seus objetivos originais: preparar efetivamente docentes para o magistério superior e criar condições propícias para a produção de recursos didáticos de caráter variado.
- A formação de pessoal e a pesquisa científica na área de geociências devem marchar ao longo de processos concomitantes; os cursos de pós-graduação deveriam desenvolver-se em torno de experiência prévia e particularizada em cada instituição.
- Criação de cursos curtos de aperfeiçoamento ou especialização,

*Sem grifo no original

apoando aspirações permanentes das empresas, são iniciativas que "constituem elemento eficaz de integração".

- Contar com o necessário apoio financeiro e a infraestrutura na graduação, que se obtido de fontes complementares à do MEC, poderia destinar-se à pesquisa e desenvolvimento de recursos didáticos.
- Articular, de forma permanente, a universidade às instituições de pesquisa aplicada para o desenvolvimento de cursos e trabalhos, constituindo possível mecanismo de superação da capacitação em muitas áreas do conhecimento, quer acadêmicas, quer dos referidos centros.

De posse da totalidade do material, o Subsetor organizou linhas programáticas de trabalhos de pesquisa e desenvolvimento. Estes programas são definidos como "mecanismos apropriados para acolher iniciativas que visem à superação dos problemas detectados".

Trata-se de uma iniciativa flexível e abrangente que, a partir da organização em tópicos - sob forma de Programas e Sub-Programas - dos assuntos de atenção mais urgente, abre as portas à realização de estudos, projetos e propostas específicos.

A organização possui esta forma:

Programa de Análises Curriculares. Compreende estudos de estruturas e conteúdos de Currículo que se estendem desde o 1º e 2º graus, até a pós-graduação em Geologia. Pretende conter também estudos de Currículo de técnicos de nível médio.

Programa de Formação e Aperfeiçoamento. O Sub Programa de Iniciação Técnico-Científica consiste na concessão de bolsas de estudo para graduandos nas modalidades de estágios ou monitorias.

Já o Sub Programa de Especialização, Aperfeiçoamento e Pesquisa vincula-se à concessão de bolsas a nível de pós-graduação, especialização ou aperfeiçoamento do profissional, no âmbito nacional ou no exterior.

E finalmente, um Sub Programa de Cursos ocupa-se da facilitação de recursos financeiros para diversos cursos a serem realizados a nível de pós-graduação, propiciando o intercâmbio e a integração Universidade/empresa.

Programa de Centros e/ou Núcleos de Pesquisa e Ensino. Compreende o conjunto de meios para operacionalizar as atividades de ensino e pesquisa que dizem respeito a trabalhos de campo da Geologia e ensino e pesquisa na área da educação* em Geociências.

Programa de Produção de Material Didático. Este programa abrange dois Sub Programas, um de Livros e textos (sua elaboração) e outro de Multimeios para o Ensino (tanto na pesquisa como no desenvolvimento e realização de variados recursos).

Programa de Divulgação das Ciências Geológicas. Com um Sub Programa de Publicações (cooperação financeira para periódicos e outras edições) e outro de Reuniões Científicas (preferência às geradas sob a égide do próprio Plano Integrado).

De essencial importância dentro deste documento é a preocupação com o acompanhamento das realizações de todo tipo, por ele promovidas.

A inclusão deste trabalho nesta seleção justifica-se plenamente, dado ao grau e à tônica das reivindicações que espelham uma visão ampla e dinâmica do Currículo dos cursos uni-

*Sem grifo no original.

versitários de Geociência.

Reivindicações sentidas como urgentes no curso
de Arquitetura e Urbanismo

Encontros diversos a nível estadual, regional e nacional sobre o ensino da arquitetura apresentam uma série de pontos de coincidência. Todavia, fora dos documentos gerados nas reuniões dessa índole, existem alguns trabalhos acerca do assunto, elaborados por profissionais atuantes no magistério, o que faz dos seus depoimentos matéria altamente confiável.

Assim, o Arq. Porto ocupa-se, preponderantemente, do hiato que se cria entre a formação acadêmica dos estudantes de Arquitetura e seu desempenho profissional posterior.

O ensino da Arquitetura - assinala - carece em termos profissionais de uma integração à realidade local. Como consequência desta falha Porto faz referência a outra igualmente grave, que diz respeito, em termos quantitativos e qualitativos, à inadequação dos arquitetos às necessidades do mercado de trabalho, haja visto sua bagagem real.

Numa ponderação muito abrangente das condições que respondem pela insegurança e ineficiência do arquiteto recém formado no cumprimento de suas funções profissionais, passa a analisar de que maneira a Universidade prepara estes técnicos.

Mostra, dentro deste enfoque, uma distorção do que deveria ser preocupação fundamental na formação do arquiteto: um profissional capacitado para a construção. Atribui este defeito à eliminação, nos Currículos do ensino daquelas técnicas consideradas simples ou rudimentares; o docente acredita que elas devem ser reincorporadas, já que, afinal de contas, será delas que pre-

cisará se valer quando for o arquiteto responsável pelo andamento de uma obra. São suas palavras:

As Universidades, em geral, não atentam para o aprendizado de técnicas primitivas e simples, afastando-se mesmo, de uma maneira geral, do ensino de técnicas construtivas, esquecendo-se que a atividade final do arquiteto não é o projeto e sim a obra, a construção.¹⁹

Este verdadeiro desvio, que consiste na falta de equipamento profissional para a construção, é consequência do velho problema da falta de dosagem certa, nos Currículos, de teoria e prática. Desta carência ocorre que os alunos se formam como arquitetos, sem "saber fazer".

As condições que favorecem esta situação, são relacionadas por Porto: "É difícil encontrarmos laboratórios, canteiros de obra, oficinas, dentro das Faculdades de Arquitetura, o que torna limitados e inseguros na área de construção, os profissionais aí formados".²⁰

Em suma, trata-se da relevância do academicismo em detrimento do aprendizado de técnicas e práticas, sempre indispensáveis.

O Instituto de Arquitetura Brasileiro, através do Boletim Informativo do Paraná, formula uma série de afirmações acerca do Currículo do curso de Arquitetura, com uma primeira avaliação em termos de "falta de autocrítica dos professores". Denuncia assim, a inexistência de investigação objetiva das falhas imputáveis especificamente à docência. "É, porém, nesse terreno que se situam as responsabilidades diretas dos profes-

¹⁹ PORTO, Severiano Mário. Arquitetura tropical: enfoque. In: Módulo, Rio de Janeiro, Bloch Editores Vol. 70, p. 66.

²⁰ PORTO, Severiano, p. 66

sores e é aí onde progressos imediatos podem ser feitos independentemente de burocracia".²¹

De interesse muito especial, dentre os conteúdos do citado documento foram as conclusões a respeito das falhas dos professores como consequência de seu despreparo pedagógico. Declara-se que, de maneira geral, os professores de Arquitetura, da mesma forma que os professores da maior parte dos cursos superiores, não possuem treinamento especial para ensinar. E todavia, quando em raros casos isto acontece, quase nunca o preparo foi orientado especificamente para o ensino da Arquitetura.

Sendo assim, ocorrem graves distorções no processo de ensinar decorrentes de uma equiparação do conceito de ensino ao de simples transmissão de conhecimentos, ainda agravado pelas aulas tão numerosas que tornam o tempo dedicado ao contato com cada aluno, cada dia mais escasso.

Obviamente, as consequências, destas falhas são sofridas pelos alunos e se traduzem na improvisação de dados durante as aulas práticas, uma baixa qualidade das análises de trabalho de "atelier", necessariamente circunscritas a observações metodológicas ou críticas circunstanciais. Porém, "é, no entanto, em nome dessa pretensa teoria difusa do ensino prático, que tem sido mantidas cargas horárias insuficientes para o trabalho teórico."²²

Uma reflexão a este respeito, leva a pensar no perigo da junção de uma prática da Arquitetura, que se alinha como defi-

²¹RIBEIRO, Demétrio. Ensino e Aprendizagem; in : Boletim Informativo IAB, Paraná, jan. 1982. s/p.

²²RIBEIRO, ob. cit. s/p.

citária, a uma grande carência de aprendizado de teoria arquitetônica, que é um indiscutível fundamento para a formação do profissional.

A inexistência de um autoquestionamento crítico sentida por Ribeiro faz com que não seja sanada esta fissura entre ensino e aprendizagem, o que, usando de suas palavras é "o descompasso" entre o que se pretende ensinar e as condições reais dos alunos:

Considerando a formação educacional como um todo - ponto de vista, aliás, coincidente com o princípio de coordenação defendido neste trabalho - Ribeiro faz referência à qualidade dos alunos que integram as turmas dos cursos de Arquitetura. Sua diversificação é enorme, apesar de, em termos gerais, a maior parte de seus componentes não dar evidências de aquelas condições do estudante imaginário para o qual está calibrado o ensino.

Alguns indicadores apontados por Ribeiro, são:

- dificuldades na leitura e interpretação de textos;
- falta de clareza na expressão oral e escrita de conceitos;
- carência de uma bagagem de informação histórica, filosófica e científica;
- inexistência de qualquer preparo em matéria de expressão estética e de expressão gráfica.

Estas carências tem sua origem numa insuficiente formação média. Ribeiro, a partir da indicação de que esse quadro tem sido reiteradamente constatado pelos professores universitários, aborda o tema de tentar uma solução, na medida que propõe como tarefa a cumprir, a transformação dos alunos com uma bagagem tão precária para arquitetos "dignos desse nome". E rei-

tera que o compromisso por esta transformação em função dos métodos didáticos apurados, estabelecidos racionalmente com base na experiência universal, irá implicar na recuperação cultural; esta ação corretiva do ensino pode ser levada a cabo, em todas as etapas da formação.

Solicitando como medida mais urgente para enfrentar esta situação real, uma permanente pesquisa e discussão em termos de Currículo na sua acepção mais abrangente, não despreza o atendimento à motivação efetiva dos estudantes; para Ribeiro, esta é questão básica.

Conclusões deste trabalho dizem respeito à inadaptação do ensino à maioria dos estudantes (na melhor das hipóteses, afirma, adapta-se à exígua minoria dos mais preparados) que o autor descreve da seguinte maneira:

Hoje o aluno típico, desinformado e anteriormente condicionado a um comportamento intelectual essencialmente passivo e cético, não recebe ajuda efetiva para assumir novas atitudes. Recebe, apenas, exigências formais de um comportamento maduro e autônomo. Fica na prática, condenado a contracenar uma ficção de aprendizado, para obter a aprovação escolar, o que não é difícil, dada a desorientação dos próprios docentes no momento de avaliar o aproveitamento.²³

Para efeito de confrontar as opiniões de docentes e discentes do curso de Arquitetura, apelou-se para um relatório realizado por estudantes e gerado a partir de um Seminário de Ensino da Arquitetura.

A premissa deste documento tem sua origem no Seminário realizado no Rio Grande do Sul e expressa: "Para encontrar o seu lugar no quadro da profissão, os novos arquitetos devem sair das

²³RIBEIRO, Demétrio, ob. cit.

escolas com o preparo técnico e prático suficientes para serem pessoas indispensáveis no processo de criação do espaço habitado, quer se trate de edificação, quer se trate do planejamento urbano".²⁴

É uma observação claramente dirigida à necessidade de atender à formação do profissional, tanto no aspecto prático como no teórico.

Também é a partir dessa fonte que aponta à imagem de um arquiteto com "uma formação integrada", ou seja aquela que permita o perfeito desempenho de todas as atribuições profissionais, como também que o capacite a encarar os problemas de espaço atendo-se às especificidades, sem deixar de relacioná-las entre si e com a realidade globalmente concebida.

Esta integração, acrescenta, só pode ocorrer se o arquiteto possui um consistente embasamento sociológico e econômico. Por outro lado, o relatório citado estima fundamental atingir uma formação científica que prepare profissionais críticos e dinâmicos. É dentro desta perspectiva que se torna essencial o estímulo à pesquisa e experimentação dos processos de ensino, devidamente avaliados, com a participação de professores e estudantes.

A seguir, passam a ser estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Paraná, que relacionam "algumas atitudes iniciais e fundamentais a serem tomadas".²⁵

²⁴RELATÓRIO IAB/Rio Grande do Sul.Citado em Documento elaborado pelos alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Paraná, julho 1982.

²⁵O MODELO DE ENSINO ENSEJADO, documento preparado pelos alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Paraná ; julho 1982 - Vide Anexo nº 4.

Dentre elas, e para enquadrar-se nos critérios analisados a respeito da elaboração de Currículo, serão mencionados apenas algumas.

Espera-se conseguir uma atitude de docentes e discentes, visando:

- diferenciação entre qualidade e quantidade de trabalhos;
- maior relacionamento e compatibilização entre as diversas áreas;
- ênfase na pesquisa que valorize a função básica da Universidade que é a formação profissional;
- material e assistência permanentes e adequados;
- existência de espaços suficientes, laboratórios, etc;
- realização de cursos, a nível de especialização, em Metodologia de Pesquisa, para os professores;
- incentivo à interação com outros órgãos e entidades culturais visando a promoção, organização e divulgação periódica de concursos, simpósios, congressos, seminários e cursos de pós-graduação;
- aprimoramento da organização dos estágios, incluindo o seu acompanhamento;
- em referência à avaliação, a promoção de auto-análise dos trabalhos, seguida de outra análise crítica dos colegas, coordenada pelo professor;
- estrutura permanente de avaliação do ensino de Arquitetura com participação paritária do corpo docente e discente, cujas funções essenciais seriam: compatibilização e integração entre as diversas disciplinas do curso; controle da clareza dos objetivos, organização de conteúdos e adequação da metodologia; condições de permanente avaliação.

O Ensino da Engenharia Civil no Paraná

A Associação Brasileira de Engenheiros Civis, através do seu departamento do Paraná, realizou em maio de 1982 o Primeiro Encontro Paranaense de Engenheiros Civis.

Integrando um temário amplo, que se engloba no assunto geral "A Engenharia Civil e a Realidade Paranaense", foi desenvolvido em forma de um painel, o assunto "O Ensino da Engenharia Civil no Paraná". Dada a qualificação dos participantes - todos eles coordenadores em exercício de Cursos de Engenharia Civil - a orientadora deste trabalho, Prof. Zélia M. Pavão, providenciou a autorização para participar deste evento bem como a obtenção do material nele elaborado.

O painel em questão contou com as contribuições dos seguintes profissionais:

- Eng^o Osiris Silveira Lepca, Coordenador do Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Paraná;
- Eng^o José Antônio Chuba Fedalto, Coordenador do Curso de Engenharia Civil da Universidade Católica do Paraná;
- e mais: Coordenadores dos Cursos de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Ponta Grossa, da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina.

Das participações respectivas dos dois primeiros foram registradas algumas colocações:

O Eng^o Lepca para caracterizar melhor o curso da Universidade Federal do Paraná historiou o surgimento dos cursos de Engenharia no Brasil*. O primeiro deles começou a funcionar em 1910 na Academia Real Militar e formava engenheiros "para minas,

*Este histórico é um expoente da relação Currículo-circunstância.

caminhos, pontes e calçadas".

Na atualidade, apontou, existem mais de 100 cursos no país só de Engenharia Civil.

O curso que se ministra na Universidade Federal do Paraná existe - junto com o de Medicina - desde 1912.

A análise feita pelo Prof. Lepca a respeito de Currículo considerou-o em função do mercado de trabalho e necessidades da época.

Se bem que, antigamente, a elaboração do Currículo de Engenharia Civil não tivesse normas a respeitar, obedecendo ao fato de também não estarem estabelecidas as condições para o exercício da profissão, a partir de 1961, foram estipulados por lei os requisitos mínimos de conteúdo e duração. Suas diretrizes foram fixadas pelo órgão fiscalizador e normativo, o Conselho Federal de Educação.

As escolas que surgiram até esse momento, basearam-se sem exceção, nas escolas de Rio de Janeiro e São Paulo. Mas, o impressionante crescimento numérico dessas instituições que aconteceu nos anos cinquenta, fez com que os Currículos "derivados de um modelo", fossem substituídos por outros que, pelo menos, contemplassem os requisitos mínimos. Isto porque, segundo explicou o Eng^o Lepca, "obrigações iguais são garantia de direitos iguais".

Neste histórico do Currículo do Curso de Engenharia são percebidas tentativas de adaptação a diversas circunstâncias.

Insuficiências detectadas, dúvidas e inconvenientes quanto a sua sistemática, levaram a uma reformulação no ano 1962.

Dez anos mais tarde, o Conselho designou uma Comissão de Especialistas para revisão do Currículo de Engenharia. Esta re-

gião foi representada pelo Eng^o Prof. Rubens Meister. No ano de 1974 foi apresentada uma redação final que tomou forma de Resolução do Conselho Federal, em 1976. Tudo isto configura um "Currículo mínimo modernizado".

Pelas exigências do avanço tecnológico, os cursos de Engenharia ampliaram o seu leque de opções, que passou a integrar-se com as áreas de: Civil, Elétrica, Mecânica, Metalúrgica, Minas e Química. Derivando delas, originaram-se depois diversas variações, como habilitações.

A tendência desta divisão em grandes áreas visa o ecletismo tecnológico que se opõe à especialização excessiva.

Como meio de efetivar a vinculação de teoria e prática, prevêm-se os estágios supervisionados. Eles, além das vantagens óbvias, iriam suprir as deficiências de laboratórios nas instituições de ensino. Mas, até o presente momento, de acordo com as informações do Prof. Lepca, existem apenas como uma meta já que dificuldades de ordem financeira têm impedido sua implantação.

Decorrente de inconvenientes da mesma índole, é o número insuficiente de professores: a relação aluno-professor que em 1963 era de 2-3/1, já em 1971 era de 12/1. A diminuição de oportunidades de assistir a aulas de laboratório passou a ser uma das conseqüências mais importantes.

Outra das mudanças operadas no curso de Engenharia Civil relaciona-se com a implantação, a partir de 1972, do regime semestral. O expositor esclareceu que esta medida, embora com o intuito de produzir melhorias, foi imposta "de cima para baixo".

Confrontando as duas sistemáticas e perante a evidência dos inconvenientes da última delas, se comparada com a forma seriada, anual, optou-se pela volta a esta, "mas adotando as van-

tagens da outra". Isto significa que foram mantidos com a mesma modalidade a composição de departamentos, colegiados, etc.

A opinião do Eng^o Lepca é que a anualização significa garantia de um melhor relacionamento aluno-professor com o resultado de um melhor aproveitamento.

A partir de 1981 a forma do regime anual agrega-se à forma automática de matrícula, durante todo o curso.

Os tópicos abordados nesta participação, relacionam de maneira bastante clara a adequação do Currículo:

- ao momento histórico;
- às exigências legais;
- às mudanças a respeito de planejamento e seus responsáveis;
- ao equilíbrio desejável entre teoria e prática;
- à procura dos cursos em questão e aumento da clientela;
- à nova organização administrativa da Universidade.

A abrangência do enfoque, faz deste posicionamento, um elemento de grande significação para a reflexão sobre o Currículo universitário. Isto é devido a que, embora tratando-se de um curso que pertence à área tecnológica, evidencia a preocupação com o aspecto pedagógico.

O curso de Engenharia Civil da Universidade Católica, foi criado há apenas 7 anos. O seu atual coordenador explicou que este fato atendeu à resolução de problemas referentes à sua organização e manutenção.

O expositor assinalou que a situação do ensino da Engenharia Civil, possui, a nível nacional, uma visível falta de estabilidade.

O Eng^o Fedalto analisou alguns assuntos, considerados cruciais, a esse respeito.

- Quanto ao enfoque da carreira: percebe-se que deve ser destruído o "engenheirismo"; em razão dos cursos de Engenharia Civil clamarem pelos aspectos práticos, devem ser unificados os esforços para que finalmente a Universidade torne-se o lugar natural "de saber e de fazer".
- Perante a falta de integração: está na hora de que o engenheiro não seja apenas treinado na escola, mas educado; e não só por diretrizes técnicas, mas sociais, ecológicas e até morais. Nunca uma visão humanística irá sacrificar o aspecto técnico-prático; muito pelo contrário, irá fazer uma desejável complementação.
- Quanto à formação do professor do curso: acima de tudo o docente deve incentivar os alunos. A ênfase metodológica há de mostrar-se voltada à reflexão dos educandos. De maneira geral, apresentam-se aos alunos alternativas já concebidas. Não existe demonstração da interdependência dos problemas, consequência da exagerada separação disciplinar.
- Especificamente em relação a Currículo: partindo da afirmação que "ensinar é motivar", e atendendo à dinamicidade da problemática universitária, recomenda-se uma revisão anual dos Currículos.

Se estas providências não forem tomadas a curto prazo, com muita frequência irá acontecer: "O recém formado se encontrar um dia enfrentado a um quebra-cabeças, com remotas possibilidades dele sózinho conseguir montá-lo".

As colocações do restante dos participantes apresentaram semelhanças quanto a observar falhas nos Currículos dos referidos cursos; isto é demonstrativo da relação de causa-efeito sentida entre a sistemática do curso de Engenharia Civil e o

papel do profissional visto pela sociedade, o que implica na sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico.

Tendo havido um amplo temário e considerado de forma geral, este encontro deu uma importância singular ao Currículo, haja visto a predominância de assuntos a ele relacionados, integrando o corpo de Recomendações.

Muitas delas estão encaminhadas ao Ministério da Educação e Cultura e às instituições de ensino; algumas delas em termos de integração, outras de atualização (exemplo, ênfase aos assuntos relacionados à energia); outras visando o equilíbrio entre teoria e prática e muitas outras, que, se enquadrando na proposta de uma maior reflexão dos docentes nos assuntos curriculares, estão orientadas para uma melhor capacitação dos professores.

Fazendo parte deste último grupo, deram-se as seguintes orientações:

- dirigidas às instituições de ensino:

que incentivem e valorizem a realização de atividades de "educação continuada para Engenheiros Civis e ofereçam condições para a participação de professores";²⁵ que seja criado um Programa de Integração de Docentes a nível estadual, tendo por fim o aperfeiçoamento dos professores, em especial os dos cursos de iniciantes ou com deficiências; que regulamentem e criem condições para a implantação efetiva do estágio supervisionado; que assegurem a participação exclusivamente de Engenheiros Civis como professores das disciplinas básicas dos

²⁵ O Ensino da Engenharia Civil no Paraná, in Recomendações do 1º Encontro de Engenharia Civil no Paraná. Vide ANEXO Nº 5.

- cursos de formação desses profissionais;
- dirigidas às instituições de ensino, às associações de classe e às empresas: que integrem suas ações para viabilizar a realização de atividades "de educação continuada" para Engenheiros Civis.

Os trabalhos analisados focalizando Currículo centram-se nos cursos que pertencem aos seguintes setores:

SETOR DE EDUCAÇÃO - Curso de Pedagogia

SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS - Curso de Matemática

SETOR DE TECNOLOGIA { Curso de Arquitetura e Urbanismo
Curso de Engenharia Civil
Curso de Geologia

Observa-se que apenas dois deles são cursos de formação do professor, sendo os restantes de capacitação para as "carreiras liberais". Mas, apesar da diversidade de origem, encontraram-se muitos pontos de coincidência entre as conclusões dos estudos e as reflexões neles contidos. Para efeito de sistematização, podem ser organizados três grupos de assuntos como aspirações comuns. Em referência:

À FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Atenção à melhoria na qualidade, mediante:

- conhecimentos psico-pedagógicos;
- incentivo à ação social do docente;
- promoção de discussão, análise e pesquisa metodológica;
- diferenciação entre o QUE e o COMO ensinar;
- respaldo de especialistas.

AO ALUNO EM RELAÇÃO AO CURSO

- atenção à personalidade;

- promoção da lógica do pensamento;
- motivação para a atitude científica;
- orientação de auto-avaliação;
- suficiência de material e apoio técnico-pedagógico.

À DINÂMICA DO CURRÍCULO

- adequação, atualização, flexibilidade;
- integração disciplinar. Conteúdos estruturais;
- dosagem adequada da Teoria e Prática;
- interação entre as instituições de ensino;
- interação entre estas e outras instituições sociais;
- ajustamento ao mercado de trabalho;
- Revisão de $\left\{ \begin{array}{l} \text{ensino de 2º grau} \\ \text{ensino superior} \end{array} \right.$ em relação à $\left\{ \begin{array}{l} \text{legislação} \\ \text{elaboração} \\ \text{avaliação} \end{array} \right.$ de Cur-
rículo
- coordenação entre programas de graduação e pós-graduação.

4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM URUGUAY

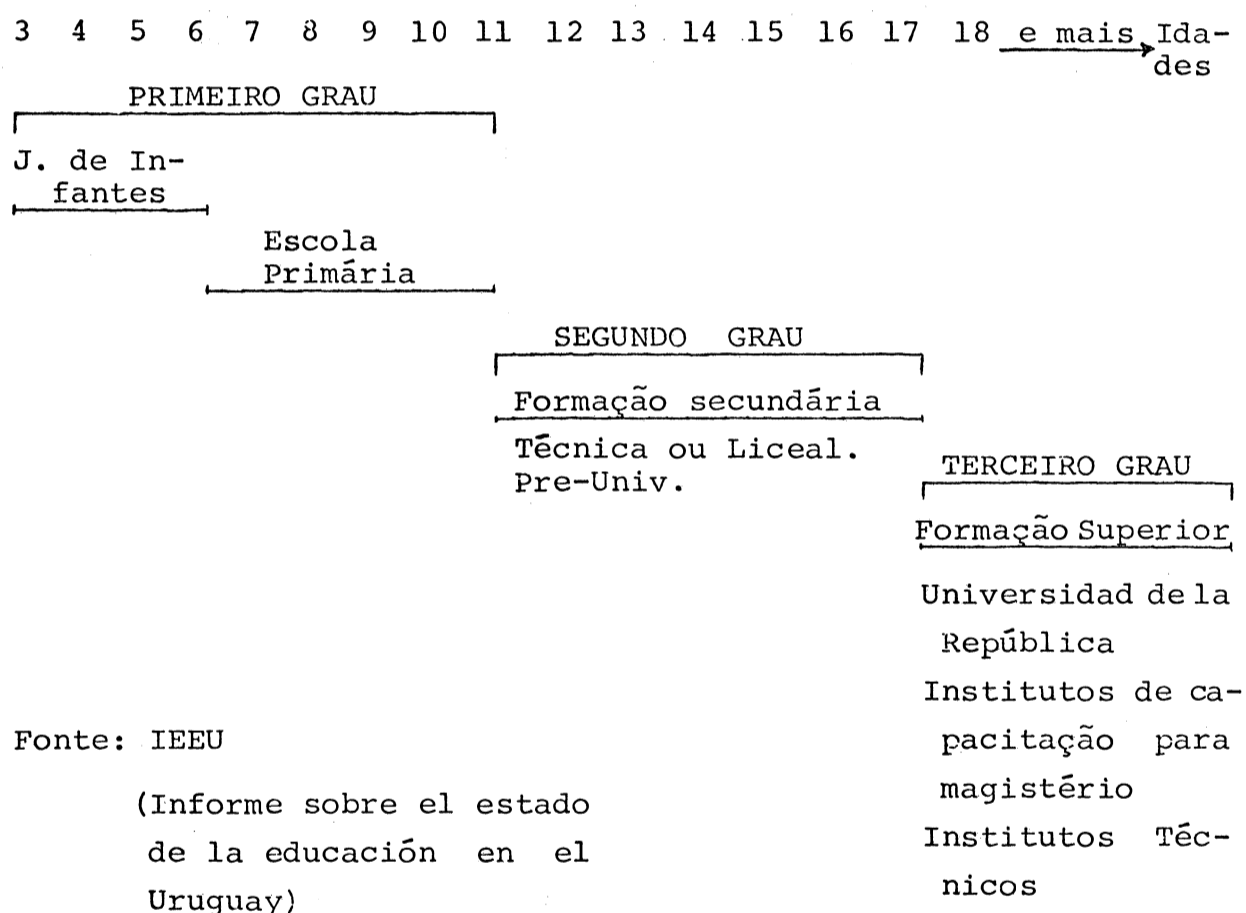
Para abordar o tema da formação do professor uruguaio, faz-se necessário, inicialmente, precisar algumas características para uma melhor compreensão de sua sistemática.

1 - Em Uruguay, o profissional da educação, quer de nível primário, médio ou superior, forma-se a NÍVEL DE TERCEIRO GRAU; ou seja desde o professor primário até o de nível superior, pelo menos em relação à sua capacitação básica para o magistério, todos possuem igual grau de formação superior; algum deles têm ainda cursos de especialização; este aspecto organizacional, por si só, se constitui num indicador significativo de sua preparação para o magistério; é decorrente desta característica a ida-

de do professor quando começa a lecionar: não menos de vinte anos, o que vem acrescentar às qualidades de cunho profissional, outras, também relevantes, em termos de maturidade, desejáveis para o seu desempenho como professor; isto fica mais claro observando o quadro seguinte:

QUADRO Nº 6

Organização do Ensino em Uruguay



2 - Os estudos de terceiro grau que habilitam para a docência, não são cursados, porém, dentro da "Universidad"; no Instituto Normal e no Instituto Magisterial Superior*, formam-se, respectivamente, o professor de primeiro grau e o professor especia-

*Ambos integram o "Centro Nacional de Educación", dependência do Ministério de Educación y Cultura.

lizado (que inclui, entre outras modalidades, a capacitação para o segundo grau);

3 - recentemente foi implantada uma reformulação dos Currículos de formação do professor, com previsão de gradativa implementação; esta reforma não será incluída nesta análise e, conseqüentemente, irão ser usados os dados reunidos durante a vigência do Currículo antigo (aproximadamente, até 1976);

4 - dentro do Currículo de formação de educadores, será focalizada de forma especial a metodologia aplicada às disciplinas teórico-práticas desenvolvidas na prática magisterial, como atividades integrativas.

Evolução da prática magisterial

Por ser considerada dentro da carreira de preparação do professor, atividade formativa por excelência, cabe uma análise de sua evolução, para "assistir" às finalidades perseguidas em cada época. A validade aparece como reforço à idéia da necessária adequação do ensino à circunstância.

Um educador uruguaio, Faedo, declara:

Nós estamos muito amarrados a alguns esquemas, a um certo quietismo, que tornam difícil a aceitação das mudanças; a rigor é fundamental, no curso de magistério, formar um profissional lúcido, na dinâmica das mudanças sociais e, mais ainda, na sua atitude, sempre disposta a facilitar estas mudanças, toda vez que enxergar que os esquemas em uso, não mais se adaptam ao país real.²⁶

Antes de revisar sumariamente as grandes linhas de adaptação através do tempo, é procedente referir-se à observação

²⁶ FAEDO, Aldo. Evolución de la Práctica Magisterial en el Uruguay; in: Revista de la Educación del Pueblo Montevideo, Imco; número especial 3-4, año 1968, p. 40-81.

realizada por Faedo: no Uruguay tem sentido, considerar o primeiro estagiário ("praticante"), o monitor da escola lancasteriana, e o primeiro supervisor, o "preceptor" daquela época. A didática lancasteriana possuía um critério empresarial, como assinala o autor deste estudo, produto dum capitalismo incipiente, cuja finalidade chave era preenchida porque, usava-se apenas um mestre, para a instrução de mil alunos.

Em 1877, a grande reforma do ensino * conscientizou a classe do magistério, no sentido de suas responsabilidades. Coincidentemente, por esses tempos, cria-se a primeira "Escuela de Práctica" (Escola de Aplicação).

O sistema desta escola contígua à Escola Normal tinha um sentido de integração quase perfeito; até - via de exemplo - já em alguns casos, a mesma pessoa que lecionava cursos teóricos era quem dirigia as atividades práticas. Por preconizar idéias afins, Faedo cita a Disterweg o qual afirma que "o valor de uma Escola Normal, se mede pelo valor de sua prática anexa".²⁷

De maneira geral, a filosofia da reforma aludida, era, em relação à prática magisterial, coerente com a idéia do pedagogo alemão referenciado, ou seja, com um eminente critério praticista.

No início do século XX regulamentou-se a prática docente. Quase um século depois, a leitura destas disposições as mostra, ainda, pertinentes. Além das obrigações horárias, estabe-

*O criador desta reforma, da qual o ensino em Uruguay conserva ainda elementos de total vigência, foi José Pedro Varela, autor referenciado no capítulo 1 deste trabalho.

²⁷DISTERWEG, citado por FAEDO, Aldo p. 41, é o autor da célebre "Guia para a formação de professores".

leciam-se requisitos como:

- freqüência às "lições modelo";
- permanência da prática de observação;
- atividades docentes e pedagógicas, orientadas;
- contato com a organização administrativa da escola;
- participação na dinâmica escolar.

E o seguinte aspecto, de total vigência em todas as épocas: "Realizar-se-á a prática docente, em alguns dias, em outras escolas, fora das de Aplicação, com o principal objetivo de fazer observações. Algumas vezes será em escolas rurais, devendo os alunos se exercitar em dirigir várias turmas reunidas, ensinar com poucos elementos".²⁸

Importante para efeito não apenas administrativo como didático, foi a resolução do ano 40 pela qual foi criada a "Inspección de Escuelas de Práctica", com sede em Montevideo e com as atribuições de dirigir e orientar o ensino da Prática Magisterial podendo intervir em tudo o que se fizesse necessário neste sentido. A maior parte do conteúdo desta resolução, como o destaca Faedo, converge à "lição modelo".

Estas demonstrações práticas - sistemática que na época atual é universal - em forma de "lições modelo", eram desenvolvidas pelos diretores e os próprios professores, para os alunos-mestres. Estes também deviam lecionar e submeter à crítica, as suas atividades. A este respeito, Faedo indica que nessa época, ainda, a prática magisterial avançava por trilhos extremamente formalistas.

²⁸REGLAMENTO DE LA PRÁCTICA MAGISTERIAL, citado por FAEDO, Aldo, p. 43.

A imagem da Escola de Aplicação como uma escola tão sofisticada que não é representativa da instituição escolar como um todo, leva a Faedo a se expressar em termos de "escola vitrine" dando algumas razões para assim caracterizá-la: em geral estas escolas estão localizadas em pleno centro da cidade; as condições materiais são de exceção e não normais, tanto no que diz respeito à arquitetura do edifício quanto ao material didático, abundante, caro, especializado. Todas estas questões o conduzem a esta advertência: "Desta maneira incrementa-se um preciosismo metodológico que forma os novos mestres como plantas de cultivo dentro de uma estufa, mas que logo irão sofrer as consequências, desde o primeiro contato com a intempérie, como tantas vezes aconteceu".²⁹

Na segunda metade deste século (1953) e em função da proliferação de Institutos Normais e Escolas de Aplicação no interior da República, a abrangência da Inspeção de Prática, passa a ter um caráter nacional e atribuições mais específicas:

- apreciação da atuação dos alunos-mestres nos aspectos de orientação, preparação e crítica;
- exame avaliativo do material didático elaborado pelos estagiários ponderando, especialmente, seus valores quanto à eficácia, simplicidade e baixo custo;
- controle das "lições de crítica": quantidade, qualificação, ordem;
- controles das condições do desenvolvimento das aulas de Metodologia;

²⁹FAEDO, Aldo, p. 44.

- unidade de critério em matéria de avaliação dos alunos-mestres.³⁰

Faedo expõe que, dada a grande procura que têm tido em Uruguay os cursos de magistério, a quantidade de alunos matriculados nestes cursos agiu em detrimento de sua qualidade. E isto centraliza as preocupações dos que a organizaram.

Algumas sugestões são apontadas neste sentido:

- uma menor rigidez nos Currículos dos cursos de formação do professor;
- a inclusão de escolas "comuns" para estágios, pelo menos em parte das horas previstas para esse fim;
- o aproveitamento da experiência profissional, não apenas dos diretores de Escolas de Aplicação, mas de todos, inclusive os que provêm de escolas rurais;
- a efetivação, mediante as providências necessárias, do conhecimento por parte do aluno-mestre, de meios bastante diversificados, com recursos também distintos;
- a obrigatoriedade de um estágio em meio rural ou sub-urbano, na fase final do curso de magistério, com a medida complementar de apresentar uma monografia como requisito parcial para a graduação.

A Sistemática da Prática Docente*

Alguns esclarecimentos são imprescindíveis para a compreensão da articulação entre a teoria e a prática em Uruguay.

³⁰ FAEDO, Aldo, p. 44.

*Vide ANEXO Nº 5, Currículo de Formação do Professor em Uruguay e Ementas das disciplinas integradas.

São facilitadores dessa integração, por um lado, a simultaneidade dos estudos acadêmicos e a prática de ensino, e por outro, a qualificação de pessoal técnico que oriente, coordene e avalie as atividades dos alunos-mestres, devidamente preparado para este propósito.

As "Escuelas de Ensayo"

São chamadas assim as que se caracterizam por:

- sua localização, fora do centro da cidade;
- sua clientela, de renda média e baixa;
- sua organização "completa"* que abrange as turmas comuns de 1º e 2º graus e mais as especiais;
- a indicação, das autoridades competentes, para a "Prática de Observação".

Estas escolas, de modo geral, não possuem esta indicação com caráter permanente. Antes do início de cada ano escolar, e em função de critérios metodológicos que visam respeitar, especialmente, os dois primeiros itens relacionados, é re-elaborada a relação de escolas que irão constituir-se em Escolas de Ensaio. Interessa informar que para estas decisões são estudados pormenorizadamente, os relatórios anuais de diretores das escolas e professores dos alunos-mestres, sobre as atividades teórico-práticas desenvolvidas.

Já as "Escuelas de Práctica" podem ser definidas da seguinte forma:

- sua localização é em geral, no centro da cidade ou em bairros residenciais bem servidos de condução;

*A grande maioria das escolas uruguais possuem turmas comuns e mais: de pré-escolares e de alunos com dificuldades de aprendizagem.

- sua clientela se enquadra na classe média e alta;
- sua organização "completa", conta com um pessoal docente especializado;
- dispõem de uma assessoria técnica permanente;
- possuem edifício e recursos modernos e sofisticados;
- apresentam produção e aquisição contínua de meios instrucionais.

Nestas escolas, de modo geral, é permanente o seu caráter de Escola de Prática. Isto porque, obedecendo aos regulamentos administrativos, seus professores, além de ter curso de especialização, só desempenham sua função, após terem sido concursados para a mesma.

São requisitos para o professor de Escola de Prática: *

- ter lecionado no "ensino comum" durante pelo menos 5 anos consecutivos;
- ter curso de especialização;
- a classificação em concurso para professor de Escola de Prática.

Para o cargo de diretor de Escola de Prática precisa-se:

- ter exercido o cargo de diretor de "escola comum" durante, pelo menos, 3 anos consecutivos;
- uma média, de qualificação nesses anos, superior a 9/10;
- a classificação em concursos para direções de Escola de Prática.

Entende-se por SALA a reunião técnica e periódica dos profissionais da educação, com os assessores e especialistas

*Em Uruguay existe a exigência de ser diplomado para o exercício do Magistério. Disposições rigorosas operacionalizam este controle que abrange até as escolas particulares, com mecanismos especiais de verificação desta medida, e qualidade dos professores. Uma medida complementar está constituída pelo estabelecimento do concurso como única via de acesso à docência em todos os níveis.

convidados para cada situação particular.

São alguns exemplos de seu funcionamento:

Salas de Professores, para a reunião dos professores que lecionam nas mesmas séries quando pertencem ao ensino primário, ou as mesmas disciplinas ou disciplinas correlatas, em se tratando de ensino em outros níveis. Têm a finalidade de:

- revisão do Currículo e verificação de sua adequação;
- estudo e discussão, sob a orientação de especialistas, de assuntos teóricos que fazem parte dos conteúdos, ou sujeitos a sua inclusão;
- sistematização de avaliação dos cursos, e análise dos critérios de integração;
- planejamento e implementação de atividades não sistemáticas: palestras, cursos de aperfeiçoamento, projetos de pesquisa;
- interação com a comunidade;
- atualização da bibliografia de consulta.

Salas de Diretores para a reunião dos diretores de Escolas (comuns e de Prática, conjunta ou separadamente), com a participação opcional de autoridades técnicas e especialistas, que agrega às finalidades das Salas de Professores, outras específicas:

- avaliação do cumprimento dos princípios de adequação na prática de ensino;
- organização de grupos de estudo para discussão e análise dos assuntos teóricos dos conteúdos do programa de Didática;
- revisão da sistemática de avaliação na prática docente e sua articulação com outras atividades;
- estudo crítico dos diferentes documentos usados na escola para avaliação;

- divulgação dos resultados sob forma de "Boletín" para os alunos-mestres e os professores da Escola de Prática incluindo-se a "Bibliografia recomendada".

Como se operacionaliza a integração de teoria e prática:

A articulação das disciplinas teóricas com as atividades práticas, começa já no primeiro ano do curso de formação do professor (Preparatório)*.

As conexões são previstas nos seguintes termos: o programa de Pedagogia estabelece na sua ementa:

Parte IV. A sociedade e a escola

a) Relações entre o lar, o meio social e a escola.

b) Influência dos seguintes fatores na educação:

o meio familiar;

o meio social; os meios massivos de comunicação;

o edifício escolar, sua funcionalidade.³¹

E indica a seguir que na Escola de Ensaio o professor de Introdução à Pedagogia, orientará as observações do estudante sobre diversos aspectos. De comum acordo, a sala fixará as pautas correspondentes. Fazendo parte dessas pautas, há na regulamentação dessa prática, o cuidado em destacar que sob hipótese nenhuma, os estudantes poderão realizar atividades propriamente docentes, nem, por consequência, substituir professores.

Quais as atribuições dos alunos nesta fase de sua prática magisterial? Sob a orientação do professor citado, será realizada, além da observação incidental, uma observação sistema-

*Vide Quadro nº 5, Integração Curricular.

³¹PROGRAMA DE INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA. Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Nacional de Educación, Montevideo, Uruguay. año 1968

tizada da realidade escolar e, nela inserida, a dos seus alunos.

São obrigações dos estudantes:

- a frequência de 75% à prática de observação, 4 horas semanais, durante um ano letivo;
- a elaboração de dois trabalhos:
 - a) um estudo de caso, de uma das crianças escolares;
 - b) o estudo da comunidade a que a escola pertence e, em função dela, a apreciação da significação social que esta instituição educativa possui; em forma de monografia.

A avaliação, enquadrada dentro da sistemática geral, nos cursos de formação do professor, opera-se nesta forma:

- através de um acompanhamento semanal à Escola de Ensaio feito pelo professor de Introdução à Pedagogia;
- controle e orientação das pautas de trabalho do desenvolvimento de atividades na prática de observação;
- reuniões com o diretor da escola, para avaliar o desempenho da turma como um todo, revisão permanente dos critérios de adequação;
- exame anual; em forma teórica, de revisão dos conteúdos programáticos, e prática, a crítica dos trabalhos que constituem requisito parcial de passagem de curso, sendo a banca formada por três professores, um dos quais o professor da turma; esta prova tem uma parte escrita, eliminatória e outra oral.

No primeiro ano profissional não está prevista a prática de ensino. Isto porque o programa teórico é bastante denso em conteúdos.

No entanto, e na presença do professor que acompanha cada caso, realizam-se visitas a instituições de "ensino especial". A preparação destas visitas faz-se a partir de um roteiro apro-

vado em Sala, e articulado com os programas teóricos no desenvolvimento de: Pedagogia, Introdução à Sociologia, Puericultura e Ortofonia.

No segundo ano profissional, a integração de teoria e prática está prevista principalmente através do desenvolvimento da prática docente (primeira oportunidade em que realmente o é) e do programa de Didática. O esquema organizacional responde a estes fins porque o diretor de Escola de Prática é, ao mesmo tempo, o professor de Didática e de Prática de Ensino, dos alunos-mestres. Desta forma, e segundo a configuração destas escolas, pode afirmar-se que as Escolas de Prática são verdadeiros centros de demonstração.

Os alunos frequentam a Escola de Prática nesta etapa dos seus estudos, três dias semanais, na totalidade da jornada escolar e durante todo o ano letivo. Um destes dias é pré-fixado para atividades de prática de ensino orientadas pelo diretor, sendo que, nos restantes, os alunos-mestres estão distribuídos nas classes.

Os conteúdos programáticos de Didática são lecionados no Instituto Normal e referem-se ao ensino da Linguagem, da Matemática e das Ciências físico-naturais.

Os alunos-mestres lecionam todo tipo de matérias, quando orientados pelos professores e, quase exclusivamente as matérias relacionadas com os conteúdos teóricos, no caso das atividades supervisionadas pelo diretor de prática. Este é também o critério reitor para a seleção de assuntos para o exame anual de prática docente.

Mas a integração de atividades que se desenvolvem na Escola de Prática não está limitada à Didática; são desenvolvidos

também na escola; os cursos de Direção de Coros, Psicologia da Aprendizagem e Recursos audio-visuais. Em relação a esta última disciplina, interessa destacar uma estreita harmonização de esforços e orientações do professor que a leciona, com o diretor da Escola de Prática. Isto implica não apenas na utilização de recursos elaborados, mas também na possibilidade de, aplicando o método experimental, deduzir-se a validade do emprego das diversas técnicas e recursos em função dos resultados da aprendizagem*. Esta é uma técnica habitual dentro destas escolas.

Ao chegar o aluno-mestre ao terceiro ano profissional, deverá enfrentar dois tipos de trabalhos práticos: um, com a duração de um mês, chamado "Práctica de Adscripción" e o outro, de prática de ensino, na Escola de Prática, durante todo o ano letivo e que irá ocupar-lhe quatro jornadas escolares integrais por semana.

A primeira delas se desenvolve em escolas situadas na periferia e sob a orientação do diretor. Durante o período que esta prática requer, o estudante fica dispensado de qualquer outra obrigação; isto se dá porque a concorrência à instituição escolar é complementada com a exigência de trabalhos escritos.

Nas avaliações feitas em salas tem sido mantido o reconhecimento da validade deste tipo de atividades, que deriva do fato de possibilitar ao estudante um contato natural com a realidade na qual, pouco tempo depois, irá desempenhar seu papel profissional.

O fato de existir este tipo de atividade, visando uma melhor captação da circunstância social, determina certas caracte-

*Trata-se do procedimento experimental de Mc Call desenvolvido na área pedagógica por Raymond Buyse.

terísticas na qualidade da formação dos professores, que não são encontradas nas outras escolas destinadas a esse fim específico. É óbvio que, pela diversidade das atividades que se realizam nas Escolas de Prática, perdem-se, via de exemplo, a continuidade, a totalidade e a intensidade da apreciação da circunstância, globalmente considerada. Para sanar estas falhas, foram ideadas as práticas de adscrição: por isto, em condições de exclusividade, foi projetado este tipo de estágio que, embora sua curta duração, aparece como "de resultados positivos na formação técnico-docente do futuro profissional".³²

Propõe-se ao estagiário que por seu intermédio ele familiarize-se com os problemas do alunado: integração de grupos, recursos empregados para conhecer os alunos, formas de detecção das dificuldades de aprendizagem; da administração escolar: registro e documentação, a nível de professores e do diretor, da marcha do curso escolar;

- da dimensão técnica: estudo crítico dos objetivos curriculares e os procedimentos didáticos usados;
- da interação de escola e meio; participação em grupos organizados pela escola;
- da freqüência às classes, nas suas decorrências comuns, assumindo a responsabilidade de algum dos aspectos do trabalho docente.

A avaliação da prática de adscrição está organizada em função dos trabalhos que constituem requisito parcial para passagem de curso.

a) um documento-registro, com anotações diárias de ocorrências

³²REUNIÓN NACIONAL DE INSPECTORES DE PRÁCTICA, Montevideo, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1969 p. 15.

escolares, segundo pautas aprovadas em sala;

- b) estudo social de três alunos, cuja seleção guiada pelo professor, responderá bem a aspectos deficitários detectados em casos individuais, como uma amostra representativa da classe indicada também pelo educador da turma.

O diretor da escola é o encarregado do acompanhamento da elaboração destes documentos; no entanto, a avaliação do produto está confiada, no primeiro caso, ao professor de Didática e, no segundo, ao professor de Sociologia.

Com orientações basicamente iguais às já descritas na prática docente do segundo ano profissional, funciona a prática no terceiro ano. São algumas variantes: uma carga horária maior (quatro dias semanais, ocupando a jornada escolar toda) dentro da qual, dois dias se dedicam às atividades práticas supervisionadas pelo diretor e os outros dois à permanência nas classes.

Os conteúdos programáticos de Didática, ministrados no Instituto Normal, estão orientados para o planejamento e avaliação curricular e ao ensino das ciências sociais (História, Geografia, Moral e Educação Cívica). A sistemática que diz respeito aos assuntos escolhidos para as lições é similar à usada no ano anterior, ou seja, quando orientados pelos professores das classes, os alunos-mestres lecionam sobre qualquer matéria, ao passo que nas chamadas "lições de crítica", supervisionadas pelo diretor, há uma ênfase em desenvolver-se atividades ligadas especificamente às ciências sociais.

São mantidas as articulações já vistas que operacionalizam a integração da prática docente não apenas com a Didática, mas com Direção de Coros, Recursos audio-visuais e Psicologia

Educacional.

O acompanhamento e avaliação da prática docente assim implementada se faz mediante a intervenção:

- dos professores das classes;
- dos diretores da Escola de Prática (que são como já foi indicado, ao mesmo tempo, professores de Didática e Prática de Ensino);
- dos inspetores de Prática.

Os alunos-mestres permanecem em média duas semanas em cada grupo. Nesse tempo, lecionam os assuntos propostos pelos professores, sendo por eles avaliados. Toda vez que mudam de grupo, o professor responsável entrega ao diretor um relatório de atividades desenvolvidas pelo aluno-mestre, segundo pautas estabelecidas em sala, cujos tópicos são o aspecto docente (quanto à qualidade e quantidade de lições "dadas"), o aspecto cultural (fundamento teórico demonstrado na elaboração e desenvolvimento de habilidades) e o aspecto social (participação em questões que dizem respeito, à assistência individual a alunos que assim o necessitem, obras na comunidade, reuniões de pais, organização do lazer, etc).

Estes registros integram uma "Ficha única" do estagiário que reúne toda sua evolução no decorrer da prática docente. Os dados de avaliação oferecidos pelos professores são completados e comparados com o acompanhamento do diretor.

Este acompanhamento se realiza de duas maneiras. Uma delas, sistemática, resultante de observação do diretor em ocasião de visitas às classes. A outra modalidade é a usada na preparação das "lições de crítica".

O procedimento para esta preparação segue, de modo geral,

estes passos:

- cada aluno-mestre recolhe da classe em que está estagiando, sugestões de assuntos;
- elabora-se uma relação de temas, que são apresentados para discussão, análise e seleção, ao diretor;
- é fornecida uma bibliografia sumária para a preparação de conteúdos;
- na classe de Didática, cada assunto é enquadrado no seu respectivo contexto científico; são revisados: o conceito, os objetivos e as bases psicológicas da disciplina que integra o tema;
- como atividade da prática de ensino, e em função das orientações teóricas, determinam-se as grandes linhas dos procedimentos metodológicos e de aplicação de recursos;
- análise crítica do pré-plano de aula; ele consiste num roteiro teórico e mais os aspectos didáticos da "lição" em pauta;
- desenvolvimento da atividade;
- avaliação feita em três momentos - pelo estudante (auto-avaliação)
 - pela turma (conforme pautas)
 - pelo diretor

A resultante natural é a nota.

No ano 1972, foram aprovados em Sala de Diretores, dois dispositivos que vinham sendo ensaiados com sucesso em algumas Escolas de Prática.

O primeiro deles introduz a novidade da avaliação dos professores de Escola de Prática, realizada pelos alunos-mestres.

A justificativa da diretora da escola onde se implantou, é a seguinte: "A Escola de Prática deve atingir, como obrigação ineludível, a possibilidade de se transformar num laboratório, onde o pessoal docente e os alunos-mestres sintam que estão contribuindo juntos a facilitar as mudanças e a despejar caminhos, especialmente no terreno didático".³³ Partindo do princípio de que o diretor, os professores e os alunos-mestres, devem integrar uma equipe compacta da qual resulta uma renovação e superação constantes, são evidentes algumas características peculiares a cada um deles, próprias do papel que desempenham. Assim, espera-se do diretor, a supervisão das orientações técnico-docentes. O professor de Escola de Prática, em função da experiência do magistério que o habilita para o cargo, possui bastante capacidade, fruto de seu trabalho cotidiano; já o aluno-mestre, pela etapa profissional em que se encontra, reúne sólida bagagem teórica, complementada com uma atualização em matéria de técnicas e recursos de ensino, assim como informações em dia. Portanto, uma vez admitida como verdadeira a incrementação mútua de conhecimentos, mostra-se como pertinente a avaliação feita também POR, e não apenas DE o aluno-mestre. A Prof. López reforça esta idéia indicando: "Quando o sentido de equipe tem se desenvolvido positivamente, este tipo de avaliação contribui para que o educador revise o seu trabalho e empreenda novas direções que o aprimorem e fortaleçam".³⁴

O formulário de avaliação adotado, foi elaborado em sucessivas reuniões do grupo de alunos-mestres com sua diretora e

³³LÓPEZ, Myrtha Grimaldi de. La crítica de los estudiantes; in: Revista de la Educación del Pueblo Montevideo, Imco, número 20, p. 21.

³⁴LÓPEZ, Myrtha Grimaldo de. p. 22.

basicamente faz referência a dois grandes aspectos: atitudes e comportamentos com a turma (quanto ao domínio dos temas desenvolvidos e às relações com os alunos), e com os alunos-mestres (com ítems semelhantes)

Trata-se de uma iniciativa salutar e compartilhável.

Outra inovação está representada pela organização do "Banco de Assuntos". Uma vez desenvolvidas as atividades práticas e realizadas as avaliações nas formas já descritas, surgem da própria crítica, recomendações para a melhoria do plano. Nesse momento, o aluno-mestre que "deu a lição", está em condições de preparar uma Ficha-roteiro do assunto gerador da atividade. Esta ficha responde a critérios de extensão e simplicidade que a tornam de fácil emprego.

A ficha que irá fazer parte do Banco de Assuntos, deve conter:

- uma bibliografia de consulta, dos conteúdos teóricos;
- uma sumária relação de passos metodológicos;
- a indicação de recursos instrucionais utilizáveis.

Este mecanismo das fichas-roteiros age como facilitador da preparação das atividades exigidas no exame para passagem de curso. Esta avaliação final se processa após o aluno-mestre ter

- aprovadas todas as disciplinas teóricas;
- atingido em Didática e em Prática de Ensino, uma média anual superior a 7/10.

A reprovação em prova final de Prática de Ensino, obriga ao estudante a re-cursar sua prática docente com a mesma carga horária.

QUADRO Nº 7

Integração Curricular

Curso de Formação do Professor em Uruguay

- A integração formal completa-se na ênfase na simultaneidade do desenvolvimento dos conteúdos teóricos e as atividades práticas.
- A sistemática das "Salas de Professores" dinamiza e controla a integração de matérias curriculares.

	PREPARATÓRIO	PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO	
DISC. TEÓRICAS	Intr. à Pedagogia	Pedagogia Intr. à Sociologia Puericultura Ortofonia	Matem. Ciências Rec. Audio Visuais Dir. de Coros Psic. da Aprendizagem Didática I	Ciênc. Sociais Rec. Audio Visuais Dir. de Coros Psic. Educacional Didática II	
	Prática de Observação	Visitas Orientadas	Prática de Ensino	Prática de Adscrição Prática de Ensino	
ATIVIDADES PRÁTICAS	ESCOLA DE ENSAIO	Instituições de ENSINO ESPECIAL	ESCOLA DE PRÁTICA	Escola Comum ESCOLA DE PRÁTICA	LOCAIS

A Pós-Graduação dos Professores

Foi sentida nos últimos decênios a clara tendência de elevar-se o nível de ensino, em Uruguay. Uma consequência disto é a preocupação com a formação do profissional em educação.

O Seminário de Aperfeiçoamento do Magistério em serviço, organizado pela Unesco e realizado em Montevideo em 1958, já estabelecia:

- a profissão docente enquadra-se entre as que mais precisam de aprimoramento contínuo e integral;
- por aperfeiçoamento docente não deve ser entendido a indicação de um sistema impositivo de guias minuciosas e detalhadas que mais coíbem do que estimulam a criatividade do professor, mas como um conjunto de incentivo e oportunidades para promover sua melhoria e assegurar a mais cabal contribuição ao desenvolvimento do país, no campo de sua competência;
- uma demonstração de que docência não é rotina, nem improvisação, fará com que o educador se sinta comprometido com a comunidade, observando princípios de ordem vital e moral;
- o aperfeiçoamento do professor deve estimular a sua capacidade para a pesquisa e os estudos úteis, orientados à melhoria da ação escolar e ao bem estar da comunidade.³⁵

A criação do Instituto Magisterial Superior responde a essas pautas. Trata-se de um serviço técnico e de pesquisa, dependente do "Ministerio de Educación y Cultura" que concentra, a nível de ensino superior, quatro instâncias da profissão educacional:

³⁵BEVILACQUA, Anunciación Mazzella de. Los 5 años del Instituto Magisterial Superior, 1ª parte; in: Revista de la Educación del Pueblo Montevideo, Imco, Año II, nº 7, 1969, p. 81-83.

- capacitação de especialistas;
- formação dos "quadros superiores" do ensino;
- pesquisa;
- assistência e aperfeiçoamento do professor em exercício.

É um organismo com jurisdição nacional e ao qual cabem, por lei, as seguintes finalidades:

- a) formação técnico-pedagógica dos professores das escolas comuns e classes especiais;
- b) formação técnico-pedagógica do pessoal docente dos quadros de Direção e Inspeção do Ensino Primário e Normal;
- c) aperfeiçoamento cultural e profissional do magistério nacional;
- d) realização de estudos e pesquisas relacionados com o ensino; sua publicação e divulgação;
- e) a formação técnico-pedagógica dos professores de Ciências da Educação.³⁶

Desta maneira, este Instituto foi concebido como instituição de formação profissional e de pesquisa. No entanto, cronológica e hierarquicamente, há prioridade na função de investigação, por ser a que proporciona bases e reforça ou modifica orientações metodológicas das atividades planejadas.

A organização do Instituto Magisterial Superior é a seguinte:

- um Diretor, que exerce a superintendência direta sobre o pessoal de secretaria e orienta e fiscaliza as funções adminis-

³⁶ REGULAMENTO DO INSTITUTO MAGISTERIAL SUPERIOR, art.1º citado por BEVILACQUA, A. Mazzella, p. 81.

trativas;

- uma Comissão Assessora integrada por: Inspetor Técnico de Ensino; Diretor e Vice Diretor do Instituto; Diretor do Departamento que corresponder em cada caso, e mais um representante dos professores do Instituto e outro dos estudantes; quando necessário, são convidados especialistas;
- os Departamentos Técnico-docentes de Estudos Pedagógicos, de Extensão Cultural, de Especializações;
- cabem a todos os departamentos as funções de:
 - . planejamento e implementação de projetos de pesquisa;
 - . organização de seminários, grupos de estudo e discussões;
 - . programação de cursos, seminários locais e nacionais, conferências;
 - . estudo, seleção e publicação de trabalhos desenvolvidos no instituto; atividades de férias para professores em exercício.*

A organização dos departamentos apresenta esta forma:

- um Chefe, catedrático em exercício, a quem compete: a orientação geral do departamento, a direção das pesquisas, o atendimento dos laboratórios, a apresentação à Direção do Instituto Magisterial Superior de propostas em relação à aquisição de recursos educacionais, à contratação de especialistas nacionais ou estrangeiros, à organização dos diversos cursos ou encontros;
- os professores das diversas disciplinas dos cursos que são ministrados;

*Vide ANEXO Nº 7 Organização e Funções do Instituto Magisterial Superior; Uruguay.

- os ajudantes de laboratório e de pesquisa.³⁷

Estas responsabilidades funcionais outorgam ao departamento a hierarquia de "unidade básica" dentro da sistemática do órgão que integra, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Com a finalidade de completar a idéia de capacitação que o Instituto Magisterial Superior proporciona aos professores uruguaios, é pertinente fazer estas colocações:

- quanto à duração: exceptuando os cursos da primeira etapa de aperfeiçoamento (que habilitam em Ciências, Humanidades ou Ciências Sociais) que são anuais, todos os outros (os que capacitam para Cargos Diretivos, bem como os que formam Professores Especiais ou de Ciências da Educação) tem a duração de dois anos;
- quanto à sua modalidade: todos eles são de frequência obrigatória e supõem atividades teóricas, lecionadas no Instituto Magisterial e práticas, que se desenvolvem em instituições de ensino;
- quanto à sua seqüência: observados os requisitos de antigüidade no exercício profissional, previstos para cada curso, de maneira geral, funcionam como "primeira etapa" os cursos agrupados por áreas, dentro do Aperfeiçoamento e os cursos que habilitam para o ensino especial; já a "segunda etapa", que capacita para o desempenho de cargos diretivos ou forma professores em Ciências da Educação, pressupõe ter cursado a etapa anterior - indistintamente - no Aperfeiçoamento ou Especialização.

³⁷ BEVILACQUA, Anunciación Mazzella de. Los 5 años del Instituto Magisterial Superior; 2ª parte; in: Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo, Imco, Año II, nº 8, 1969, p. 52.

Em outras palavras, a pós-graduação profissional na segunda etapa, ocupa no mínimo, três anos de estudo posteriores à formação.

O organismo docente que configura o Instituto Magisterial Superior, mantém uma interação constante com todas as instituições educacionais, o que reflete sua característica essencial: fazer da escola, um autêntico laboratório e oficina de ação pedagógica.

Isto reforça a concepção de que a melhoria da qualidade da educação, reclama um aprimoramento permanente do pessoal docente.

5 A ALTERNATIVA DO LABORATÓRIO

Avaliação de um currículo não deve ser processo comparável à quinta roda de um carro, prevista somente para a hora em que uma das quatro rodas em funcionamento se rompe.

Dalilla Sporb

5.1 FUNDAMENTAÇÃO

A alternativa do Laboratório surgiu, especialmente, em função de dois motivos. Um deles: sendo o Laboratório, por definição, o local destinado ao estudo experimental de qualquer área científica, ele aparece como o âmbito mais apropriado para a reflexão sobre Currículo.

Um segundo motivo é a idéia de reafirmar, sistematizar e ampliar a organização de grupos de estudo sobre Currículo, esta forma de trabalho é originária de professores do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná com bastante experiência e de cuja dedicação ao tema Currículo resultaram relevantes estudos.

Mas a fundamentação global desta opção encontra-se no desejo de ajustar-se a sistemática educacional à dinâmica dos tempos atuais.

A produção do conhecimento científico, por sua rapidez, tem sido comparada com reações químicas em cadeia. O campo informativo no qual o homem vive, incrementa-se a cada dia.

Já que, conseqüentemente, a nível individual a armazenagem das informações está fora de cogitação, Pereira da Silva se pergunta: quais os meios ao alcance da humanidade, capazes de selecionar, transmitir, aumentar este caudal de informações?¹

Uma verdadeira exigência da vida moderna é o caráter grupal da elaboração do conhecimento científico. Na opinião de Da Silva, trata-se de uma realidade "que se impõe na atualidade como um truísmo". Dessa forma, as equipes são mais eficientes porque fazem com que os conhecimentos gerados nesta situação impliquem num dinamismo intenso da informação. As qualidades próprias do trabalho socializado, constituem-se em garantias de integração e renovação do saber.

A razão de um Laboratório dentro do sistema de ensino pressupõe a idéia de junção de tarefas, objetivos e estratégias educacionais, outorgando relevância ao professor no processo de tomada de decisão. Esta justificativa é destacada por Emmer quando coloca: "Além da importância atribuível ao enfoque do ensino como processo de decisão, ressaltamos o critério de que o ensino não só inclui o uso eficaz de estratégias mas implica na capacidade de comunicar-se, de estabelecer relações de empatizar com os nossos alunos".²

A Universidade não pode ficar prostrada no quietismo. Cabe aos professores a escolha das formas integradas de trabalho.

Perante a não generalização desta modalidade de trabalho,

¹DA SILVA, Luis H. Pereira. A quem cabe a responsabilidade da orientação das pesquisas? in: Encontros com a civilização brasileira Rio de Janeiro, Civilização Brasileira S.A. nº 5, nov. 1978 p. 17

²EMMER, Edmund E y MILLETT, Gregg B. Docencia con laboratorio experimental, trad. Anibal Leal. Buenos Aires, Guadalupe, 1973 p. 22.

Maia se pergunta: afinal não é esta a forma corriqueira de trabalhar dos médicos, dos militares, dos elencos de teatro, cinema, televisão, das equipes de esporte? "Por que só os professores agem isoladamente, como se não fosse neles, mais necessária ainda, a integração de idéias, atos e objetivos?"³

Depois de ter-se optado pela concepção de Currículo como instrumento de ação, a criação, no seio da Universidade, de um Laboratório para reflexão a respeito dele, responde à tentativa de fundir esforços de professores, profissionais (psicólogos, sociólogos e outros), além de estudantes, no sentido de oferecer subsídios aplicáveis à melhoria do ensino.

Dentre as considerações que Kelly faz em relação aos estudos contínuos sobre Currículo, está o seu reconhecimento de que a exemplo do estudo de qualquer outra área em educação, ele exige um enfoque verdadeiramente interdisciplinar e integrado. Isto porque trata-se de um campo de estudos que recorre a muitas fontes de conhecimento, como filosofia, lógica, epistemologia, psicologia, história, aos estudos comparados e sobretudo a uma compreensão dos aspectos práticos da situação escolar real em que qualquer planejamento curricular deva ser implantado.

Finalmente, o dinamismo e flexibilidade do espírito de trabalho em equipe, é concebido por Kelly como o mais indicado, em se tratando de estudos sobre Currículo porque: "As questões sobre currículo, como todas as questões em educação, devem permanecer abertas e quaisquer respostas que lhes ofereçamos, de-

³ MAIA, Francisco de Assis e BUSSONS, F. Ensaio de ensino: o futuro alternativo do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978 p.34.

vem ser reconhecidas como experimentais, hipotéticas e sujeitas a revisão contínua".⁴

A sugestão de que o Laboratório a nível superior deva fazer parte do Setor de Educação, torna-se bastante compreensível; ela é defendida, via de exemplo, pelos professores Ramos e Gadotti.

O primeiro destes autores citados apela para o desafio à criatividade das instituições. Este desafio se enquadra na necessidade de redefinir o papel que lhe cabe à Faculdade (ou ao órgão setorial, conforme o caso) de Educação, para um melhor exercício da coordenação e controle de toda a área pedagógica da Universidade. Diz o prof. Ramos:

Em outras palavras, responsável pela administração dos departamentos propriamente pedagógicos e pela coordenação didática, não apenas do curso de Pedagogia como está geralmente ocorrendo, mas também de todos os cursos de formação de professores, independentemente da área e sem prejuízo dos encargos didáticos dos departamentos de outros setores da Universidade que co-administram o ensino das licenciaturas".⁵

De maneira bastante semelhante, Gadotti reivindica para a Faculdade de Educação, uma forma de trabalho que a torne um verdadeiro Laboratório.

Sugere, assim, algumas qualidades que esta Faculdade deveria possuir:

- ser crítica, criativa, desobediente;
- tornar-se o local natural de debate dos problemas;

⁴KELLY, Albert Víctor. O Currículo, teoria e prática; trad. de "The curriculum; theory and practice". São Paulo, Harper, 1980 p.17.

⁵RAMOS, José Ferreira. A Educação Universitária e a Escola de 1º e 2º graus; in: Educação Brasileira Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Ano II, nº 5, Brasília, 2º sem. 1980 p. 301.

- constituir-se no lugar para a experimentação e o ensaio de soluções;
- ser ponto de origem de projetos e programas;
- transformar-se num local de muita imaginação, ao contrário da universidade burocrática, legalista;
- caracterizar-se, enfim, como "uma instituição que caminhe em direção à sociedade".⁶

Uma tipificação das vantagens do funcionamento de um Laboratório universitário é proporcionada por Moscovici (embora tanto seu projeto como seu desenvolvimento tenham sido concebidos para a área psicológica, especificamente).

A propósito desta idéia Fela Moscovici indica:

É o âmbito propositalmente criado para despertar e desenvolver processos de grupo, favorável à descoberta, ao reconhecimento, à análise, à experimentação de padrões de comportamento em grupo. Comunicações livres e frequentes são estimuladas, bem como comentários sobre o que vêm, ouvem e sentem. Uma atmosfera permissiva facilita aos membros do grupo uma exposição intrapessoal e interpessoal de idéias e sentimentos.⁷

A mesma autora assinala também que os integrantes do Laboratório, imbuídos na atitude científica, adotarão a sistemática de apresentar os fatos que servem de base às alternativas de ação, indicando suas conseqüências mais prováveis. Fica reservado ao administrador, indica, ou à autoridade competente em cada caso, "a tarefa gloriosa e ingrata de a partir desses fatos, suas alter-

⁶GADOTTI, Moacir. A Faculdade da Educação e a Instituição Universitária; in: Caderno de Cedes no. 2 p. 70-71.

⁷MOSCOVICI, Fela. Laboratório de Sensibilidade. Um estudo exploratório. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Caderno de Administração Pública, ano 1965, no. 59 p. 70-71.

nativas e eventuais conseqüências, tomar as decisões".⁸

Numa abrangente temática, a autora aponta no desenvolvimento do estudo as vantagens de se adotar a sistemática de trabalho em Laboratório. São elas:

- estimulação e apoio de experimentação e mudanças de conduta e formas de pensar;
- descobertas surgidas num clima propício, ao mesmo tempo protegido das conseqüências exageradas da ação inovadora;
- incentivo à colaboração real entre os membros do grupo;
- valorização das contribuições dos outros, seus valores, seus recursos, suas limitações;
- abordagem científica e democrática dos problemas de tomada de decisão;
- desenvolvimento crítico de conceitos e insights teóricos;
- atingimento de variadas alternativas teóricas para a escolha das decisões;
- eficiência de tarefas na interação profissional;
- interação criadora a partir de uma autêntica comunicação.⁹

A comunicação necessária entre profissionais é também destacada na concepção de Berman. Esta psico-pedagoga enfatiza com insistência as vantagens de desenvolver e explorar as habilidades interpessoais, para aumentar a compreensão entre os seres humanos. Mostra também a relevância de promover a comunicação entre pessoas com formação diferente. Sugere a realização de análises dos problemas pelo conjunto de diversos profissionais "trabalhando lado a lado". Um espírito de grupo amplo que acei-

⁸MOSCOVICI, Fela p. XIII

⁹MOSCOVICI, Fela p. 31-34

te o entrosamento do velho com o novo numa exploração criativa, é sua recomendação para aqueles que trabalham em Currículo. Todas estas estratégias sociais irão converger, segundo a opinião de Berman, na descoberta de "meios de transpor as distâncias entre as estruturas conceptuais de pessoas pertencentes a campos diferentes, porém relacionados".¹⁰

Trabalhar em equipe, em forma de Laboratório, nas condições que se enquadram nas indicações já analisadas, permite que profissionais engajados nessa empresa apresentem algumas características segundo Freire:

- o reconhecimento de que a realidade é mutável;
- um espírito verificador e alerta, sempre disposto às verificações;
- uma oposição à inércia;
- uma sistemática de indagação, investigação, surgida na troca de idéias;
- uma busca de adequação do ensino às circunstâncias;
- um comportamento dialogal e crítico.¹¹

5.2 ANTECEDENTES

Considerando a ordem de origem, o primeiro antecedente no Brasil de Laboratório ligado a Currículo é o surgido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1973.¹²

¹⁰BERMAN, Louise M. Novas prioridades para o currículo; trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo em convênio com a Fundação Nacional de Material Escolar. 1976 p. 47.

¹¹FREIRE, Paulo. Educação e Mudança, trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1979 p. 40.

¹²LABORATÓRIO DE METODOLOGIA E CURRÍCULO; Plano de Ação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1977. Mimeografado.

Este Laboratório é assim definido por Fischer: "Um organismo tecnicamente estruturado para a Produção; Desenvolvimento e Comunicação do conhecimento científico no campo do currículo e da metodologia de ensino, sob controle de elementos mais experimentados".¹³

Essencialmente, ele está composto de meios para propiciar a investigação em Currículo uma vez que seu objetivo fundamental é proporcionar ao professor um aprimoramento de sua capacitação, visando um melhor desempenho do mesmo no ensino de 1ª e 2ª graus.

Por constituir-se num sistema aberto, tanto se articula com os mais altos níveis de decisão educacional quanto com o professor a nível de sala de aula.

Este Laboratório compreende: uma Coordenadora Geral e Coordenarias Técnicas que cumprem suas funções ligadas às áreas de Ciências, Estudos Sociais e Técnica.

Ele está integrado também por alguns colaboradores, que, apesar de possuir uma vinculação estável com o Laboratório, desenvolvem participação ativa segundo a especificidade do trabalho que se realiza.

Sua estrutura é ampla, e sua dinâmica baseia-se em algumas particularidades em relação à articulação e abrangência do Laboratório:

- está vinculado diretamente ao Departamento de Ensino e Currículo, embora seja aberto aos outros departamentos que integram a Faculdade de Educação, bem como toda a Universidade;

¹³LABORATÓRIO DE METODOLOGIA E CURRÍCULO p.3

- encontra-se ligado a instituição da comunidade e ainda outras fora dela, com o objetivo de estabelecer um intercâmbio técnico; são alguns exemplos, Prefeitura Municipal de Porto Alegre e escolas particulares e estaduais*;
- abrange o Currículo de 1º e 2º graus e está orientado para a coordenação de esforços não apenas dos professores da Faculdade de Educação como de todos que participam do sistema educacional;
- centra seus objetivos nos estudos sobre Currículo e Metodologia e realiza experiências com os problemas instrucionais necessários à qualificação do professor.

Dentro dessa estruturação flexível organiza a participação dos recursos humanos no Laboratório deste modo:

- o pessoal que atua em caráter permanente é em número reduzido; de modo geral, as atividades do Laboratório são desenvolvidas por equipes eventuais e por estagiários;
- existe uma assessoria técnico-científica de professores da Universidade especializados em diversas áreas de educação;
- a equipe técnica é permanente para a elaboração de projetos mas sua sistemática aberta permite a participação de pessoas, grupos ou organizações interessadas em cada tipo de problemas.

Estas características facilitam o funcionamento do Laboratório da seguinte maneira:

- as atividades apresentam formas de apoio ao ensino, pesquisa e extensão e formalizam-se em programas e projetos;
- as áreas curriculares sobre as quais o Laboratório centra sua

*Os Colégios João XXIII, Anchieta, Sevigñé, Pio XII e o Grupo Escolar Antão de Farias, estão associados à programação do Laboratório.

ação, são as de Ciências, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Técnica;

- cabe ao Departamento de Ensino e Currículo uma participação eventualmente compulsória na tomada de decisão, em geral, em relação ao desenvolvimento de cursos ou fixação de prioridades de problemas a abordar;
- já que há outros Laboratórios na Faculdade de Educação (tais como o de Ensino Superior, de Desenvolvimento de Recursos Humanos, e de Material Instrucional), cada um deles vinculado aos departamentos de ensino, estuda-se uma forma de integração num "Núcleo de Assessoria".

As ações desenvolvidas pelo Laboratório, são agrupadas no que seus organizadores denominam "Dimensão I" e Dimensão II".

As atividades que integram a Dimensão I são orientadas para os professores da Faculdade de Educação sob forma de:

- documentação cientificamente elaborada;
- fundamentação para abordagem de problemas de Currículo;
- resultados de investigações de meios e modos de ensino;
- apoio ao trabalho em sala de aula;
- assessoramento de alunos para favorecer a ação docente.

As atividades que integram a Dimensão II, dirigem-se aos professores de 1º e 2º graus e aos órgãos de decisão de Currículo e incluem:

- estudos sobre Currículo e metodologia do ensino de 1º e 2º graus;
- elaboração e testagem de utilização de materiais;
- efetivação de experiências de ensino;
- investigação de problemas instrucionais;

Observa-se que, fechando o círculo, estas ações propõem-

se atingir não somente as organizações do sistema educacional, mas também o professor, no âmbito da Faculdade de Educação e das escolas de 1ª e 2ª graus.

Finalmente, e como objetivos a serem atingidos proxima-mente, o Laboratório visa "reforçar as áreas de conteúdo curricular". Para isto, uma equipe interdisciplinar, formada por especialistas em conteúdos, em metodologia de ensino e em fundamentação psicológica, trabalha segundo os seguintes passos metodológicos:

- diagnóstico da realidade;
- construção de modelos de ensino;
- produção e testagem do material didático;
- documentação dos resultados de pesquisas;
- trabalho, em classe, de professores e alunos;
- elaboração de bibliografia especializada.

Uma segunda etapa de realização prevê atividades mais voltadas para as áreas de aplicação: Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional.

É preocupação manifesta dos coordenadores do Laboratório uma realimentação de pesquisas, tendo por base os resultados de estudos já efetuados.

No ano de 1975, a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, realizou um estudo para a estruturação de um Laboratório de Currículo a Nível de Sistema.

Existe uma diferença essencial entre os objetivos deste Laboratório a Nível de Sistema e o existente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; este último propicia a pesquisa, estudos e projetos centrados em Currículo, visando à obtenção de

uma melhoria instrucional a nível de 1º e 2º graus , resultante do aprimoramento da formação do professor. Esta proposta sustenta como objetivo essencial a orientação técnica para "a organização de currículo para as várias modalidades de ensino: regular e supletivo de 1º e 2º graus".¹⁴

Este estudo fundamenta-se nos seguintes princípios:

- Reforma Administrativa (Decreto-lei 200);
- Reforma Educacional (Lei 5692/71); estes princípios estão expressos no Plano Estadual de Implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus no Rio Grande do Sul.

Com a utilização do Laboratório pretende-se atingir as seguintes funções:

- elaboração de modelos prescritivos com base na investigação e experimentação;
- determinação de alternativas para o atingimento dos modelos previstos;
- fundamentação técnica de processos com vistas à "atividade-fim ensino-aprendizagem "que se operacionalize mediante uma Coordenação Central do processo de planejamento curricular.

Indicam-se como princípios norteadores de todo o trabalho do Laboratório de Currículo:

- INTEGRAÇÃO, na busca de "um todo organizado";
- COORDENAÇÃO, para "obter unidade de ação no alcance dos objetivos";
- DESCENTRALIZAÇÃO, de acordo com a legislação em vigor, pela

¹⁴ ANGELO, Rute Vivian, coordenadora. Estudo para a Estruturação de um Laboratório de Currículo a Nível de Sistema; in: Revista de Ensino, Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, Ano XXII, nº 162 p.45-59.

qual "é assegurada aos Estados-membros, às escolas, aos professores e alunos, certa liberdade e autonomia";

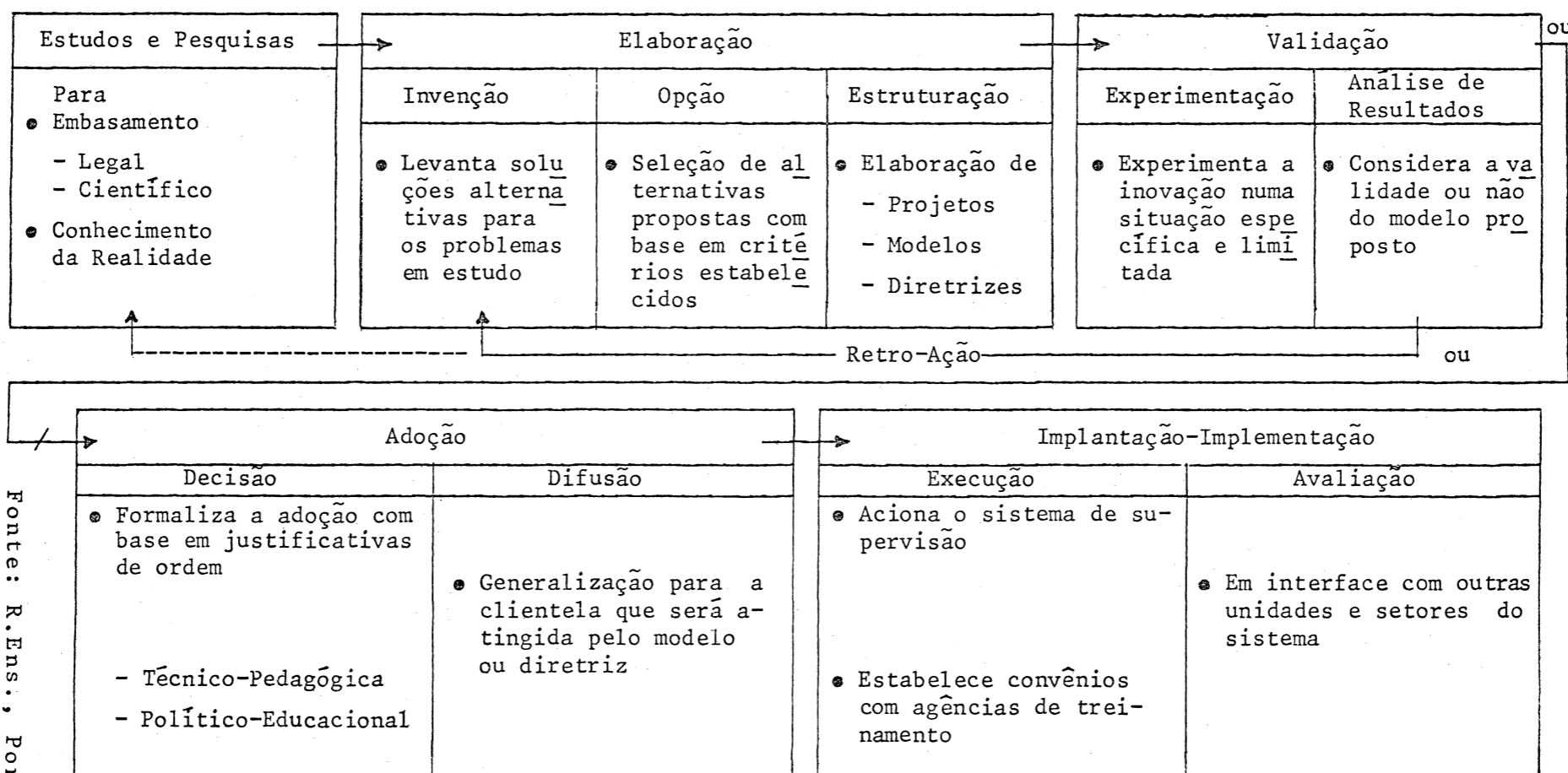
- ATUALIZAÇÃO sob forma de contínua realimentação do sistema.

Este estudo, a fim de atingir os objetivos propostos, orienta-se para a adoção de uma metodologia cujas fases se indicam no esquema seguinte:

QUADRO Nº 8

Metodologia do Planejamento Curricular

Com base numa estrutura de princípios inter-relacionados, o Laboratório de Currículo, para atingir os objetivos a que se propõe, adotará uma metodologia de Planejamento Curricular que se efetivará através de fases previstas, segundo o esquema apresentado a seguir:



Fonte: R.Ens., Porto Alegre, 22(162): 1975

A dinâmica do Laboratório está prevista através da organização de "Grupos Funcionais" formados por especialistas de diversas áreas e obedecendo às necessidades de elaboração de modelos prescritivos e diretrizes curriculares.

Destaca-se assim a tarefa considerada principal dentro do funcionamento do Laboratório, ou seja, a de "elaborar modelos prescritivos e diretrizes curriculares a nível de sistema, para o ensino de 1º e 2º graus, regular e supletivo".

Na Universidade Federal do Paraná, desde a implantação do Mestrado em Educação, em 1976, sendo Diretora do Setor de Educação a Prof. Zélia M. Pavão, eram freqüentes as consultas a respeito de Currículo não apenas o da formação do professor, mas os das áreas mais diversas.

Concretamente, a Prof. Pavão organizou a montagem do Currículo do Curso de Formação do Professor a nível de 2º grau, com Habilitação Básica em Saúde, e prestou assessoria técnica na ocasião das modificações curriculares do Curso de Medicina, além de ter contribuído com palestras, seminários e projetos de pesquisa relacionados com a formação do professor de Matemática.

Estas e outras preocupações surgidas nos diversos setores demonstram um consenso no âmbito docente universitário pela necessidade de uma revisão curricular.

No ano 1976 foi realizado um levantamento nos conteúdos do Currículo de Pedagogia, cujos resultados demonstraram:

- falta de integração entre as disciplinas;
- existência de matérias repetidas em vários programas do curso referido.

Um espírito docente interessado na atualização dos Cur-

rículos universitários, a posse dos indicadores obtidos mediante o levantamento referenciado, e o entusiasmo dos professores do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, convergeram no ano 1977 para a elaboração de um projeto de Organização de Grupo de Estudos Permanentes de Currículo de Ensino Superior (G.E.P.C.E.S.).

A autoria do projeto original do mesmo pertence à Prof. Nilcéa Maria de Siqueira Pedra, e apresenta como principal justificativa a "inexistência efetiva de mecanismos intra-institucionais que controlem, em termos de adequação e avaliação, os currículos que compõem os cursos dos especialistas, bem como a formação pedagógica oferecida às licenciaturas".¹⁵

Este projeto preocupa-se com a falta de integração entre as disciplinas no sentido horizontal, e dos conteúdos que compõem as disciplinas numa seqüência vertical.

São premissas para a criação do Grupo de Estudo:

- a consideração do Currículo como: "Núcleo de Informação" que se interpõe entre a clientela e os objetivos de um curso;
- as vantagens decorrentes da participação na problemática de Currículo de grupos interdisciplinares;
- a dinâmica social que exige um estudo constante dos Currículos para adequação, haja visto algumas alterações impostas às atividades profissionais em termos de ênfases direcionais;
- o surgimento de discrepâncias entre os cursos ministrados e as solicitações sócio-político-econômicas.

¹⁵ PROJETO ORGANIZAÇÃO DE GRUPO DE ESTUDOS PERMANENTES DE CURRÍCULO DE ENSINO SUPERIOR. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Departamento de Planejamento e Administração Escolar, 1977, Mimeografado, p. 23.

A partir destes pressupostos foi elaborado um plano de passos metodológicos para identificação de necessidades.

O mesmo foi enquadrado no modelo de Stufflebeam, abrangendo uma Avaliação do Contexto, do Input, do Processo e do Produto (CIPP).

O quadro seguinte descreve o procedimento usado.

QUADRO Nº 9

Plano de Identificação das Necessidades do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Avaliação do Contexto

Levantamento dos nºs de cursos atualmente oferecidos pelo Setor de Educação, tendo-se por parâmetro: a) as metas do Sistema Nacional de Educação; b) as propostas do Plano Estadual de Educação; c) a necessidade de expansão e diversificação do Sistema Escolar; d) o avanço científico e tecnológico; e) as aspirações dos discentes por profissionalização.

Avaliação do Input

a) expectativas institucionais (o que a sociedade espera do produto do S.E);
b) levantamento das possibilidades físicas do Setor de Educação; c) disponibilidade de pessoal; d) caracterização de outros serviços de apoio; e) alocação de recursos financeiros.

Avaliação do Processo

a) caracterização da ação política e metodológica na formação do profissional (sua formação e atuação)
b) análise de modelos de formação profissional - perfis profissionais x solicitações do mercado de trabalho.

Avaliação do Produto

a) Analisar a existência de correspondência quantitativa e qualitativa entre esquemas de formação profissional trabalhados pelo Setor de Educação da UFPr, e os de absorção do Produto; b) identificar troças de informação entre o Setor de Educação (oferta de formação e o mercado de trabalho demanda e absorção de MQ).

O desenvolvimento do plano nas etapas previstas, tornou possível identificar-se as necessidades numa relação desdobrada em dois aspectos: um que caracteriza o Setor de Educação na forma "como é", e outro, na dimensão da expectativa, ou seja, compondo a configuração de "como deveria ser".

Para torná-lo mais claro, transcreve-se o quadro do próprio estudo.

QUADRO Nº 10

Identificação de Necessidades

Como é ...

1. Não comunicação entre o Setor de Educação (oferta de formação) e o Mercado de Trabalho (dim. e absorção de mão-de-obra qualificada):
 - falta de conhecimento das necessidades atuais do mercado de trabalho;
 - falta de projeção destas necessidades;
 - descontinuidade, personalização e improvisação nas transações ambientais;
 - avanços e recuos de uma política baseados em conhecimentos insuficientes e errôneos da realidade;
 - existência precária de planejamento e de pesquisa;
 - inadequação das ofertas do Sistema Educacional às necessidades sociais.
2. Alheamento a mudanças ambientais do ponto de vista sócio-cultural.
3. Ausência de uma enérgica ação política e metodológica na formação do profissional da Educação:
 - insuficiência de modelos de formação;
 - inexistência de laboratório de currículo.

Como deveria ser ...

1. Correspondência quantitativa e qualitativa entre esquemas de formação do Setor de Educação e os de absorção do produto:
 - busca ativa do conhecimento (saber para prever, prever para prover);
 - transação planejada: ação política e metodológica para formação de mão-de-obra qualificada;
 - absorção articulada com os esquemas do Setor de Educação;
 - necessidades individuais e realidade social como bases para a tomada de decisões;
 - reestruturação do "marketing" educacional;
 - produto do Setor de Educação com enfática dimensão sociológica.
2. Compromisso ativo na busca de soluções dos problemas de desenvolvimento global e autônomo da sociedade atual;
3. Existência de ação política e metodológica na formação do profissional:
 - análise de modelos de formação de profissionais (perfis profissionais);
 - existência de laboratório de currículos, ou de grupos de estudos permanentes de currículo.

Finalmente, foram fixadas as estratégias e providências iniciais, dirigidas a:

- levantamento do número de cursos atualmente oferecidos e atendidos pelo Setor de Educação;
- caracterização dos Currículos dos diferentes cursos ofereci-

- dos e atendidos;
- levantamento do número efetivo de vagas em cada curso;
 - estudo da distribuição dos alunos nos diferentes cursos oferecidos;
 - caracterização dos alunos;
 - levantamento das possibilidades de Recursos Físicos e Humanos do Setor de Educação (e, em particular, das possibilidades que dizem respeito ao funcionamento do G.E.P.C.E.S.);
 - estudo de modelos de formação profissional - perfis profissionais x mercado de trabalho;
 - organização seqüencial de objetivos e conteúdos selecionados em função das condições sócio-culturais e das possibilidades e interesses dos alunos;¹⁶

Complementando estas medidas, o projeto em questão indica que as equipes técnicas que comporão o Grupo desenvolverão diversos trabalhos relacionados com a formação do educador, tendo em vista diagnósticos que envolvam fatos econômicos, setoriais, sociais, regionais do momento histórico.

O referido Grupo, finalmente, baseando-se na estreita relação de continuidade dos fins, terá exequibilidade e continuidade. Esta idéia é reforçada na afirmação: "Tendo em conta que o grupo se proporá um trabalho científico, é preciso destacar a importância de um quadro de profissionais capazes de realizar tarefas em equipe, que além dos objetivos específicos, seja capaz de se projetar no contexto histórico-geográfico-social".¹⁷

¹⁶ PROJETO ORGANIZAÇÃO DE G.E.P.C.E.S. p. 31.

¹⁷ PROJETO ORGANIZAÇÃO DE G.E.P.C.E.S. p. 33.

Não se duvida do valor germinal que este projeto tem tido. Já foi citada a proposta elaborada sob a organização do Dr. José Alberto Pedra, de Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, em 1981.

Na atualidade há equipes trabalhando sobre Currículo. Além de grupos de estudos teóricos específicos, há outros que abordam a montagem dos cursos de habilitação para a "Educação Especial" abrangendo as áreas de Deficientes da Visão e Deficientes Mentais.

Estes exemplos constituem enfim um valioso indicador do interesse dos professores do Setor de Educação no tema Currículo. Existem portanto condições propícias à junção de esforços neste sentido.

"As exigências de um ensino com bases científicas, atendendo às necessidades de uma sociedade progressista, onde o nosso aluno está inserido e participa atuando em diversos setores da atividade humana, se faz presente em todo o Sistema Educacional".¹⁸ Esta é a justificativa apresentada por Heineck, do funcionamento do Laboratório no nível de Pós Graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Desde o ano de 1977, ele busca atender basicamente às necessidades da Faculdade de Educação, cuja sistemática de ação está centrada no aluno, visando uma melhoria no processo de ensino.

Especificamente, este Laboratório identifica-se como o

¹⁸ HEINECK, Alba Maria Souza. Laboratório de Ensino Superior; in : Educação, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Caderno nº 1, p. 105.

órgão executivo de planejamento, acompanhamento e avaliação de atividades enquadradas na metodologia do ensino, bem como de outras destinadas ao treinamento, e na Pós Graduação em Educação.

A sua implantação deve-se à Prof. Délcia Enricone; participam do seu funcionamento professores da Pós Graduação, especialistas em Tecnologia Educacional, que contam com a colaboração de alunos do Mestrado em Educação, estagiários no Laboratório.

Os projetos desenvolvidos propõem-se a instrumentalizar os professores com materiais de Tecnologia Educacional compatíveis com a realidade. Esta é a orientação preponderante dos trabalhos de Laboratório, onde atendendo às solicitações dos professores dos cursos de Pedagogia, também foram desenvolvidos módulos sobre "O Processo da Avaliação".

De interesse especial, por atender a um problema igualmente sentido na Universidade Federal do Paraná, é o projeto desenvolvido em 1978: "Treinamento de alunos novos dos cursos de Pós Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Mestrado e Especialização".¹⁹

Foram os objetivos principais deste projeto:

- conhecimento da organização dos Cursos de Pós Graduação;
- utilização adequada de recursos audio-visuais;
- observação da linha científica na elaboração e apresentação de trabalhos;
- obediência às prescrições técnicas e metodológicas atuais.

A metodologia empregada nos passos dos diferentes projetos e o espírito científico manifesto na opção de sua sistemá-

¹⁹ HEINECK, Alba, p. 104.

tica, permitem concordar com a seguinte afirmação: "O Laboratório de Ensino Superior da PUC pretende ser mais um reduto de trabalho. Através de sua execução, implementação e avaliação, poderá contribuir para a melhoria do processo educativo, principal fator de desenvolvimento humano".²⁰

5.3 PROPOSTA

Na etapa de definição do Laboratório como alternativa, foram aproveitados os subsídios teóricos dos autores referenciados e os antecedentes existentes, orientados para a sistemática em questão. A seqüência deste capítulo é demonstrativa da metodologia adotada.

Após caracterizado o Laboratório e mostrada a relevância de sua inserção na Universidade, assim como analisadas as vantagens de sua localização no Setor de Educação, é importante refletir sobre as funções a serem por ele desempenhadas. Em outras palavras: após indicado o perfil do Laboratório, torna-se válido ordenar em núcleos os problemas mais importantes relacionados com Currículo; isto irá facilitar o estabelecimento de medidas na procura de atendê-los.

Pelo fato deste estudo ter optado pela acepção mais ampla e flexível de Currículo, não é pretensão do mesmo a conclusão em uma proposta concreta, acabada, de montagem de um Laboratório. Pelo contrário, todos os passos deste trabalho e este último em particular, caminham para evidenciar a necessidade de uma reflexão sistemática sobre Currículo. Esta idéia global - em função da verificação de esforços isolados neste sentido, funda-

²⁰ HEINECK, Alba p. 105

menta-se na auspiciosa expectativa da junção e organização das intenções, interesses, capacidades específicas, projetos e materiais centrados no Currículo. E, supõe, como o indica Maia, uma dinâmica renovadora dentro da Universidade em termos de "mudança no sistema, que transmute os atuais padrões de comportamento individual de professores e alunos, num comportamento social de interação, em busca de realizações comuns".²¹

Espera-se que o funcionamento do Laboratório implique no atingimento de objetivos que, sob forma de propósitos operacionais amplos, atendam a três grandes núcleos de questões, bastante concatenados.

O primeiro deles diz respeito à necessidade de fortalecer o vínculo orgânico entre docência, pesquisa e extensão.

Para que este vínculo seja efetivamente revitalizado é necessário um aprimoramento na capacitação do profissional. Este assunto constitui o segundo núcleo de problemas a serem revisados.

Finalmente, e perante a necessidade de que os egressos tenham uma formação tal que permita manter e até melhorar a sistemática adotada, mostra-se como condição "sine qua non" a revisão permanente dos planos curriculares para que sejam adequados a cada circunstância. Isto configura o terceiro núcleo de problemas a atender.

Quanto ao atingimento dos objetivos integrantes do primeiro dos núcleos indicados, ou seja, aquele que visa ao fortalecimento do vínculo orgânico entre docência, pesquisa e extensão, são recomendáveis alguns passos operacionais, entre eles

²¹MAIA, Francisco e BUSSONS, F. p. 10.

os que se dirigem a:

- fazer do Laboratório o meio real de comunicação entre profissionais, alunos e comunidade;
- conhecer e analisar criticamente a realidade e dentro dela as necessidades mais urgentes do processo produtivo;
- articular a dinâmica universitária com o desenvolvimento nacional e a problemática regional e local;
- reorientar a atividade científica e cultural da Universidade no sentido de se adaptar à circunstância;
- colocar o sistema de ensino como um todo em permanente revisão;
- efetivar a função do docente de gerar e testar estratégias, como base de futuras decisões;
- reunir os professores de diversas áreas em grupos de avaliação e discussão;
- prestar assessoria profissional ao sistema de ensino, a qualquer nível que o solicite*;
- colocar nos docentes a responsabilidade de serem fatores de decisão;
- criar serviços de experimentação educacional capazes de revisar procedimentos e material didático, e de criar outros novos;
- projetar, sob forma integrada com outros níveis, atividades multiplicáveis destinadas à melhoria do ensino;
- abrir a perspectiva do ensino à colaboração de especialistas;
- fixar uma política de pesquisa educacional, estabelecendo prio-

*A este respeito o professor Jamil Curi pergunta: "Que Universidade pensa hoje 'de forma universitária' a questão de alfabetização, sem que isso signifique um rebaixar-se a problemas de pedagogos?" Vide Educação Brasileira Ano II nº 5, Brasília, 2º sem. 1980, p. 121 e stes.

- ridades e mecanismos de viabilizar a sua execução;
- desenvolver planos de pesquisa aplicada nos principais centros produtivos da economia nacional;
- promover a criação de uma Escola de Aplicação que funcione como uma verdadeira Escola de Demonstração, articulada com "escolas comuns" para manter nos alunos-mestres sua formação realística.*

Já o segundo grupo de providências, dirige-se especificamente ao propósito de uma melhoria técnica na capacitação do profissional (tanto do docente como do que optou por uma "carreira liberal"). Estas medidas que atendem o segundo núcleo, incluem:

- adoção de uma orientação da formação e aperfeiçoamento de recursos humanos decorrentes do diagnóstico preciso da situação;
- acesso fácil à necessária atualização do docente sob formas diversas, como grupos de estudo, programas de reciclagem e outras;
- fundamentação científica e relevante dos profissionais da educação, mediante discussão, listagem e aplicação de novos métodos de ensino;
- oferta, como atividades de extensão, de programas de especialização, para atualização dos docentes e egressos;
- montagem e implementação de programas de capacitação intensiva nos campos requeridos pelo mercado de trabalho e o desenvolvimento nacional;

*A partir de 1946 as Faculdades Federais de Filosofia contaram com Ginásios de Aplicação (decreto-lei 9053). O tema Escolas de Aplicação tem sido objeto de controversas; o argumento essencial para sua erradicação é que pelas condições de sua sistemática, a sua clientela tende a ser elitista. A este respeito, aparecem como válidas as medidas adotadas na formação do professor em Uruguay desenvolvidas no capítulo 4 deste trabalho.

- vitalização do espírito de equipe mediante atividades interdisciplinares partindo do nível interdepartamental, em perspectiva progressiva.

Um terceiro núcleo de problemas a serem atendidos consiste especificamente no que diz respeito aos planos curriculares dos cursos universitários; neste sentido, mostram-se como aconselháveis as seguintes orientações:

- mudança na sistemática do processo ensino-aprendizagem para torná-lo verdadeiramente convivencial;
- desenvolvimento dos programas dos cursos no sentido de incrementar e sistematizar o interesse científico dos alunos;
- proposta de atividades integradas para efetivar a relação natural teoria-prática, de forma que cada novo lance teórico possa "ancorar-se" a partir de um fato real;²²
- reunião de esforços, interesses e preocupações de profissionais, professores e alunos no sentido de estudar criticamente Currículo;
- operacionalização de uma participação real dos discentes visando um planejamento mais realístico e solidário com as necessidades da circunstância.
- montagem de Currículos flexíveis que permitam ampliar ou mudar as opções;
- organização de um trabalho integrativo dos cursos a nível de graduação, com os programas de pós-graduação, da Universidade Federal do Paraná;
- promoção de um permanente intercâmbio de experiências com ou-

²²Esta preocupação pela "ancoragem" das informações é manifesta pelo Prof. Artur Barthelme. Vide sua "Química para Vestibular" publicada em 1964.

- tras universidades e outras instituições educacionais;
- exploração da riqueza que representa a origem diversificada do curso de graduação, dos mestres em Educação da Universidade Federal do Paraná com habilitação em Currículo, numa reflexão crítica acerca de toda sorte de situações de ensino;
 - direcionamento do Currículo bastante dinâmico para torná-lo um instrumento plástico, de ação peculiar;
 - incentivos diversos para tornar crescente o interesse, de discentes e docentes, numa abrangente atualização científica, técnica, política, cultural, social;
 - avaliação sistemática dos cursos universitários inseridos na organização global das instituições educacionais, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino;
 - adoção de mecanismos auto-reguladores sobre egressos, capazes de proporcionar um acompanhamento e informação de sua passagem pela Universidade e seu sucesso profissional, uma vez formados.

É objetivo essencial deste trabalho, apenas indicar as grandes linhas para organização de um Laboratório como alternativa de sistematização de estudos sobre Currículo; logo, as idéias para sua estruturação e funcionamento apresentam-se na sua fase embrionária.

Porém, algumas destas idéias ganharam força no desenvolvimento do estudo e portanto tornam-se de aplicação recomendável. São alguns exemplos:

- integração do Laboratório em forma mista: alguns grupos fixos, permanentes, em função de especializações e outros, eventuais, em função de interesses;
- participação regular dos docentes, profissionais liberais es-

pecialistas, alunos e interessados em Currículo, de modo geral;*

- prática de um processo seletivo da informação que possibilite o diagnóstico e a análise crítica de todas as informações relevantes;
- organização de equipes de trabalho para integrar as atividades do Laboratório com os princípios da política educacional vigente;
- sistemática de divulgação periódica dos resultados das experiências, visando um retorno permanente de críticas e sugestões.

O funcionamento do Laboratório para estudos de Currículo, irá favorecer a atualização dos profissionais da educação, tornando-os também agentes de mudança social e partícipes na tomada de decisão. Espera-se de seu dinamismo, usando palavras de Walmir Chagas "algo que dê à escola ou sistemas escolares a capacidade de reformar-se continuamente para atender ao desafio de suas próprias realidades".²³

Pensa-se enfim, na alternativa do Laboratório perante a necessidade de estabelecer-se um local onde seja pensada a educação, seus problemas e soluções, o sistema e suas contradições.²⁴

Para encerrar, volta-se a algumas considerações de auto-

*Marques destaca a relevância destas múltiplas contribuições, afirmando: "A consulta a pessoas não comprometidas é de extrema importância pois permite que o grupo examine suas idéias à luz de outros modos de ver a realidade, confirmando ou modificando a sua própria perspectiva na análise das questões". Ver MARQUES, Juracy p. 149.

²³ CHAGAS, Walmir citado por VIEIRA, Gladys Hadda e outros p. 50

²⁴ GADOTTI, Moacir p.3

res referenciados. A montagem de um Laboratório como alternativa de sistematização de estudos sobre Currículo, mostra-se, antes de mais nada, VIÁVEL.

Sua implementação supõe um desafio à criatividade das instituições, isto é, a possibilidade de reivindicar para o Setor de Educação, sua missão de coordenar e orientar toda a área pedagógica da Universidade.

A marcha eficiente das atividades do Laboratório irá depender da opção dos seus integrantes por "caminhar em direção à sociedade".

O desempenho dos membros do grupo, interagindo com a comunidade, saberá transpor as distâncias entre as estruturas conceituais de pessoas pertencentes a campos diferentes, porém relacionados. Fica reservada às autoridades competentes, a tarefa gloriosa e ingrata de, a partir dos fatos, suas alternativas e suas conclusões, tomar as decisões.

O Laboratório constituindo um reduto de trabalho dialógico e crítico, não aprece como uma utopia, mas como uma possibilidade concreta.*

Este estudo não termina - nem poderia - em conclusões precisas, nem em recomendações acabadas. Apresenta apenas um conjunto de fundamentos. A partir deles, e à luz das características identificadas na atual circunstância, a idéia do Laboratório como alternativa de sistematização de estudos sobre Currículo tornar-se-á relevante.

*Nestes quatro parágrafos montou-se numa paráfrase livre uma caracterização do Laboratório a partir das citações usadas neste mesmo capítulo, na Fundamentação. Ver a propósito: RAMOS, GADOTTI, BERMAN, MOSCOVICI, FREIRE, respectivamente nas citações número 5, 6, 10, 8 e 11.

ANEXO Nº 1
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 UNIVERSIDADE DO PARANÁ

Relação das disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática*

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
<u>De conteúdo específico</u>		
Cálculo Diferencial e Integral I	60	6
Cálculo Diferencial e Integral II	60	6
Cálculo Diferencial e Integral III	60	4
Geometria Analítica	75	6
Álgebra Linear	60	4
Fundamentos de Matemática Elementar	60	4
Fundamentos de Matemática I	60	4
Fundamentos de Matemática II	60	4
Álgebra I	60	4
Álgebra II	60	4
Análise Matemática I	60	4
Análise Matemática II	60	4
Análise Matemática III	60	4
Funções de Variável Complexa	60	4
Geometria Projetiva	60	4
Equações Diferenciais I	60	4
História da Matemática	30	2
Introd. à Computação Eletrônica	75	4
Cálculo das Probabilidades I	75	5
Introdução à Física	90	5
Desenho Geométrico I	45	3

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		CRÉDITOS
Cálculo Numérico	90		5
Física Geral I	60		4
Geometria Descritiva I	75		4
Física Geral II	60		4
Processamento de Dados	75		4
Física Experimental I	75		3
Estatística II	28	60	4
<u>De complementação pedagógica</u>			
Psicologia da Educação IV	60		4
Didática I	60		4
Prática de Ensino das Ciências	60		3
Prática de Ensino de Matemática	60		3
Estrut. e F ^{to} Ensino 1º e 2º graus	60		4
Filosofia da Educação I	60		4
Didática II	7	60	3
<u>Outras:</u>			
Condicionamento Físico	-		1
Estudo de Problemas Brasileiros I	30		2
Estudo de Problemas Brasileiros II	30		2
Iniciação Esportiva	-		1
Desporte Livre Escolha	<u>5</u>	<u>-</u>	<u>1</u>
Total disciplinas:	40	2265 hs	149 cs **

Porcentagens:

disc. esp - 70%
disc. ped - 18%
outras - 12%

Relações:

disc.esp./disc.ped. = 28/7
disc.esp./todas as
outras: = 28/12

* Com habilitação na área de Ciências (1º grau) e na área de Matemática (2º grau).

** Este "arranjo" constitui umas das possibilidades, haja visto que a carga horária se completa com algumas disciplinas optativas. Ligeiras variantes poderão ocorrer sendo outros os esquemas, mas não irão mudar, substancialmente, a distribuição ora exemplificada.

De maneira grosseira, dentro do total de disciplinas, as "não pedagógicas" irão representar, em todos os casos, entre 70 e 80%.

ANEXO Nº 2
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO
COORDENAÇÃO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ESTUDO PRELIMINAR SOBRE
REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO
DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO

(Documento gerador)

Brasília - 1980

1 INTRODUÇÃO

O presente documento não constitui uma avaliação dos trabalhos desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de preparação de recursos humanos para a educação, mas apenas, um levantamento acerca dos problemas detectados nesses cursos, considerando a importância que assume a formação de recursos humanos para a educação, no desenvolvimento político, social e econômico do país.

O principal objetivo deste estudo preliminar é gerar estudos e discussões a serem realizados nas Faculdades de Educação, cujos resultados, em termos de sugestões, provavelmente nortearão as modificações a serem introduzidas na área de formação de recursos humanos para a educação. Essas sugestões, em termos de propostas de reformulação para o curso de Pedagogia e de estratégias de ação junto aos cursos de licenciatura, serão analisadas e debatidas em seminários regionais, planejados e

coordenados pela Secretaria de Ensino Superior, através da Coordenação de Ciências Humanas e Sociais - CCHS, da Subsecretaria de Desenvolvimento Acadêmico, com realização prevista, ainda, para o exercício de 1981.

Reflete este documento a preocupação da Secretaria de Ensino Superior com as freqüentes alterações introduzidas no ensino primário e médio brasileiro e insistentes demandas do próprio magistério e da comunidade em geral, para uma análise urgente da grave questão da defasagem entre o produto em termos de recursos humanos para educação, e as atuais exigências sócio-educacionais e culturais.

Os problemas, a seguir relacionados, constituem resultados de estudos e pesquisas empreendidos pelo grupo de assessoria permanente da CCHS e pelas Comissões de Estudos na Área de Educação (CEAE). A CEAE foi criada em decorrência do Decreto nº 63.336/68, que previa a constituição de "Comissão de especialistas para o estudo de questões de educação e ensino", na Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.

Duas comissões se sucederam, em busca da consecução dos seus objetivos, subsidiando, sobremaneira, a ação da Subsecretaria de Desenvolvimento Acadêmico da Secretaria de Ensino Superior.

Dentre os trabalhos empreendidos pela primeira CEAE destacam-se quatro pesquisas confiadas, respectivamente, às Universidades Federais do Ceará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, as quais versam sobre os seguintes termos:

1. Integração das agências formadoras de pessoal do-

- cente de 1ª e 2ª graus com o sistema que os absorve.
2. Integração entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica.
 3. Investigação sobre a metodologia e a prática de ensino desenvolvidas para a formação de docentes do ensino de 1ª e 2ª graus.
 4. Grau de adaptação dos cursos de licenciatura às exigências da Lei nº 5.692/71.

Além das pesquisas citadas, outros documentos contribuíram para o estudo em questão, tais como: relatórios de encontros regionais dos setores envolvidos na área de preparação de recursos humanos para a educação; pronunciamentos individuais dos participantes da 2ª CEAE e de especialistas de Faculdades de Educação e de algumas Universidades brasileiras convidados, especialmente, a prestarem a sua colaboração ao estudo do problema considerado de alta relevância à educação nacional.

2 PROBLEMAS DETECTADOS NOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO

A seguir, o elenco de problemas levantados nas pesquisas e documentos analisados:

- Não existe uma integração consciente entre as agências formadoras e as Secretarias de Educação.
- Não existe integração, quer interna, quer externa, entre as Faculdades e/ou Departamentos de Educação nas Universidades e Seção e/ou Departamentos nas Se-

- cretarias de Educação, persistindo um estado de isolamento institucional, onde os contatos são esporádicos, regimentais e incapazes de provocar o menor impacto dentro ou fora da instituição.
- Não há interação entre as unidades de conteúdo e as unidades pedagógicas, em organizações complexas como universidades federais e particulares.
 - Existe nítida separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas. A força da tradição criada pelo modelo 3 + 1 persiste em algumas instituições.
 - Grande parte dos alunos não demonstra interesse pela carreira de magistério o que sugere que muitos estejam cursando a licenciatura em busca de aquisição do "status" proporcionado pelo título.
 - Os professores e alunos atribuem maior importância às disciplinas de conteúdo, consideradas indispensáveis à formação do professor de 1º e 2º graus, em detrimento das disciplinas pedagógicas.
 - Há clara separação entre o "que" e o "como" ensinar.
 - A busca de objetivos diferentes pelos professores de conteúdo e de métodos de ensino dificulta a obtenção de um currículo harmônico, integrado e coerente.
 - A falta de discussão a respeito dos programas das disciplinas e dos problemas do curso dificulta a compatibilização e o entrosamento desejados.
 - Também, há constatação quanto ao baixo nível de satisfação dos alunos com o aproveitamento escolar e com a ineficiência do processo ensino-aprendizagem.

- Considerando-se as diferenças de padrão de organização curricular, metodologia e práticas de ensino, as agências formadoras não apresentam diferenças qualitativas capazes de distinguir umas das outras.
- Os aspectos mais carentes apresentados pela maioria das agências formadoras dizem respeito:
 - a) ao número de disciplinas que integram o currículo dos cursos de licenciatura plena, o qual limita-se, geralmente, ao número mínimo exigido pela Lei;
 - b) à desarticulação entre os conteúdos;
 - c) ao número elevado de alunos atendidos por um mesmo professor ou supervisor.
- Os cursos de licenciatura, quanto a níveis de formação do magistério de 1º e 2º graus, são inadequados à Lei nº 5.692/71.
- No que se refere aos títulos das licenciaturas e das habilitações, os cursos evidenciam, em média, adequação à Lei nº 5.692/71. Em Pedagogia, essa adaptação atingiu nível quase ideal, o que se explica pelo fato de a regulamentação desses cursos ter sido anterior à reforma preconizada na Lei nº 5.692/71 e de não haver esta forma exigido mudanças no título e nas habilitações específicas de Pedagogia.
- Nas licenciaturas, em geral, há resistência ao preparo do professor polivalente, capaz de atuar também no 1º grau, especialmente nas quatro primeiras séries.
- Nas regiões mais carentes de recursos humanos, em geral, os cursos de licenciatura apresentam um desempenho insatisfatório quanto à progressividade de es-

- tudos e, inadequação à Lei nº 5.692/71.
- Quanto ao aproveitamento de estudos, o desempenho das instituições é inadequado à Lei nº 5.692/71, especialmente, com relação aos conteúdos estudados, passíveis de serem aproveitados.
 - No que se refere a conteúdos, os cursos de licenciatura são inadequados às Diretrizes e Bases da Educação, expressas na Lei nº 5.692/71. Os conteúdos estudados nesses cursos visam, enfaticamente, ao preparo do professor de 2º grau e, sistematicamente, omitem a formação de docentes para o 1º grau e para as áreas de ensino profissionalizante.
 - Quanto à abordagem metodológica do conteúdo, a maioria das instituições apresenta inadequação aos preceitos legais (Lei nº 5.692/71).
 - No que se refere ao estágio supervisionado, há inadequação à Lei nº 5.692/71, nos seguintes aspectos:
 - a) tipo de instituição onde se realiza o estágio, dependência administrativa dessa instituição, sua localização e o horário do estágio;
 - b) atividades docentes dos estagiários, refletindo que o estágio não corresponde à situação real.
 - Quanto ao oferecimento das licenciaturas pelas instituições:
 - a) não atende à recomendação de se formar o magistério em níveis que se elevem, progressivamente, através do aproveitamento de estudos já realizados;
 - b) não visa à formação do professor polivalente.
 - Não há uma correspondência satisfatória entre a for-

- mação de recursos humanos para a educação e a realidade brasileira.
- Os cursos de Pedagogia não têm proporcionado atitude crítica para analisar os problemas reais do sistema escolar brasileiro.
 - Na prática, não se trabalha com base no perfil do profissional da educação, estabelecido pelas exigências da Lei nº 5.692/71.
 - A experiência educativa nacional apresenta-se unificada em termos de valores e objetivos a atingir e está extremamente desintegrada do real alcance desses objetivos.
 - O curso de Pedagogia, tal como concebido hoje, não atende aos objetivos da nova escola de 1ª e 2ª graus.
 - O curso de Pedagogia terá de ser definido para que nele se apoiem os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.
 - O curso de Pedagogia fica a desejar quanto às aspirações e necessidades reveladas pelos sistemas de ensino, no que tange à preparação de recursos humanos para a educação.
 - Constata-se que o mercado de trabalho educacional está saturado de profissionais oriundos dos cursos de Pedagogia, além dos mesmos possuírem baixo nível de qualificação, e, portanto, estarem precariamente capacitados para o exercício profissional.
 - Há grande necessidade de comprometimento dos estudos pedagógicos e da formação de recursos humanos para a educação, com a realidade ou realidades diferentes das

diversas regiões brasileiras.

- Os cursos de Pedagogia formam hoje mais cientistas da educação para atender à demanda universitária do que, propriamente, profissionais da educação.

O presente documento é, pois, nada mais que um estímulo inicial às discussões que se fizerem necessárias à formulação de propostas inovadoras para o curso de Pedagogia. Qualquer sugestão mais especificada por parte da Secretaria de Ensino Superior, nesta oportunidade, seria prematura e até mesmo inapropriada, tendo em vista que é de professores e alunos do curso de Pedagogia e do seu contato direto com professores do Sistema Educacional de 1º e 2º graus, que deverão surgir as proposições mais criativas e mais viáveis de aplicação à realidade brasileira.

Considerando-se, também, que as variações contínuas do contexto social e do progresso da ciência exigem um reajuste atualizado das inovações agora sugeridas, confia-se que professores e alunos do curso de Pedagogia mantenham os canais de comunicação abertos com a Universidade em geral, com o Sistema Educacional e a Comunidade, no sentido de uma discussão permanente que revitalize, de modo significativo, os programas de formação de recursos humanos para a Educação.

Seria, portanto, altamente relevante que o processo posto em prática para desencadear a participação dos grupos de trabalho e consulta na formulação das propostas, seja também registrado como subsídio ao aperfeiçoamento das estratégias de intercâmbio tão necessárias ao Sistema Educacional.

BIBLIOGRAFIA

1. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Grau de adaptação dos cursos de licenciatura às exigências da Lei nº 5.692/71 . Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação.1979. 260 p. il.
2. _____ . Integração das agências formadoras do pessoal docente e não-docente de 1º e 2º graus com o sistema que os absorve. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. 145 p.
3. _____ . Interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. 157 p.
4. _____ . Investigação sobre a metodologia e a prática de ensino desenvolvidas para a formação de docentes do ensino de 1º e 2º graus. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978. 144 p. il.
5. CANDAU, Vera Maria F. A formação profissional dos especialistas em educação: uma nova perspectiva. Forum Educacio-

- nal. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1 (4) out./dez. 1977.
6. CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo, Atlas, 1976.
 7. GADOTTI, Moacir. A faculdade de educação e a integração universitária. Cadernos do Cedes. São Paulo, Cortez. Ed., 2: 70-76, 1981.
 8. _____. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira: introdução a uma pedagogia do conflito. Revista Educação & Sociedade. São Paulo. Ed. Cortez, 1, set. 1978.
 9. PINO, Ivany Rodrigues & GADOTTI, Moacir. A redefinição do curso de pedagogia e idéias diretrizes. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), 144:59-66, maio/ago. 1979.
 10. SAVIANI, Demerval. Contribuição a uma definição do curso de Pedagogia. Revista Didática. São Paulo. s.e., 5, 1976.

ANEXO Nº 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO -
COMISSÃO LOCAL

PROPOSTA PARA A REFORMULAÇÃO DOS
CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA

Trabalho elaborado para o Seminário Regional sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (Porto Alegre, R.G.S., outubro 1981).

CURITIBA

1981

APRESENTAÇÃO

Em resposta à solicitação da Subsecretaria de Desenvolvimento Acadêmico da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura à direção do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, foi formada uma Comissão local, com o objetivo de conseguir a emergência de propostas relativas à reformulação do Curso de Pedagogia e conexões entre este curso e os de Licenciatura. Essas propostas seriam apresentadas nos Seminários Regionais sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Indicados pelos Departamentos, os componentes da Comissão do Setor de Educação da UFPr dispuseram-se a dar continuidade e nova forma ao que já se constituía em preocupação e expectativa de docentes e alunos: o repensar a Educação e o comprometer-se com a formação de seus profissionais. Ao se estudar a preparação de recursos humanos, esteve sempre presente a idéia de que a questão representa parcela de uma problemática mais ampla e profunda: a Educação Brasileira, para cuja melhoria e fortalecimento se dirigem estas reflexões e proposições, na esperança de efetivas mudanças, concretizadoras de uma exigência que vem se manifestando em nível nacional.

Comissão local:

JOSÉ ALBERTO PEDRA (Coordenador da Comissão
do Setor de Educação da UFPr)

HELENA WENZEL MOSCA DE CARVALHO (Redação Fi-
nal e Relatora do trabalho)

EVALDO ANTONIO MONTIANI FERREIRA

MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES

MARIA DO ROSÁRIO KNECHTEL

MARIA ZENI GUEDES

MARISA FERNANDES NUNES

ROSA ELISA PERRONE DE SOUZA

ROSELI CECILIA DE CARVALHO BAUMEL

1 INTRODUÇÃO

A preocupação pela formação de educadores está presente no Setor de Educação da UFPr desde 1971, quando foram intensificados estudos e tentativas de solução, principalmente através da coordenação do Curso de Pedagogia e da então existente coordenação de Licenciaturas. Em 1979, com a efetiva participação de professores e alunos do Setor, foram desenvolvidos trabalhos no intuito de fortalecer a identidade educativa do Setor e de dar nova direção conceitual ao Curso de Pedagogia. Como resultado, foi elaborada uma nova proposta curricular, onde apareceu entre as habilitações de Pedagogia, a de Magistério, de caráter obrigatório, e as habilitações técnicas, de caráter opcional : Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Educação Pré-Escolar. Embora não aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, o maior efeito então surtido foi o envolvimento dos docentes e o volume e qualidade de idéias apresentadas e debatidas.

Sob o estímulo da realização dos Seminários Regionais, os novos estudos visaram gerar uma proposta preliminar, que foi apresentada em setembro de 1981 em encontro a nível paranaense. Neste momento ampliava-se o foco de análise, ao se colocar o problema da Pedagogia e da Licenciatura em busca de soluções conjuntas e, segundo, ao se redefinir os cursos no âmbito maior da

formação de recursos humanos para a educação. Esta última colocação deu abertura a uma concepção mais abrangente de curso e, por outro lado, permitiu chegar-se a um ponto nuclear: a formação de "educadores".

A troca de idéias e os debates sobre a questão, suscitados pelo encontro de representantes de instituições de ensino superior paranaenses, enriqueceram os estudos posteriores, a seguir colocados a nível dos Departamentos e abertos à participação de alunos e demais interessados. O produto deste trabalho cooperativo é apresentado neste documento, em que é apresentada uma proposta para a formação de educadores, a nível de 3º grau.

2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PROPOSTA E PRESSUPOSTOS

A presente proposta, que se explicita na forma de um "Curso Superior de Educação" caracteriza-se pelos seguintes pontos básicos:

1. O desaparecimento da figura da "licenciatura". A formação pedagógica, que se acrescia à formação de conteúdo, deu lugar à formação de um educador, em Curso Superior de Educação, com a duração mínima de 1.200 horas, educador esse que se prepara, em maior profundidade e consistência, para ser um professor, ou, então, um profissional de um campo educacional específico. A modalidade operativa é a "habilitação" que segue uma formação pedagógica fundamental e comum.

2. A diversificação das habilitações pedagógicas é justificada pela reconceituação de "habilitação", que não é entendida como uma compartimentalização tecnicista, mas, antes, como uma possibilidade concreta para o profissional se inserir e atuar no vasto e complexo campo educacional. A idéia unificadora é a de "educador", que deve iniciar, presidir e orientar todo processo formativo, tanto em seu aspecto motivacional como de conteúdos e instrumentação, sempre voltados para a realidade educacional brasileira.

3. A ênfase sobre a realidade brasileira, na qual se inscreve a educação, é outro ponto básico. Em consequência, a educação brasileira, visualizada em seus problemas e aspectos

significativos, em visão sincrética e do senso comum do aluno, é o "lugar comum" e de partida, conducente à busca dos fundamentos da educação. Num segundo nível, os estudos sistematizam-se e concentram-se sobre as ciências da educação, que adquirem o caráter de um conteúdo específico. A seu lado, colocam-se conteúdos provindos de outros campos do conhecimento e atividade humana: filosofia, ciências, letras, artes, tecnologia, conteúdos esses que, adquiridos anterior ou concomitantemente pelo aluno, em outros cursos de nível superior, são aproveitados e integrados na formação do educador.

4. A formação de educadores deve atender as necessidades educacionais dos brasileiros, mesmo daqueles que não estão na escola. Daí a importância da educação extra-escolar, tratada ao lado do ensino formal, com o intuito de efetivar a idéia de uma educação ao longo da vida e voltada para uma maioria da população e de segmentos populacionais, como crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, adultos em serviço ou na 3ª idade, segregados sociais, etc.

5. Ênfase à integração entre ensino e extensão, de modo a substituir uma prática pedagógica isolada por um trabalho socialmente integrado e útil, além de uma vivência mais ampla e significativa do que a oferecida pela verbalização em sala de aula.

6. A formação do Orientador, Supervisor e Administrador é vista como momento terminal na formação do educador, e colocada após a sua capacitação como professor ou trabalhador de uma área particular. A sua formação ainda fica a nível de graduação, porém exigindo compreensões mais aprofundadas e habilidades prévias: na docência, com educandos com dificuldades es-

peciais, com crianças na 1.^a infância, com adultos, etc.

7. Dispensou-se atenção ao pessoal de apoio pedagógico, vendo-os como educadores. A habilitação "Biblioteca Escolar" pode ser procurada pelo bibliotecário como um campo de trabalho, e no Curso Superior de Educação, é-lhe dada uma formação fundamental em educação, acrescida de conteúdos e atividades próprias do bibliotecário escolar, visto como um recurso humano a serviço da educação.

A presente proposta tem como pressupostos:

1. Que a efetivação de uma proposta de reformulação da formação do educador, nela incluindo-se os professores de conteúdos específicos (obtidos geralmente no atual Bacharelado) necessita, forçosamente, do apoio institucional e da adesão de muitas pessoas, tanto as diretamente envolvidas no processo educativo como aquelas situadas em instâncias decisórias;

2. Que a implantação de uma nova política de formação de recursos humanos para a educação implica, necessariamente, na revisão das Leis 5.540/68, 5.692/71 e dos atuais Pareceres, particularmente o nº 252/69, incidentes sobre a educação nacional;

3. Que, em decorrência, também se faz necessária uma revisão da atual estrutura didático-administrativa da Universidade, aí incluída a reestruturação inter e intra-setorial; que tais reformulações devem orientar-se, principalmente, para:

- maior autonomia decisória para os Setores na estruturação curricular de seus cursos;
- maior integração setorial;
- institucionalização de mecanismos que garantam a integração Universidade/Comunidade;

4. Que a prática pedagógica, no sentido da garantia do

fluxo entre a teoria e prática, seja facilitada e articulada pela Universidade mediante:

- atividades conveniadas com os Sistemas de Ensino (Estadual e Municipal), Sindicatos, Associações, Empresas e entidades sociais de natureza educativa;
- locais de observações, práticas e estágios, em número e qualidade suficientes;
- Programas de Extensão, que devem ser redefinidos, revitalizados e implantados, não só como momentos de prática como também de integração na comunidade, na forma de cursos e serviços;
- Programas de Pesquisa, reforçando e integrando as funções universitárias de ensino e extensão;
- modernização e ampliação de "Campi" Avançados.

5. Que a formação de recursos humanos para a educação não se esgota a nível de graduação, admitindo-se outras alternativas de formação, tanto em esquemas formativos em nível inferior, preferencialmente transitórios, como também, que os recursos humanos para a educação sejam formados a nível de pós-graduação, de modo que estes programas articulem-se e integrem-se com as novas propostas curriculares a nível de graduação.

6. Que qualquer proposta de "formação de recursos humanos para a educação" não esgota e não resolve a problemática da educação brasileira. É sem dúvida, um aspecto relevante. Tanto que os educadores apresentam uma proposta "pedagógica" que é também uma proposta política, quando visa ampliar, garantir e melhorar o espaço do educador e da educação, espaço esse que se encontra situado no contexto social, político e econômico.

3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Objetivos do Curso:

São aceitos como objetivos de um curso de formação do educador, os seguintes objetivos:

- a) desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;
- b) proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- c) propiciar-lhes uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilite uma ação eficaz. (Saviani, D).

Composição

O Curso Superior de Educação é desenvolvido através de três núcleos:

1. Núcleo Fundamental Comum - núcleo que tem o propósito de caracterizar aspectos e problemas relevantes da educação brasileira, tendo em vista uma primeira elaboração dos fundamentos da educação.
2. Núcleo de Formação Específica - conjunto de conteúdos de ciências da educação, agrupados em quatro áreas: Estudos Sociais e Filosóficos em Educação, Psicologia Educacional, Metodologia Investigacional e Estudos Organizacionais e de Administração em Educa-

cação.

3. Núcleo de Formação Orientada - conjunto de conteúdos, instrumentos e recursos que possibilitam ao profissional da educação aprofundar com maior eficiência linhas de trabalho, de modo a dominar em profundidade uma área significativa do campo educacional, a fim de estar em condições de contribuir especificamente para o desenvolvimento da educação em seu conjunto.

Esta fase desdobra-se em dois níveis de habilitações: Grupo I, de caráter mais geral (docência, extra-escola, educandos especiais, apoio pedagógico) e as de Grupo II, de caráter técnico-administrativo.

Entre as habilitações do Grupo I estão:

- Educação Pré-Escolar
- 5ª a 8ª série do 1º grau e Ensino de 2º grau
- Educação Especial (deficientes da visão e deficientes mentais)
- Educação Extra-Escolar
- Biblioteca Escolar

As habilitações do Grupo II, que têm uma das anteriores como pré-requisito são:

- Orientação Educacional
- Supervisão Educacional
- Administração Educacional

O gráfico que segue ilustra o que foi acima exposto.

Os núcleos são trabalhados pelas seguintes matérias, disciplinas e atividades, cuja seleção e cuja natureza, obrigatória ou optativa, dependem do detalhamento de uma proposta curricular para uma situação particular e concreta.

I NÚCLEO FUNDAMENTAL COMUM

Duração: 750 hs (2 semestres letivos)

Carga semanal média: 25 hs

Área: Aspectos e problemas da Educação Brasileira

1. Aspectos biológicos dos problemas educacionais brasileiros
2. Aspectos econômicos da educação brasileira
3. Aspectos sócio-culturais dos problemas educacionais brasileiros
4. Aspectos políticos da educação brasileira
5. Aspectos demográficos da educação brasileira
6. Aspectos organizacionais e de funcionamento da educação brasileira

Áreas: Fundamentos da educação

1. Fundamentos psicológicos da educação
2. Fundamentos filosóficos da educação
3. Fundamentos históricos da educação
4. Fundamentos sociológicos da educação
5. Introdução ao estudo do currículo
6. Introdução aos métodos pedagógicos e didáticos.

II. NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Duração: mínimo de 1.600 hs

Carga semanal média: 26 hs

ÁREAS	MATÉRIAS	DISCIPLINAS
1. Estudos Sociais e Filosóficos em Educação	1.1 Educação Comparada	<ul style="list-style-type: none"> . Introdução à Educação Comparada . Problemas atuais em Educação Comparada . Educação não-formal em perspectiva comparativa
	1.2 Filosofia e História da Educação	<ul style="list-style-type: none"> . História da Educação Antiga e Medieval . História da Educação Moderna e Contemporânea . História da Educação Brasileira . Filosofia da Educação: Epistemologia . Filosofia da Educação: Lógica e Lingüística . Filosofia da Educação: Ética e Valores . Filosofia da Educação: As Ciências Comportamentais e as Perspectivas Humanísticas . Filosofia da Educação: Correntes na atual Filosofia da Educação Brasileira
	1.3 Sociologia e Antropologia	<ul style="list-style-type: none"> . Sociologia da Educação . Antropologia Educacional

ÁREAS	MATÉRIAS	DISCIPLINAS
2. Psicologia Educacional	da Educação	<ul style="list-style-type: none"> . Educação e Cultura . Política e Educação . Educação e Mudança Social . Sociologia do Currículo . Educação no meio Rural e Urbano
	2.1 Desenvolvimento Humano	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvimento Infantil e o Processo Educacional . Adolescência e o processo Educacional . A Educação de Indivíduos Excepcionais . Desenvolvimento Intelectual e desempenho escolar . Desenvolvimento da Linguagem e Educação . Interação Social e suas implicações educacionais . Educação e os fatores sociais e culturais no desenvolvimento da personalidade
	2.2 Aprendizagem e Instrução	<ul style="list-style-type: none"> . Abordagem psicológica do processo ensino aprendizagem

ÁREAS	MATÉRIAS	DISCIPLINAS
3. Metodológica Investigacio nal	3.1 Medidas Edu- cacionais	<ul style="list-style-type: none"> . Motivação e Afetividade na Educação . Cognição e Criatividade na Educação . Psicologia Instrucional . Tecnologia Educacional . Dificuldades de Aprendizagem . Medidas em Educação . Técnicas de investigação social e psicológica . Estatística aplicada à Educação
	3.2 Avaliação Educacional	<ul style="list-style-type: none"> . Introdução à Avaliação Educacional . Teoria e Metodologia da Avaliação
	3.3 Pesquisa em Educação	<ul style="list-style-type: none"> . Introdução à Pesquisa Educacional . Métodos quantitativos e qualitativos em Pesqui- sa Educacional . Pesquisa Bibliográfica em Educação
4. Estudos Or- ganizacio -	4.1 Estudos Ad- ministrati-	<ul style="list-style-type: none"> . Organização e administração de sistemas educa- cionais

ÁREAS	MATÉRIAS	DISCIPLINAS
nais e de Administração em Educação	vos e políticos 4.2 Currículo e Escolarização	<ul style="list-style-type: none"> . Legislação Educacional . Economia da Educação . Planejamento em Educação . Alternativas de gestão na organização escolar . Escolarização: organização e mudança . Currículo: teoria e prática

GRUPO I

HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Matérias:

1. Introdução à Educação Pré-Escolar	45 hs
2. Desenvolvimento Bio-Psico-Social do Pré-Escolar	45 hs
3. Psicologia do Pré-Escolar	60 hs
4. Currículo da Educação Pré-Escolar	30 hs
5. Artes, Recreação e Jogos na Pré-Escola	30 hs
6. Metodologia da Educação Pré-Escolar (Creche e Escola Maternal)	60 hs
7. Métodos, Técnicas e Recursos Especiais de Ensino no Jardim de Infância	60 hs
8. Estágio Supervisionado em Educação Pré-Escolar	120 hs

GRUPO I

HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO: SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO DE 1º GRAU

1. Introdução à Educação Fundamental	60 hs
2. Processo de Iniciação à Leitura e à Escrita	60 hs
3. Metodologia do Ensino por Atividades (Comunica- ção e Expressão)	60 hs
4. Metodologia do Ensino por Atividades (Integra - ção Social)	60 hs
5. Metodologia do Ensino por Atividades (Ciências)	60 hs
6. Programas de Saúde na Escola	30 hs
7. Estágio Supervisionado nas Séries iniciais do Ensino de 1º grau	120 hs

GRUPO I

HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO: 5.^a a 8.^a SÉRIE DO
1.^o GRAU E ENSINO DE 2.^o GRAU

1. Currículos e Programas do Ensino Regular e Suple- tivo de 1. ^o e 2. ^o graus	60 hs
2. Dinâmica da Interação Professor-Aluno	30 hs
3. Problemas de Aprendizagem Escolar	30 hs
4. Educação de Adultos	30 hs
5. Fundamentos e Métodos de Ensino em Áreas de Estudos	90 hs
6. Metodologia do Ensino em disciplinas específicas (de: Filosofia/Pedagogia/Ciências/Letras/Artes/ Tecnologia)	90 hs
7. Estágio Supervisionado em Magistério de 5. ^a a 8. ^a Série do 1. ^o grau e no 2. ^o grau	120 hs

GRUPO I

HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

(áreas: Deficientes da Visão e
Deficientes Mentais)

Matérias:

1. Introdução à Educação Especial	45 hs
2. Desenvolvimento Bio-Psico-Social do Deficiente	45 hs
3. Morfo-Fisiologia dos Órgãos da Visão	30 hs
4. Morfo-Fisiologia do Sistema Nervoso	30 hs
5. Patologia dos Órgãos da Visão	45 hs
6. Noções de Neuro-Psico-Patologia	45 hs

7. Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes	30 hs
8. Métodos, Técnicas e Recursos Especiais de Ensino para Deficientes	60 hs
9. Estágio Supervisionado em Educação Especial	120 hs

GRUPO I

HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR

1. Introdução à Educação Extra-Escolar	60 hs
2. Perspectivas da Educação Permanente	30 hs
3. Educação de Adultos	30 hs
4. Educação e Trabalho	60 hs
5. Processos e Técnicas de Educação na Empresa	60 hs
6. Educação e Lazer	60 hs
7. Programas de Educação Extra-Escolar	30 hs
8. Estágio Supervisionado em Educação Extra-Escolar	120 hs

GRUPO I

HABILITAÇÃO EM BIBLIOTECA ESCOLAR

Matérias:

1. Biblioteca como Recurso Educacional	60 hs
2. Biblioteca Escolar	60 hs
3. Pedagogia da Leitura	60 hs
4. Hábito de Leitura	45 hs
5. Pesquisa Bibliográfica em Educação	45 hs
6. Programas de Promoção do uso da Biblioteca	60 hs
7. Estágio Supervisionado em Biblioteca Escolar	120 hs

GRUPO II

HABILITAÇÃO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

1. Fundamentos da Orientação Educacional	60 hs
2. Processos de Grupo em Educação	60 hs
3. Teoria e Prática do Aconselhamento	45 hs
4. Desenvolvimento Vocacional	45 hs
5. Diagnóstico Psico-Pedagógico e Social	60 hs
6. Planejamento, Desenvolvimento e Implementação Curricular	60 hs
7. Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	120 hs

GRUPO II

HABILITAÇÃO EM SUPERVISÃO EDUCACIONAL

1. Fundamentos da Supervisão Educacional	60 hs
2. Planejamento, Desenvolvimento e Implementação Curricular	60 hs
3. Desenvolvimento Interpessoal e Organizacional	45 hs
4. Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	45 hs
5. Supervisão da Escola de 1º grau	60 hs
6. Supervisão da Escola de 2º grau	60 hs
7. Estágio Supervisionado em Supervisão Educacional	120 hs

GRUPO II

HABILITAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

1. Fundamentos da Administração Educacional	60 hs
2. Administração Educacional no Brasil	60 hs
3. Administração da Escola de 1ª e 2ª graus	60 hs
4. Legislação e Práticas Administrativas na Escola	45 hs
5. Desenvolvimento Interpessoal e Organizacional	45 hs
6. Planejamento, Desenvolvimento e Implementação Curricular	60 hs
7. Estágio Supervisionado em Administração Educacional	120 hs

ANEXO Nº 4

DOCUMENTO PREPARADO PELOS ALUNOS DO CURSO DE ARQUITETURA
E URBANISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, PARA
DISCUSSÃO NO SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO,
EM JULHO DE 1982

O MODELO DE ENSINO DESEJADO

O perfil do arquiteto, definido anteriormente, visando atender à realidade analisada, determina a necessidade de uma visão clara do papel do profissional inserido nesta sociedade, com formação que possibilite a sua compreensão, e com preparo teórico-prático que abranja toda a sua área de atuação, ou seja o espaço, quer da cidade, da habitação ou do objeto.

"É importante não esquecer que o profissional, antes de sê-lo, é um cidadão. Desta forma, é indispensável que a setorização profissional não obstaculize a compreensão dos problemas maiores e que uma larga base cultural libere o homem das estritas limitações do técnico." (F. Suensson)

"É fundamental uma formação científica portanto, que gere profissionais críticos e dinâmicos, onde seja possível desenvolver a criatividade no sentido de contribuir para o real desenvolvimento do país." Dentro desta perspectiva é essencial o estímulo à pesquisa e experimentação de processos de ensino, devidamente avaliados com a participação de professores e estudantes.

Para que se possa começar a pensar neste sentido, algumas atitudes iniciais e fundamentais devem ser tomadas:

1. Esclarecimento ao corpo discente com relação aos seguintes itens:

- na área de composição:
 - desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula - avaliação das reais condições necessárias para que isso ocorra.
 - diferenciação entre quantidade e qualidade de trabalhos.
 - caráter das maquetes - maquetes de estudo ou de apresentação?
- 2. Que haja um maior relacionamento e compatibilização entre as diversas áreas;
- 3. Que se estabeleça um horário mínimo de assistência a ser oferecida pelos professores das disciplinas da área de construção durante as aulas de composição;
- 4. Que se reabra a maquetaria, com material e assistência permanente adequados;
- 5. Que se enfatize a pesquisa no curso, dando maiores condições materiais, verbas e incentivos, valorizando a função básica da Universidade: que é a formação profissional. Esses incentivos poderiam ser dados através da criação de espaços adequados como laboratórios de construção e fotográfico, através da realização do curso de especialização em Metodologia de Pesquisa para os membros do corpo docente;
- 6. Que se crie um órgão encarregado de realizar contatos com outras entidades culturais, visando promoção, organização e divulgação periódica de concursos de arquitetura, simpósios, congressos, seminários e cursos de pós-graduação;
- 7. Que se agilize o setor de estágios, efetivando a divulgação desse setor de forma mais eficiente, bem como encaminhamento e acompanhamento do estagiário por parte do departamento;

8. Que se efetive a proposta número 7, do Plano de Trabalho para o Departamento de Arquitetura apresentando em 1981 quando da posse do Chefe do Departamento:

"O efetivo retorno às atividades docentes de professores que, por motivos diversos, estão afastados do Departamento..."

Já que de longa data vimos observando que sua contribuição na forma de preleções, seminários e assistência, além de não ocorrer, quando ocorre não atende às reais necessidades dos estudantes;

9. Quanto aos critérios de avaliação:

9.1. Entrega dos trabalhos com apresentação e defesa pelos autores. Em seguida, este seria submetido a uma análise crítica dos colegas de turma coordenada pelo professor. A coordenação caberia esclarecer e motivar a turma no processo de apresentação, descrição e crítica do trabalho. A avaliação, conceito ou nota seria dada pelo professor após o término da apresentação de todos os trabalhos, com base no resultado da análise feita em conjunto com os alunos;

9.2. Tendo em vista a intenção por parte do departamento de se extinguir os exames finais - consequentemente os de 2ª chamada e recuperação - das disciplinas de Composição, Planejamento Urbano e Desenho Arquitetônico, através de processo que se encontra no Conselho de Ensino e Pesquisa, achamos que é premente a discussão de substitutivos para esses exames;

10. A partir do incidente no qual constatamos o desconhecimento

das ementas das disciplinas do novo currículo por parte dos responsáveis por sua implantação e controle, professores e alunos, achamos imprescindível a criação de uma estrutura permanente de avaliação do ensino de arquitetura, com participação paritária do corpo docente e discente, cuja função seria:

- promover e garantir maior compatibilização e integração entre diversas disciplinas do curso;
 - fiscalizar a clareza dos objetivos, organização do conteúdo e adequação da metodologia propostos pelos professores para as disciplinas e sua correspondência com suas ementas;
 - citação de condições de avaliação constante do curso, através de um instrumento de avaliação periódica, e/ou avaliação conjunta realizada em sala de aula entre professor e alunos semestralmente;
11. Com o intuito de aprimorar o funcionamento das câmaras das diversas áreas do departamento achamos necessária a real convocação e participação dos estudantes em seus trabalhos a exemplo do que ocorre com a câmara de Planejamento Urbano;
12. Devido a sua reduzida carga horária, as disciplinas da área de Planejamento Urbano, nos proporcionam uma formação de caráter quase que meramente informativo. Procurando a complementação de nossa formação nessa área propomos a realização de um esforço conjunto de professores e alunos no sentido de se organizarem palestras, seminários e discussões sobre o assunto abertos a todo o curso;

13. Que os trabalhos premiados anualmente não sejam apenas expostos, mas apresentados e discutidos por alunos e professores. E, que a partir desses se inicie a formação de um arquivo de trabalhos escolares;
14. Que se realize um esforço conjunto com relação à assiduidade de professores e alunos às aulas;
15. Que seja organizada uma comissão composta por professores e alunos, para se re-estudar o convênio com o BNH;
16. Que se estude a possibilidade de recuperação, por parte dos alunos reprovados em disciplinas do novo regime seriado, evitando o atraso excessivo do curso.

Poderia ser por exemplo:

- através de turmas alternativas (períodos noturnos) possibilitando a recuperação paralela e a não coincidência de horários.

Nestes dias de debates vimos com prazer surgir em nossa escola um espaço para discussão e reflexão, há muito desejado, em nosso curso.

O que seria uma reunião de departamento de caráter restrito, passou a constituir uma espécie de seminário, permitindo uma participação maior do corpo discente.

Dado o caráter de urgência dos preparativos, a inexistência de debates prévios adequados, à dificuldade de convocação de maior número de alunos, não achamos possível nos aprofundar em questões importantes para o curso.

Como contribuição aos debates, e por acreditarmos ser necessária a continuidade deste processo para chegarmos ao amadurecimento de novas propostas e idéias concernentes ao nosso

curso, propomos, a realização de um "novo seminário", desta vez com a devida organização e preparo e, com ampla participação do corpo discente. Através de uma comissão de coordenação, formada por professores e alunos, deve-se estabelecer, as formas de trabalho e o temário básico para discussão, visando fundamentalmente a avaliação do curso, voltando a sua preocupação para as propostas levantadas nesse atual encontro.

REFERÊNCIAS

Avaliação feita a partir:

- Documento do 1º Seminário de Ensino da Arquitetura - UFRGS
- Relatos SBPC/82
- Universidade Segundo - Paulo Freire
 - Darcy Ribeiro
 - Florestan Fernandes

ANEXO Nº 5

O ENSINO DA ENGENHARIA CIVIL NO PARANÁ, NO PRIMEIRO
ENCONTRO PARANAENSE DE ENGENHEIROS CIVIS
CURITIBA 28 E 29 DE MAIO DE 1982

I) Caracterização do Encontro

A "ABENC" E ESTE ENCONTRO

A Associação Brasileira de Engenheiros Civis - ABENC - é uma entidade de âmbito nacional destinada a congregar os Engenheiros Civis e defender seus interesses.

A atuação da ABENC se processa mediante uma diretoria nacional e departamentos regionais, com jurisdição sobre um ou mais Estados.

O Departamento do Paraná (ABENC-PR) foi fundado em novembro de 1980 e já vem tendo efetiva atuação.

Entendendo que a participação de representantes de todos os segmentos da Engenharia Civil do Estado é fundamental para que a ABENC-PR defina um plano de ação coerente com os reais anseios da classe, esta entidade decidiu realizar o 1º Encontro Paranaense de Engenheiros Civis.

Na concretização deste evento, a ABENC-PR espera receber o apoio de toda a classe.

OBJETIVOS

O 1º Encontro Paranaense de Engenheiros Civis tem os seguintes objetivos:

- a) destacar a importância do papel do Engenheiro Civil

- na sociedade;
- b) analisar as contribuições do Engenheiro Civil para o desenvolvimento social e econômico;
 - c) debater problemas específicos dos Engenheiros Civis;
 - d) divulgar estudos, pesquisas e trabalhos relacionados com a Engenharia Civil.

TEMÁRIO

"A Engenharia Civil e a Realidade Paranaense" é o tema geral, o qual se desdobra em:

- I - A Engenharia Civil e a Realidade Paranaense - Ontem, Hoje e Amanhã.
- II - A Engenharia Civil e a Realidade Paranaense no Setor de Edificações.
- III - A Engenharia Civil e a Realidade Paranaense no Setor de Saneamento.
- IV - A Engenharia Civil e a Realidade Paranaense no Setor de Energia.
- V - A Engenharia Civil e a Realidade Paranaense no Setor de Transportes.
- VI - A Engenharia Civil e a Realidade Paranaense nos Demais Setores.

II) Composição do Painel que discutiu o Currículo dos cursos de Engenharia Civil

PAINEL "II"

"O Ensino da Engenharia Civil no Paraná"

PARTICIPANTES

- Eng. Osiris Silveira Lepca (Coordenador do Curso de

Engenharia Civil da Universidade Federal do Paraná)

- Eng. José Antônio Chuba Fedalto (Coordenador do Curso de Engenharia Civil da Universidade Católica do Paraná)
- Eng. João de Miranda (Coordenador do Curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Maringá)
- Eng. João Amilton Mendes (Coordenador do Curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Ponta Grossa)
- Eng. Elias Plácido Vieira Cesar (representante do Curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Londrina)

29/05/82

8h

III) Recomendações do Encontro

Recomendações do 1º Encontro Paranaense de Engenheiros Civis

No 1º Encontro Paranaense de Engenheiros Civis, promovido pela ABENC-PR, nos dias 28 e 29 de maio, no Auditório da Reitoria da UFPR, foram aprovadas as recomendações seguintes:

- a) Recomendar ao Ministério da Educação e Cultura e às instituições de ensino:
 - a inclusão nos currículos dos cursos de formação de Engenheiros Civis de disciplina eletiva relativa ao "Planejamento Físico, Local, Urbano e Regional";
 - que nos currículos dos cursos de formação de Engenheiros seja dada maior ênfase aos assuntos relacionados à energia;

- a criação de cursos, a nível de pós-graduação, relacionados à energia, notadamente aqueles voltados ao planejamento energético.
- b) Recomendar às instituições de ensino:
- que incentivem e valorizem a realização de atividades de educação continuada para Engenheiros Civis e ofereçam condições para a participação de seus professores;
 - a criação de um Programa de Integração de Docentes, a nível estadual, visando ao aperfeiçoamento dos professores, em especial daqueles dos cursos iniciantes ou com deficiências;
 - que regulamentem e criem condições para a implantação efetiva de estágio supervisionado;
 - que assegurem a participação exclusivamente de Engenheiros Civis como professores das disciplinas básicas dos cursos de formação desses profissionais.
- c) Recomendar às instituições de ensino, às associações de classe e às empresas:
- que integrem suas ações para viabilizar a realização de atividades de educação continuada para Engenheiros Civis.
- d) Recomendar ao CONFEA:
- a inclusão no Art. 7º, inciso "l", da Resolução nº 218, de 29.06.73, daquele Conselho, de atribuições relativas ao "Planejamento Físico, Local, Urbano e Regional".
- e) Recomendar ao CREA:
- a criação de dispositivo que leve à designação for-

mal, antes do início da obra ou do serviço de Engenharia Civil em que concorram diversos profissionais ou empresas, de um único responsável técnico pela direção das atividades, Engenheiro Civil, sugerindo-se que seja denominado de diretor de obras.

Fonte: MENSAGEIRO DO I.E.P Boletim Quinzenal do Instituto de Engenharia do Paraná, nº 216 - 2^a quinzena de junho de 1982 - Ano IX.

ANEXO Nº 6

Currículo de Formação do Professor Uruguay

PREPARATÓRIO	1 ^{er} AÑO	2 ^o AÑO	3 ^{er} AÑO
Lectura y escritura	Lenguaje	Id. Español	Literatura
Dibujo	Artes Plásticas	Rec. Audiovisuales	Rec. Audiovisuales
Trabajos Manuales	Dir. de Coros	Dir. de Coros	Dir. de Coros
Música	Ortofonía	Matemática	Ciencias Sociales integr.
Hist. del Arte	Puericultura	Legisl. Escolar	Fil. de la Educación
Agronomía	Higiene	Ciencias Fís. y Nat. integr.	Psicología Educacional
Al. Racional	Educ. Física	Práctica Docente	Práctica Docente
Gimnasia	Psic. Gral. y Lógica	Psic. del Aprendizaje	Didáctica II
Filosofía	Intr. a la Sociología	Sociología	
Intr. a la Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía	
	Metodología	Didáctica I	

Obs.: 1) A integração horizontal de disciplinas indica-se com linhas pontilhadas.

2) Para exemplificar a integração vertical de disciplinas, transcrevem-se os programas (ementas) de Didáctica I e Didáctica II.

Vide ainda, para efeito de complementação o Quadro nº 5.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. MONTEVIDEO - URUGUAY

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DIDÁCTICA 2º PROFESIONAL, aprobado en Sala de Didáctica en 1970.

- 1 - Concepto y contenido de la Didáctica.
- 2 - La Didáctica en sus relaciones con la Lógica y La Pedagogía .
- 3 - Los Métodos Didácticos: concepto, valor y evolución.
- 4 - Los Métodos Lógicos y su aplicación a la Didáctica.
- 5 - Formas de Enseñanza: exposición, narración y diálogo.
- 6 - Procedimientos de evaluación tradicionales y nuevos.
- 7 - Tipos de programación.
- 8 - Fines y valor del cultivo de la Expresión Infantil
- 9 - Metodología de la Expresión Escrita y de la Lectura.
- 10 - Fines, valor y método de la enseñanza de la Matemática .
- 11 - El material didáctico .
- 12 - Fines, valor y método de la enseñanza de las Ciencias Físico Naturales .

PROGRAMA DE DIDÁCTICA 3º PROFESIONAL, aprobado en Sala de Didáctica en 1970.

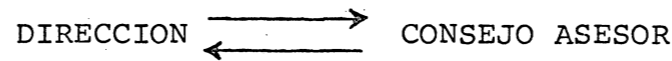
- 1 - Programas. Estudio crítico del programa vigente en escuelas urbanas.
- 2 - Planificación. Modernos conceptos pedagógicos.Reglamentación vigente.
- 3 - Apreciación de los resultados del aprendizaje.Diver-

- ... sos procedimientos. Análisis crítico.
- 4 - Los registros escolares. Libro Diario; Matrícula; Caja; Copiador; Auxiliares, fichas acumulativas; boletines. Trabajo estadístico diario, mensual, anual.
 - 5 - Historia. Concepto de esta disciplina. Ciencia y método. Lugar que ocupa la Historia entre las demás ciencias. La Historia através de diversas corrientes. Objetivos de su enseñanza. Evolución de su aprendizaje en las diversas edades.
 - 6 - Procedimientos y recursos en la Historia. Bases psicológicas.
 - 7 - Geografía. Concepto de esta disciplina. Objetivos de su enseñanza. El conocimiento geográfico en las distintas edades.
 - 8 - Procedimientos y recursos en Geografía. Bases psicológicas.
 - 9 - El sentido ético en el niño. Factores que inciden en la organización progresiva de la conducta del niño. Papel del educador.
 - 10 - Análisis y discusión de los recursos de que puede valerse el maestro. Auto y heteromoral. Valor de las biografías; actividades escolares que contemplan la formación moral.
 - 11 - La moral cívica como parte de la moral social. La Historia como fuente de formación cívica y moral. La educación cívica en la Escuela.

ANEXO Nº 7

INSTITUTO MAGISTERIAL DE ESTUDIOS SUPERIORES

Fuente: Dirección del Instituto Magisterial Superior - A.M.B.



Funciones:
Promover la investigación, perfeccionamiento y calificación del magisterio, desarrollo de sugerencias, recomendación de resultados.

1ª ETAPA (FUNCIONAMIENTO)

DEPTO. DE ESTUDIOS PEDAGOGICOS	DEPTO. DE EXTENSION CULTURAL	DEPARTAMENTO DE ESPECIALIZACIONES	DEPTO. DE ASISTENCIA CULTURAL Y PROFESIONAL DEL MAESTRO EN EJERCICIO
<p>Funciones:</p> <p>Estudios, investigaciones, publicaciones pedagógicas sobre realidad educativa uruguaya.</p> <p>Plan de Trabajo:</p> <p>Investigación sobre deserción y repetición correlacionada con causas internas de la Escuela. Características y evaluación de la formación del Maestro</p>	<p>Funciones:</p> <p>Cursos de ampliación y profundización de conocimientos en áreas especializadas y complementarias.</p> <p>Plan de Trabajo:</p> <p>Cursos de perfeccionamiento en:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) CIENCIAS b) HUMANIDADES y/o ARTES c) CIENCIAS SOCIALES (todos en primera etapa) <p>Capacitación para Cargos Directivos (Segunda etapa)</p>	<p>Funciones:</p> <p>Preparación de Maestros y especialistas en actividades específicas.</p> <p>Plan de Trabajo:</p> <p>Cursos teórico-prácticos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Maestros de niños atípicos b) Maestros para sordomudos y ortofonistas c) Preescolares d) Educadores Musicales <p>Formación del Profesor de Ciencias de la Educación (segunda etapa)</p>	<p>Funciones:</p> <p>Atender al Maestro en su zona de trabajo.</p> <p>Plan de Trabajo:</p> <p>Cursos regionales para capacitar la solución de problemas locales tales como: educación rural, escuelas de Maestro único, educación comunitaria. Cursos de Temporada en materias generales y en problemas actuales de educación.</p>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELO, Rute Vivian, coordenadora. Estudo para a Estruturação de um Laboratório de Currículo a Nível de Sistema, in: Revista de Ensino Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, Ano XXII, nº 162.
- AVALIAÇÃO: de Currículo, da Aprendizagem, in: Série Ensino Fundamental Brasília, Ministério da Educação e Cultura, nº 11, ano 1973.
- AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura São Paulo, Melhoramentos, 1976, 268 p.
- BARTHELMESS, Artur. Química para Vestibular. Curitiba, 1964.
- BEAUCHAMP, George A. Componentes básicos de uma Teoria de Currículo; trad. Consuelo Garcia e Louis B. Alcorta; in: Curriculum Theory Network, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canadá, outono 1972, mimeografado.
- BERGE, Damião. O Logos Heraclítico. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1969, 452 p.
- BERMAN, Louise M. Novas prioridades para o currículo; trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo em convênio com a Fundação Nacional de Material Escolar, 1976, 242 p.
- BRUNER, Jerôme. O Processo da Educação; trad. Lólio Lourenço de Oliveira; São Paulo, Nacional, 1968, 87 p.
- BUNGE, Mario. La Ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires, Siglo Veinte, 1976, 110 p.
- CARDOSO, Elpídio M. Antropologia, Pedagogia e Educação. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1978. Mestrado em Educação; disciplina Meios de Comunicação Social. Mimeografado.
- COMÊNIO, João Amós. Didáctica Magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1976, 525 p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A democratização escolar no ensino fundamental e sua relação com o ensino superior; in: Educação Brasileira, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, Ano II, nº 5, 2ª sem. 1980.

- DA SILVA, Luis H. Pereira. A quem cabe a responsabilidade da orientação das pesquisas? in: Encontros com a civilização brasileira Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, S.A., nº 5, nov. 1978.
- DE CASTRO, Célia Lúcia Monteiro. Eficácia, eficiência e efetividade dos cursos de mestrado em Educação no País; in: Forum Educacional Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Ano I, nº 1, jan-mar. 1977.
- DOTTRENS, Robert. Cómo mejorar los programas escolares de acuerdo con la Pedagogía Experimental; trad. Ángel D. Martínez y Alicia A. Rozas, 4ª ed. Buenos Aires, Kapelusz, 302 p.
- EINSTEIN, Albert e INFELD, Leopold. La Física Aventura del Pensamiento 4ª ed., Buenos Aires, Losada, 1952, 252 p.
- EINSTEIN, Albert. Cómo veo el mundo. Buenos Aires, Siglo Veinte, 1978, 198 p.
- EISNER, Elliot W. e VALLANCE, Elizabeth. Concepções conflitantes de Curriculum, trad. Consuelo Garcia e Louis B. Alcorta. Berkeley, California, Mc Cutchan Publishing Corporation, mimeografado.
- EMMER, Edmund T. y MILLET, Gregg B. Docencia con laboratorio experimental; trad. Aníbal Leal. Buenos Aires, Guadalupe, 1973, 175 p.
- ESTATUTOS E REGIMENTO GERAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Universitária, 1974, 126 p.
- ESTUDO PRELIMINAR SOBRE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO (Documento gerador). Brasília, MEC - Secretaria de Ensino Superior, Sub Secretaria de Desenvolvimento Acadêmico, CCHS, 1981.
- FAEDO, Aldo. Evolución de la práctica magisterial en el Uruguay; in: Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo, Imco, número especial 3-4, ano 1968.
- FONZAR, Jair. Educação, natureza e circunstância São Paulo, 1979, 130 p.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança; trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, 79 p.
- GADOTTI, Moacir. A Faculdade de Educação e a Instituição Universitária; in: Caderno de Cedes, no. 2.
- GARCIA, Consuelo de Menezes. Teoria e prática de currículo de estudos sociais no ensino de 1º grau: passado, presente e projeção futurística. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1976, Tese de Livre Docência.
- GARCIA, Walter Esteves. Educação: visão teórica e prática pedagógica São Paulo, Mc Graw Hill do Brasil, 1977, 172 p.

- GAYOTTO, Maria Leonor C. Experiência acumulativa de grupo operativo, um campo de formação e experiência na psicologia social; in: Psicologia, Reflexões sobre a Prática da Psicologia. São Paulo, cadernos PUC, vol. 11.
- GERMANI, Gino. Política e Sociedade numa época de transição. São Paulo, Mestre Jou, 1973, 309 p.
- HEINECK, Alba Maria Souza. Laboratório de Ensino Superior: in: Educação, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, caderno nº 1.
- HUBERT, René. Tratado de Pedagogia General; trad. Juana de Castro; Buenos Aires, El Ateneo, 1957, 602 p.
- INFORME DE LA REUNIÓN NACIONAL DE INSPECTORES DE PRÁCTICA, Montevideo, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1969.
- KELLY, Albert Víctor. O currículo; teoria e prática; trad. de The Curriculum; theory and practice, São Paulo, Harper, 1980, 163 p.
- LABORATÓRIO DE METODOLOGIA E CURRÍCULO; Plano de Ação; Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1977; mimeografado.
- LAFOURCADE, Pedro D. Planeamiento, conducción y evaluación en la Enseñanza Superior; Buenos Aires, Kapelusz, 1974, 285 p.
- LEMUS, Luis Arturo. Evaluación del Rendimiento Escolar Buenos Aires, Kapelusz, 1974, 352 p.
- LUCK, Heloísa. É funcional a prática sem teoria? in: Revista de Orientação Educacional, Curitiba, FENOE, 1978, ano III, nº 3.
- MAGGILOLO, Oscar Julio; in: RIBEIRO, Darcy. La Universidad Latinoamericana, Montevideo, Cordón, 1968, 285 p.
- MAIA, Francisco de Assis e BUSSONS, J. Ensaio de Ensino: o futuro alternativo do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978, 73 p.
- MARÍAS, Julián Introdução à Filosofia São Paulo, Duas Cidades; trad. Diva Ribeira de Toledo Piza, 2ª ed., 1966, 373 p.
- MARÍAS, Julián Ortega. Circunstancia y vocación Madrid, Revista de Occidente, 1960, 571 p.
- MARQUES, Juracy Cunegatto. Paradigma para análise de ensino: um estudo dos componentes fundamentais de programas em educação Porto Alegre, Globo, 1977, 275 p.
- MARTINS, Joel. Modelo de Planejamento Curricular; in: Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento; organizador Walter Esteves Garcia, São Paulo, Mc. Graw Hill, 1978, 275 p.
- MIALARET, Gaston. Teoria, prática e pesquisa em pedagogia; in:

- DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston, organizadores. Tratado das Ciências Pedagógicas; trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, São Paulo, Nacional - USP, 1974, 222 p.
- MORADOR, José L. Siglo XX. La revolución científica y tecnológica; in: Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo, Imco - Ano II, nº 8, 1969
- MOSCOVICI, Fela. Laboratório de Sensibilidade. Um estudo exploratório. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Cadernos de Administração Pública, nº 59, 1965. 173 p.
- NOGUEIRA, Rui. A Teoria e a Prática; in: Perspectiva Universitária, Fundação MUDES, nov. 1981, Ano VII, no. 157.
- NUEVO Rol Estudiantil; in: Opinar, Montevideo, 24 de junio de 1982.
- NUÑEZ, José Pedro. La Coordinación de la Enseñanza; in: Surco, Revista del Instituto Cooperativo de Educación Rural, Canelones, julio 1965.
- O ENSINO DA ENGENHARIA CIVIL NO PARANÁ, no Primeiro Encontro Paranaense de Engenheiros Civis. Curitiba, 28-29 de maio 1982.
- ORTEGA y GASSET, José. Que é Filosofia, trad. e prólogo Luis Washington Vita. Rio de Janeiro, Livro Ibero - Americano, 1961, 265 p.
- PARLETT, Malcolm e HAMILTON, David. Avaliação como Iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores; in: MESSICK, Rosemary Graves e outros, organizadores, Currículo: Análise e Debate Rio de Janeiro, Zahar, 1980, 162 p.
- PARRA, Nélío. Prática de Ensino. Problemas e Perspectivas, in: Educação Brasileira, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, Ano II, nº 5, 2ª sem. 1980.
- PAVÃO, Zélia Milléo, relator. O Currículo de Matemática no Ensino de 2ª grau, in: Melhoria da Qualidade do Ensino de 2ª grau. Curitiba, Universidade Federal do Paraná - Secretaria de Estado da Educação, 1981, 197 p.
- PEDRA, José Alberto, coordenador. Proposta para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Comissão Local, 1981.
- PINO, Ivany Rodrigues e GADOTTI, Moacir. A Redefinição do Curso de Pedagogia. Idéias Diretrizes. Setor de Educação da Unicamp, in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília V.63, nº 144, maio-ago. 79.
- PINTO, Aloylson. A Universidade e a Formação de Professores para Início de Escolarização; in Educação Brasileira, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, Ano II, no. 5, 2ª sem. 1980.

- PORTO, Severiano Mário. Arquitetura tropical; enfoque, in: Módulo, Rio de Janeiro, Bloch Editores, vol. 70,
- POSTIC, Manoel. La relation éducative. Paris, Presses Universitaires de France, 1979, 243 p.
- PROGRAMA PARA ESCUELAS URBANAS. Montevideo, Nacional, 1969, 93 p.
- PROJETO ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS DE ESTUDOS PERMANENTES DE CURRÍCULO DE ENSINO SUPERIOR, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Departamento de Planejamento e Administração Escolar, 1977; mimeografado.
- RAMOS, José Ferreira. A Educação Universitária e a Escola de 1º e 2º graus; in: Educação Brasileira Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, Ano II, nº 5, 2º sem. 1980.
- REIS FILHO, Casimiro. Mudamos para pior; in: Folhetim, Folha de São Paulo, 21 de outubro de 1979.
- REZENDE, Antônio Muniz de; Editorial; in: Educação Brasileira Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, Ano II, nº 5, 2º sem. 1980.
- RIBEIRO, Darcy. La Universidad Latinoamericana Montevideo, Cor-dón, 1968, 285 p.
- RIBEIRO, Demétrio. Ensino e aprendizagem; in: Boletim Informativo Instituto Arquitetura Brasileira, Paraná, 1982.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Introdução à História da Educação Brasileira. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978, 143 p.
- RODRIGUES, Aracky Martins. Operário, operária; estudo exploratório sobre o operariado industrial da Grande São Paulo, São Paulo, Símbolo, 1978, 144 p.
- ROHDEN, Huberto. Einstein, o enigma da Matemática São Paulo, Fundação Alvorada para o Livro Educacional, 1980. 239 p.
- RUAS, Antônio Gaspar. O Ensino Superior no Brasil e sua Estrutura Básica; in: GARCIA, Walter Esteves. Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento, organizador Walter Esteves Garcia. São Paulo, Mac Graw Hill do Brasil, 1978, 275 p.
- RUEGG, Nabor Ricardo, coordenador. Ensino e Aperfeiçoamento Profissional; in: Proposta da Sociedade Brasileira de Geologia ao Programa Nacional de Geociências e Tecnologia Mineral. Jornal do Geólogo Publicação do Núcleo de São Paulo, Sociedade Brasileira de Geologia, Ano 4, nº 15, nov. 81 - jan. 82.
- SAINT EXUPERY, Antoine de. O Pequeno Príncipe, com aquarelas do autor; trad. Dom Marcos Barbosa, 13a. ed.; Rio de Janeiro, Agir, 1967, 95 p.

SCRIVEN, Michael. The Methodology of Evaluation; in: TYLER, Ralph et al. Perspectives of Curriculum Evaluation, Chicago, Rand McNally, 1972.

SILVA, Naura Syria Ferreira Correa da. Supervisão educacional: função ou disfunção? Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1980, 168 p. Dissertação de Mestrado.

SPERB, Dalilla C. Currículos Educacionais: uma metodologia de planejamento; in: Série Ensino Fundamental, Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1973, no. 8.

SPERB, Dalilla C. El Currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje; trad. Iris Ucha, Buenos Aires, 1973, 352 p.

TURRA, Clódia Maria Godoy e outros. Planejamento de Ensino e Avaliação, Porto Alegre, PUC - Emma 1975, 307 p.

TYLER, Ralph Winfred. Princípios básicos de currículo e ensino; trad. Leonel Vallandro, Porto Alegre, Globo, 1976, 118 p.

UNESCO, "Curriculum Revision and Research"; Educational Studies and Documents, Paris, nº 28, 1958, in: SPERB, Dalilla C. El Currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje; trad. Iris Ucha, Buenos Aires, Kapelusz, 1973, 352 p.

VASCONCELLOS, Pe. José de A. A Universidade e a Formação de professores para o ensino profissionalizante de 1º e 2º graus, in: Educação Brasileira, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, Ano II nº 5 2º sem. 1980.

VARELA, José Pedro. La legislación escolar Montevideo, Comisión Editora del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964, tomo I, 221 p.

VIEIRA, Gladys Adda e outros. Estudos para a Estruturação de um Laboratório de Currículo a Nível de Sistema; in: Revista do Ensino, Porto Alegre, Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, Ano XXII, nº 162.

WACHOWICZ, Lilian Anna. Critérios para a profissionalização do educador no Brasil; in: Jornal da Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná, nº 001, ano I, set. 1981.