

LÉA DAS GRAÇAS CAMARGOS ANASTASIOU

"O EDUCADOR E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA
PROPOSTA CURRICULAR INOVADORA,
A NÍVEL DE PRIMEIRO GRAU"
— um estudo de caso —

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

CURITIBA
1990

Banca Examinadora

LILIAN ANNA WACHOWICZ

Aos educadores - mineiros, paulistas e paranaenses - persistentes colegas de vida profissional, com quem venho aprendendo que, a cada dia, é preciso recomeçar.

Aos colegas da Rede Municipal de Ensino Curitiba - co-autores deste trabalho - com os quais foi possível desvelar, no dia-a-dia da escola, os significados construídos sob a experiência pedagógica, à luz da nova proposta curricular, meu agradecimento especial.

" Atrás da história não há uma mão invisível que empurra os homens e as coisas, mas há a capacidade de decidir, conhecer, de agir de modo a mudar as situações e as relações de força daí a importância do estudo e da formação individual para a conquista da própria individualidade e liberdade, da capacidade de querer e intervir conscientemente e não mutuamente ou passivamente, na elaboração da história e vida coletiva."(GRAMSCI, 1975, 81 p.)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar registrado meu agradecimento:

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, minha instituição de origem, que me possibilitou inúmeras experiências práticas e a possibilidade legal da revisão teórica, agora realizada.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, pelo fornecimento dos documentos analisados e pela possibilidade da realização da pesquisa, em escola de sua Rede de Ensino.

A professora LILIAN ANNA WACHOWICZ, que - como orientadora, professora e amiga - facilitou-me a revisão de princípios básicos referentes a área profissional além do contínuo estímulo e crítica, durante o aprofundamento em questão. Seu acompanhamento, interesse, disponibilidade e atualidade possibilitaram-me a vivência de momentos de profunda reflexão, análise e estudo, além de inúmeros questionamentos quanto a educação a nível de primeiro grau, hoje.

A Professora Naura Syria F.C.da Silva, pelo despertar e encorajar sobre questões pertinentes à educação e ao ensino.

A todos os professores do Mestrado da UFPr, com quem - pela concordância e discordância - pude refletir e rever vivências e preconceitos anteriores, buscando o clarear dos questionamentos atuais.

A professora Heloisa Luck , enquanto coordenadora do Mestrado, professora e amiga, pela constante disponibilidade e crítica, em relação inclusive às nossas produções acadêmicas.

A professora Rejane Medeiros Cervi , atual coordenadora do Mestrado, pelo auxílio no encaminhamento das questões finais do período de conclusão da dissertação.

A CAPES, pelo auxílio financeiro, de grande valia para a efetivação desta experiência.

Aos colegas de Mestrado, tanto do grupo de Currículo quanto de Recursos Humanos, pelas constantes trocas realizadas durante o cursar das disciplinas. A Lia, Célia, Lucia e Antonia - entre outros - persistentes incentivadores no caminhar do curso e da dissertação.

A Vera e Carmem - secretárias do Mestrado - pela disponibilidade no clarear de nossas dúvidas administrativas.

A Célia de Macedo Buhner e Odilon Carlos Nunes, pela leitura amiga e crítica feita ao manuscrito da dissertação, contribuição que auxiliou sobremaneira o clarear das questões aqui levantadas.

E especialmente, preciso e desejo agradecer:

A Alexis e Helene, meus filhos, pelo carinho , paciência e até pelas cobranças ,durante estes três anos de menos disponibilidade da mãe.

Ao Styl, companheiro de vida e de lutas, pelo esforço na compreensão das angústias e incertezas características destes últimos três anos.

S U M Á R I O

	PÁGINA
RESUMO	9
INTRODUÇÃO	
1.A Pesquisa a Nível de Escola de 1o.Grau.	11
PRIMEIRA PARTE :	
2. QUADRO TEÓRICO DA ESCOLA ATUAL	
2.1 - Função da escola de primeiro grau	18
2.2 - Elementos estruturantes.	23
SEGUNDA PARTE :	
3. QUADRO HISTÓRICO	
3.1 - A Escola Pesquisada	41
3.2 - O Contexto da Proposta Curricular	44
3.2.1 - Momentos Curriculares de Nosso Século: o currículo em F.Bobbitt, L.Berman e M.Apple	48
3.2.2 - Momento Curricular Atual: A Proposta da S.M.E. de Curitiba.	64
3.3 - O Contexto dos Educadores e a Proposta Curricular	75
3.3.1 - Diferenças Percebidas Entre a Proposta Anterior e a Atual.	81
3.3.2 - Viabilidade da Proposta Atual.	90

3.3.3 - Possibilidade de Retorno à Antiga Programação096
3.3.4 - Oportunidades de Aprendizagem dos Alunos. . .	.100
3.4 - O PROFESSOR E O CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.	
3.4.1 - As Reuniões e Trocas de Experiência, A Questão do Coletivo, O Administrativo, A Comunidade.	106
TERCEIRA PARTE : A GUIA DE CONCLUSÃO	
4 - O TEXTO NO CONTEXTO.115
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS -148
ANEXO	153

R E S U M O

O objetivo desta dissertação é registrar uma experiência vivida com um grupo de educadores da rede pública municipal de Curitiba, durante a participação de implantação de uma proposta de inovação curricular.

Não tem esse trabalho a pretensão de ser conclusivo, mas busca clarear o papel do educador - enquanto profissional que se constrói historicamente - frente à implementação de uma proposta curricular inovadora.

A determinação do tema emergiu de questionamentos oriundos de nossas experiências anteriores em São Paulo, quando também foi proposto à Rede Municipal de Ensino a adoção de uma nova e diferenciada proposta curricular, e da participação - aqui em Curitiba - de um momento com características similares.

Buscando contextualizar a questão, direcionamos nossos estudos teóricos para a questão da escola de primeiro grau, do currículo em seu avanço neste século e da inovação: estes aspectos aparecem abordados na parte inicial da dissertação.

A análise da proposta curricular da S.M.E. de Curitiba, objeto de implantação, é feita a seguir, visando-se neste momento, questioná-la enquanto inovadora ou não.

A parte seguinte retrata como o professor percebe a proposta atual, em relação à anterior, conforme suas diferenças, possibilidades de viabilidade, de retorno à programação anterior, e as oportunidades de aprendizagem dos alunos, através das colocações dos educadores, durante as entrevistas realizadas.

O contexto da organização escolar em relação aos aspectos administrativos, ao coletivo dos educadores, as reuniões e trocas de experiências e a comunidade, também expressa na fala dos educadores, é a abordagem que se segue.

E finalmente, analisa-se a questão do educador, frente a proposta de inovação num contexto de rede pública de ensino.

Esperamos com este momento de tentativa de resgate da fala do educador de "ponta de linha", que hoje atua na escola, abrir caminhos para outras experiências onde essa fala - que retrata a vivência e a leitura feita pelos que ali atuam - seja cada vez mais objeto de reflexão para futuras ações.

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - A Pesquisa a Nível de Escola de Primeiro Grau

A partir da década de 70 e principalmente em 80 muitos educadores aprofundaram suas reflexões e análises acerca do ser da escola, em busca inclusive do seu vir-a-ser.

Em nossa experiência de trabalho no ensino de primeiro grau iniciada no final da década de 60, vivenciamos os diferentes momentos pelos quais vem passando o sistema escolar público, nos estados de Minas Gerais e São Paulo.

Por isso, ao realizarmos nosso curso de mestrado (final da década de 80), continuamos a nos deter na análise da escola de primeiro grau, tão discutida e estudada por educadores que, embora tenham optado por realizar ali suas pesquisas, nem sempre ali exercem seus papéis profissionais. Nos estudos teóricos então realizados, encontramos diferentes pensamentos acerca da escola de primeiro grau, em seu cotidiano, suas limitações, suas dificuldades, seu movimento interno e daí, suas possibilidades.

Centralizamos nossa pesquisa em escola também da Rede Pública, no caso, Rede Municipal de Curitiba, rede esta que passa, neste momento, pela implantação de uma proposta curricular com características diferenciadas das anteriores. A escola pesquisada, atende, em região periférica da cidade,

alunos do pré a quarta série de primeiro grau.

Há muito vem sendo discutido o papel do educador, quando se defronta com uma proposta de inovação curricular. Em boa parte das vezes é o mesmo responsabilizado pela não transformação, ou melhor, pela permanência e resistência presentes no sistema de ensino às tentativas de inovação até hoje propostas.

Buscamos verificar as características destas tentativas de inovação verificando se as mesmas continham mudanças radicais - no sentido de mudança das raízes - e portanto, que superassem as propostas inovadoras que se caracterizam por mudanças de aspectos superficiais, como por exemplo mudança de método, sem questionar princípios e valores aí implícitos.

Outra preocupação nossa referia-se a questão do coletivo dos educadores da escola: isto porque, pressupunha-se que somente a ação coletiva levaria a mudança e que individualmente as coisas não acontecem, na medida em que não se atinge a instituição. Visando pois clarear o papel do educador frente a uma proposta de inovação curricular assim como questões acerca da construção do coletivo na escola, iniciamos nosso trabalho junto a escola da Rede Pública Municipal.

Após os estudos realizados no Mestrado, aliados a nossa experiência anterior, à análise da documentação oficial fornecida pela mantenedora, após o acompanhamento do trabalho realizado na escola de abril/88 a novembro/89, através das observações e entrevistas, participação em reuniões e no dia a dia da escola, iniciamos a redação final desta dissertação.

Neste fase de registro, buscamos distinguir três momentos

específicos:

1_: o quadro teórico que, ao buscar dar conta do objeto de estudo, nos possibilita também captar como deve ser a escola de primeiro grau, a mais atual e avançada possível. É preciso ressaltar que não se trata de um "quadro estático", mas da busca de uma captação do real que contém em si um movimento próprio de construção do seu vir-a-ser, em seu estar-sendo, e em seu já-sido.

2_: o quadro histórico, existente, onde, além das análises dos documentos, também os educadores da escola nos revelam em suas falas, o que está acontecendo, o que buscamos tomar em seu significado, visando clarear a caminhada que vem sendo feita até o momento.

3_: o quadro teórico em relação ao histórico, que nos dá o texto do problema, ou seja, a questão da implantação de uma proposta curricular inovadora, no contexto histórico em que se coloca hoje, o ensino de primeiro grau.

Acreditamos que é necessário conhecer o que está acontecendo na escola não por um objetivo contemplativo, mas conforme Mello, como condição importante para nos apropriarmos dessa realidade como ela é, com vistas a sua transformação ou seja, seu vir-a-ser, porque aquilo que a escola é não constitui um desenvolvimento acabado, mas traz inscrito seu vir-a-ser e seu deve-ser, em movimento. (Mello, 1982, p.14)

Os dados obtidos pelos educadores da escola pesquisada, documentados nas falas das entrevistas, (quadro empírico), tornaram-se um referencial básico para as análises realizadas,

pois é preciso ouvir mais a fala dos educadores de "ponta de linha", na busca da recuperação da autoridade do fazer, para que se escute acerca do primeiro grau também aquele educador que nele atua cotidianamente. E que, verificamos, traduz uma prática que referenda uma série de teorias acerca do ser e inclusive -do ser mais- da escola.

Os estudos teóricos realizados nos auxiliaram na fundamentação dos três momentos:

.no quadro teórico, buscamos clarear uma visão geral da escola de primeiro grau e de alguns de seus elementos que consideramos estruturantes, a saber: o currículo, o saber e o conhecimento, a questão do método, e alguns pressupostos cognitivistas.

no quadro histórico buscamos traçar uma visão geral da escola pesquisada, e da equipe de educadores ali atuante; buscando situar o momento histórico da proposta curricular da S.M.E. de Curitiba/85, retomamos outros momentos curriculares de nosso século, representados pelas obras de Bobbit, Berman e Apple, três estudiosos de currículo.

Optamos por estes três autores, pois, a nosso ver, as idéias curriculares propostas por eles, em síntese, apresentam características próprias, e que se refletem em propostas curriculares ainda vigentes hoje; Bobbit (década de 20) aponta - entre outras coisas - para a questão da eficiência, de se evitar desperdício de tempo e recursos na educação. Berman(década de 60) considera o homem como ser processualmente orientado e complexo, devendo ser respeitado e considerada sua localização

no tempo e no espaço ; e Apple, (década de 70), aponta para a questão do conflito -inclusive o social - e da historicidade do homem, como elementos a serem considerados no currículo.

No estudo da proposta específica da SME de Curitiba, buscamos destacar os pressupostos teóricos, situando-os diante da questão da inovação, visando uma configuração mais precisa tanto da proposta quanto das características inovadoras da mesma.

Após estas incursões teóricas, partimos para o registro, destaque e análise da fala dos educadores; os aspectos então registrados referem-se a :

.diferenças percebidas entre a proposta curricular anterior e a atual

.a questão da viabilidade da proposta atual.

.quais as possibilidades de retorno a antiga programação.

.como são percebidas as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Ainda se fez o registro, destaque e análise da fala dos educadores em relação à organização escolar e seu contexto, enfocando as reuniões, trocas de experiência realizadas nos anos de 1988 e 1989, a questão do coletivo, do caráter administrativo e do trabalho escolar em relação à comunidade.

No terceiro momento buscamos traçar considerações finais do texto do problema, no contexto histórico em que o mesmo se coloca, destacando de forma especial dentre as questões mais enfocadas pelos educadores : o domínio dos conteúdos curriculares, a questão metodológica, a questão da construção do

coletivo e do professor em relação à inovação.

Neste trabalho buscamos relacionar o quadro teórico com o quadro empírico, que nos dá a realidade mais imediata : o caminhar juntos, no dia-a-dia da escola, nas reuniões, festividades, nos momentos de comemoração e de dificuldades, fechando-se a dissertação com algumas considerações finais, que reconhecemos, não esgotam as riquezas contidas na fala e nas experiências que a escola vem realizando.

As entrevistas foram realizada com mais de 2/3 dos educadores da escola, no ano de 1989 : estes, conhecendo o objetivo do projeto de pesquisa, optaram por participar ou não das mesmas.

Constatamos que esta equipe de educadores trabalha junto há algum tempo, alguns deles desde a fundação da escola, nove anos atrás, o que possibilita um nível de conhecimento mútuo bem específico e até diferenciado de outras unidades , onde a rotatividade dos profissionais costuma ser alta.

Podíamos confirmar, durante a caminhada juntos, que as colocações feitas pelos professores iam se corporificando cada vez mais, daí o destaque da fala dos educadores como momento importante deste trabalho, iniciado por uma parte teórica que buscamos confrontar com as falas e vivências dos educadores.

Temos clareza que as colocações aqui registradas não esgotam - nem se pretende fazê-lo - as experiências vivenciadas pelo grupo de educadores da escola, nem tampouco a fundamentação teórica existente. Mas busca retratar um momento de grande importância para os educadores que se preocupam com os atuais

encaminhamentos que vem sendo vividos pelos sistemas de ensino público brasileiro, uma vez que propostas inovadoras vem sendo experimentadas em diferentes estados da federação, na atualidade.

PRIMEIRA PARTE

2 - QUADRO TEÓRICO DA ESCOLA ATUAL

2.1 - Função da escola de primeiro grau

Analisando estudos dos educadores atuais encontramos ressaltada a responsabilidade da escola quanto à formação crítica do cidadão visando a construção de uma sociedade democrática, levando a mudanças na estrutura de poder, no processo de decisão, criando uma ação coletiva organizada que levará a transformações. Assim, fica configurada a função de preparo do cidadão através do ensino.

Mas, no caso da escola de primeiro grau, objeto de nosso estudo, consideramos que a causa da sua existência se relaciona em primeira instância com a questão do saber, em seu processo de transmissão-assimilação-construção.

Esse processo deve considerar e articular as necessidades do educando com as necessidades e possibilidades sociais portanto, refletir uma metodologia adequada a estas aspirações, e um papel diferenciado do professor; diferenciado porque considerará as vivências do educando como ponto de partida para a efetivação curricular, gerando uma nova metodologia, uma nova visão de currículo e um novo vir-a-ser da escola.

Esta escola será assim universal, gratuita, obrigatória e

pública, receberá a todos e assegurará a cada um o desenvolvimento de suas capacidades. E deverá ser adequada pedagógica e didaticamente às condições de vida material e às características psicológicas e sócios-culturais dos alunos, cumprindo a sua função de ensinar.

Estamos, portanto, adotando aqui como função da escola o aprimoramento do ensino do conteúdo... e mais que isso, com relação ao método, a descoberta das formas de apreensão do saber do aluno e de seu meio, usando adequadamente os recursos que subsidiam a pedagogia, incluindo contribuições da psicologia e didática. Para se concretizar a realização do papel da escola será preciso, antes de tudo, que o professor dê aula, controle a disciplina, tenha manejo da classe e domínio de conteúdo. (Libâneo, 1982, p.44)

A função da escola, proposta como a de ensinar e ensinar bem, é uma constante nas análises dos pesquisadores atuais, além de se constatar que não deve se sobrepor ao real o ideal; daí a necessidade de se deixar de perceber as diferenças sociais como inferioridade, para percebê-las como caminhos diferenciados de desenvolvimento, não deixando de considerar que as mesmas realmente existem entre as classes sociais e que essas diferenças devem ser nosso ponto de partida.

Segundo SAVIANI, a escola tem por função a socialização do saber sistematizado, portanto, a socialização do saber elaborado, chamando atenção para a ciência como saber metódico e sistemático. Além do mais, a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado,

portanto, à ciência, bem como o acesso aos rudimentos desse saber; nesse caso propõe especificamente como função da escola de primeiro grau: ensinar a ler, a escrever, a dominar a linguagem dos números, da natureza e da sociedade.

Propõe ainda que no caminho da instrumentalização para o saber, deve-se partir sempre do não domínio para o domínio, do saber espontâneo para o saber sistematizado, da cultura popular para a cultura erudita, tornando-se a sistematização do saber elaborado, o fim a atingir. (SAVIANI, 1984, 2p.)

Encontramos a proposta da educação escolar como atividade sistemática, intencional e organizada. Sistemática do ponto de vista dos métodos de transmissão e intencional e organizada também do ponto de vista do conteúdo. Reforça-se a idéia que essa aquisição do saber organizado não se dá espontaneamente, daí a importância da persistência e insistência.

A assimilação dos conhecimentos - que é uma das funções da escola - possibilitará um maior grau de compreensão do real, o que levará a uma transformação, porque para se transformar praticamente o real é preciso compreendê-lo.

Para isso será necessário utilizar-se de programas e planos de ação, que se constituem em antecipações ideais daquilo que queremos ver realizado no imediato, a médio e a longo prazo; o que se efetivará num plano de ação coletiva, de maior abrangência, que poderia condicionar os programas individuais, porque apenas força de vontade não é suficiente. (RIBEIRO, 1987, 23 p.)

A intenção de acertar, presente entre os profissionais de

educação não se constitui condição suficiente para a melhoria prevista: um plano de ação será eficaz na medida em que seja coletivo.

Essa vontade, tanto coletiva quanto individual, deve incidir sobre possibilidades contidas nessa realidade que se pretende transformar e, por isso, pressupõe o conhecimento da realidade...

Sobre os programas de ação Ribeiro coloca que:

A relação entre o conhecimento e transformação prática da realidade se dá pela mediação de programas de ação; tais programas tem mais chance de êxito quanto mais se enraizam no conhecimento que expressam das leis fundamentais que regem o movimento que se processa na natureza e na sociedade, ou seja um conhecimento que consiga expressar ao mesmo tempo como a realidade chegou a ser o que é, e como nela se desenvolvem os germes de uma nova realidade. (RIBEIRO, 1987, p.23)

MELLO ainda ressalta que, embora seja a função da escola a aquisição do saber escolar, a apropriação desse saber escolar não permitirá adquirir necessariamente um desvelamento completo da dominação, e sim apenas uma visão do mundo menos mística e folclórica, mais integrada, possibilitada pelo domínio das habilidades básicas de comunicação, de cálculo e de conhecimento do mundo físico e social, que pode ser muito ou pouco, dependendo do ponto de vista (ideal ou real).

É preciso acreditar na existência da qualidade com quantidade, porque a quantidade é apenas um compromisso parcial, pois somente com a abertura de vagas, sem condições concretas de funcionamento, não poderá a escola cumprir a sua função.

A qualidade do ensino será aferida pela capacidade da escola efetivamente socializar as bases do conhecimento, ou seja, socializar os conteúdos escolares fundamentais. Será portanto da responsabilidade da escola ensinar a todos o que é fundamental, para ter acesso a compreensão do conhecimento sistematizado. (SHEIBE, 1987, p. 11 e 12)

Essa melhoria se efetivará quando a escola passar de fato a ser escola, o professor souber de fato ensinar, deixando a escola de cumprir apenas uma função compensatória.

2.2 - ELEMENTOS ESTRUTURANTES.

Para clarearmos a função da escola de primeiro grau, passaremos a explicitar alguns elementos que a estruturam, pois ensinar e ensinar bem a ler, escrever, dominar a linguagem dos números, da natureza e da sociedade deve ser posto como um desafio constante que exigirá contínua revisão de seus elementos estruturantes.

A existência de um programa de ação definido e clareado é o primeiro passo: as antecipações ideais daquilo que queremos ver realizado de imediato, a médio e a longo prazo precisarão estar documentadas, e ser fruto do pensamento coletivo dos educadores; haverá portanto uma direção que será explicitada pelo documento oficial, no caso da escola de primeiro grau, pelo currículo, pois consideramos de fundamental importância a colocação de LOBO " ...ousamos afirmar que a ausência de planejamento explícito (planejamento implícito sempre existe) é a mais requintada forma de dominação arbitrária ... "(LOBO, 1973, 14 p).

Esse currículo considerará a existência de uma nova e diferenciada clientela dentro da escola, assim como a existência de profissionais capazes de efetivar um trabalho de construção com essa mesma clientela; estará assim, no dizer de SAVIANI,

articulada com os interesses das classes populares:

...valorizará pois a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior, estará empenhado em que a escola funcione bem, portanto, estará interessado em métodos de ensino mais eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a iniciativa dos alunos, sem abrir mão da iniciativa do professor. (SAVIANI, 1984, 72 p).

Portanto, vai ficando claro que para esta proposta curricular, vamos ter que considerar a escola concreta existente, com alunos e professores concretos, com conteúdos pré-determinados e com uma metodologia adequada a esse aluno real, tendo como ponto de partida as vivências desse mesmo aluno e a construção do processo de conhecimento. A procura da existência de uma didática baseada numa lógica diferente da usada hoje na escola, embasará essa construção curricular.

Além disto, ao propor um currículo, partimos do pressuposto que tomar decisões curriculares é essencialmente tomar decisões quanto ao ser humano, quanto ao tipo de homem que se quer formar, daí a necessidade de se especificar as funções da educação, clareando para quê e porquê estamos educando, que escola queremos, qual o método com que melhor se aprende, como se propõe efetivar a relação professor-aluno, o que é conhecimento e sua distinção com o saber, num processo de construção de um todo que se reflete na proposta curricular.

Tal currículo atenderá aos princípios dessa escola atual,

que é aquela que, entre outras coisas, considera o homem como um ser situado, contextualizado historicamente, possuindo capacidade para intervir, aceitar, rejeitar ou transformar as situações em que vive, desde que tenha consciência desta situação em tal grau que lhe seja possível agir como sujeito de sua história, através do trinômio consciência, liberdade, ação; considera também que essa existência não se efetiva isoladamente, mas num processo dialético de interrelação com os outros homens e o meio, numa constante transformação.

Daí propormos a educação como destinatária da promoção do homem, e conseqüentemente cremos que o educador precisa aprofundar-se na compreensão do homem, da realidade humana e da educação como um todo.

Se o homem se torna sujeito de sua história na medida que constrói conscientemente sua realidade, e se esta intervenção depende do grau de percepção dessa mesma realidade, a função da escola se efetivará na proporção que possibilite esta intervenção deliberada e consciente, resultante do conhecimento da realidade .

E o conhecimento da realidade se constrói a cada dia através da ação-reflexão-ação do homem com os outros homens e com o meio; essa relação é possibilitada em maior profundidade quando ocorre o domínio crítico e vivo dos conhecimentos reconhecidos universalmente como válidos, frutos da conquista da humanidade.

Abordando a questão do conhecimento, VIEIRA PINTO aponta três grandes etapas do mesmo:

"a)-fase dos reflexos primordiais.

b)-a do saber,

c)-a da ciência."

Em todas elas a natureza intrínseca do conhecimento, a essência lógica que exprime a sua realidade como fato objetivo é sempre a mesma: a capacidade que o ser vivo possui de representar para si o estado do mundo em que se encontra, de reagir a ele conforme a qualidade das percepções que tem e sempre no sentido de superar os obstáculos, de solucionar as situações problemáticas, que se opõe a finalidade, a princípio inconsciente, de sua sobrevivência como indivíduo e como espécie, mais tarde tornada plenamente consciente na representação do mais desenvolvido dos seres vivos, o homem..."(VIEIRA PINTO, 1985,20 p.)

Se a existência da escola é justificada pela existência objetiva do saber e considerando que o saber engloba não só conhecimento-ciência, mas também sua forma de construção, aquisição, apropriação e transmissão, o grande desafio atual, segundo WACHOWICZ, assim, se configura:

...a transformação da informação no ensino, pois este, o ensino, só se efetiva quando a informação termina, ou seja, quando ocorre a descoberta dos nexos internos que garantem o processo refletivo, a construção, a passagem do conhecimento já produzido (herança) para o conhecimento em produção (porvir). (WACHOWICZ, 1988, 19 p.).

É importante ressaltar que, quando isto se efetiva o conhecimento se torna: " um dos modos de apropriação do mundo pelo homem.(KOSIK,1976,23 p).

Após estas considerações conceituamos o currículo "como um processo que se constrói dialeticamente na e pela relação

professor aluno, no recuperar e avançar da construção do conhecimento, processo este que se efetivará através da intermediação de objetivos, metodologia e avaliação", aspectos que passaremos a explicitar.

Para a dialética, nada escapa ao movimento, mudança, oCu, "nada há de definitivo, de absoluto, de sagrado;... nada existe além do processo ininterrupto do devir e do transitório... (ENGELS, in POLITZER, 1979, 202 p.).

Assim, o processo curricular também em constante movimento considerará as contradições a ele inerentes e fará, destas mesmas contradições, o suporte da ação pedagógica, não se fechando em verdades pré-estabelecidas.

No enfoque do currículo sob o ponto de vista dialético, como um todo estruturado que se desenvolve e se cria, há que se construir uma sempre nova e diferente proposta quanto a:

a)-a relação professor-aluno, como uma relação entre seres histórico, social, cultural, e economicamente situados num caminho da práxis reiterativa para a práxis criativa. A práxis reiterativa se manifesta pela adoção do trabalho parcelado, em cadeia, onde não se tem a visão do todo; neste caso, o homem realiza em toda sua vida uma atividade fragmentária, uma especialização estreita, limitada e pobre, que acaba por gerar uma separação entre a consciência e a mão. Em contraposição, na práxis produtiva,

" o homem não só produz um mundo mais humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfaçam necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasmas neles finalidades

ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo". (VASQUEZ, A.S., 1986, 197 p.)

A práxis criadora traz em si um caráter único, imprevisível e irrepetível do processo, ao contrário da práxis imitativa, onde o campo do imprevisível se estreita e o ideal permanece imutável, pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer. No trabalho criador evidencia-se a unidade entre a consciência e o corpo, como atividade manual dirigida pela primeira. (VASQUEZ, 1986, 266, P.)

b)-a proposição de objetivos num processo de construção da realidade, considerada a função da escola, qual seja, a construção e transmissão do saber, sendo que sua especificidade estará relacionada à espécie de escola a que se destina, no caso, de primeiro grau, decorrendo daí uma configuração própria.

c)-a questão metodológica, que representa também um aspecto dinâmico do processo, considerando-se que:

..."a apreensão da realidade, ou sua apropriação na forma de conhecimento, segue um método de pensamento que após a busca das determinações do assunto a ser estudado, obtém a compreensão das relações entre essas determinações, de tal forma que se apresentem como síntese inicial, porém com a envergadura de uma estrutura teórica ... e é justamente este caminho, do abstrato para o concreto que estabelece a verdadeira reflexão entre teoria e prática; o caminho de uma reflexão que atinge o sentido do real, porque o constrói, novamente, no pensamento e pelo pensamento. (WACHOWICZ, 1988, 5 p.).

d) - A questão da avaliação da aprendizagem, numa

abrangência que engloba a função diagnóstica, passando a avaliação a tornar-se instrumento da melhoria do próprio currículo em direção a seu fim, superando-se a priorização da função classificatória e estigmatizante.

Assim, a efetivação do currículo se fará num processo dialético, na e pela relação professor-alunos com o saber, no recuperar e no avançar da construção do conhecimento, como num todo que se desenvolve e se cria. Desta forma, a proposta curricular não poderá ignorar e fugir ao conflito que está presente na vida social :ao contrário, esta escola atual precisará conhecê-lo, trabalhando com ele e dentro dele. A diferença e o conflito farão parte da vida na escola.

"A escola como mediadora entre o aluno e o saber, entre o indivíduo e sua assunção como ser histórico, desvela-se como um espaço marcado pela contradição entre a conservação e a mudança, pelo embate de interesses de classe, pelo conflito. Isso é inevitável, posto que enquanto a sociedade busca sua auto-reprodução e conservação, a escola, como agência educadora, pode possibilitar a transformação". (BUHRER, C., 1988, 33, P).

Acreditamos que, a partir desses pressupostos, ocorrerá a passagem de um pensar e agir individual, para um pensar e agir coletivo, que não se construirá por si, num processo espontâneo.

Segundo GRAMSCI:

...a vontade coletiva não se organiza espontaneamente a um nível adequado às novas tarefas. Só o ideólogo que, como um pássaro põe os ovos em ninhos já preparados e não sabe construir ninhos, pensa que a vontade coletiva seja um dado de fato da natureza. A relevância da vontade nasce exatamente do fato de que não existe teologismo espontâneo, força das coisas, concatenação fatalista e naturalista dos acontecimentos. Atrás da história não há uma mão

invisível, que empurra os homens e as coisas, mas há a capacidade de decidir, de conhecer, de agir, de modo a mudar as situações e relações de força. Essa mão invisível, essa necessidade cega pode agir enquanto os indivíduos não forjarem sua inteligência e vontade, coletivas ou individuais para submeter a necessidade. Dai, a importância do estudo e da formação individual para a conquista da própria individualidade e liberdade, da capacidade de querer e de intervir conscientemente e não mutuamente ou passivamente, na elaboração da história e da vida coletiva..." (GRAMSCI, 1975, 81 p.)

Para isso, o saber deve estar na escola, na medida e na qualidade necessária, de modo a possibilitar aos indivíduos presentes no processo de ensinar-aprender, tornarem-se sujeitos de sua ação cotidiana, consciente e deliberada.

Os conteúdos a que se referem esse saber são aqueles contextualizados, vinculados à vida e a história dos sujeitos e da realidade que os envolve.

O trabalho com esses conteúdos vivos não será distinto do método utilizado; propõe-se que a escola atual use o método dialético, o qual "...entende que a realidade não pode ser diretamente apreendida, devendo ser mediatizada para o pensamento..." tratando-se portanto de..."um método que se passa no pensamento e pelo pensamento" (WACHOWICZ, 1988, 33 p.)

Nesta escola atual o esforço será de

..."romper o eixo da transmissão-assimilação que se caracteriza pela separação da teoria-prática em que se distribui um saber sistematizado, falando sobre ele aos alunos. Aqui, não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com os alunos... Percebe-se então que alterando-se o eixo do processo de ensino para o da ação-reflexão-ação, que se caracteriza pela unidade teoria-prática, e tomando como ponto de partida o saber gerado na prática cotidiana dos agentes do processo, ocorre uma apreensão mais duradoura

e profunda do saber, gera-se mais saber. (MARTINS, 1988, 10).

Nessa escola atual a transformação da informação no ensino, a construção coletiva do conhecimento será possível porque professores e alunos estarão juntos, interagindo, de um mesmo lado, com um mesmo objetivo. O confronto será estabelecido entre alunos e professores em relação ao conteúdo, na busca de sua apropriação.

O ponto de partida será a prática social de alunos e professores, portanto, terá na coletividade sua base, na práxis transformadora, seu elemento estruturante.

O ensino se concretizará através da apropriação do saber, na sala de aula, tendo claro que... "o saber não trata de um processo de transmissão, mas de apropriação e apropriação de uma realidade, não só de um conteúdo elaborado sobre essa realidade" (WACHOWICZ, 1989, 42 p.).

Nesta escola atual, a prática social construída até o ponto de chegada, será diferenciada da existente, inicialmente no ponto de partida, uma vez que a apropriação do mundo via conhecimento, terá sido construída na medida do caminho percorrido; espera-se que uma ação coerente e adequada seja daí possível, pelo aumento de percepção ocorrida na construção do conhecimento, realizada social e historicamente.

Após estas considerações, parece-nos ainda necessário clarear a questão do método; o método de estudo linear, até hoje presente em sala de aula, baseado num "conhecimento" tido como definitivamente verdadeiro, direto e imediato, não revisível e

superficial, não poder atender a formação da consciência crítica, que se pretende neste contexto da escola atual.

Um método científico, baseado na lógica formal, só dará conta do desvendamento das ocorrências factuais do universo, através da utilização de modelos, que nos auxiliarão a descobrir a relação entre os elementos que o compõem; no entanto, segundo WACHOWICZ, o método científico de apreensão da realidade é diferente do método de ensino pelo qual a população escolar se apropria daquele conhecimento produzido, estando a lógica na base de ambos os métodos.

O saber se coloca como sendo o objeto do trabalho da escola, diferentemente da ciência, objeto do trabalho de investigação do conhecimento; WACHOWICZ coloca também que tanto a metodologia científica, empregada no conhecimento da realidade, como a metodologia do ensino, empregada na apresentação desse conhecimento, estão na dependência do objeto de estudo e de sua finalidade.

A idéia de um formalismo lógico, que admite um método único, capaz de ensinar tudo a todos (didática tradicional) e de um formalismo subjetivista ou psicológico, segundo o qual a atividade do sujeito é o estruturante do procedimento metodológico (escolanovista), denunciada por CANDAU, deve estar superada nesta escola atual.

Ali se considerará que o caminho que a inteligência percorre para a apreensão da realidade não é o mesmo que a inteligência percorre para apropriar-se daquilo que foi descoberto e sistematizado, patrimônio científico e cultural da

humanidade. Ambos os resultados são... "o conteúdo do conhecimento, porém o primeiro refere-se a ciência, enquanto que o segundo refere-se ao saber"... e mais... "o esclarecimento necessário é que cada área do conhecimento tem uma metodologia específica do ensino, que acompanha o método utilizado na sua própria explicitação, como parte da metodologia científica..." (WACHOWICZ, 1989, 40 P.).

A proposta do método dialético considera que a realidade só se torna concreta para o pensamento quando são explicitadas suas determinações, os nexos internos que a fazem ser assim como é; estes nexos internos, chamados categorias simples, devem ser considerados numa totalidade, relacionadas entre si.

... "Se for tomado apenas o método de investigação como o método científico, sem o método da explicitação, ou da crítica, então a ciência permanece na lógica formal... a reflexão dialética é diferente da reflexão tal como é tratada na lógica formal..." (WACHOWICZ, 1989, 40 p.).

Por isso a escola atual propõe que se considere a necessidade da historicidade, da totalidade, da existência dos opostos, do vir-a-ser, na construção do conhecimento acerca das áreas relativas às ciências sociais.

Se o elemento estruturante é a práxis transformadora, se o homem se caracteriza pela possibilidade do uso da consciência crítica, a reflexão, o desvendamento das aparências do mundo deve ser a base do processo da construção do conhecimento.

Um método didático, assim fundamentado, conforme

LUCKESI, deve considerar seu compromisso com a formalização da mente, com os conteúdos e com o método de abordagem da realidade. Quando falamos da formalização da mente nos referimos à capacidade de reflexão e entendimentos que não se dá espontaneamente, mas que depende de exercício e esforço intencional ; considera a concreticidade, que se refere a formação do conceito correto, composto das múltiplas determinações do real, pela abrangência dos múltiplos indicadores da realidade, formando um todo orgânico e integrado, possibilitando, um conhecimento concreto do mundo, portanto, diferente de uma pura soma de elementos da realidade.

Essa forma proposta pela escola atual, não se fará no vazio, mas NA e PELA apropriação dos conteúdos, ou seja, no processo: o método proposto é o dialético, que se fundamenta na busca do oculto, do que está além da aparência fenomênica do mundo.

Tanto o planejamento quanto a execução da ação planejada e a avaliação da ação executada não ocorrerão no espontaneísmo, mas considerando a não neutralidade da didática, ou conforme LUCKESI :

... a didática no contexto de uma pedagogia atenta à transformação terá que ser forjada na prática, ou seja, o modo de ensinar não será gratuito, mas formulado dentro das circunstâncias de trabalho, com o auxílio das informações e princípios já estabelecidos e universalizados..." (LUCKESI, 1984, 214 P.).

E já que a prática tem como característica a antecipação do

resultado, essa finalidade precisa estar presente numa proposta metodológica visando a transformação; embora a ação seja previsível, não segue modelos acabados; ela se faz ao mesmo tempo em que se realiza o cotidiano da escola atual.

No caso do ensino de primeiro grau, um grande desafio se refere a formalização dos conceitos, por parte da criança, desafio que se inicia durante o processo de alfabetização, e que se reflete num contínuo papel diferenciado do professor, neste processo.

Sobre esta questão referente a formalização dos conceitos pela criança faz-se necessário a recorrência, entre outras, de contribuições da psicologia da aprendizagem.

Pudemos estudar as contribuições de construtivistas como Vygotsky e outros, contribuições que se mostraram de fundamental importância para o funcionamento efetivo dessa escola.

Ressaltando a importância da utilização dos instrumentos da cultura para criar o presente e o futuro, deram ênfase à consciência, como instrumento essencialmente social. A reflexão, aliada a consciência, possibilita a aprendizagem: a criança é capaz de voltar sobre si mesma e considerar as ações e operações que realiza.

O desenvolvimento consiste numa série prolongada de saltos para frente, cada um deles marcado por um aumento na socialização, na consciência e na reflexão; e o adulto, no caso, o professor, age organizando a situação de aprendizagem, captando a hipótese do aluno, seu momento de descoberta da resposta e de avanço para a hipótese seguinte, através da

organização adequada das tarefas.

Ressalta-se, neste contexto, a importância da interação, evitando-se manter a criança em situação de isolamento e monólogo, mas colocando-a em constante contato com o outro, colaborando com ele, enfrentando o mundo do qual faz parte, e que está formado por processos simbólicos, que são codificados via linguagem. Assim, a educação se efetiva pela continuação do diálogo da criança com as realidades sociais, a consciência do professor e sua capacidade para fazer com que essa consciência seja acessível a outros, como ajuda para dominar conhecimento.

Considerando-se que se possa ascender a níveis superiores através da reflexão e conscientização sobre os próprios atos, acredita-se que existem formas de diálogo e interação que levam mais facilmente a reflexão que outras. Qualquer coisa que leve a criança a distanciar-se de seus próprios atos, a girar em torno de sua própria atividade, possui possibilidades de levar a compreensão súbitas de aumento de perspectivas: isto deve ser levado em conta na escola atual.

Segundo Vygotsky,

... o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática convergem... assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas." (VYGOTSKY, 1988, 27)

Por isso conclui que:

..."a fala das crianças é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo...quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância da fala como um todo...; a utilização da fala é tão importante quanto a dos olhos e das mãos para solução de problemas."(Vygotsky,1988,.28 p).

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. Ao fazer uma pergunta a criança mostra de fato, que, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, que possui uma hipótese, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias.

Assim, o caminho percorrido da criança até o objeto e deste até a criança se concretiza através de outra pessoa, daí a importância do papel do professor: numa atividade coletiva ou sob a orientação do adulto a criança fará muito mais.

Vygotsky ressalta a idéia da Zona de Desenvolvimento Proximal:

..."distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes."(Vygotsky,1988,97).

Essas considerações fundamentarão um trabalho mais socializado entre alunos, professores e o conhecimento, proposto para a escola atual, onde a cooperação e a colaboração

substituirão a competição e o individualismo, até então existente.

Segundo pesquisas feitas por MORO, adultos e crianças, por constituírem o ambiente social da criança influenciam de maneira significativa na construção do conhecimento; ressaltando a especificidade própria da sala de aula -por si, diferenciada da situação de pesquisa -MORO sugere em suas considerações finais, que se verifique a questão dos conteúdos, lembrando que estes devam ...

" ser construídos a partir de estruturas cognitivas presentes na clientela escolar ... no caso de alunos da escola elementar, seriam os conteúdos a serem construídos por meio das operações concretas ...conteúdos que sejam efetivamente construídos pelo aluno, em oposição aos que, fatos ou informações, são apenas transmitidos e cuja reprodução em situação de avaliação é esperada... e mais:...que o papel do professor seria o de organizar, o de propor situações de exercitação, no transcorrer do processo ele seria o facilitador das trocas individuais, o animador do confronto dos esquemas, dos pontos de vista dos alunos, provendo para que ali surja e se aperfeiçoe a atividade cooperadora de indivíduos, ele inclusive, progressivamente autônomos e capazes, então, de reciprocidade. (MORO, 1987, 137 e 138 p.).

Embora a citação se refira ao ensino lógico-matemático, em especial ao campo numérico, reforça a necessidade do confronto das hipóteses de uma criança com o grupo e com o professor, quando se procura uma solução crítica e não baseada no "poder" do professor.

Daí a importância do papel do adulto - o professor - na aprendizagem, atuando como "andaime", no sentido de possibilitar

realização de condutas por parte das crianças que, isoladamente, seriam praticamente impossíveis.

Parece claro que o processo de aprendizagem é um processo de construção que ocorre em cada indivíduo, onde hipóteses vão sendo elaboradas pelo aprendiz, na medida que interage com o objeto de conhecimento e com os outros. Quanto maiores as possibilidades de agir-refletir e compartilhar - inclusive pela fala - suas reflexões, maiores as possibilidades de abertura e ampliação; o papel do professor na possibilitação dessa ação, reflexão e nova interação do indivíduo com os outros indivíduos e com o conhecimento é de fundamental importância.

Assim, além das condições de maturação e de experiência com o objeto de conhecimento, a questão das oportunidades de transmissão e interação sócio-culturais não pode ser desconsiderada, em se tratando dessa escola atual.

Toda a organização escolar deve considerar esses elementos, já que se propõe a formação do homem-sujeito de sua história, num constante e crescente diálogo consigo e com os outros homens, com sua cultura e com seu meio, meio que ele mesmo ajuda a construir. Propõe-se que isso ocorra tendo como base a cooperação e a solidariedade

...."não se sobrepondo a direção à supervisão, nem a supervisão ao professor, nem corpo docente ao discente. Há uma totalidade que deve ser resguardada e ela se define pela cooperação e não pela corporação..." (NEIDSON, 1984, 21).

Desse trabalho de construção do conhecimento realizado

sempre na e pela interação dos indivíduos entre si e com os conteúdos, não ocorrerá apenas a transmissão e assimilação, mas o fundamental se fará através do trabalho conjunto, na vivência deste novo processo, que na escola atual terá como ponto de partida e de chegada a própria prática social.

Neste contexto o professor é o profissional que cria estratégias de mediação entre as crianças e o saber, entre as crianças entre si e consigo próprio: lê as mudanças do contexto de cada uma das crianças e conforme o que lê, reformula e redireciona sua ação, recriando constantemente a prática social, num ato de vida e de troca, onde todos se tornam sujeitos do processo de conhecimento.

Assim, as práticas pedagógicas da escola atual devem considerar:

..." duas verdades fundamentais: 1-a de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna. 2-a de que o conhecimento é um empreendimento coletivo, nenhum conhecimento é produzido na solidão do sujeito, por que essa solidão é impossível...."(GIUSTA, 1985, 31p.).

Ou seja, a vivência dará a direção da transformação.

SEGUNDA PARTE

3 - QUADRO HISTORICO

3.1 - A ESCOLA PESQUISADA

Nosso trabalho realizou-se em escola da rede pública do Município de Curitiba. Essa escola, situada em região periférica atende a uma comunidade estável, que geograficamente encontra-se cercada por rodovia e áreas tipo "rural" (parques) o que não favorece o aumento populacional. Em consequência a escola não possui problemas de atendimento à demanda. A rotatividade dos professores é nula, havendo alguns que ali atuam há vários anos, alguns desde a fundação da escola, há nove anos atrás.

A escola atende clientela do pré a 4a. série, num total de doze turmas, e possui equipe administrativa e técnica conforme previsto oficialmente: o diretor, eleito cada dois anos, um supervisor e um orientador que trabalham em período alternados, doze professores regentes, um professor para Ed. Física e Artística por período, um professor auxiliar por período e conta ainda com elemento de período alternado, que atende a duas manhãs e três tardes, ou vice-versa. (Quadros 1 e 2. Anexo II).

O prédio é muito bem conservado, contando a escola com dois servidores para a limpeza, um inspetor de alunos, dois servidores para a merenda, dois vigias para o período noturno e fins de semana; não foi constatado problema com relação a

material pedagógico, neste período de pesquisa.

A APM atende à Direção que, solicita ajuda sempre que considera necessário, numa relação distanciada.

No início do trabalho na escola verificamos que os professores conheciam o material contido no jornal "A ESCOLA ABERTA, número 9", 1987, acerca da proposta de currículo básico para as escolas da Rede Municipal, embora em sua maioria não o estivessem adotando.

No entanto, vários cursos vinham sendo oferecidos, nos horários de permanência dos professores (*) e haviam sido feitas várias inscrições na escola para estes cursos. Assim, e à medida que discussões eram realizadas, alguns professores iniciaram a aplicação das orientações recebidas e conclusões obtidas, em sua prática cotidiana, resultando em novas discussões e trocas a nível da própria escola.

Logo no início de nosso contato, nos interessamos pelo documento do Jornal A ESCOLA ABERTA-CURRÍCULO BÁSICO, e iniciamos um breve estudo da proposta curricular. Como sentíamos inseguranças por parte de alguns professores, a respeito de "mais uma proposta a ser adotada", foi realizada uma manhã de discussão acerca da "EDUCAÇÃO E MUDANÇA" para o que foi tomado como referencial teórico a obra do mesmo nome, de PAULO FREIRE.

(* Horário permanência: a nível de sistema ficou estabelecido um dia por semana em que os professores de cada série estariam realizando atividades variadas - estudos, correções, planejamentos - fora da sala de aula, ficando os alunos com os professores de Ed/Física, Ed. Artística ou Auxiliar. O sistema oferecia cursos por série/área, nestes dias fixados).

Até o final do ano letivo outros momentos de reflexão ocorreram; nestes se discutiu a questão da avaliação, tendo como referencial a proposta do Parecer 033/87, do CEE, a publicação da REVISTA CRITERIA No. 45, de WACHOWICZ, e textos de LUCKESI e outros. Ainda, discutiu-se e montou-se a proposta curricular para 1989, dando-se ênfase especial ao Sistema de Avaliação.

No início de 89, na Semana de Estudos Pedagógicos, antes da realização do planejamento anual, foram retomados os princípios norteadores do plano (conceito de homem, educação, função da escola, metodologia e avaliação) e realizadas reflexões acerca das teorias de aprendizagem que se encontram presentes no cotidiano da escola, deixando-se também espaço maior para o estudo de Bruner, Piaget e as noções de desenvolvimento, e para os princípios propostos por Vygotsky, acerca da formação social da mente.

As reuniões ocorreram aos sábados, conforme o cronograma oficial da unidade, e os temas foram sendo propostos pela equipe técnica, conforme fosse sendo levantadas as necessidades entre os professores.

Durante o ano de 1989, a pedido dos professores, foram feitos estudos e reflexões acerca da metodologia específica da área de Matemática.

Para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das teias do atraso e da servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si, é condição vital da etapa de cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica que se caracterizará exatamente pela capacidade, adquirida pelo homem, de tirar de si as idéias de que necessita para se compreender a si próprio tal como é para explorar o mundo que lhe pertence em benefício fundamental de si mesmo. (VIEIRA PINTO, 1985, 4p).

3.2 - O CONTEXTO DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR.

A efetivação de uma proposta curricular no ano de 1988, em documento oficial, não nasceu "do nada"; em contatos realizados com S.M.E. verificamos que:

1-o primeiro estudo curricular visando a atendimento à criança da classe popular foi iniciado a partir de 1983.

2-um segundo projeto, iniciado em 1985 toma os interesses da maioria da população como fundamento do projeto político-pedagógico a ser executado. Na continuidade deste processo, e avançando-o, increve-se a proposta do Currículo Básico da R.M.E.

3-A implantação de um Currículo Básico, " aliada a expansão da RME, à política do pessoal, ao atendimento ao educando, etc, constitui-se num ganho, fruto da luta da classe trabalhadora. Graças às suas reivindicações a educação no País sofreu e sofrerá alterações que atendem a seus interesses.

Se a educação até 1982 foi um instrumento de exercício dos

interesses das classes dominantes, a partir de 1983 ela tem se transformado efetivamente num instrumento capaz de possibilitar às classes dominadas o acesso ao saber científico, e conseqüentemente, à condição de ser sujeito da transformação social, na direção de seus interesses..."(Jornal Escola Aberta, No. 9, 1987, 32 p.).

Portanto, esse caminhar que acabou por "gerar" uma proposta curricular oficial em 1988, iniciou-se efetivamente em 1983, com um novo enfoque direcional.

Os princípios que expressam a política educacional adotada a partir do início das discussões de 83, podem ser citados como:

- defesa do ensino público.

- democratização do acesso a escola e de sua gestão interna.

- melhoria da qualidade do ensino para ampliar a permanência na escola.

- melhoria das condições de trabalho dos educadores e valorização de sua participação nas decisões educacionais.

- recuperação da função educacional da escola como transmissora de conhecimentos, à qual as ações assistenciais subordinam-se como apoio ao ensino-aprendizagem.

- condideramos porém, de fundamental importância lembrar que o profissional da educação hoje presente na escola não fará espontaneamente a "passagem" prevista, para adotar e aplicar os valores diferenciados, que se encontram na proposta curricular em questão.

As experiências curriculares vivenciadas pelos educadores até o início da década de 80, trazem em seu bojo elementos

característicos de propostas curriculares deste nosso século, conservadoras, liberais, escolanovistas, cujos condicionantes vem influenciando e/ou determinando a ação dos educadores.

Procuramos estudar o avanço da questão curricular, e nos deter em alguns momentos específicos, destacando as características peculiares que refletem, de uma forma ou outra, os valores implícitos no sistema educacional, e que vem sendo adotada ou rejeitada em nossos dias.

Nossa concepção é que o enfoque curricular atual adotado pela S.M.E. de Curitiba, representa um momento que historicamente possui um já-sido que é parte de seu estar-sendo, e de ser vir-a-ser.

Vivenciando nestas últimas duas décadas experiências a nível de primeiro grau, pudemos constatar influências destes três momentos que passamos a explicitar:

-um primeiro momento contendo idéias curriculares de Flanklin Bobbit, apresenta o enfoque centrado na preparação do homem para a produtividade e eficiência.

-num segundo momento analisando-se as idéias curriculares de Louise Berman, sente-se já considerações a respeito do homem, pelo seu próprio valor, portanto, não diretamente ligado a questão da produtividade, porém ainda considerado isoladamente.

-já num terceiro momento, através das idéias de Michael Apple, percebe-se a presença do homem como ser histórico, contextualizado, e do conflito como parte integrante deste contexto.

Por isso, numa revisão geral, nos detemos nestes três

momentos específicos, investigando sua realidade através das idéias de tais estudiosos do currículo -Bobbit, Berman e Apple - que nos mostram instâncias diferenciadas do currículo no nosso século.

Nossa hipótese é que o currículo, conforme as obras analisadas, traz implícito em si diferentes conceitos de homem, e que o professor, absorvendo e sendo também absorvido por esses conceitos, direciona sua ação e vem fazendo "história" de maneiras diferentes.

Acreditamos também estar havendo, no momento atual, um encaminhamento curricular para uma realidade específica, que traz implícita e explícita uma visão de homem e de educação já citadas no início deste trabalho, e que vem possibilitando aos educadores um repensar da ação cotidiana.

No entanto, consideramos este estudo como um início de investigação que contém algumas reflexões que pretendemos ir aprofundando, na medida que realizarmos estudos e reflexões contínuas, que nos possibilitarão passar do "...mundo da pseudo-concreticidade"...para busca da ..."autêntica realidade do homem concreto ..."(KOSIK, 1976,11p).*

*(Segundo KOSIK, in Dialética do Concreto, o "mundo da pseudo-concreticidade é um claro-escuro de verdade e engano.O seu elemento próprio é o duplo sentido o fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde".KOSIK, 1976, p.11)

3.2.1 - MOMENTOS CURRICULARES DE NOSSO SÉCULO :

O CURRÍCULO EM FRANKLIN BOBBIT

FRANKLIN BOBBIT escreveu duas obras a respeito do currículo: "The Curriculum (1918, The Riverside Press, Cambridge, Mass, U.S.A.) e "How To Make A Curriculum", Boston, Houston Mifflin, Co., 1924).

Dessas obras, retiramos alguns aspectos que se tornaram norteadores de currículos, a partir de suas publicações, tais como:

-os procedimentos científicos podem ser usados para fins educacionais e devem ser utilizados para EVITAR DESPERDÍCIO DE TEMPO E RECURSOS, portanto, para se obter maior EFICIÊNCIA em educação.

O autor aproveitou as contribuições de Rice, sobre o desempenho de estudantes e professores, e os instrumentos utilizados para identificar áreas forte e fracas dos alunos, decorrentes deste estudo, assim como os resultados das

investigações realizadas na época e que propuseram "ferramentas" para tornar a escola mais eficiente.

Dentre os princípios levantados em sua obra, destacamos:

- seria finalidade da educação preparar a criança e o jovem para assumirem seus papéis como cidadãos adultos produtivos, devendo a escola realimentar a sociedade;

- todas as crianças, mesmo as desigualmente dotadas, deveriam ter a oportunidade para desenvolver suas potencialidades, que seriam aproveitadas na medida em que pudessem ser empregadas de algum modo socialmente útil:

- na elaboração do currículo, a ênfase deveria ser nas tarefas, nas atividades, e não nas disciplinas, na matéria;

- seriam identificadas, na prática, as áreas de atividade da sociedade; observando-se, no mundo das ocupações, os indivíduos bem sucedidos a fim de se identificar hábitos, habilidades, atitudes e valorações e as formas de conhecimento necessárias para este desempenho; estes seriam os objetivos do currículo;

- a educação seria considerada como composta de dois níveis: fundamental (desenvolvendo as potencialidade da criança como um subproduto da atividade normal de brincar) e funcional(esforço sistemático para preparar a criança a exercitar potencialidades no desempenho destas tarefas da vida). Na educação funcional reside a responsabilidade singular da escola.

- o aluno não era um receptáculo para ser preenchido, mas um organismo ativo que precisava desabrochar, desenvolver;

- quanto a sociedade, como estivesse sempre em mudança,

exigia-se um estudo contínuo da mesma, sendo esta atualização um aspecto importante do desenvolvimento curricular; no entanto, considerava-se que a finalidade da educação seria a produção de cidadãos que serão capazes de se saírem bem na ordem social existente, ainda que em mudança; logo, uma visão socialmente adaptativa, em vez de reconstrutivista ou reformadora.

-a escola era situada diretamente relacionada com o aperfeiçoamento da sociedade, ajudando o crescimento individual, visando assegurar ao ser humano o tipo de viver que é melhor para ele; como consequência, deveria ocorrer um expressivo melhoramento da sociedade em geral.

-para elaborar o currículo deveriam ser chamados grupos especializados da comunidade que pudessem localizar as habilidades vocacionais. Ao educador competia a liderança e coesão do plano educacional, sendo a tarefa fundamental do elaborador de currículo a descoberta das metas e o plano geral das rotas.

Analisando a proposta de Bobbit, verificamos que ela vem influenciada pelo modelo da Teoria da Administração de Taylor; o taylorismo pregava essencialmente propostas para se obter maior produtividade do trabalhador; após 1910, o prestígio das empresas e empresários estava no auge e estes -os empresários- chegavam a ser eleitos para ocupar cargos decisórios na educação.

Em 1913, Bobbit escreveu o 12o. Year Book, para a Sociedade Americana, para o Estudo da Educação; sob o título "Supervision of City School" e no item "Organização das Escolas", aplica os

métodos de Taylor pra a orientação e supervisão escolar.

Nas escolas, a profissão de administrador escolar começou a se firmar; em 1911, já se encontra desenvolvida e justificada com a transição do superintendente de escolas, de educador para empresário; estes, realizando o culto à EFICIENCIA, aplicaram o gerenciamento administrativo como entendiam e subordinavam as questões educacionais à considerações empresariais.

A divisão de funções era aí aplicada: "um tipo de homem é necessário para planejar e um tipo para executar o trabalho"

Havia implícita e explícita na teoria, uma lógica de previsibilidade, verificabilidade, generalização e operacionalismo; a educação é proposta e deve ocorrer debaixo do determinismo das leis naturais, ou conforme CURY: "a educação não passaria de um mecanismo que ajusta os indivíduos à ordem social vigente, pela transmissão do valor definido pelo poder político estabelecido". (CURY, 1986, 11p.).

Nota-se portanto, a influência do positivismo de DURKHEIN:

" a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, relacionados pela sociedade política, no seu conjunto e do meio especial a que a criança, particularmente, se define." (DURKHEIN, in PEREIRA, 1983, 42p).

O discurso da igualdade advindo do liberalismo, propõe que os homens, sendo iguais em toda parte, devem receber uma educação que seja a mesma para todos; no entanto, como "...o

social é heterogêneo ...a função da educação é garantir essa heterogeneidade, ajustando o indivíduo à ordem social, mediante uma homogeneidade ideológica...(CURY, 1986,11p).

Verica-se neste momento curricular, como o fenômeno educativo e seus atores ficam completamente descontextualizados, ou seja ,são considerados desrelacionados com a história, o social, etc.

Os valores e normas vigentes na sociedade são transmitidos na educação através da estabilidade e do consenso, não se questionando os interesses políticos e econômicos que estes valores e crenças legitimam.

Sabemos que após Bobbit, outros estudiosos de currículo continuaram a realizar propostas também baseadas no taylorismo, como é o caso de Tyler, cujo modelo curricular é classificado como linear; ou seja, entre a proposta de Bobbit ,feita na segunda década do século até a proposta de Berman,que passaremos a explicitar, outras propostas com similitudes e diferenças foram formuladas .

Estes modelos exerceram e vem exercendo sérias influências nos currículos brasileiros, uma vez que interferiram nas reformas educacionais ocorridas neste século.

Em análise feita por SAVIANI, podemos verificar ,por exemplo, que, já em 1961, quando da promulgação da Lei4.024, após treze anos de discussões:

"ao ser transposto o limiar dos anos 60,esgotou-se o modelo de substituição de importações,e a bandeira da industrialização perdeu sentido, as contradições vieram a tona, rompendo anteriores alianças e forçando

redefinições. Então, a verdadeira, ou melhor, as verdadeiras faces do liberalismo ficaram expostas. A história brasileira pós-45 documenta bem a condição histórica do liberalismo como ideologia típica de classes dominantes; enquanto estas não estão ameaçadas, ele tem vigência. Quando porém, paira sobre elas alguma ameaça mais séria, o liberalismo se esboroa..." (SAVIANI, 1986, 141 p).

Comparando os artigos mantidos e revogados na Lei 4.024/61 para a Lei 5692/71, que define a educação nacional, SAVIANI nos demonstra que os cinco primeiros títulos da Lei 4024/61 permanecem em vigor, sendo estes exatamente que tratam da orientação fundamental da organização escolar brasileira, e segundo ele: "...os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular sequer foi considerada. A organização escolar manteve, assim, a sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes." (SAVIANI, 1986, 145 P.).)

Em decorrência das legislações educacionais, os currículos foram sendo elaborados sob uma visão positivista, linear, estática, buscando a "eficiência" gerencial e desligados da realidade nacional, do contexto histórico e social a que se destinavam. Também em nossa realidade, a educação vem sendo proposta de fato, para atender as necessidades do Estado e do capital, visando o fortalecimento das relações de produção.

O adulto produtivo do futuro, os "cidadãos úteis", são formados visando-se atingir papéis sociais "adequados", sendo o conteúdos um dos meios para satisfazer as necessidades vocacionais ou expectativas sociais dos indivíduos. Conforme

MESSICK, PAIXÃO E BASTOS,

..." a lealdade ao Estado continua a moldar a educação, tanto no sentido positivo quanto no pernicioso, pela identificação da vontade do indivíduo com a Nação, por meio de estudo e exercícios patrióticos...Para a definição dos objetivos educacionais contribuem, de forma entrelaçada, as necessidades do Estado e as percepções sobre papéis sociais adequados.(MESSICK, PAIXÃO E BASTOS,1980,53 e 54 p).

O CURRÍCULO EM LOUISE M.BERMAN

A busca de "novas prioridades para o currículo" é feita e citada em obra de Berman, denominada :NEW PRIORITIES IN THE CURRICULUM , Charles & Menil, p.Co., Columbus, Ohio,1975.

Segundo a autora o objetivo e a substância do currículo devem estar entrosados de tal forma que lhe fixem duas características:

"Preocupação com a marcha progressiva e não com o estaticismo da vida e devendo-se relacionar as substâncias do currículo com processos humanos,tais como perceber, conhecer, organizar, comunicar, amar, decidir, estruturar, criar e avaliar."(Berman, 1972, 4 a 14 p).

Alguns dos princípios levantados na obra em questão, são em síntese:

-para ser eficiente o ensino deve preocupar-se com a complexidade do homem a respeito de si mesmo em sua localização no tempo e no espaço.

-é necessário estabelecer novas prioridades na conceituação do que seja ensinar, ou o empreendimento educacional falhará inevitavelmente.

-o currículo deve basear-se numa visão adequada de homem, incluir atividades que possibilitem as crianças e jovens a oportunidade de desenvolver as competências conforme essa visão de homem e deve estabelecer pontos de ênfase ou prioridades.

A autora considera que estão em processo tanto a educação como a pessoa, e que para isso deve-se atender a três princípios: - transcendência espacial (as distâncias se tornam menores graças as modalidades de transporte), temporalidade intencional (desenvolvimento da compreensão e utilização do tempo para promover objetivos cuidadosamente traçados e ponderados, visando alcançar o máximo de eficiência) e integridade do eu (para transcender o espaço e fazer uso intencional dos momentos, necessário se faz coesão do pensamento e sentimento , não dicotomizando o afetivo do cognitivo).

-quanto a visão de homem a que se refere o currículo, a autora descreve-o como

..." ser processualmente orientado...ou seja... "o indivíduo possui, na sua personalidade elementos de dinamismo, movimento e responsabilidade que o capacitam a viver como um integrante adequado, que traz sua contribuição para o mundo de que faz parte...todas as pessoas são processualmente orientadas, em grau maior ou menor, e que podem vir a sê-lo ainda mais por meio de experiências planejadas. (BERMAN,1979,11 E 12 P).

Assim, a orientação para os processos caracteriza pessoas que são capazes de conduzir-se e de conduzir as situações de que

participam com adequação e desembaraço.

O currículo visa o futuro, dando ênfase ao processo, através do desenvolvimento de oito habilidades essenciais: perceber, comunicar, estruturar, amar, tomar decisões, conhecer, estruturar, criar, avaliar. A visão de currículo deverá conter vários ingredientes, como:

.objetivos - contendo aspectos deliberadamente planejados para a vida escolar;

.tempo - com possibilidades ilimitadas;

.fases curriculares: pré-ativa, interativa e avaliativa, que levam o currículo a um movimento especial;

.termos: ensino, instrução e vida escolar, que devem ser definidos .

.atores:sendo a criança o ator principal contracenando com o professor-chefe , professores reguladores ,pessoal auxiliar ,consultores e outros.

Fazem parte do currículo o ensino e a instrução; é necessário o entrosamento do velho com o novo, por parte dos elaboradores do currículo.

Para a organização de um currículo, a autora propõe seis esquemas de organização que favorecem o desenvolvimento de habilidades processuais: combinar processos com as matérias tradicionais ; processos com conteúdo e metodologias; dar ênfase a um processo particular; interrelacionar processos; optar por um processo dominante. Além disto, quanto à substância do currículo, sugere que se faça uma opção por um dos dois critérios para desenvolver um constructo organizador : ou se

optar pela maneira como o organizador do currículo encara a cultura, ou como encara o indivíduo.

O professor é aquele que oferece estímulos para os alunos desenvolverem os oito processos sugeridos (criar, conhecer, avaliar, estruturar, perceber, comunicar, amar e decidir), devendo ele mesmo dominar amplamente estes processos, em seus pressupostos, métodos, etc.

O conhecimento é caracterizado como processo criativo, mais que aditivo (metamorfose das idéias), dando-se ênfase especial ao conhecimento particular ou pessoal.

O conteúdo escolar deve ser selecionado mais pelo seu potencial de impacto sobre o núcleo central da pessoa, do que pela organização lógica, dada por especialistas ou professores.

Analisando o modelo proposto por Berman, 50 anos após Bobbit, pode-se perceber avanços na direção da "existência" do homem; no entanto, este avanço é apenas relativo, não vai além do indivíduo e do individual. Presentes aí estão também os enfoques sobre a eficiência do ensino, relacionada com as "necessidades" individuais do homem e com a função social da educação; aparece definida a necessidade do currículo basear-se na "visão adequada" de homem conforme as diferentes competências que ele demonstre, deixando-se perceber o rastro do taylorismo também ali.

A preocupação do indivíduo como "integrante adequado" à sociedade contribuindo para um mundo mais feliz, não deixa transparecer os atritos, as contradições, também inerentes ao fenômeno educativo.

O entrosamento do velho com o novo é proposto sem rupturas e por acréscimo, como se a complementação do que faltava levasse a efetivação da real função da escola. As propostas são feitas de forma circular, demonstrando sempre um enfoque mais formativo, do que informativo.

Constata-se a presença do poder "curativo" ou "adaptativo" da escola, ou conforme Cury:

"a teoria individualista, baseada na liberdade e nos direitos do indivíduo, propunha a educação como o desenvolvimento e aperfeiçoamento das forças individuais, ajudando o homem a se realizar a si mesmo, sem que os objetivos da ordem social fossem postos em dúvida. Caberia a educação, mediante o pleno desenvolvimento de cada um, realizar uma ordem social mais justa, pois esse desenvolvimento significaria um melhoramento de todos os grupos sociais", (CURY, 1986, 11 e 12 p).

Assim, os conflitos percebidos e sob os quais a educação atua, são considerados desligados do real, independentes; a contradição que possa ocorrer entre indivíduos e sociedade será corrigida pela adequação do indivíduo via educação escolar e pela melhoria da sociedade e do aperfeiçoamento dos indivíduos.

Percebe-se aí o forte traço do liberalismo, pois, conforme GIROUX: "...no enfoque liberal o estudo das estruturas sociais é deixado de lado, a favor de análises de como as pessoas produzem e negociam significados na sala de aula.." (GIROUX, 1986, p.82)

A presença de modelos e esquemas, é encontrada em toda a obra, de forma que poderíamos caracterizá-la como estruturalista, pois se constitui de "...propostas de esquemas, de modelos abstratos, que são resultado de um corte sincrônico

da realidade pelo qual se entende o fenômeno em sua evolução (Silva,1987).Fundamenta-se no empirismo e no positivismo.

O individual é afirmado em cada momento da proposta, não sendo cogitado o coletivo, a cooperação.

Pode-se verificar o reforço ao sistema vigente e aceitação das relações sociais existentes, que são tomadas como dados; a visão unificada do fenômeno educativo acaba por representá-lo dentro de um sistema objetivo de relações sociais, e conforme CURY:

"... transformam aspectos do real em categorias independentes e estas, por sua vez, se transformam em forças independentes que regulam a atividade humana. A relação entre tais forças é vista em suas conexões recíprocas, externas e mecânicas." (CURY,1986,p12)

Em análise feita por SARUP, a respeito da filosofia liberal da educação é feita a seguinte afirmação:

"...em suma, afirmo que os filósofos liberais tratam a educação como se fosse a transmissão de atividades compensadoras nas escolas, que, por sua vez, são consideradas como se fossem instituições neutras.

A lucratividade dessas atividades e o conteúdo do currículo raramente são questionados;a natureza da educação é conhecimento e aceita sem discussão, é fixa.(SARUP,1986,p65e66)

Esses dois momentos curriculares apresentam elementos opostos ao terceiro momento que passaremos a analisar, baseado na obra de Michael Apple.

O CURRÍCULO EM MICHAEL APPLE.

Em 1979 ,APPLE publica sua obra "Ideology and Curriculum", da Copyright, Routledge & Kegan, 1979.No entanto, alguns capítulos desta obra já haviam sido publicados anteriormente,a saber:

-Currículo Oculto e a Natureza do Conflito, fora publicado em 1971 e aparece como quinto capítulo da obra.

-Modelo Sistemático de Administração e a Ideologia do Controle, fora publicado em 1962 e é o sexto capítulo da obra.

-Base an Superstructure in Marxist Cultural Theory,publicado em 1973,serve como base para o corpo da obra.

-Categorias do Senso Comum e a Prática da Rotulação, fora publicado em 1975 e consta do sétimo capítulo da obra.

-A Economia e o Controle da Vida Escolar Cotidiana, publicado em 1977, aparecerá como o terceiro capítulo da obra.

-Ideologia e a Reprodução Cultural e Econômica, publicado em 1978, aparece como segundo capítulo da obra.

-História do Currículo e Controle Social, publicado em 1979,aparece como quarto capítulo da obra.

-A Análise da Hegemonia e Além da Reprodução Ideológica,

respectivamente o décimo e último capítulos, são publicados em 1979, quando da publicação da obra em questão.

Apple sustenta que:

... a educação não era um empreendimento neutro, que, pela própria natureza da instituição, o educador estava implicado, de modo consistente ou não, num ato político"... e que..."os educadores não poderiam separar completamente sua atividade educacional dos programas institucionais de tendências diversas e das formas de consciência que dominam economias industrialmente desenvolvidas como a nossa..."(APPLE,1982,p9)

Partindo de pressupostos de que uma análise econômica como a feita por BOWLES E GINTES (SCHOOLING IN CAPITALIST AMERICAM, NEW YORK, BASIC BOOKS, 1976), precisava ser completada com um abordagem que ..."deveria estar também nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade classista e a formação da consciência dos indivíduos dessa mesma sociedade"(Apple,1982,p11). O autor apresenta e analisa as relações entre os conhecimentos manifestos e ocultos, transmitidos pela escola, procurando clarear...

formas de compreensão de modo como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pela escolas, estão dialéticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual "exigidos" por uma sociedade estratificada.(aspas do autor)(Apple, 1982, p.10).

Assim, o autor vai analisando a questão da hegemonia, a influência da visão administrativa de Tyler, Bobbit e outros no currículo, as representações que vem vindo subjacentes as

inovações curriculares, propostas pelos educadores e/ou planejadores, e do controle social que vem sendo exercido pela instituição escolar até nossos dias.

Análisa a visão linear que nos foi impingida, do pré-dado, como definitivo, da neutralidade, propondo como saída para estas regras do senso comum, que se faça a análise do conflito no currículo, através de um clarear do que chama de currículo oculto: "... normas e valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores, dos fins ou objetivos." (APPLE, 1982, p. 127)

Implícito ao currículo oculto encontra-se a norma que diz ser o conflito fundamentalmente mau, devendo portanto ser suprimido e não analisado como força propulsora básica nas relações entre os homens, na sociedade; e que nesta, a harmonia deve sempre prevalecer.

No capítulo final da obra citada, Apple faz algumas propostas para que o currículo possa se efetivar para além da reprodução ideológica, dentre as quais, citamos:

-que se considere o controle social exercido, clareando-o em suas relações, dissimulando a aparência harmônica das relações sociais propostas e realizadas nas escolas.

-que se realize o estudo do currículo, "... conhecimento escolar apropriado e os princípios usados para selecioná-lo e avaliá-lo "... (APPLE, 1982, p. 233), através da análise e da compreensão do movimento político e econômico progressista que o sustenta.

-e que

... "é somente através de nosso compromisso de examinar coletivamente o trabalho produzido, de usar e ultrapassar determinado nível de obsolescência, com perseverança, que se poderia fazer algum progresso sério em nossa compreensão coletiva de instituições como a escola e influir sobre elas..." (APPLE, 1982, p.232)

-que se analise a forma e o conteúdo do conhecimento escolar transmitido, dentro do contexto sócio-econômico de que provém, e que se vá além dele, investigando também o conhecimento não manifesto, e sim, implícito ao manifesto.

-que se realize pesquisa curricular e educacional originando-a de "...uma teoria de justiça econômica e social, numa teoria que tenha como seu enfoque principal aumentar o privilégio e o poder dos menos privilegiados".

-Que se opte por uma postura crítica que nos leve a pensar e analisar mutuamente, relacionadamente, ultrapassando o pensamento linear, positivista, ou, em suas palavras:...

"o desenvolvimento de uma postura crítica na comunidade educacional pode contribuir para a criação de programas alternativos de pesquisa e desenvolvimento, que desafiem as suposições fundadas no senso comum em que se baseia a área." (APPLE, 1982, p.246)

-e ,finalizando sua obra , propõe em relação ao nosso comprometimento de educadores que a ação:

"...está na percepção de nosso próprio comprometimento com a racionalidade, em seu sentido mais amplo... exige que comecemos a dialética da compreensão crítica que fará parte de nossa práxis política ... até nossa atividade neutra não pode ser assim tão neutra. Nosso trabalho já serve a nossos interesses ideológicos. Não há escolha, a não ser estar comprometido." (APPLE

3.2.2 - Momento Curricular Atual : A Proposta da S.M.E. de Curitiba.

Ao considerarmos o momento curricular atual, necessário se faz contextualizá-lo: ele se constrói num sistema educacional onde se encontram presentes reflexos dos três momentos curriculares já citados.

Dos dois primeiros momentos aqui representados por Bobbit e Berman, podemos citar, entre outros :

- a visão da escola como solucionadora das questões sociais através da "adequação do indivíduo". A este respeito no caso da R.M.E. de Curitiba, nas diretrizes curriculares de 1977, encontra-se citado como objetivo:

"...oferecer situações de aprendizagem que, em cooperação com a família e a comunidade, promovam o ajustamento do aluno, cuja atuação durante ou após o processo educacional, modifique o meio sócio-cultural "

- é citada ainda a educação não apenas como preparação da mão-de-obra, mas para continuidade do país como nação.

- quanto ao conteúdo, que não aparece explicitado, fica documentada a ênfase dado aos domínios cognitivos, afetivo e psico-motor.

- Ao professor compete considerar os princípios das teorias de aprendizagem consideradas "suporte para o desenvolvimento da ação educativa ,a nível de Escola"; no documento estão sinteticamente citados os autores Bruner, Rogers, Gagné e Lauro de Oliveira Lima.

- as relações de trabalho na escola aparecem explicitamente como um conjunto de partes interdependentes, que formam um todo unitário, estabelecendo a interdependência funcional do conjunto e uma integração racional de participação dos subsistemas.

- é proposto um modelo esquemático de avaliação, no qual a realidade é inserida, visando melhoria, otimização da matéria prima e minimização de custos, através das determinações das distorções e medidas corretivas, terapêuticas e preventivas.

Analisando a atual proposta curricular da SME de Curitiba, verificamos a presença, na mesma, de influência da análise crítica da educação como instituição social, de seu papel ,de suas contradições e de possíveis saídas para o atendimento das classes populares.

Em artigo publicado na Revista Ande no.12, SAVIANI analisa a evolução das tendências críticas, na educação brasileira dos últimos anos, em suas propostas de ultrapassar as teorias reprodutivistas sob a denominação de "pedagogia histórico-crítica".

Dentre os itens revistos pela pedagogia histórico-crítica, podemos citar: a função política da educação e as contradições inerentes a esta função, a especificidade do ato pedagógico, a questão do saber, dos conteúdos, da metodologia, do papel do

professor, da avaliação, da organização do trabalho escolar, e do contexto sócio-econômico-político em que se insere a educação.

E é neste contexto que situamos a proposta da SME de Curitiba, intitulada "CURRÍCULO BÁSICO", que passaremos a analisar.

A proposta curricular, encontrada no documento A ESCOLA ABERTA, dá ênfase ao aluno como um ser histórico, contextualizado, a partir do qual se fará o trabalho escolar.

"...A educação do povo não é um gesto romântico, mas uma proposta política que a define como instrumento de promoção econômica, política e cultural de uma sociedade...

A discussão dos conteúdos básicos que teve seu início na Semana Movei de 1986, terá continuidade...

O atendimento às séries iniciais dar-se-á através de assessoramentos que subsidiarão o processo de escolarização básica. Tal assessoramento visa discutir alternativas metodológicas para o trabalho da alfabetização...

E necessário também, que, todos os que atuam nesse espaço empenhem-se na realização da função da educação escolar: ensinar e ensinar bem." (GABARDO 1987, p3).

Continuando, o documento registra que:

"... a escola pública para cumprir sua função social, considerará minuciosamente a realidade do aluno para, a partir dela, auxiliá-lo na caminhada em direção à cultura elaborada, agora recriada por professores e alunos. Nosso ponto de partida é o aluno, o conhecimento que já traz. Não se pode desmerecer seu saber. (EVANGELISTA, 1987.p.5).

Os conteúdos... são frutos da produção humana enquanto totalidade ... e ... é esse saber histórico, organizado e sistematizado pelo homem, que deve ser entendido, assimilado e recriado por nosso aluno, considerando-se o que é essencial para sua formação como

sujeito de sua história...Para cada conteúdo, vamos ter uma forma melhor de trabalhar.Se tivermos bem claro os nossos objetivos, os métodos serão encontrados com mais facilidade."(EVANGELISTA, 1987,p 5).

Quanto as relações de trabalho na escola...

"cabe-nos recuperar as várias competências presentes no universo escolar de modo a que o objetivo final da escola seja garantido :ensinar bem a ler,escrever, contar...para isso é necessário que todos os profissionais da escola atuem conjuntamente.

O professor..."precisa recuperar sua própria função ...precisa ter claro que seu trabalho está indissolúvelmente ligado ao conjunto da escola...tem que levar em consideração o contexto social, político e econômico dentro do qual a escola deve ser entendida, isto é,a realidade brasileira."(EVANGELISTA, 1987,p.6)

E a SME considera que ...

"a democratização da escola no que tange ao acesso ao saber escolar, crítico e relevante, para a criança que atendemos,é a meta prioritária...este é o grande desafio que se apresenta para nós...(EVANGELISTA, 1987,P6).

Estes elementos, levantados na parte introdutória da referida proposta, nos levam a analisá-la como proposta inovadora, do ponto de vista dialético, uma vez que aponta para um sentido radical de inovação, ao propor mudar as próprias bases, as próprias raízes, pois não se trata apenas de substituir métodos convencionais por outros e sim reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade.

Consideramos que a a proposta apresenta-se como inovadora, em relação as anteriores, por vários aspectos, dentre os quais destacamos:

-ênfase ao aluno como ser histórico, contextualizado, diferentemente da proposta anterior, de 1977, onde o aluno aparece como um ser genérico, abstrato. De ser "adaptado", propõe-se possibilitar ao aluno tornar-se "ativo-sujeito-transformador", em relação a sua realidade.

-a visão de conteúdo como saber histórico, organizado e sistematizado pelo homem, que deve ser entendido, assimilado e recriado pelo aluno e que deve ser pensado a partir de uma globalidade dentro da qual possa ser apreendido.

-os métodos, que devem levar o aluno a tornar-se um recriador do já sabido, não são vistos de modo dissociado dos conteúdos de ensino, pois conteúdo e forma são dois lados de um mesmo processo pedagógico, sendo o conteúdo o pólo determinante.

-a avaliação, que deve superar os aspectos meramente quantitativos, para tornar-se instrumento auxiliar do professor, deve permitir a este e ao aluno, perceberem em que ponto se encontram no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista possíveis alterações de métodos, visando melhor produção em sala de aula.

-as relações de trabalho na escola, devem ser repensadas, uma vez que a fragmentação existente levou a que se perdesse de vista a totalidade do processo pedagógico; ao professor propõe-se a recuperação da própria função; aos especialistas e direção, propõe-se ação conjunta com os educadores da escola, visando a

cooperação em torno da função da mesma.

Esses aspectos ,embora não representem a totalidade dos avanços propostos, incorporam novos valores e portanto, sugerem novas posturas para o ensino de 1o. grau.Ficou-nos então a dúvida quanto a identificação da proposta curricular da S.M.E. de Curitiba, como uma proposta inovadora.

Se esta proposta representa um avanço em relação às propostas anteriores, em que medida poderíamos considerá-la como inovadora ?

Verificamos que considerações acerca da não neutralidade da educação, das relações sociais presentes numa sociedade de classes, do trabalho coletivo, da transmissão-assimilação e a produção do conhecimento, da postura crítica - entre outras - levantadas por Apple ,fazem parte dos pressupostos da proposta em estudo.

Seria isso o suficiente para considerarmos a proposta curricular como inovadora ? Estas questões levaram-nos a pesquisar a inovação em educação. (*)

Buscando uma revisão bibliográfica acerca da inovação, na intenção de melhor analisar a proposta curricular que ora estudamos, encontramos importantes contribuições que exporemos a seguir.

O termo inovação vem sendo conceituado muitas vezes em comparação ao termo mudança,mas tem sido verificado que nem toda mudança se constitui como inovação e nem toda inovação proposta

(*) Essas reflexões, iniciadas em trabalho conjunto com a mestrandia Célia M. Buhner, foram publicadas na revista Caderno Aberto, vol.1, Dez/88, Pós-Graduação em Educação, da UFPr.).

leva a mudança, se não for devidamente assumida.

Dai, a necessidade de definirem-se os termos inovação e mudança, em educação; na revisão teórica sobre a definição de "inovação educacional", efetuada por Goldberg, encontram-se as seguintes definições:

-Inovação é a seleção criadora e a utilização de recursos humanos e materiais de um forma nova, e original que conduza a uma melhor consecução dos fins e objetivos definidos (Richland, 1965)

-Há também uma distinção entre "mudança" e "inovação". O segundo conceito refere-se a algo mais deliberado, intencional e planejado e não a algo que ocorre espontaneamente. (Miles, 1964)

-Uma inovação é um aperfeiçoamento que se pode medir, deliberado, duradouro e com poucas probabilidades de ocorrer com frequência (Huberman, 1973).

-Inovação é um processo planejado e científico de se desenvolver e implantar no sistema educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam uma real aperfeiçoamento para o sistema. (GOLDBERG et alli, 1980, 183 a 194p).

Embora admitindo ser sua definição mais completa que as anteriores, Goldberg acusa a parcialidade da mesma, visto ter contemplado um tipo específico de inovação educacional e ter utilizado um referencial bibliográfico no qual o predomínio estrangeiro é marcante.

Avançou-se no estudo buscando um referencial mais próximo da questão estudada, tanto no tempo quanto no espaço.

Encontram-se em estudos realizados por SAVIANI as seguintes conclusões:

...Ha' diferentes concepções de inovação, segundo as diferentes concepções de filosofia da educação. Assim, de acordo com a concepção "humanista tradicional" a inovação será entendida de modo acidental, como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Inovar seria, pois, sinônimo de retocar superficialmente. De acordo com a concepção Humanista Moderna, inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar. Já do ponto de vista analítico, inovar não ser propriamente alterar nem acidental nem essencialmente. Inovar será utilizar outras formas. Portanto, novo é o outro... Deve-se notar que em todos esses casos a inovação é entendida em função do aparelho educacional como tal, sem referência ao contexto. As dificuldades da educação são sempre tributadas ao próprio processo educativo. E em consequência, as soluções são preconizadas no interior desse processo sem que se questione as finalidades da educação uma vez que são definidas extrinsecamente, isto é, ao nível da organização social que engendra a organização educacional. Já para a concepção dialética, inovar, em sentido próprio, será colocar a educação a serviço da mudança estrutural da sociedade. Nos casos anteriores também se levanta a questão do papel da educação no processo de mudança social; entretanto, mudança social é entendida aí em sentido conjuntural e não estrutural; acidental e não essencial. (SAVIANI, 1980, p.15 a 29).

Saviani observa que no sistema a tendência geral das experiências inovadoras é enquadrarem-se no segundo nível (concepção humanista moderna) ou no terceiro (concepção analítica), ou seja, via de regra mantém as finalidades do

ensino, mudando-se os métodos, ou utilizando outros meios(os média).

O primeiro nível, segundo Saviani, não constitui, por sua superficialidade ,ainda uma inovação; e o nível da concepção dialética,ultrapassa o sentido contido no tema inovação, alcançando o sentido de revolução, uma vez que mais do que inovar o ensino, "as experiências aí enquadradas", intentam colocar a educação a serviço da revolução social.

Ora, a proposta apresentada na Rede Municipal de Curitiba, aponta para um sentido radical de inovação, ao se propor a revisão de valores que fundamentam o Currículo Básico, valores estes que se refletem em um novo clarear quanto à função da escola,o papel dos profissionais da educação, da organização do trabalho escolar, em torno do aluno concreto, real ,existente hoje na rede pública de ensino, não se perdendo o foco do conteúdo.

Aspectos como estes aqui citados são obras dos homens; sua estaticidade e sua transformação serão também obras dos homens; as necessidades do desenvolvimento econômico,os anseios da população e as reivindicações das camadas emergentes da população, vem gerando um movimento com expressões contraditórias.

O próprio profissional do ensino, percebendo ou não a totalidade da realidade atual, encontra-se insatisfeito com os resultados de seu trabalho, com sua relação com os alunos, com a questão salarial ,com a questão da repetência e da qualidade de

ensino. Essa insatisfação gera uma tomada de posição que pode se configurar a favor da permanência ou da opção pela implantação da inovação.

Nessa opção entre permanência e mudança os riscos estão presentes e se mostram mais desconhecidos e inquietantes, quando a mesma é feita pela implantação da inovação. Segundo GARCIA:

... "parece claro que propostas visíveis de inovação educacional exigem que os educadores e a comunidade corram riscos de ensaios e erros, avanços e retrocessos, para somente assim encontrarem fórmulas que atendam efetivamente às necessidades sentidas." (GARCIA, 1980, p.11)

Ora, uma proposta que parte da revisão de princípios começa por discutir a questão dos valores e fins da educação. Neste contexto, o papel dos educadores que atuam hoje na escola é que será elemento determinante quanto à transformação e permanência, pois segundo FREIRE, uma vez que a realidade é histórica e fruto do pensar e agir dos homens, ela não pode por si só transformar-se... "Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a." (FREIRE, 1988, 18P.)

E mais, o "ser" possível e existente hoje na escola traz em si os germes de seu vir-a-ser.

A citação de CURY clareia sobremaneira esse momento por que passa a escola, hoje:

"...a realidade não é apenas o JÁ-SIDO, embora ela possa no seu ESTAR-SENDO, incorporar elementos do SIDO. Ela também não é só o AINDA-NÃO, embora sem esse elemento o real se torne superável. A realidade, no movimento que lhe é endógeno, é exatamente: a tensão dialética sempre superável do JÁ-SIDO e do AINDA-NÃO no SENDO.

A tensão entre o JÁ-SIDO e o AINDA-NÃO é que possibilita o surgimento e a implantação do novo, pois penetra no processo do começo ao fim, o desenvolvimento de todas as coisas.

...A contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre O QUE É, e O QUE AINDA NÃO É, numa mesma síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível, numa unidade de contrários. (CURY, 1986. P.30,31.)

3.3 - O EDUCADOR E A PROPOSTA CURRICULAR

..."Estamos convencidos de que o momento histórico da América Latina exige que seus profissionais uma séria reflexão sobre sua realidade, que se transforma rapidamente, e da qual resulte sua inserção nela, inserção esta que, sendo crítica é o compromisso verdadeiro. Compromisso com o povo. Com o homem concreto. Com o ser mais deste homem. (FREIRE, 1988, p.25)

Os educadores vivenciam na escola uma série de relações que se efetivam no cotidiano; como ser histórico, o educador se encontra situado num contexto sócio-econômico-político que, muitas vezes, lhe escapa, neste cotidiano que se efetiva no dia-a-dia. Conforme KOSIK:

...." a vida cotidiana é antes de tudo organização, dia a dia, da vida individual dos homens; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo de cada dia...

Na cotidianidade a atividade e o modo de viver se TRANSFORMAM em um instintivo, subconsciente e inconsciente, irrefletido mecanismo de ação e de vida. As coisas, os homens, os movimentos, as ações os objetos circundantes, o mundo, não são intuídos em sua originalidade e autenticidade, não se examinam nem se manifestam: SIMPLEMENTE são; e como um inventário, como partes de um mundo CONHECIDO, são aceitos. (KOSIK, 1976, 30 P).

Portanto, ocorre com o professor um distanciamento de um nível de consciência que permitiria ver além das aparências, que

transformaria sua PRAXIS, fazendo-a ir além dos estreitos limites ditados pelo mundo das relações coisificadas do capitalismo.

E preciso considerar as colocações de KOSIK a respeito da PRAXIS utilitária na vida cotidiana:

... "a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.

Nesta práxis se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada com o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move naturalmente e com que tem de se avir na vida cotidiana. (KOSIK, 1976, p.10)

Para clarear essa práxis, as relações sociais e a historicidade a que pertence, o professor necessita clarear as percepções manifestas do sistema, para adentrar em seu conteúdo essencial.

No entanto,

... "uma das características fundamentais da sociedade capitalista é a de mascarar as relações sociais entre os homens e as realidades espirituais, psíquicas, dando-lhes o aspecto de atributos naturais das coisas ou das leis naturais..." (Goldman, 1972, p.122)

As instituições sociais se incubem e são incubidas de atuar como aparelhos ideológicos, possibilitando ao Estado esse mascaramento. Numa dessas instituições - a escola - o professor

passa a sua fase de formação pessoal e técnica e passa também a exercer sua vida profissional.

Portanto, parte razoável de sua existência diária, de seu cotidiano é vivido dentro e na escola. Quais são as possíveis consequências desta vivência para os professores?

Ocorrem várias consequências :sabemos da influência do pensamento linear,determinista, a nós impingido pelo positivismo, que dificulta a percepção do movimento inerente ao mundo; sabemos que estas condições facilitam a formação do Estado burocrático moderno e de seu aparato jurídico ao qual os homens se submetem como a uma " lei maior", indiscutível, inquestionável,e imutável,numa concepção ingênua do inevitável e determinado, que nos leva, conforme a análise de GOLDMAN, a ser ..."homem autônomo, sofrendo passivamente a ação das leis que lhe são totalmente exteriores.." o que "...engendra um dualismo psíquico, que se torna uma das estruturas fundamentais do homem, no mundo capitalista...."(GOLDMAN,1972,p.129)

Analisando o contexto capitalista, onde estamos todos inseridos, faz-se absolutamente atual a colocação de GOLDMAN:

..." com o passar dos tempos,porém, à medida que a reificação foi fazendo progressos, a ruptura entre a realidade social e a busca do humano acentuou-se a tal ponto- pelo menos no mundo capitalista- que a expressão dessa busca teve de ceder lugar à simples constatação e descrição de uma realidade social inumana e privada de significado...(GOLDMAN,1972,p.137)

No entanto, o movimento implícito na dinâmica do próprio sistema e as contradições aí existentes, realizam o aparecimento

de espaços, de alternativas que podem gerar a passagem para uma consciência mais crítica acerca do sistema, através de vivência e das percepções das próprias contradições a ele inerentes.

A característica do individualismo, presente no sistema, tem sido "reforçada" pelos ideais do liberalismo; no entanto, por exemplo, ao analisar (até de forma positivista) os resultados percentuais de seu próprio trabalho (via índices de retenção) a contradição quanto a "eficiência" proclamada pelo sistema, aparece nitidamente; ela pode ser o ponto de partida para análises mais profundas em torno do objeto, da função da educação, possibilitando assim o início do caminhar para uma visão mais crítica.

O processo de desqualificação tanto pedagógico quanto técnico e político pelo qual o professor passou e vem passando, mostra seus resultados inclusive no nível inicial de organização que os professores vem demonstrando, ao longo de suas lutas de classe. (Ribeiro, 1984)

Em sua pesquisa em escola da rede pública, Mello ressalta a questão da representação ideológica, falsa, acerca das camadas populares, e da sua condição de aprendizagem na escola, demonstrando como a mesma se torna um alibi para descomprometê-la com o fracasso das crianças. Além disto, capta dentro da realidade da escola, um movimento onde estão presentes algumas contradições: a incompetência técnica, ou seja, o não saber ensinar, a falta de domínio do conteúdo e contraditoriamente, captou também uma grande vontade de acertar por parte dos educadores, vontade essa que leva os

educadores a se empenharem no enfrentamento de um cotidiano adverso(MELLO,1983,p.6).

Essa vontade de acertar foi por nós confirmada também durante a vivência nesta escola de primeiro grau, que atende a alunos de pré a quarta série, e que experencia a implantação de uma proposta curricular, aqui citada.

Até agora estivemos a falar sobre a escola atual, sobre a proposta curricular, sobre a inovação, etc.

Mas o momento fundamental desta vivência é aquele que registra e documenta a fala do educador. Por isso, a seguir, buscamos retratar na íntegra como o educador vê e expressa sua prática docente ; nas questões levantadas com o grupo dos educadores, abordamos os seguintes assuntos:

- .diferenças percebidas entre a proposta anterior e a atual.
- .como é vista a viabilidade da proposta atual.
- .como é vista a possibilidade de retorno à antiga programação.
- .como são percebidas as oportunidades de aprendizagem dos alunos.
- .como o professor vê e sente a organização escolar, no que se refere às reuniões, e trocas de experiências, à questão administrativa, à comunidade e à construção do coletivo na escola.

O texto que vem a seguir contém portanto, a fala dos educadores acerca de sua vivência curricular atual. Conforme já foi dito, os educadores fizeram a opção por participarem ou não das entrevistas , que foram sendo realizadas na medida da

disponibilidade dos educadores da escola : o processo das entrevistas iniciou-se em junho/89, vindo a se completar em outubro do mesmo ano.

Foi de fundamental importância retratar ,através da fala dos professores entrevistados, as percepções que fazem parte do nosso contexto de educadores, principalmente pelo fato de podermos documentá-las registrando os diferentes momentos de atuação e percepção em que nós -educadores do ensino de primeiro grau - nos encontramos.

No dizer de Bühner, após ler os rascunhos deste trabalho, :
"há um pedido de socorro eclodindo nas falas dos professores : o que pode fazer esse profissional mal formado, mal pago, mal orientado, quando começa a se conscientizar de seu verdadeiro papel ?"

Acreditamos que é preciso refletir acerca deste "pedido de socorro" que vem ecoando entre nós, educadores, que hoje atuamos no ensino de primeiro grau.

Este grito, decorrente inclusive da vivência da implantação da proposta curricular inovadora, retrata o momento existente no próprio processo de implantação, que mostra-nos que esta vivência tem inclusive o poder de mudar a própria proposta, na medida da conscientização dos sujeitos - alunos e professores - nela atuantes.

3.3.1 - DIFERENÇAS PERCEBIDAS PELOS PROFESSORES ENTRE A PROPOSTA ATUAL E A ANTERIOR.

A fala dos educadores da escola acerca da proposta curricular, nos mostra o movimento existente no interior da escola, movimento que contém em seu ESTAR-SENDO, elementos de VIR-A-SER, e a presença do JÁ-SIDO, para alguns dos participantes da ação pedagógica.

Buscaremos enfocar esses diferentes momentos; a respeito das diferenças percebidas e vivenciadas entre a proposta curricular anterior e a atual, os educadores assim se expressam:

Com relação a nova proposta houve um acúmulo de conteúdos, né, agora ficou bastante carregado para todas as séries no meu ver... Agora ficou carregado e o professor tem que se preocupar com o conteúdo, só com o conteúdo.(sic)

Nesta preocupação com o conteúdo pode-se perceber as dificuldades quanto ao domínio do mesmo. Na verdade, o conteúdo da programação anterior era o conteúdo do livro didático ou do planejamento do ano anterior, que era cópia - na maioria das vezes - do planejamento dos anos anteriores...

Na proposta atual a fonte dos conteúdos são os bens culturais acumulados historicamente pela experiência do homem e sistematizados: daí considerar o homem como construtor que,

através do trabalho, se transforma enquanto transforma a natureza que o rodeia, criando neste movimento a interrelação existente entre o fazer e o pensar.

Uma vez produzidos, os conteúdos tem que ser sistematizados e organizados, cientificamente, para serem objeto da função da escola; para sua sistematização e organização o referencial básico é exatamente esse aluno real que atua na escola, com sua historicidade própria.

Portanto, o professor capta o desafio: percebe que o conteúdo não é mais aquele, determinado, fixo, sequenciado e compartimentado, existente nos planejamentos anteriores e no livro didático. Trata-se de conteúdos vivos, que fazem parte de uma globalidade, produzidos pelo homem e repensados em cada momento histórico. Não se trata de coisas mortas, acabadas, pois além do conteúdo, interessa sua forma de produção, transmissão e assimilação, que é social.

De repente, propõe-se um conteúdo contextualizado, atualizado historicamente: o desafio aí se encontra, de tal forma que o professor aponta o caminho para uma saída, pede reuniões, cursos, estudos como veremos a seguir, nas sugestões feitas para viabilizar a proposta.

Mas, encontramos também aqueles professores que se expressam diferentemente: sua visão do conteúdo não demonstra dificuldade quanto a novidade que a proposta traz, ao dar ênfase ao conteúdo. A este respeito, eles assim se manifestam:

O currículo eu acho que está muito bem montado, acho que está exigindo mais do aluno; sabe, eu acho que esta idéia da gente exigir um mínimo, não dá sempre achava que estava faltando alguma coisa, e as crianças estavam saindo cada vez mais com o mínimo do mínimo...(sic)

O professor percebe o esvaziamento do conteúdo ocorrido nestes últimos anos; não clarifica as causas, mas sabe suas consequências para o aluno da escola pública, que, por não ter considerado o saber que traz e por ter "recebido" - como num depósito bancário, para usar a idéia de Freire - os conteúdos de forma cada vez mais minimizada, acaba por sair das séries iniciais do primeiro grau, inclusive sem as ferramentas básicas, a instrumentalização suficiente para continuar a percorrer o caminho escolar.

Esse professor que avalia o currículo como bem montado, acrescenta em sua fala que:

Agora a gente traz muito desse aluno para a sala de aula, e utiliza a experiência deles por isso que eles tem mais interesse e produzem mais, sim...(sic)

Assim, o professor nos mostra que já percebeu a importância de construir o conteúdo visando chegar ao saber elaborado, partindo-se do saber que o aluno já vivenciou fora e na escola, e que traz consigo. Daí resultam muitas diferenças que o professor agora levanta sobre o aluno em classe, como as que se seguem:

A proposta dá um novo enfoque no sentido da criança criar... Antes era mecanizado... A criança cria, elabora

muito mais , antes eu dava muito material pronto...(sic)

O enfoque da proposta é diferente... por exemplo, o currículo vinha pronto e o aluno não era o centro, e eu acho que nesse currículo o aluno é o centro, e antes não era. E eu acho que nesse caso é melhor, mas que precisava mais horas/aula...(sic)

Tá mais voltado pro nosso aluno, pensando no crescimento dele, para que tenha uma base melhor, é mais bem elaborada...(sic)

Naturalmente, se o centro do currículo passa a ser o aluno, e não um aluno genérico, abstrato, mas o aluno real, como consequência o trabalho do professor, o método de trabalho será também diferenciado. Neste sentido, a diferença sentida pelos educadores é expressa da seguinte forma:

Existe uma diferença , se bem que pra mim não foi tão diferente, mas sim, na construção da compreensão da criança no modo de levar o método, na compreensão, né?(sic)

Tem muita diferença, agora eu estou sentindo os alunos crescerem no conhecimento e antes eu só explicava para eles...Na minha opinião era por cima, eles não entendiam o que eu falava, mas eles procuravam decorar, respondiam o que era pedido; e eu também aceitava só daquela maneira que eu tinha dado, e agora estou aceitando de maneira diferente ...(sic)

O que muda é a postura do professor diante dos conteúdos e do que ele quer atingir...O tipo de aluno que se quer formar, quando se leva até eles esse conhecimento, e do aluno que se formava anteriormente...(sic)

Bem, o currículo, o conteúdo, o que a gente faz, é totalmente diferente, quer dizer, totalmente não, está bem dentro do contexto só trabalhando de forma diferente... a forma de trabalhar, de chegar até o aluno é que mudou...(sic)

A gente trabalha em cima daquilo que é básico, do raciocínio da criatividade...tem que trabalhar em cima daquilo que vai ensinar a criança a pensar... acho que a importância individual de cada aluno foi muito maior, e está sendo maior... é um resgate da própria pessoa...(sic)

Eu sinto uma diferença porque o que a gente fazia até o ano passado era uma prática igual a do professor quando começou a sua vida profissional. Uma cópia dos anos anteriores...E em função da nova proposta o que a gente percebe é que o professor está realmente interessado em ampliar sua atuação tornando a coisa mais dinâmica, mais prática, mais de acordo com a realidade da criança...(sic)

Eu me sinto mais livre... se eu me visse dando aula como eu dou hoje, eu diria:... aquela professora está matando tempo, porque as crianças não estão copiando, não estão trabalhando constantemente com o material mimeografado. Não estão constantemente copiando do quadro... mas sempre estão pensando e criando, mas não em cima de nada já elaborado...(sic)

Ora, o professor percebe que o aluno passa a ocupar um espaço antes não ocupado, nesta proposta curricular, e o próprio professor altera seu comportamento: deixa de ser o explicador e cobrador de resposta, ensinadas com o simples objetivo de serem memorizadas.

O professor percebe que houve alterações quanto à forma de "levar o método", portanto, quanto a metodologia, nas operações que o aluno realiza durante o processo de construção do

conhecimento, no enfoque dado ao raciocínio, a criatividade, sentindo a liberdade de trabalhar, demonstrando a conquista desse processo criador, do quanto aprende - ele também - no ato de ensinar.

O uso do material mimeografado, da cópia sistemática do quadro, a repetição do que o professor "ensinara" vem dando lugar ao pensamento, elaboração e criação do aluno, ao raciocínio e à resposta que o aluno elabora, constrói: o pensar-agir presentes no processo.

A prática do ano passado - uma cópia dos anos anteriores - dá lugar a uma experiência mais livre, ousada, criativa, onde a ação do professor - fruto inclusive das conquistas de sua reflexão sobre a referida ação - se torna "...mais dinâmica, mais prática, mais de acordo com a realidade da criança...", levando a um resgate não só da pessoa do aluno, mas da pessoa do professor, também.

Haveria repercussão no aluno de um trabalho desse tipo? Como estamos no início do processo, não podíamos imaginar que quanto a isso, os professores já iriam se referir assim:

Existe uma diferença entre os próprios alunos que já querem coisas atuais... Ele (o aluno) exige da gente...(sic)

...Acho que o aluno não aceita mais a metodologia tradicional... depois que ele tiver uma cancha neste tipo de metodologia, não volta mais a anterior, vai se sentir deslocado...(sic)

Acho que os alunos não vão aceitar não (retorno a metodologia tradicional)... Se eu coloquei no quadro uma

historinha que foi escrito por uma outra pessoa (pra eles copiarem) e eles perguntam : Porque não podemos fazer esta história ?...(sic)

Ora, o aluno resistir à metodologia tradicional será uma novidade na escola? E o que dizer de todas as questões disciplinares, da evasão e da repetência ? Essas formas de resistência já estão presentes na escola de primeiro grau.No entanto ,os professores preveem formas mais conscientes e organizadas de resistência, como aquela dos alunos que questionam a atividade de cópia de uma história que eles mesmos seriam capazes de construir.

Alunos acostumados a pensar, participar, analisar, criticar terão atitudes diferentes das atitudes típicas dos alunos "passivos copiadores" de muitas classes de ensino do primeiro grau.

Esse aluno que aprendeu a participar, a questionar, perdeu o "medo" de perguntar; a superação deste medo leva-o a criar, a avançar, a dialogar, a buscar o outro e o seu posicionamento; sem a perda desse medo não é possível esse processo criador.O aluno que avançou nesta metodologia, consegue isso, e avaliando-se sabe-se criador.Daí ,questionar o fato de copiar uma história, que ele próprio seria capaz de construir.

A postura do autoritarismo, ainda presente em nossa escola, "defende" o professor de questionamentos, perguntas e inquietações, que poderiam afetar o segurança de seu "saber", do conhecimento fixo e determinado que este educador "domina."

E é também essa postura que passa a ser questionada, quando o aluno começa a indagar, a questionar, a participar, enfim, do processo de construção do conhecimento.

De repente, quem sabe os alunos se tornarão de tal forma sujeitos do papel de alunos, que nos ajudarão a rever nosso papel de educadores, mesmo a nível das séries iniciais.

Houve também colocações que retratam avaliações mais gerais acerca das diferenças percebidas, como:

Dentro da conjuntura sentimos uma mudança imensa nesses últimos meses, ou melhor, neste último ano que passou; a própria situação do colégio, a própria situação da mudança, empurrando para novas modificações... Para se aprimorar cada vez mais.(Sic)

Acho a atual programação ótima, mas perigosa. De repente... A gente não tem, nós não fomos, a gente precisa estudar muito para poder atuar... de repente, o despreparo... Não é nem falta de vontade, leva a gente a seguir o caminho meio curvo, sinuoso. Mas acho excelente um trabalho assim, bem mais aberto, mais perto da gente, sente a teoria mais a prática, bem mais atuante, você atua muito, mas eu tenho um pouco de medo...(sic)

Algumas pessoas se realizam, algumas pessoas "dançam", não conseguem. Se a dificuldade está no professor, se está no entender, se está no passar para o aluno é que é a minha grande dúvida só vou saber quando estiver na sala de aula, na direção.(Fala de educador que exerce papel burocrático na escola, atualmente).(sic)

Nestas falas vai ficando mais claro o pensamento diferenciado: só boa-vontade não adianta. Há consciência de que se trata de um desafio que exige dos educadores-a cada dia- mais

reflexão acerca da ação, mais estudos. Não será e não é um caminho "linha-reta", sem dúvidas e incertezas : como é um caminho que vem sendo construído, haverá inúmeros conflitos e estes farão inclusive parte da base do trabalho. Aquelas influências do pensamento liberal que consideram o conflito como indesejável, refletem a insegurança de se trabalhar , considerando a presença do mesmo, e considerando diferentes momentos de avanço entre os profissionais de uma escola: alguns "dançam", não conseguem.

No entanto, a avaliação feita por alguns professores é de que se pretende aprimorar cada vez mais.

3.3.2 - A VIABILIDADE DA PROPOSTA CURRICULAR.

Um dos momentos da entrevista referia-se a questão da viabilização da proposta curricular da SME, não só a nível de unidade escolar, mas também a nível de sistema. Neste aspecto, os professores assim se expressam:

Para se tornar realidade tem que ser atualizada, de forma que tem que entrar no ato, ser executada, experimentada, e verificada através do experimento... da prática...(sic)

Acho que é a continuidade da proposta curricular com todo mundo dentro... Acho que é o tempo e o envolvimento de todos os elementos...(sic)

Os educadores captam a necessidade da vivência da proposta, de se entrar no ato, e da necessidade de uma ação colegiada, que sendo de todos, dêsse maior força ao grupo. Consideram também o fator tempo; esses aspectos mostram que um processo já se iniciou, continua, mas ainda não se efetivou. As dificuldades já estão sendo explicitadas, o que demonstra que já se iniciou a reflexão acerca da ação.

Alguns sugerem a viabilização, pelo domínio do conteúdo, que o professor deveria ter, e dizem :

... que seria preciso, por exemplo, a supervisora desenvolvendo um conteúdo e a gente sendo alunos. Tanto que a proposta não está sendo trabalhada a fio por causa que, muitos professores... falta prática... Há muita mistura, e nessa mistura o medo maior é o confronto...(sic)

... que deveria ter créditos para quem estudar determinados autores, livros, sei lá para haver um crescimento...A gente está muito longe da teoria e a gente precisa de teoria, de mais teoria...(sic)

... que a gente está precisando de mais cursos de aperfeiçoamento em termos de conteúdo, sabe por que acho que metodologia, muita coisa a gente sabe, agora tem certos assuntos que a gente está precisando estudar...(sic)

... que deveria haver mais cursos, mais reuniões em que fossem desenvolvidos os conteúdos, um dos conteúdos, como a gente deveria trabalhar na proposta... E não só troca de experiência...(sic)

A necessidade de se aprofundar no conteúdo é apontada sob diferentes ângulos, mostrando que existe a consciência do não domínio dos conteúdos, na forma como se encontram na proposta.

Além da chamada quanto a necessidade do aprofundar do conteúdo, houve a fala acerca da viabilização pela conscientização.Quanto a isso, os professores assim se expressam:

Os cursos foram bons, no sentido do conhecimento, mas no sentido do aprofundamento não... E existe outra maneira para despertar este pessoal que está adormecido? Porque para eles está tão bom assim, tão cômodo, tem uns que não estão nem aí, tem uns aqui na escola que estão ganhando até demais...(sic)

Eu acho que é preparar melhor os professores conscientizar, não só em termos materiais, método, mas em termos de conscientização mesmo.

O professor chega a avaliar o colega que não assume posição de estudo como aquele que está "ganhando até demais", num período em que a defasagem salarial é notória...

Ele pressente a importância da conscientização, da necessidade de ser-se sujeito de seu papel profissional e da perda da capacidade de enfrentamento e criação pelo professor, que perdeu seu poder de questionar, refletir, criar, e, portanto, transformar.

O professor sente medo: "nessa mistura, o medo maior é o confronto".

Sobre o medo, presente na ação didática, Freire assim se coloca: "...existe mesmo isso, esse medo de perguntar, esse medo de arriscar-se, esse medo de aventurar-se espiritualmente, sem o que não é possível criar..." e, segundo ele:

"esse medo não é apenas do educando, é também do educador, inclusive do educador autoritário. Para mim, quanto mais autoritário é o educador, mais medo de arriscar-se. No fundo, o medo de perguntar, o medo de conhecer, o medo de desvelar está ao lado do medo do risco. E o medo da liberdade, também, na medida mesma que a liberdade implica risco, em que a liberdade demanda conhecimento, em que a liberdade exige aventura. E o medo de assumir a responsabilidade. FREIRE, 1982, p.89)."

Ora, o medo existe mesmo em toda situação nova que se vicência. A questão é se assumimos o medo e com ele o risco de acertar e de até mesmo de errar, e de fazer a análise dos

avanços e retrocessos, na busca do objetivo a atingir; no caso do homem, na busca do ser-mais.

Sem o risco da ação, não acertaremos nunca; o imobilismo será a opção que levará a permanência.

Se a opção pela transformação estiver clara, se a vontade de agir individual ou coletiva estiverem presentes, se a reflexão acompanhar a ação, se formos capazes de atuar e refletir, nos tornaremos um ser da PRAXIS, pois, "...É exatamente essa capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem, a qual está associada esta capacidade de refletir"...que nos possibilitará isso. (FREIRE, 1988, 17p).

Assim, o professor percebe que a consciência ingênua do educador que não despertou ainda, que está adormecido, precisa evoluir, sair da aparência, do senso-comum, para reconhecer a mutabilidade da realidade, criticá-la, investigá-la enfim, assumir essa realidade para poder transformá-la.

E para isso ele pede situações concretas a nível de sistema: cursos, estudos, trocas. Essas condições concretas para a mudança precisam ser possibilitadas aos professores, para que continuas reflexões possam reorientar a ação docente,.

Sabe e sente a presença do agir autoritário, do não diálogo como estrutura da ação docente tradicional, estrutura essa que viveu como aluno e que vive com professor, e que faz parte de seu ser-SENDO, JÁ-SIDO. Por isso, o professor assim se expressa:

Mais estudos, mais cursos, mais leituras... Porque é muito difícil para que se criou com a educação que nós tivemos totalmente imposta, faz muitos anos, autoritária...Então pra gente sair daquilo, até na própria família, é difícil...(sic)

Pra você implantar esta programação... Não existe um dossiê que a secretaria diga: Tem que ir por aqui ! As coisas são colocadas pra depois haver um enriquecimento por parte do professor... Vai estudar, trocar idéias dentro da escola, pesquisas. Agora eu vejo o seguinte: E' preciso dar mais oportunidades ao professor de realmente buscar este enriquecimento...usar a permanência ,de 15 em 15 dias, meio período é uma forma de ajudar...(sic)

Bom, primeiro lugar existir uma reciclagem dos professores, mas uma reciclagem mais firme, mais... sei lá ... Que o pessoal realmente tenha argumentos suficientes para ir em frente...(sic)

E como conclusão, duas posturas diferenciadas:

Eu acho que esta proposta vai se tornar viável, de uma boa forma já cresceu muito e vai crescer muito mais, o professor vai crescer muito mais, o pessoal vai crescer muito mais.(sic)

Justamente o que pode acontecer é isto :é uma proposta que é quase iniciou dentro de uma determinada administração, que não é uma coisa que nasceu nesta administração, já vinha sendo cogitada anteriormente, que foi efetivamente trabalhada na administração anterior; que de repente esta administração atual pode entender que não é por aí, que não é este caminho, e quebrar a coisa por aí, num momento em que vejo que o professor estava muito empolgado, entende, pra passar por esta mudança; não digo que foi totalmente cortado, mas no ano passado p'ra cá que você percebe que houve um certo relaxamento com relação a isso. E justamente isso aí é pode cortar o pique do professorado querer continuar...(sic)

O professor capta a necessidade da continuidade do encaminhamento, da direção, a nível de sistema. Já vivenciou outras mudanças de administração onde avanços deixaram de ser continuados simplesmente porque a gestão política era outra e não podiam valorizar a anterior dando continuidade a um trabalho, não importando a validade do mesmo.

Ele analisa e percebe que um certo relaxamento já é visível, e que isto pode quebrar a coisa "...cortar o próprio pique do professor de querer continuar..."

Porque para continuar, é preciso que as condições concretas sejam viabilizadas, sejam oferecidas: o desejo é grande e será dia a dia maior. E boa vontade só não adianta.

A partir daí outro questionamento tomou conta da pesquisa: se as condições de viabilização já estão mudando, se a ênfase se concretizar em outra direção sobre outros valores, se o sistema educacional não se comprometer com a continuidade da proposta, haverá o retorno a propostas anteriores, ao modo de agir, de abordar o conhecimento? Esse foi, por isso, outro ponto objeto de pesquisa.

Percebe-se neste ano de 1989 que, com a mudança da gestão administrativa e conseqüente do pessoal da S.E., houve uma sensível alteração no que se refere a implantação curricular: o número de encontros, cursos e mesmo o enfoque dado aos que ocorreram já não é na mesma direção.

3.3.3 - POSSIBILIDADE DE RETORNO A PROPOSTA ANTERIOR

Com relação ao retorno à proposta anterior, os educadores assim se expressam:

Tinha que ser o coletivo, o todo. A maioria não está assim e sem o todo ajudando... Se tivesse todo mundo dentro da programação atual eu não voltaria, mas tem vezes que eu volto, porque se sinto que não encaixa, então eu volto..(sic)..

Acho que pela cabeça de muitos profissionais se percebe muito isso, inclusive já se começa a sentir alguma volta, principalmente na área da Educação Física, que quer por todo custo voltar às competições: ao trabalho competitivo...(sic).

O certo não seria parar, eu acho que em termos gerais não. Sempre tem um ou outro caso isolado, mas pelo que a gente comenta o pessoal continua seguindo... (sic).

Retornar por completo, não, mas retirar a coisa útil da programação anterior, eu acho válido, porque não caiu tudo por terra, sempre tem alguma coisa que pode ser aproveitada na atualidade... (sic).

Retorno, não, de forma nenhuma, eu acho que deu um passo assim, que se avançou um século em termos do que você fazia e focê faz hoje, não é o caso de voltar a proposta anterior, mas sim, aprimorar aquilo que se pretende, dentro desta nova proposta...(sic).

Olha, eu acho que a gente chega no ápice e depois retorna, sempre na vida da gente, né? Um ponto depois da culminância, abaixa a poeira, de novo... Mas volta eu não acredito... Voltar não acredito não, porque depois que você passa uma experiência mais livre, aberta, mas crítica em si, você não volta atrás eu acredito...(sic)

Retorno eu acho que não, totalmente não. Talvez ocorram ajustes, como em tudo que a gente faz, né? Mas retornar definitivamente... A não ser que venha alguma coisa imposta de cima para baixo... Eu acho que retorno não, não vejo mesmo isso essa possibilidade...(sic)

Não, de jeito nenhum, estamos numa evolução... Talvez alguma coisa a gente retorne... Mas postura da anterior, como era aplicado, não tem nada a ver... eu vejo assim...(sic)

Eu acho que daí, neste caso de retorno seria um retrocesso... Aqui no Brasil existe modas, tudo no modismo, mas eu acho que não, não vejo possibilidade de voltar, eu acho que vão surgir outras pessoas pedagogos, psicólogos, estudiosos, e não há possibilidade de retorno... Daí é andar pra traz...(sic)

Eu acho que nunca mais volto como era antigamente, eu consegui dar um pulo, então voltar pra traz jamais, que nem diz o outro... sabe eu me sinto mais livre, livre para trabalhar, eu estava presa... Agora não, se eu conseguir avançar mais eu vou avançar, não vou ficar presa...(sic)

Não, de forma nenhuma, eu acho que deu um passo assim que se avançou um século, em termos do que você fazia e do que você faz hoje, não o caso de voltarmos, mas sim melhorarmos o que aí está"...(sic)

"...O professor percebe que a força do grupo, que a vontade coletiva poderia garantir a viabilização da proposta, mas sabe

também que nem todos deram o passo na mesma direção, conforme proposto no Currículo Básico.

Sabe também que a mudança vem ocorrendo em aspectos parciais em sua própria ação: "há momentos em que eu volto"...

Verifica que o sistema retoma aspectos valorativos, colocando em pauta, por exemplo, a necessidade da competição e do trabalho competitivo na área de Educação Física, onde o sucesso do aluno pode então ser medido pelo número de medalhas que obteve, medalhas que espelham o número de adversários que eliminou.

Perder-se-á de vista a perspectiva de "...colocar a criança em seu verdadeiro papel, orientando-a como ser livre, crítica, consciente, capaz de aventurar, explorar, analisar, expressar, descobrir, e, ser livre para pensar, agir, mudar e ser feliz..."
...(Escola Aberta, 1987, p121)

Mas o professor também coloca que o retorno, a volta, daqueles que já deram o passo será difícil.. "estamos numa evolução..., seria um retrocesso," "...eu consegui dar o pulo, voltar nunca mais... não é o caso de voltar atrás, mas sim, aprimorar aquilo que se pretende dentro da nova proposta..."

Assim, o professor se vê num contexto onde a estabilidade e a mudança contra-atuam: muitos não perceberam as mudanças sociais que nos cercam, outros já perceberam mas não optaram por elas, procuram o retorno, e outros já largaram a "carcaça-velha" e constroem uma nova estrutura de ação.

E necessário, segundo Freire, que consideremos que se:

" a estrutura social é obra dos homens, sua transformação também será obra dos homens. Isto significa que sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige durante sua ação sobre a realidade, uma aprofundamento de sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la." (48)

Assim, no contexto atual, a proposta de uma diferenciada gestão curricular vem favorecendo percepções e reflexões que se refletem na opção pela permanência ou pela mudança.

Os passos dados nesta etapa histórica, embora diferenciados em tamanho, direção e até profundidade, construíram uma parte do caminho já percorrido. Não há volta.

A questão da direção futura dependerá das opções que os educadores continuam fazendo, independentemente até do "relaxamento" aparente do sistema, durante este ano de 1989.

Conforme os professores, se o coletivo tivesse sido fortalecido numa mesma direção, profunda e conscientemente, ele mesmo forçaria o caminho.

Em busca deste elementos, continuaremos analisando a situação referente ao contexto dos educadores da escola, de sua ação, das oportunidades de aprendizagem dos alunos, dos momentos de estudos, cursos e reflexões, da questão do papel da administração e da comunidade neste contexto geral, visando clarear ainda mais o caminho já construído.

3.3.4 - AS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

Como a função da escola é ensinar e ensinar bem, um dos assuntos abordados com os professores se referiu às oportunidades de aprendizagem dos alunos, em relação à nova proposta.

A este respeito, as falas também expressam as diferentes percepções, que por sua vez retratam os diferentes momentos existentes na escola, tais como:

"Eu prefiro mais o tradicional do que agora; pessoalmente, eu acho que está tendo muita dificuldade, né; por parte do aluno em captar tudo, eu ainda prefiro o tradicionalismo... e funciona mais pro aluno, ou nós que não estamos bem preparados para desenvolver na criança..."(sic)

"Eu acho que melhorou, se é que, quer dizer, eu acho que melhorou se fosse trabalhado com a proposta está pedindo, entende? Seria melhor para o aluno, porque lógico o aluno está sempre em construção, então a oportunidade de aprendizagem dele melhora, pro conhecimento dele, é melhor para ele, do que receber pronto, mas pro desenvolvimento dele é melhor, na proposta; é mais difícil pra eles é mais difícil para o professor, mas melhora em termos de conhecimento."(sic)

O professor percebe que foram oferecidas novas possibilidades de atuar, possibilidades estas que facilitarão ou não as oportunidades de aprendizagem dos alunos; ele sabe da sua responsabilidade neste aspecto, e demonstra claramente que se

exige mais do professor, que é mais difícil para o professor.

Por este início de reflexão já fica visível que o professor se sente parte e responsável pelo processo, do qual, percebe-se, não dá conta ainda.

Em contrapartida outras colocações foram feitas:

"As oportunidades foram bem ampliadas, mas para que elas sejam melhor aproveitadas elas requerem que o aluno traga uma vivência e uma base desde as séries iniciais de convivência com o sistema escolar; é muito difícil para o aluno a mudança para uma série estanque, que é que nós estamos iniciando agora, pegando os alunos de quarta série. Tem alguns que não sabem pensar, que é o que se pensou muito durante as avaliações... O aluno acerta todas as operações sistematizadas, e se você colocar a mesma avaliação num problema, ele erra. Quer dizer, decorou a sistematização, a memorização, mas a elaboração do conteúdo não existe."(sic)

"A gente sente que sejam maiores as oportunidades dos alunos, essa programação aumenta as oportunidades dos alunos, claro que aumenta, a gente trabalha em cima daquilo que é básico, né, do raciocínio, criatividade, duas coisas básicas, tanto na parte escrita como na matemática, tem que trabalhar em cima daquilo que vai ensinar a criança a pensar. O que a gente fala, eu vejo, até um probleminha que a gente dá pronto, não tem sentido... Se eu peço pra eles fazerem, um da Dayane, do Emerson, ou quem vai fazer o probleminha hoje? E as histórias, um faz, outro faz, um vai copiar a história, a gente conta. Ela quem fez... E coloca o nome da criança, e cada um vai copiar no seu caderno. E enfatiza sempre, e eu acho que a importância individual foi muito mais, foi muito maior, e está sendo maior... E um resgate da própria pessoa."(sic)

"Bom em termos de primeira série, que é minha experiência neste ano, eu acho que é bem mais dinâmico, não fica só preso na cartilha, né? Então as crianças elaboram os textos, se sentem mais motivadas a pesquisar... A gente tira muito do aluno, e despeja conteúdo, e agora a gente traz muito deste conteúdo pra sala de aula, e utiliza a vivência deles, é por isso que eles tem mais interesse e produzem mais sim..."(sic)

"Acho que são melhores as oportunidades. São várias, cada um segue sua possibilidade, mas crescendo juntos, cada um tem uma experiência e pode trazer pros outros... O caso da Mauro, o tio já está ensinando divisão com três algarismos no dividendo, seiscentos e vinte quatro dividido por dois, sabe, ele traz isto para a sala, escreveu no quadro e mostrou como ele faz, como ele aprendeu em casa... Já estou em vinte quatro por dois, e aí ele já pode dizer da experiência maior, né ... E de repente a troca de experiência deles é vasta... Se eu tivesse no anterior aí eu ia ficar quieta..."(sic)

Parece claro que existem momentos do processo em que não se pode viver um meio termo: a alfabetização é um deles. Os professores alfabetizadores fizeram claramente sua opção ou não, pela pessoa do aluno como foco central do processo de aprendizagem, na construção do conhecimento.

Dai percebe-se o maior envolvimento e produção do aluno, além da sua possibilidade de dar mais.

A mudança metodológica apontada nestes relatos é radical, em relação à postura tradicional.

Além destes aspectos, a questão da hora de trabalho é também enfocada: o professor percebe que as horas aulas são insuficientes para o que se pretende obter; e a este respeito, ele assim se expressa.

Pois é, falando da minha turma, eu acho que o aluno tem menos possibilidade de aprender por falta de tempo, eu acho que essas vinte horas...é muito pouco, que não são vinte horas, que tem semana que dá menos; uma semana eu fiz a conta e deu nove horas, eu acho muito pouco tempo pra isso, pra todos os conteúdos propostos...(sic)

Essa percepção da importância "hora-trabalho-construção" do aluno em direção ao conhecimento sistematizado, tem sido feita pela maioria dos educadores.

No caso da Rede Municipal de Curitiba, no dia da "permanência" do professor, ele deixa sua classe por quatro horas :se não é feito um trabalho articulado com as áreas de educação física e artística, assim como com o professor auxiliar, o regente percebe essas quatro horas como "perdidas", para sua classe; além disto, o tempo gasto na entrada do período e recreio, ou um terceiro horário de Ed. Física, que ,se usados desarticuladamente, acabam por esvaziar as vinte horas semanais previstas no calendário.No caso de haver alguma comemoração prevista na semana, como neste cálculo feito pelo professor citado acima, as horas-aulas podem acabar por se reduzir em menos da metade, o que dificulta enormemente a execução dos objetivos propostos; essa percepção influenciou a receptividade por parte dos professores - acerca dos duzentos dias letivos previstos pela nova Lei de Diretrizes e Bases : quando a notícia foi dada ao grupo muitos colegas colocaram a necessidade deste tempo maior, se se pretende efetivar o currículo oficialmente proposto, num nível adequado de profundidade.

O professor percebe também que, grande parte da reponsabilidade pelo processo de mudança recai sobre sua pessoa, uma vez que, é ele que está na ponta da linha de ação.A fala deste educador, alerta-nos para este fato:

Áh, isso sim. Isso é muito melhor porque não existe só aquela sistematização, aquilo de só tem que decorar, só tem que aprender, só tem que...e aí ele não tem outras formas, né ? Eu acho que pro aluno é melhor, mas aí depende do professor, que está trabalhando, porque se o professor é bem aberto, ele vai abrir muitos caminhos. Se ele realmente entendeu aquilo que ele vai fazer, embora outro professor também faça um bom trabalho, mas

fora daquilo que ele está...fora do assunto em questão né? Mas pro aluno eu acho que melhorou bastante, tanto que surgem maiores problemas em relação a isto ...(sic)

Fica visível, nas falas aqui citadas, o despertar do educador para inúmeras descobertas: no que se refere à aprendizagem dos alunos existe algo novo que ele desconhece, o que pode representar uma maior dificuldade para o professor na medida em que se busca desempenhar um papel que lhe foi retirado nos períodos antecedentes, onde o esvaziamento profissional condenou os educadores ao silêncio, ao trabalho isolado, individual e compartimentado.

O educador que passa do silêncio à fala, do fazer individual e acrítico para o fazer criativo e num nível de trocas com os colegas, que passa a sugerir e tomar decisões na escola, descobre-se sujeito de seu papel profissional.

Neste contexto, a questão levantada por WACHOWICZ, toma fundamental importância "...porque o partido do governo, qualquer que seja, entendeu que a educação poderia ser realizada sem os professores?"(WACHOWICZ, 1989, 9P).

As condições concretas para efetivação desta proposta curricular precisam ser buscadas também a nível de sistema, não só no que se refere aos dias letivos anuais, mas também na continuidade dos momentos de estudos e cursos, frequentemente solicitados por todos os professores, tanto os que já promovem a mudança quanto os que se colocam como mais seguros na prática anterior.

Isto pode ser comprovado - embora não tenha sido a

preocupação deste estudo - pelas mudanças efetivadas a nível de série inicial, onde o órgão central manteve os assessoramentos, com análise acerca da postura da alfabetização como vinha sendo feito nos anos anteriores .

3.4 - O PROFESSOR E O CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

3.4.1 - AS REUNIÕES E TROCAS DE EXPERIÊNCIAS , A QUESTÃO DO COLETIVO , O ADMINISTRATIVO , A COMUNIDADE .

Durante os anos de 1989 ocorreram muitos momentos de reflexão na escola e a nível de sistema. O calendário oficial prevê oito reuniões, incluindo os momentos de conselho de classe, bimestrais.

Além destes, muitos dos professores participaram dos cursos previstos durante os "horário-permanência", geralmente agrupados por série e área.

A proposta oficial contida no documento Escola Aberta número 9 de 1987, ressalta a importância da recuperação da competência do professor, de seu espaço de atuação e de um trabalho coletivo, também a nível de equipe da escola.

Os princípios de "construção, ajuda mútua, colaboração e cooperação", em lugar do trabalho individual e competitivo, existente ainda hoje na escola, embasam a proposta que vem sendo estudada e executada, ainda que em passos iniciais.

Isso justifica as questões formuladas aos professores acerca das reuniões e do coletivo da escola.

A respeito das reuniões, as colocações feitas pelos professores, foram variadas.

Alguns professores assim se colocam:

"Nestas reuniões o que eu senti foi uma menção bastante superficial, e a gente sentiu que houve certas falhas por falta de explicações, do que exatamente eles querem, ou como é que seria o posicionamento deles em relação aos professores e as escolas. Eles, a cúpula da S.M.E. Em matéria de Educação Física ainda ficou muita coisa pendente, não ficou bem claro exatamente o que eles estavam propondo."(sic)

A proposta da área de Ed.Física é uma das que se apresenta como inovadora, ou no dizer de Saviani, revolucionária, pois muda o eixo do esporte e da competição, para o aluno como um "ser" a "ser-mais", em busca de sua felicidade.

Outros professores assim se colocaram:

As reuniões que houve o ano passado eu acho assim que a nível de escola enriquece alguma coisa, mas a nível de secretaria não, porque não são todos os professores que se empenham realmente, ...os docentes e mesmo os discentes, o pessoal chega lá, fica um pouquinho e dá no pé. E o pessoal que está trabalhando já faz meio que desanima. Eu não tive boas experiências nos meus cursos do ano passado, tanto que Ciências eu acho que eu tive uma ou duas aulas bem trabalhadas. O resto era só distribuir apostila, distribuir apostila e voltava pra casa com um caminhão de apostila. Ainda a nível de escola a coisa ainda vai, porque a gente está mais entrosado, já tem mais né? Agora a nível de pessoal...(sic)

Bem, o assessoramento de Matemática que eu fiz, foi muito válido pra mim, eu gostei muito porque o de Português, foi uma negação, não é que não tenha avançado, sempre houve alguma visão, mas eu acho que foi insuficiente, entende, pra você de repente colocar isso em prática; e eu acho que precisaria muito mais assessoramento, porque mesmo na medida que você vai colocando a coisa em termos de sala de aula, você vai sentindo que surgem os problemas que às vezes você precisa conversar com alguém, trocar idéia com alguém, pra você achar solução pr'aquilo.(sic).

Bom, a nível de secretaria de educação eu acho assim, foi válido até certo ponto, mas eles não deram muitos subsídios não, eu fiz vários cursos e teve muitos que ...alfabetização, pelo menos, eu não consegui nada de concreto, sabe, pra minha vida diária...(sic)

Os professores sentem e criticam os cursos e/ou reuniões, justificando sua avaliação: tanto entregar apostila quanto só a teoria não satisfazem as dúvidas concretas dos professores, que se vêem diante de seus alunos, de um conteúdo que se apresenta desafiante e de uma nova proposta metodológica.

O que o professor busca é algo de concreto para sua vida diária, para o seu crescimento em termos de competência técnica.

Ele continua, em sua fala, destacando o aspecto conteúdo, ao dizer que :

"As reuniões ...foram boas, só que não ajudaram tanto no desenvolvimento dos conteúdos, a gente aprendeu alguns, mas não como se desenvolve tal conteúdo, de uma maneira proposta pela nova programação."(sic)

"Eu achei que essa reunião de sábado, pra mim, como estava me sentindo, assim angustiada com a história da divisão, eu acho que foi superválido, inclusive dei, usei aquelas anotações, fichas, pra supervisora da tarde, da outra escola, então eu achei super válida. As outras acho que deu também, foram válidas, não tenho lembrança de nada específico, mas que foram válidas."(sic)

Assim, as necessidades quanto ao domínio do conteúdo continuam sendo citadas. E o professor sente que os momentos oficialmente destinados as reuniões são insuficientes.

Por isso, ele assim se coloca:

"Valem muito as reuniões daqui da escola, eu acho ótimo. A gente sempre reclamava porque é sábado, né? Outro dia eu estava pensando: -Devia fazer depois das 5 horas, né? Talvez fosse melhor, realmente, sabe? Sábado a gente tem mil coisas pra fazer, pagar suas contas, comprar não sei o que ...o horário realmente é chato, é horrível esse horário de sábado, mas tem uma validade incrível, acho que é o único momento que você tem pra discutir, pra questionar, né? O único momento..."(sic)

A gente tem poucas reuniões, acho que quatro, no ano, fora aquela semana móvel do início do ano, acho que umas quatro. Se for ver é pouco, pelo volume de coisas que a gente tem que discutir, de ensinar e ver a forma de ensinar, e sempre fica faltando... As reuniões são muito boas, e sempre devia ter constantemente, além de termos de uma cobrar da outra, uma e outra fazendo a reunião..."(sic)

E aponta para uma saída que seria o objetivo fundamental, destes momentos de reflexão:

Eu gostei muito dos cursos, sempre gostei; mesmo dos cursos que o docente não estava preparado, mas pelo menos, sei lá, conversando com os outros, tirando um parecer, foi muito bom, todos eles... Principalmente com um bom docente, como essa menina, Sandra, que estava sabendo bem a prática, assim, foi demais; tem que ser assim, a teoria e a prática, e de professores da tua área..."(sic)

A gente precisa da teoria, também, aliás a teoria é a ponte, né? Por isso é que ela é tão importante. Não adianta só ter a teoria ou a prática, é preciso aliar a teoria à prática..."(sic)

Assim, o desvincular existente entre a teoria e a prática é apontado como um dos entraves ao crescimento profissional, à evolução de um trabalho docente que se aproximaria cada vez mais do efetivar da função da escola : ensinar e bem...

Uma metodologia que atenda a este objetivo será construída na medida em que gerada da e na prática, refletida, trocada, avaliada pela teoria : daí a importância fundamental da continuidade do processo.

Os educadores se posicionaram diferentemente também em

relação ao trabalho que vivenciaram, durante os anos de 1988 e 1989.

Sobre o ano de 1988, as colocações foram:

"A sim, ajudou a clarear bastante, né? A gente no caso.Principalmente aquela parte histórica, assim se voce chegasse com aquele documento pra gente ler em casa...dificilmente, então, foi colocado né? Pra gente clarear bem, ver os caminhos da escola, tudo aquilo que a gente estudou eu acho que valeu a pena, clareou bastante..."(sic)

"Em termos do ano passado as reuniões e cursos, sei que a maioria foi muito boa, a gente tirou muito proveito, muita troca de idéia, acho que valeu a pena".(sic)

"As reuniões do ano passado, olha eu achei, sabe, naquela confusão que a gente ia pras reuniões,...a gente ia pras reuniões e a gente falava assim:_ As reuniões são sempre a mesma coisa, sempre a mesma coisa. Mas Deus, como a gente cresce não e? A gente cresceu bastante, e esse ano...Como é importante a saída dos professores, importante nossa saída, sabe a gente aprende muito, a gente troca experiência, mesmo sem querer, a gente está trocando experiência, sobre a realidade das outras escolas, vivendo os momentos..."(sic)

"No ano passado eu achava que a gente estava crescendo bastante, a gente cresceu bastante, pelo menos a gente tomou ,teve outra visão de trabalho, dentro daquilo que eles se propuseram a fazer, acho até que estava indo bem..." (sic)

"Eu acho que esta secretaria foi muito aberta com a gente, o que eles estavam sentindo eles passavam pra gente, mesmo as dúvidas, as incertezas, por isso que a gente vinha pra escola com a cabeça, muitas vezes,com ponto de interrogação ,né? Isso que eu achei muito interessante, não existe assim, um patamar, as dúvidas, as ansiedades ,os conhecimentos ,né?Os textos que nós recebemos, eu acredito que nenhum texto foi passado pra gente sem ter sido lido e discutido.Mas com incertezas, com dúvidas.Eu acho que isso é muito importante, porque a gente não pode ter: isso é o certo e acabou! E com esse grupo eu aprendi muito,cresci evolui, como pessoa , em termos de conhecimento, em termos de um monte de coisas: abertura. Eu consegui ver as coisas mais amplas, mas, como te digo, mais amplas, mas mais indefinidas."(sic)

"Eu acho que nossa escola evoluiu muito, cresceu muito. Veja, eu pelo menos era uma pessoa que lia muito pouco, hoje eu leio bastante, é verdade...(sic)

O caminho feito foi percebido: porém, capta-se também que o mesmo não está concluído e precisa ser continuado, se se pretende a capacitação, a maior competência técnica do professor.

E quanto ao ano de 1989, as colocações foram :

"Agora eu acho que a coisa está meio parada, sabe, o pessoal parece que está meio perdido, eu acho que no ano passado o pessoal estava mais esquematizado, muito mais organizado".(sic)

"Esse ano a coisa esfriou bastante, a gente não teve mais reuniões, não teve mais direcionamento, em termos de Secretaria; em termos de escola, talvez isso refletiu-se um pouco também. Que muitas vezes as pessoas achavam que estava tudo indo bem, mas agora na prática, a coisa está ficando muito mais difícil. Algumas pessoas vem até a gente, outras não vem, mas eu acho que a gente deveria ter continuado, sem sombra de dúvida, deveria ter continuado..."(sic).

O professor se expressa decepcionado com a não continuidade do processo, a nível de sistema...Ele avalia o crescimento vivenciado por si e pelos colegas, e sabe que para a efetivação prática das idéias teóricas propostas é preciso a realimentação, a contínua discussão, para que, não se rompendo o eixo ação-reflexão-ação, a teoria possa realimentar a prática, e esta se construa e se reconstrua, realimentando a teoria, num movimento constante.

Por isso, as dúvidas, as incertezas são importantes: elas geram a possibilidade do crescimento, da mudança refletida,

amadurecida, consciente.

Elas geram o "arriscar" consciente, elas possibilitam o "ser-mais" de cada um e de todos.

Esses momentos de estudo, reflexão e troca constituem o elemento fundamental, a estrutura, o alicerce da mudança que se quer consciente, voluntária, fruto da opção dos educadores.

E elas poderão se tornar também um dos elementos básicos para a construção do coletivo dos educadores.

Pois esse coletivo foi também objeto de nosso estudo. E a respeito do coletivo, fica visível o movimento existente do ainda-não, para o já-sendo, num caminho que vem sendo construído entre a equipe escolar.

Sobre isso, as colocações foram:

"Coletivo, é todos agindo na mesma direção, eu acho. Não, acho que falta ainda muita experiência, ainda muita...poucas pessoas estão caminhando prum lado e outras pro outro. E eu acho assim, que falta muita... A pessoa tem que descer um pouquinho, está muito lá em cima, tem que ser mais humilde, entender um pouquinho o aluno, as serventes, as cantineiras...Eu acho que está, que há uma nítida separação na escola, de cada classe, de cada série, tudo separado, como eu reclamei lá no conselho, e nesse sentido..."(sic)

"As decisões acho que não são coletivas...tem muita coisa que nem chego a saber, me contam uns dias depois, que resolveram.Sempre sou a última, não sei porque...Eu acho assim, não é coletivo, não existe, isso está dificultando também o trabalho em classe, e dificulta tudo, não se sabe que decisão tomaram."(sic)

"Acho que não, infelizmente, a coisa é muito individual, é difícil passar pro outro, entende, as suas experiências...Ai, muitas vezes, quando vai passar, vai comentar, às vezes o pessoal acha que você é...quer aparecer, ou quando vai comentar alguma coisa, dar alguma idéia,às vezes você se torna um pondo a colher no meio, então, infelizmente, eu sou meio pessimista nesse sentido."(sic)

Os professores captam o sentido de uma ação coletiva na escola, e percebem os diferentes níveis em que a mesma vem acontecendo. Está se clareando a participação diferenciada dos grupos da escola e de como essa separação (professores, alunos, serventes, cantineiras), dificulta a ação conjunta.

Percebem também que essa divisão emperra até o processo de comunicação, e que é difícil superar a ação individualizada, já cristalizada entre nós, atualmente.

Mas declaram também os avanços que vem acontecendo; por isso, se colocam assim, acerca das decisões (coletivas ou não) da escola :

"A meu ver as decisões são coletivas, mas eu ainda acho que devia haver uma união maior entre todos os professores, na atuação dos conteúdos..."(sic)

"Eu acho que a decisão coletiva é um marco, e que toda unidade escolar tem que ter um princípio educativo, embora cada sala seja uma realidade; mesmo atuando nas 4as. séries, a realidade de uma é bem diversa da outra, embora o princípio e aonde se queira chegar seja o mesmo"(sic).

"Bom, coletivo acho que seria no caso o trabalho do grupo todo, né? Eu acho que na escola existe, eu acho que a gente troca idéias, principalmente com o pessoal da primeira série, que a gente trabalha junto, a gente vai trabalhando, o que uma faz, ou retoma, ou volta, sabe? Eu acho que existe aqui...cada um mais ou menos está seguindo o mesmo caminho, mas a gente tá sempre trocando idéias...e sempre uma pega uma idéia da outra..."(sic)

"Isso daí é o coletivo. Eu acho que predis põe todo o corpo docente e a parte administrativa para trabalhar dentro de um mesmo contexto, de uma mesma programação, de uma mesma visão. Agora eu acho que na nossa escola a gente caminha pra isso, embora a gente não tenha chegado a uma perfeição total do que seja o coletivo...Eu, tem determinados momentos, eu sinto as decisões coletivas..."(sic)

"E' fala-se muito do coletivo, realmente. Bom, pra mim, coletivo é o todo, né, participação, alunos, professor, setor administrativo, o todo da escola, nós, né? Eu acho que na nossa escola existe a atuação do coletivo, e também acredito nas decisões coletivas.(sic)

"Ou então assim, num sentido mais amplo, como o Conselho de Classe, é uma coisa bem coletiva, como estão querendo fazer, né? Poderia simplesmente vocês terem resolvido e chegar pra gente e impor...Então, a partir do bimestre que vem os conselhos são assim...Mas foi colocada a questão, foi discutida de manhã e de tarde, e resolvida em grupo, no coletivo."(sic).

TERCEIRA PARTE : A GUIA DE CONCLUSAO

4 - O TEXTO NO CONTEXTO

E' evidente que o professor individual, abandonado a si mesmo, não encontrará solução para muitos dos problemas que são colocados, porque a construção dessas soluções deve ser um labor coletivo, que resulte da análise coletiva do trabalho na escola."

(PISTRAK, in Rossi, W.G. 1982, 25p.)

A gente tem poucas reuniões. Acho que quatro, no ano, fora aquela semana móvel do início do ano, acho que umas quatro. Se for ver é pouco, pelo volume de coisas que a gente tem que discutir, de ensinar, de ver a forma de ensinar, e sempre fica faltando... Às reuniões são muito boas, e sempre devia ter, constantemente, além de termos de cobrar umas das outras, uma e outra fazendo a reunião." (Professora da escola pesquisada).

Pela análise até agora realizada e reafirmada pelas falas dos educadores da escola pesquisada, a proposta curricular da RME em questão constitui-se inovadora, uma vez que propõe mudanças radicais no papel que o aluno ocupa na escola, pela visão da prática social dos alunos e professores como ponto de partida para o trabalho escolar, pela organização dos conteúdos, pelo método de ensinar-aprender, baseado não apenas na assimilação, mas enfocando a transmissão-assimilação - construção como eixos básicos na relação professor-professor, professor-aluno e professores-alunos com o conhecimento, pela questão da avaliação, pelo enfoque dado à organização escolar e à comunidade.

Esta proposta registra um avanço na questão curricular, indo de encontro com alguns pressupostos da proposta de Apple, citada anteriormente, uma vez que aponta para a questão da não neutralidade da educação, do compromisso do educador com a classe social a que a escola atende, sempre atentando para que não se perca de vista a função da escola, que se mantenha uma postura de experimentação, análise e crítica em relação ao currículo proposto - uma vez que salienta a importância e necessidade do trabalho coletivo na escola.

Representa também um avanço, na medida em que supera pressupostos das propostas anteriormente citadas (Bobbit e Berman), pois a questão da eficiência, eficácia e da conseqüente visão da "produtividade" do sistema escolar, não recebe mais o enfoque encontrado anteriormente, perdendo o estatuto prioritário antes ocupado. Supera também o enfoque do

"individual" e da "harmonia", considerando o conflito como parte das relações sociais devendo, por isso, ser considerado e destacando a importância e o desafio presentes no trabalho coletivo.

É também proposta a recuperação da competência profissional dos que atuam na escola, competência esta que passa inclusive pela superação da divisão do trabalho, que se manifesta ainda hoje nos sistemas de ensino, onde um planeja, outro executa, onde segue-se aulas modelos, onde se adota o livro didático como guia supremo para o trabalho do professor.

Já não se propõe o ajuste do indivíduo à ordem social vigente como função da escola, e sim que o sistema de ensino considere a historicidade e contextualização humanas.

Passa-se inclusive ao questionamento da ordem social existente, não mais se buscando a melhoria da sociedade pelo ajustamento e aperfeiçoamento individual; não se aceita como "dado" a realidade existente, mas propõe-se considerá-la como algo construído pelos homens, e, portanto, passível de reformulações por estes mesmos homens.

Este fato - uma proposta curricular inovadora - se constitui em um desafio na vida cotidiana do educador. Os riscos de ensaios e erros, avanços e retrocessos citados anteriormente na fala de Garcia, estão presentes e assustam.

A questão da competência profissional dos professores é por eles apontada em suas falas, como alvo atingir, conforme vários pressupostos, dentre os quais destacamos o domínio dos conteúdos, a necessidade de se conhecer as metodologias

características das áreas de ensino, a construção de um caminhar coletivo.

Por isso os educadores apontam saídas : cursos, "que valham a pena", momentos de reflexão, trocas de experiências, estudos feitos sistematicamente; a necessidade do estudo, de leituras, de encontros, foi apontada por todos como saída possível e de urgente necessidade.

A questão prática utilitária que - conforme Kosik - "coloca o homem em condições de familiarizar-se com as coisas do mundo, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade," aparece retratada em diferentes momentos ,nas falas dos educadores(Kosik, 1976, 10 p).

A recuperação da competência técnica do educador enquanto profissional do ensino é um dos princípios da proposta em questão ; no entanto, a presença de diferentes tendências ou correntes da educação -humanista tradicional, humanista moderna, analítica ou dialética - permanece influenciando a prática cotidiana da sala de aula(a respeito das tendências citadas, vide Saviani,D. in Mendes D.T, 1985, p33).

Embora o ideário escolanovista tenha feito parte da formação que teoricamente recebemos em nossos cursos de segundo e terceiros graus, muito da relação pedagógica de sala de aula reflete as influências da escola tradicional ; entretanto o professor típico da escola tradicional, com pleno domínio dos conteúdos (ainda que determinados, fixos, estáticos, rígidos e inflexíveis) não existe mais, na atualidade.

No entanto, estamos constatando que essa situação - onde as

influências da escola nova subsidiam o discurso e as da escola tradicional subsidiam a ação - começa a se transformar.

O vir-a-ser encontra-se presente no já-sido, possibilitando o ainda-não, no sendo; as permanências e as transformações estão ocorrendo, mostrando que o movimento presente na vida escolar e no interior de suas relações possibilitará a mudança. E com o novo, gera o medo.

O medo de "ser", tão presente em nosso cotidiano em que o "ter" é a nota de fundo, é o passaporte diário dos contatos sociais.

Nessa busca de ser-se sujeito de sua própria história, o encontro e o confronto com o medo surgirão constantemente : o medo do risco, o medo de expor-se, o medo do avanço e do desconhecido, "ainda-não", que se manifesta presente, forçosamente, neste mesmo caminhar.

A perda do autoritarismo é uma das principais consequências das mudanças propostas e ele se manifesta inclusive através da :

.perda da certeza dos resultados obtidos com o uso da cartilha e da sequência do livro didático, que já vem com todos os exercícios programados, "garantindo" assim, o "não errar" da diretividade do processo. Garante ? Uma das visões mágicas do papel do professor, tão corporificada entre nós, educadores.

.a perda da garantia da "disciplina" em classe, disciplina com o significado de obediência sem questionamento, aliada ao silêncio e trabalho somente individualizado e competitivo.

.a perda da segurança da programação que, de fechada e definida, dá lugar a outra, que se propõe eixo, mas que deve ser

articulada com a prática social do grupo que a constrói.

.a perda da certeza metodológica : "fazendo assim o aluno aprenderá", pela busca do modo mais adequado a cada grupo de alunos e a cada conteúdo ou área do conhecimento.

.a perda do conteúdo fixo, determinado, indiscutível. O conhecimento único e verdadeiro, visto sob a égide de uma única e indiscutível leitura de vida : como trabalhar com conteúdos que se contradizem ? Por que procurar mais de uma leitura de uma História que deve ser - certamente - a mesma?

.a perda do tradicionalismo, da segurança do modo de aprender de nossa geração e das anteriores : se meus pais aprenderem assim, se eu aprendi assim, por que vamos mudar agora? Por que refletir, analisar, rever ? Para quê? e tudo que aprendi e sempre tive certeza que era o certo, o que farei com isso ?

.a perda do valor do trabalho baseado na meritocracia: " a melhor classe, o melhor grupo de alunos, a possibilidade de escolha deste grupo - "o melhor" - para se trabalhar anualmente, a inquestionabilidade do trabalho, do método de ensino adotado, dos instrumentos de avaliação utilizados...

.a perda do valor absoluto da memorização e conseqüentemente de uma das formas mais " seguras e objetivas" de medir, de avaliar, de dar nota aos alunos com objetividade e justiça, nos resultados de aprovação e retenção .Como avaliar a construção do conhecimento?

.a perda da segurança do administrador, das normas pré-estabelecidas, trocada pela luta e dificuldade presente na

conquista das decisões coletivas, que podem até mudar aspectos fundamentais da escola durante o ano letivo.

.a perda da individualidade profissional norteadora : agora quem deve decidir o rumo , enquanto métodos, materiais, atividades, objetivos, avaliação não é mais e tão somente o professor, mas o grupo de alunos com quem iremos trabalhar. Este nos dará, em primeira instância, elementos para tomada de decisões a serem compartilhadas e até questionadas - pelos outros profissionais da escola.

.a perda do espaço de decisão na escola e em classe, agora "invadido" pela comunidade, pelo grupo social onde se insere a escola, com sua realidade, seus problemas, aspirações e questões.

Resultante destas perdas - ou de outras aqui não destacadas - verifica-se a presença do medo, do risco, do novo, que não podemos desconsiderar, uma vez que está presente em nossa caminhada.

Mas é esse mesmo medo que, uma vez questionado e elucidado, nos possibilitará o arriscar consciente, o aprendizado da participação, do questionamento, do compartilhar, do dialogar, do avançar e portanto, do criar.

Criar, construir essa nova e necessária metodologia que possibilite a escola exercer sua função: ensinar e bem.

Retomamos a citação de Freire, quando nos diz que esse medo

é também do educador, inclusive do educador autoritário. Para mim, quanto mais autoritário o educador, mais medo de arriscar-se. No fundo, o medo de perguntar, o medo de conhecer, o medo de desvelar, está ao lado do medo do risco. E o medo da liberdade, também, na medida mesma que a liberdade implica risco, em que a liberdade demanda conhecimento, em que a liberdade exige aventura. E o medo de assumir a responsabilidade..."(Freire,1982,92p)

Essa fala de Freire aparece referendada pelos educadores das mais diferentes formas:

-houve um acúmulo de conteúdos...agora ficou carregado e o professor tem que se preocupar ...só com o conteúdo.(sic)

-o que a gente fazia até o ano passado era uma cópia dos anos anteriores.(sic)

-acho a programação ótima, mas perigosa, ...a gente não tem, nós não fomos...a gente precisa estudar pra poder atuar...de repente, o despreparo..não é nem a falta de vontade, leva a gente a seguir um caminho meio curvo, sinuoso...você atua muito, mas eu tenho um pouco de medo...(sic)

-pra você implantar essa programação não existe um dossiê que a Secretaria diga : tem que ir por aí.As coisas são colocadas pra depois haver um enriquecimento por parte do professor...vai estudar, trocar idéias dentro da escola, pesquisar...(sic)

-se tivesse todo mundo dentro da programação atual, eu não voltaria, mas tem vezes que eu volto... (sic)

-eu ainda prefiro o tradicionalismo...que funciona mais pro aluno.Ou nós, que não estamos bem preparados para desenvolver na criança.. (sic)

-pro desenvolvimento dele (do aluno) é melhor, na proposta ; é mais difícil pra eles, mais difícil pro professor, mas melhor em termos do conhecimento.. (sic)

Nesta falas, novamente destacadas fica documentada a presença de riscos e de alguns dos medos que deles decorrem: o não domínio dos conteúdos, na forma e profundidade proposta, o não domínio de uma metodologia específica de cada área do conhecimento, o despreparo reconhecido e a consequente necessidade de estudar, a não diretividade do processo através do que o professor chama dossiê, o trabalho diferenciado na equipe, a não percepção das mudanças sociais que nos cercam em relação a "segurança" do tradicionalismo, enfim, de alguns desafios presentes nesta nova forma de viver a escola.

Eles retratam o esvaziamento da competência profissional a que vêm sendo submetidos os educadores , nas últimas décadas.

Mas a função da escola -ensinar e bem - é um alvo que nos

impulsiona num caminho a ser conquistado a cada dia.

A direção está proposta : ensinar e bem. Essa direção aparece claramente no documento onde se encontra a proposta curricular em questão.

A mudança proposta indica um diferenciado nível de participação dos profissionais da educação: de objeto do sistema de ensino para sujeito do processo, de relação de autoritarismo, para uma relação de autoridade competente em relação ao grupo de alunos. Ambos, professores e alunos, num mesmo lado do processo, caminhando em direção a um só objetivo : a construção do conhecimento.

Em pesquisa feita por Mizukami, publicada em 1988, fica documentado que :

evidencia-se no trabalho realizado, um descompasso entre o que fundamentaria a ação pedagógica, em termos de preferência pelas teorias, e a forma como a prática docente se manifesta na sala de aula(...) o ensino tradicional predomina na prática educativa do grupo estudado, pois, na essência, o professor que sabe e que detém as informações transmite o conhecimento e as informações aos alunos que ainda não sabem. O conhecimento, grande parte das vezes, provém da autoridade ou do professor ou do livro-texto(quase sempre deste último).Raramente o conhecimento é redescoberto ou recriado pelo aluno, continuando portanto, desvinculado de suas necessidades e interesses(...)O ensino tradicional, tal qual manifesto nas aulas destes professores, é essencialmente verbalista, mecânico, mnemônico e de reprodução do conteúdo transmitido via professores ou via livro texto."(Mizukami, 1986, 113 p.)

Se a realidade existente é criada por nós, homens, seremos nós mesmos que realizaremos as mudanças das formas dadas; elas estão aí, postas, porém nada é definitivo, permanente, imutável:

" essa realidade, proibitiva ou não do pensar e do atuar autênticos, é criação dos homens. Daí ela não pode, por ser histórica tal como os homens que a criaram, transformar-se por si só. Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir, transformando-a." (Freire, 1988, 18p.)

E Freire segue falando da questão do comprometimento do homem; ora, para este comprometimento é necessário passar-se da visão ingênua, mágica, alienada, para uma visão crítica da realidade.

A alienação...

"geralmente produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. No lugar desse risco que deve ser corrido (a existência humana é um risco) e que também caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança. (FREIRE, 1988, 25p.)

Já a consciência crítica possui, entre outras, as seguintes

características :

- 1-anseio de profundidade na análise de problemas.Não se satisfaz com as aparências.Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise de problemas.
- 2-reconhece que sua realidade é mutável.(...)
- 4-procura verificar e testar as descobertas.Está sempre disposta a revisões.(...)
- 7-repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita delegação das mesmas.
- 8-é indagadora, investiga, força, choca.
- 9-ama o diálogo e nutre-se dele.
- 10-face ao novo não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos(FREIRE, 1988,40 e 41 p.)

Ora, existem inúmeras colocações feitas pelos educadores da escola pesquisada que referendam as características acima citadas ,dentre as quais destacamos:

"Para se tornar realidade (a proposta) tem que ser atualizada, de forma que tem que entrar no ato, ser executada, experimentada, e verificada através do experimento, na prática..."(sic).

"Existe outra maneira pra despertar esse pessoal que está adormecido ?(sic).

"E preciso dar mais oportunidade ao professor de realmente buscar esse enriquecimento."(sic).

"Retirar a coisa útil da programação anterior eu acho válido, porque não caiu tudo por terra",(sic).

A importância da vivência ,da conscientização, do reconhecimento da validade das experiências vividas anteriormente, do aprimoramento da ação atual, da possibilidade de criar , de sentir-se mais livre, do avanço já feito e do

avanço ainda por fazer, da proximidade com a realidade da criança, aparecem como aspectos clareados a nível da ação e do discurso de alguns dos educadores da escola pesquisada.

O aluno será um dos principais beneficiados neste processo: segundo os professores ocorre uma nítida mudança no desempenho dos alunos, quando se adota a proposta, embora seja ressaltado que para o professor nem sempre é mais fácil. Enfim, esse é mais um dos riscos do processo, um novo desafio para o professor.

A gente sente que sejam maiores as oportunidades (de aprendizagem) dos alunos(....). Claro que aumenta; a gente trabalha em cima daquilo que é básico, né, do raciocínio e criatividade, duas coisas básicas...(sic).

"As crianças elaboram os textos, se sentem mais motivadas a pesquisar(....) a gente tira muito do aluno, e antes o aluno tava só ali, e eu acho a gente só despejava conteúdo. E agora a gente traz muito desse aluno pra sala de aula e utiliza a vivência deles e por isso é que eles tem mais interesse e produzem mais sim..."(sic)

"As oportunidade de aprendizagem são várias, cada um segue sua possibilidade, mas crescendo juntos. Cada um tem uma experiência e pode trazer pros outros" (sic).

Ora, os professores que se encontram clara e objetivamente posicionados a favor da proposta e vivenciando-a na sala de aula, percebem e expressam o avanço que vem ocorrendo no cotidiano.

Aspectos básicos são enfocados, como o trabalho que considera a criatividade e o raciocínio enquanto elementos essenciais do processo, o valor atribuído a realidade das

vivências das crianças, as diferenças que são lidas como possibilidades que trazem contribuição ao grupo, o que leva os alunos a participarem de fato do processo, a se engajarem como sujeitos do ato de aprender.

A idéia de alunos e professores tornarem-se sujeitos do processo de ensinar-aprender, denota um sinal de mudança radical do cotidiano tradicional do sistema de ensino.

Neste contexto, a possibilidade de ser-mais, consciente, é um aspecto que não pode ser desconsiderado.

Citamos anteriormente, aspectos que caracterizamos como "perdas", advindas da adoção desta postura.

Acreditamos que a cada "perda" corresponda uma série de ganhos, na direção do caminhar para o "ser-mais", dentre os quais destacamos:

- da perda da certeza dos resultados fixos e pré-determinados do uso do livro didático, com seu texto e exercícios definidos, para a possibilidade do conhecimento das diferentes leituras, feitas pelos diferentes autores hoje existentes. Dessa possibilidade, outras de comparação, análise, crítica e até de criação de uma nova leitura, como consequência do confronto de todas as outras, compartilhadas com a dos alunos e professores.

- da perda da disciplina enquanto obediência e silêncio impostos, para a conquista da disciplina participativa, construída de comunicação com seus barulhos e até mesmo de silêncios, fruto dos momentos de estudo, reflexão e trabalho individual dos alunos, que fazem parte também do dia-a-dia da

escola, só que num plano de opção grupal e não imposição do professor.

-da perda da segurança da programação fixa, fechada, para a conquista da discussão quanto a viabilidade do eixo de trabalho proposto pela mantenedora, em relação a série e inclusive ao tempo real a que o ano letivo se submete. A este respeito, citamos Scheidemantel, que sobre a questão tempo nos diz que :"

"ele é o limite ao qual o currículo está sujeito. Pois se entendermos este como pertinente a escola, notamos que aquele molda ou melhor, quantifica o contato das relações interpessoais dos integrantes da escola. Através das horas/aulas, horas/encontros, nos números de anos de formação com determinada intenção, a quantidade de tempo para ter intentos determina o limite em termos de quantidade destes encontros. (SCHEIDEMANTEL, 1989, 5p.)

Essa questão tempo não pode ser desconsiderada ,em se tratando da proposta atual : uma fase de experimentação exige, mais ainda, constante reflexão acerca das possibilidades reais de efetivação; a este respeito, também o professor explicita sua preocupação, solicitando mais horas/aulas: " acho que o aluno tem menos oportunidade de aprender por falta de tempo, que essas 20 horas ...é muito pouco...eu acho muito pouco tempo pra isso, p'ra todos os conteúdos propostos" (sic).

Assim, a possibilidade de experimentação e crítica acerca do currículo - como eixo proposto - é mais um ganho possível aos educadores.

-da perda da certeza metodológica para o benefício da dúvida : não existe um dossiê que nos diga o que fazer, e o

educador deve experimentar, analisar, voltar a teoria, retomar a prática...e isso não poderá ser feito isoladamente, num trabalho solitário.

Portanto, essa aparente perda poderá gerar a conquista, em primeira instância, das trocas de experiências que já vem sendo feitas com inúmeros ganhos para alunos e professores, e em consequência, da construção de novas formas metodológicas de trabalho com o aluno, na busca da construção do conhecimento.

-da perda do tradicionalismo, para a conquista da compreensão do momento atual: a escola está rodeada de situações que comprovam a mudança, que refletem a era cibernética. Tudo em nossa volta mudou. Aceitamos e utilizamos essas mudanças de maneira natural e usufruindo de seus benefícios; isto pode ser constatado inclusive na utilização de um terminal bancário de computação para solicitação de saldos, retiradas, depósitos, etc.

No entanto, muitas vezes ignoramos este novo mundo que nos cerca, ao tratarmos do papel de ensinar-aprender como se os princípios propostos por Comenius, na Idade Média, devessem ser os únicos a subsidiar nossa relação intra-escolar atual.

Sabemos que a clientela da escola pública hoje é outra, diferente inclusive da clientela de que fizemos parte, quando estudantes. Sabemos que os livros didáticos em vigor, retratam leituras da realidade feitas a partir de uma ótica "possível ou necessária" ao sistema, na época de sua produção, encontrando-se portanto, obsoletos em relação a outras leituras feitas e/ou publicadas posteriormente.

Sabemos que muitos dos princípios da psicologia educacional propostos em décadas anteriores e referendadas por um sistema de testagem, são questionáveis.

E no entanto, temos dificuldade de efetivar tudo isso que "sabemos", na ação concreta enquanto profissionais do ensino: este é mais um desafio e uma conquista a fazermos, conquista que se efetivará na medida da construção de uma visão mais crítica da realidade.

- da perda do valor absoluto da memorização enquanto garantia do aprender, e da avaliação autoritária e determinista, para a busca das outras formas de se realizar a aprendizagem e a avaliação, além de outras formas de análise dos resultados das avaliações realizadas.

- da perda da valorização individual para a conquista do crescimento do grupo ; do sentimento do "ter" para o sentimento do "ser". Segundo Freire, ...

"a educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o a sua perfeição. A educação portanto, implica essa busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais :

é uma busca permanente de si mesmo... Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Essa busca solitária poderia traduzir-se em ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procurem ser mais e em comunhão com outras consciências.

Jaspers disse: "eu sou na medida em que os outros também são". O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca"... (FREIRE, 1988, 28p.)

Essa possibilidade de ser mais na medida em que os outros _ colegas e alunos _ também o são, é um ganho indiscutível possibilitado pelo fortalecimento do grupo e pela postura de troca.

Essa mesma postura, efetivada via construção do coletivo, tranforma a perda da segurança da autoridade do diretor da escola, em espaço de conquista das decisões coletivas. Uma conquista suada, sofrida, mas carregada de valores de um novo jeito de caminhar: O CAMINHAR JUNTOS.

- da perda do norteamento individual e pré-estabelecido , que muitas vezes gera um descontentamento maior (senão do professor, que acaba por responsabilizar os alunos pelo insucesso refletido na retenção, mas dos próprios alunos e seus familiares - por se verem condenados a refazer a mesma série letiva) , para a conquista de outro "norte" : o referencial dado pelos próprios alunos, em suas possibilidades concretas , tendo sua prática social considerada como ponto de partida do trabalho, além do referencial obtido pelos professores em suas experiências anteriores, analisadas e questionadas, e das experiências de colegas da mesma série e de outras.

- a perda do espaço total de decisão em classe, para o avanço da socialização deste mesmo espaço: a comunidade está presente, diariamente, corporificada nos alunos, e em suas famílias, com seus problemas concretos, perspectivas e possibilidades.

Todas essas conquistas não ocorrerão de maneira mágica :

como todo aprendizado, exigem esforço, intenção, estudo e disciplina.

Como se trata de conquistas coletivas, tudo isso, esforço, intenção, estudo e disciplina, num sistema de trocas feitas e analisadas sistematicamente.

Os professores apontam saídas :em sua fala dizem da necessidade de mais reuniões, encontros para estudo, trocas de experiências, e - para usar um termo por eles usado - conscientização.

Especificam que não há retorno : quem deu o passo, quem se sente livre, quem sabe que avançou, não voltará atrás : mas ressaltam que se trata de conquistas mais individuais do que coletivas: cada um deu alguns passos e que a construção do coletivo assegurará o avanço.

Denunciam dificuldades, especificando questões referentes ao conteúdo e ao método; afirmam perceber que a construção do coletivo já se iniciou : "estamos engatinhando... parece pouco, mas em relação há dois anos é muito" ..., mas sabem que há muito por conquistar.

Enfatizam a necessidade do aprofundamento da teoria, para melhor compreensão e reformulação da prática e vice-versa: ambas - teoria e prática - como aspectos mutuamente dependentes a serem aprofundados e que precisam estar aliados.

Outros educadores tem levantado constantemente a questão da relação teoria-prática-teoria .

É preciso juntar a teoria à prática. O que é a prática? É o ato de realizar. Por exemplo, a indústria, a agricultura realizam, (isto é: tornam reais) certa teoria (teorias químicas, físicas ou biológicas).

O que é teoria? É o conhecimento das coisas que queremos realizar.

Pode-se ser apenas prático - mas, então, realiza-se por rotina. Pode-se ser apenas teórico - mas então, o que se concebe é, as vezes, irrealizável. É preciso, portanto, que haja ligação entre da teoria e a prática. A questão é saber quais devem ser essa teoria e sua ligação com a prática."(POLITZER, 1979, 19 e 20 p.)

Ora, a questão dos conteúdos, no enfoque histórico-crítico, exige realmente um domínio diferenciado de informações ; diferenciado do que recebemos tradicionalmente em nossos cursos de formação profissionais.

A visão não linear, baseada não apenas na lógica formal, mas exatamente buscando sua superação, não é algo inatingível, mas permanece um pouco distanciada da realidade dos educadores hoje atuantes na escola de primeiro grau ; portanto, a saída apontada - estudos , cursos, encontros - é viável , possível e desejável, se se quer efetivar a proposta .E será mais facilmente efetivada num trabalho coletivo.

A questão da metodologia aparece como mais um nó a ser desmanchado : alguns esperam um dossiê, uma receita, um aula-modelo: estes, não existem.

A proposta metodológica não é baseada na lógica formal, como anteriormente se fazia, onde a presença de "modelos e sugestões indiscutíveis" acompanhavam os manuais do professor.

O momento é outro :

"Há os que imaginam que a uma concepção dialética da educação corresponda uma pedagogia dialética e, por consequência, uma didática dialética. Assim pensando, esperam por uma nova didática construída em seu todo, com regras claras e acabadas, prontas para ser aplicadas pelos professores em suas salas de aulas. (SAVIANI, in WACHOWICZ, 1989, 7p).

Mas existem alguns pressupostos que podem nos ajudar a "encontrar um fio condutor", para sair deste emaranhado em que nos encontramos, para que, mantendo a relação teoria-prática possamos chegar cada vez mais, a diferentes níveis de ação e de compreensão.

Um destes aponta que a prática escolar pode ser uma prática progressista ou conservadora, conforme adote - ou não - um compromisso com a transformação, e que...

" o que vai determinar uma ou outra direção, em parte, é a didática, pois é o modo de fazer a educação que vai caracterizá-la. Não é o conteúdo do saber mas o meio pelo qual este é transmitido, que vai reelaborá-lo, transformando-o em saber conservador ou progressista." (WACHOWICZ, 1989, 13 p.)

E mais:

" o método didático necessário é aquele capaz de fazer o aluno ler criticamente a prática social na qual vive. Esse processo não se realiza individualmente, nem mesmo numa relação a dois, entre professor e aluno. É um processo coletivo pelo qual um grupo de pessoas se defronta com o conhecimento (herança e porvir) e no qual não se perde a perspectiva individual. (WACHOWICZ, 1989, 15 p.)

Ora, essa leitura crítica proposta leva alunos e professores a se tornarem sujeitos de sua realidade, possibilitando uma intervenção na mesma; e é dela - desta realidade - que se buscarão os conteúdos que funcionarão como "instrumentos culturais necessários para sua apropriação com o saber"... por isso, assumimos que o saber não trata de um processo de transmissão, mas de apropriação, e apropriação de uma realidade, não só de um conteúdo elaborado sobre essa mesma realidade."(WACHOWICZ, 1989, 42p).

Certamente não será utilizando-se apenas o livro didático, ou uma só leitura dessa realidade que se efetivará esse processo, pois, no geral, autores contratados pelas editoras não têm o conhecimento da realidade escolar, tal como alunos e professores que ali atuam cotidianamente. É preciso que o professor supere o papel de mero executor, intérprete de textos e tarefas por outros planejadas, para recuperar o fazer competente da realização de textos e exercícios, fruto do confronto de várias leituras. O fazer progressista, portanto, não é aquele tradicional, repetitivo, fechado, ditado e limitado pelos manuais, mas aquele criado na prática concreta, por professores e alunos em confronto com o conhecimento e que leva o profissional da educação a se sentir livre, criativo, sujeito de seu papel profissional, recuperando assim, uma competência por vezes esquecida.

"Aplicando a lógica dialética, temos que os textos que alunos e professores irão trabalhar na escola, serão textos da realidade mesma, e não apenas escritos por

autores que estudaram o assunto, e agora, vêm à escola de uma forma distante da realidade (WACHOWICZ, 1989, 97 p.).

Nessa relação entre professores e alunos em confronto com o saber, é preciso clarear que ambos - professores e alunos - não se encontram numa mesma posição. Ao contrário, assumem posições diferenciadas, realizando portanto, leituras diferentes de uma mesma realidade. Assim, segundo Wachowicz, se as leituras são diferenciadas, não se trata de configurar um diálogo que não ocorre entre alunos e professores: "... o diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura, corporificada nas obras e nas práticas sociais transmitidas pela linguagem e gestos do professor, simples mediador." (CHAUI, 1980, p39).

Já dissemos anteriormente que essa recuperação do papel dos profissionais da educação não se fará por um passe de mágica: é uma conquista que, superando o fazer isolado, deverá ser coletiva. A este respeito, lembramos Gramsci:

"Dir-se-ia que o cada indivíduo pode modificar é muito pouco, em relação a suas forças. Isso é verdade apenas até certo ponto já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um número elevado de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que a primeira vista parecia possível." (GRAMSCI, in CURY, 1986, 50p.).

Para que essa mudança se efetive a nível do coletivo, precisa-se de condições concretas. Condições estas que passam também e - a nível de sistema, principalmente - pela questão da mantenedora, e do projeto educacional que esta defende.

É preciso continuar a investir nos profissionais do ensino, se de fato existe um compromisso da proposta da mantenedora, com os alunos que hoje frequentam a escola, e se este compromisso se refere a recuperação de seu espaço de atuação enquanto sujeitos de sua história : é preciso continuar o processo já iniciado!

Os professores sentem que houve mudança no que se refere ao espaço dado ao assessoramento , nos anos de 1988 e 1989. Que em 1988 o pique era outro, os cursos em maior número e qualidade. Considera-se que, 1989, por ser o primeiro ano de uma gestão administrativa, apresentou menos oportunidades de atendimento aos profissionais da rede de ensino. No entanto, existe a expectativa e necessidade dos professores, expressa em suas falas, de mais cursos, encontros, trocas, etc, onde as possibilidades de confronto com os saberes, as reflexões e análises , sejam aprofundadas.

Esse professor utópico, apontado por Chauí, pode ser representado por todos e por cada um de nós. E, considerando isto, retomamos aqui, no fechamento dessas reflexões, questões formuladas por Wachowicz, em obra aqui já citada :

"Por que o partido do governo, qualquer que seja, entendeu que a educação poderia ser realizada sem os professores ? Por que após incorporar em seus discursos as principais reivindicações desta categoria profissional, passou a tomar medidas que esvaziaram, na prática, o trabalho pedagógico ? (WACHOWICZ, 1989, p.9.)

Ou, no dizer de educadores da rede:

"Justamente o que pode ocorrer é exatamente isso: uma proposta que quase iniciou dentro de uma determinada administração, que não é coisa que nasceu dessa administração, já vinha sendo cogitada anteriormente, que foi efetivamente trabalhada na administração anterior; que, de repente, essa administração pode entender que não é por aí, que não é este o caminho, e quebrar a coisa por aí, num momento em que - vejo - o professor estava muito empolgado, entende, pra passar por essa mudança ... não digo que foi totalmente cortado, mas do ano passado pra cá o que você percebe é que houve um certo relaxamento com relação a isso. E justamente isso aí é que pode cortar o pique do professor de querer continuar".(sic)

"Não é todo mundo que conseguiu dar o insight, o pulo..."(sic)

"Eu acho que nunca mais volto como era antigamente. Eu consegui dar o pulo...sabe, eu me sinto mais livre, livre pra trabalhar"...(sic)

"Eu acho que daí não seria caso de retorno, seria um retrocesso..."(sic)

Eu acho que se deu um passo assim, que avançou um século, em termos do que voce fazia e do que voce faz hoje..."(sic)

Sabemos que ,uma vez fechada a porta da sala de aula, o caminho seguido em direção à transformação ou à permanência será de opção e de responsabilidade , em primeira instância, do professor regente: mas não apenas dele .Inclui-nos a todos nós, educadores comprometidos com os alunos e com a função da escola de primeiro grau.

Os germes do "ainda-não" estão presentes no "já-sendo"...E preciso que continuemos a cada dia nossa caminhada, e, se

possível, aumentando cada vez mais nosso grupo, com educadores igualmente comprometidos com o possível "ainda-não" do atual "já-sendo" da escola..

Os conteúdos incluídos na proposta em questão referem-se aos saberes considerados universalmente como válidos. A cada conteúdo corresponde uma metodologia, que poderá ser proposta pelos educadores : aí estão dois nós da questão.

Em primeiro lugar, os conteúdos de cada área aparecem revestidos de todo um tecido histórico - na maioria das vezes - completamente desconhecido pelos educadores. Pois se os conteúdos se referem a produção histórica dos homens, eles incorporam diferentes leituras, diferentes enfoques , ao contrário dos programas anteriores , quando os conteúdos vinham explicitados clara e objetivamente, de maneira indiscutível, não deixando margem para qualquer questionamento. Partia-se de textos de livros didáticos , e aí voltava-se no momento da avaliação.

Na proposta atual, a prática social dos alunos e professores se torna um referencial fundamental para se estudar os conteúdos, assim como a concepção de ciência numa determinada visão de homem. O conhecimento é proposto não como uma verdade acabada, e sim como algo que é construído tendo em vista a própria dinâmica da sociedade, sendo portanto, produzido socialmente e tendo a si próprio correspondido um significado social. Para isso se faz necessário que o professor domine "O CONTEÚDO DOS CONTEÚDOS".

Esse é um dos desafios, para o que os educadores apontam

como saídas : cursos, encontros, reflexões, etc, onde trocas, preparação de materiais, análise de produção de anos anteriores, pudesse ser constantemente discutida : dessa forma a teoria auxiliaria o clarear da prática que, por sua vez, elucidaria ou geraria novas teorias.

A ação-reflexão-ação é, portanto, condição para a efetivação desse passo : o domínio dos conteúdos dos conteúdos, em sua historicidade e suas relações.

No entanto, quando o documento propõe que "...os professores terão que articular os conteúdos à melhor forma de ensiná-los...(Currículo Básico,1988, 35p), cria-se uma situação onde os medos já citados podem tornar-se um empecilho para o arriscar, o lançar-se.

A possibilidade do professor articular os conteúdos à melhor forma de ensiná-los, pode ser lida como possibilidade de recuperarmos nossa competência profissional, o que sabemos, não ocorrerá num trabalho solitário.

É preciso construirmos uma nova relação - a do caminhar juntos - nas dúvidas, estudos, inseguranças, descobertas, sucessos...

O professor já se dá conta dos excelentes resultados obtidos pelos alunos, quando se utilizam recursos e atividades partindo da prática social dos mesmos : ocorre um resgate tanto da pessoa do aluno quanto da do professor, pois enquanto esse se sente livre e sujeito de seu papel profissional, sabendo que avançou, aquele cria, pesquisa, participa e produz, aprende mais sim...

Na escola pesquisada já ocorreram muitos fatos que os educadores citam em suas falas, retrando opções pela transformação ou pela permanência. São elas que retratam a ação e o pensamento dos educadores que atuam na rede de ensino, não se tratando de excessões. Muitos deles retratam o que Chauí chama de professor utópico :

" Por utópico não entendo ideal e impossível, pois utopia não é isso. Trata-se de um professor que é utópico porque ora pode existir, ora pode desaparecer, cuja permanência é fugaz, porque como seus alunos, também é uma consciência dividida que substitui o que realmente sabe, por uma prática negadora de seu saber efetivo. É um professor possível (e não provável) isto é, tanto pode existir quanto não existir, tudo dependendo das condições contingentes de seu trabalho. É portanto, um professor que não possui modelos para imitar, porque aceitou a contingência radical da experiência pedagógica. (...) O professor trabalha para fazer suprimir a figura do aluno enquanto aluno, isto é, o trabalho pedagógico se efetua para fazer com que a figura do estudante desapareça... a relação professor-aluno é assimétrica e sem diálogo : este se torna possível quando o aluno desaparece e em seu lugar existe o novo professor. O diálogo é o ponto de chegada e não o ponto de partida, só se torna real quando o trabalho pedagógico termina e o professor encontra-se com o não-aluno, o outro professor, seu igual. (...) Ao professor não cabe dizer : "faça como eu ", mas " faça comigo" ...o diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais, e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador." (Chauí, 1981, 39 p.)

Esse " faça comigo" seria um dos princípios para fundamentar as relações escolares do "caminhar-juntos".

Poderá e deverá ser aplicado da relação professor-aluno, para as outras relações intra-escolares : alunos-alunos, professor-professor, direção-professor , educadores-alunos-

comunidade, sem que se perca com isso a especificidade dos papéis profissionais dentro da escola, mas garantindo sua função maior : ensinar e bem.

O papel do coletivo dos educadores vem se construindo :

..."todos agindo na mesma direção... acho que a decisão coletiva é um marco, deve haver uma maior união dos professores na parte dos conteúdos...predispõe o corpo docente e aparte administrativa dentro de um mesmo contexto...se é uma turma da escola, então todos tem que agir, unidos, para que aquela turma cresça, não só eu (o professor) mas todos devem participar...no coletivo acho que a gente está engatinhando, é um comecinho... se for analisar é pouquíssimo o que a gente está fazendo, mas ao mesmo tempo, se você for pensar em dois anos...houve grandes avanços...(Professores da escola pesquisada).

Sabemos que :

A administração escolar em sua forma democrática e cooperativa. não é algo pronto, que se possa aplicar como uma receita, que tenha propriedade de resolver, apenas por si, os problemas que a prática escolar apresenta. Embora se tenha presente que a autoridade deve ser compartilhada por todos, o que supõe formas coletivas ou colegiadas de gestão escolar, não é possível estabelecer a priori, com precisão, qual a forma mais adequada dessa administração. (PARO, 1986, p..).

Assim, ao mesmo tempo em que encontramos o educador que se manifesta inseguro de expressar-se coletivamente, ao dizer que

" a coisa é muito individual, é difícil passar para os outros entende, suas experiências"... ,o pessoal acha que você quer aparecer..." existem também aqueles que se sentem diferentes, e se expressam dizendo que..." a gente troca idéias, principalmente com o pessoal da primeira série, que a gente trabalha junto, cada um mais ou menos está seguindo um caminho, mas a gente está sempre trocando idéias, e sempre uma pega uma idéia da outra..." ou ainda"...eu acho que na nossa escola, a gente caminha pra isso, embora a gente não tenha chegado a uma perfeição total do que seja o coletivo...eu,

tem determinados momentos, sinto as decisões coletivas..."(sic)

"ou então assim, num sentido mais amplo, como o conselho de classe, é uma coisa bem coletiva, como estão querendo fazer, né? Poderia simplesmente vocês terem resolvido e chegar pra gente e impor:- então, a partir do bimestre que vem, os conselhos são assim,.. mas foi colocada a questão, foi discutida de manhã e de tarde, e resolvido em grupo, no coletivo..."(sic)

"Acho que as decisões são coletivas, nada é tomado sozinho...quando se, por acaso a direção tem alguma coisa, ela propõe pro grupo e o grupo decide, sempre fica assim, e então acho que é o coletivo..."(sic)

De repente, você precisa conversar, trocar idéias com seus colegas ou com a direção, e muito mais até, com a equipe técnica, pra você achar o caminho certo, pra você eliminar aquelas dúvidas que por ventura apareçam. Então existe uma troca maior de experiência, eu acho isso muito importante, porque, de repente, aquilo que você faz não é exatamente aquilo que seu colega faz e que a experiência dele é tão válida quanto a tua, ou até muito mais...(sic)

"O nosso trabalho está bastante entrosado, engajado, toda e qualquer informação, toda e qualquer proposta, objeto novo, proposto pra nós, é discutido, é colocado a nível da equipe, para ser aprimorado, pra ver o que é bom o que é ruim, e o que pode ser adaptado à nossa realidade. Eu achei que isso aqui há um entrosamento, a nossa ação é nesse sentido aí e pode ser melhorado..."(sic)

Não se pode deixar de considerar que as falas expressando o avanço, o caminhar já feito, demonstram um despertar dos educadores; é possível encontrar nessas falas um "alumbramento" os educadores que, à medida do caminhar e do refletir sobre esse mesmo caminhar, ou seja, na medida da integração ação-reflexão, descobrem-se sujeitos (e não meramente objetos) de seu papel profissional.

Um dos sentimentos mais gratificantes dessa experiência foi

captar, vivenciar conjuntamente, esse emergir, esse despertar para a consciência das nossas possibilidades e das responsabilidades daí advindas.

Quando o educador diz : "voltar, nunca mais", ou "eu me sinto mais livre", e mostra-se ao mesmo tempo comprometido com esse caminhar, fica documentado o avanço, a alegria e energia contida neste ser-mais, que vem se construindo no dia-a-dia da escola.

Por isso o grito desse despertar não pode ser desconsiderado: as saídas apontadas - cursos, momentos de estudo, reflexão, trocas - precisam ser assumidas por todo o sistema, inclusive e principalmente a nível da administração superior.

Por mais avançada que seja a proposta da administração central, a nível de Secretaria da Educação ela precisa considerar os educadores concretos, atuantes nas redes de ensino, como sujeitos que são da estrutura, e por isso, precisa discutir com estes mesmos educadores, a questão das condições concretas para a efetivação da implantação da proposta curricular inovadora.

A questão salarial, a questão da ação-reflexão-ação, a questão da participação coletiva a nível de unidade e de sistema são aspectos imprescindíveis a serem considerados e priorizados.

A nível de sistema de ensino, o avanço e a permanência estão aí, acontecendo, sendo construídos num processo de maior ou menor participação consciente dos educadores.

Esse movimento existente e captável mostra-nos a mudança de

percepção que vem se efetivando e que implica para todos os educadores - não só os atuantes na escola, mas também para os que atuam a nível de órgão administrativo central,

"um novo enfrentamento do homem com sua realidade .(...) Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante. Implica, finalmente, o ímpeto de mudar para ser mais..."(FREIRE, 1988, 60 p.).

Esse movimento existente, mostra-nos a possibilidade de chegar a realizar também a tarefa :

Morder o fruto amargo e não cuspir
mas avisar aos outros quanto é amargo,
cumprir o trato injusto e não falhar
mas avisar aos outros quanto é injusto,
sofrer o esquema falso e não ceder
mas avisar aos outros quanto é falso;
dizer também que são coisas mutáveis...
E quando em muitos a noção pulsar
-do amargo e injusto e falso por mudar
então confiar à gente exausta o plano
de um mundo novo e muito mais humano.
(CAMPOS, 1962.38 p.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 APPLE, M.W. Ideologia e Currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- 2 BERMAN, L.M. Novas Prioridades para o Currículo: Análise e Debate. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.
- 3 BOBBIT, F. The Curriculum. The Riverside Press, Cambridge, Mass, USA. 1918.
- 4 BUHRER, M.C. "Um Currículo Para Uma Escola Comprometida Com a Mudança". In : Reflexões em Torno do Currículo e Sua Avaliação. Mimeo. UFPR, Programa de Pós-Graduação, apresentado ao GT. de Currículo da ANPED, Maio de 1989.
- 5 CAMPOS, G. et alii "Violão de Rua", in Cadernos do Povo Brasileiro, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1962.
- 6 CANDAU, V.M. Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis, Vozes, 1988.
- 7 CHAUI, M. DE S. Ideologia e Educação. Educação e Sociedade, São Paulo, CEDES, 2 (5), 1980.
- 8 DURKHEIM, E. "A Educação como Processo Socializador: Função Homogeneizadora e Função Diferenciadora". In PEREIRA L. e FORACCHI, M., Educação e Sociedade. : leituras de sociologia da educação. São Paulo, Editora Nacional, 1983
- 9 CURRÍCULO BÁSICO. S.M.E. Prefeitura do Município de Curitiba, Curitiba, 1987.
- 10 CURY, C,R,J. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

- 11 ----- "Administração Escolar. Revista Brasileira de Administração Escolar, 1 (1), Jan/jun de 1983.
- 12 ENGELS, In POLITZER, G. Princípios Elementares de Filosofia, Lisboa, Prelo, 1979.
- 13 EVANGELISTA, O. "Em busca da qualidade de ensino: o conteúdo de as condições concretas da escola". In Jornal Escola Aberta, ano IV, no. 9, S.M.E. de Curitiba, 1987.
- 14 FREIRE, P. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- 15 FREIRE, P. e GUIMARAES, S. Sobre Educação: Diálogos. Volume I, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- 16 Giusta, A. "Concepções de Aprendizagem e Prática Pedagógica", Educ. Rev., (1), Belo Horizonte, Julho de 1985.
- 17 GIROUX, H. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis, Vozes, 1986.
- 18 GOLDBERG, M.A.A. "Inovação Educacional: a saga de sua definição". In GARCIA, W.E. Inovação Educacional no Brasil, Problemas e Perspectivas. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1980.
- 19 GABARDO, C.L. "R.M.E.: o caminho para uma educação crítica". In Escola Aberta, Ano IV. no. 9, 1987, Jornal da SME de Curitiba.
- 20 GOLDAMAN, L. Dialética e Cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972
- 21 GRAMSCI, A. Quaderni dal Cárcere, Edição Crítica por Gerratana, Turin, 1975.
- 22 KOSIK, K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

- 23 LIBANEO, J.C. "Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico". ANDE 1(4), 1982.
- 24 LOBO NETO, F.J.S. Planejamento Curricular, ABT. Mimeo. Rio de Janeiro, 1976.
- 25 LUCKESI, C.C. Elementos para a Didática num Contexto de uma Pedagogia para a Transformação. III Conferência Brasileira de Educação, São Paulo, Loyola, 1984.
- 26 MARTINS, P.L. A Ditadura na Atual Organização do Trabalho na Escola. Tese de Mestrado Pela U.F.M.G., 1985.
- 27 MELLO, G.N. Magistério de Primeiro Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1982.
- 28 MESSICK, R.G., PAIXAO, L., BASTOS L.R. Currículo: Análise e Debate. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.
- 29 MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo, E.P.U., 1986.
- 30 MORO, M.L.F. Aprendizagem Operatória: a interação social da criança. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.
- 31 NEIDSON, R. "Função da Escola de Primeiro Grau numa Sociedade Democrática". ANDE 4(8), 1984.
- 32 PARO, V. A Gestão das Escolas Públicas de primeiro e segundo graus e a teoria administrativa. R.B.A.E., 4(2), julho/dez., Porto Alegre, 1986.
- 33 PISTRAC, In ROSSI, W. Pedagogia do Trabalho. São Paulo, Editora Moraes, 1982.
- 34 PLANO CURRICULAR. Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais. P.M.C. Departamento do Bem Estar Social, Diretoria da Educação, 1977.

- 35 POLITZER, G. Princípios Elementares de Filosofia, Lisboa, Prelo, 1979.
- 36 RIBEIRO, M.L.S. A formação Política do Professor de Primeiro e Segundo Graus. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1984.
- 37 ----- "A Importância Política da Realização da Especificidade da Educação". ANDE, 6(12), 1987.
- 38 SAVIANI, D. "Tendências e Correntes da Educação Brasileira". In MENDES, T.D. Filosofia da Educação Brasileira Editora Civilização Brasileira S.A., 1985.
- 39 ----- Escola e Democracia, São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1984.
- 40 ----- Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1986.
- 41 ----- "O Ensino Básico e o Processo de Democratização da Sociedade Brasileira". ANDE, 4(7), 1984.
- 42 ----- "A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação". In GARCIA, W. Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas, São paulo, Cortez:Autores Associados, 1980.
- 43 SARUP, M. Marxismo e Educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.
- 44 SHEIBE, L. "O Ensino de Primeiro Grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade". ANDE, 6 (12), 1987.
- 45 SCHEIDEMANTEL, C.E. "Concepções de Educação, Currículo e Avaliação de Currículo". In LUCK, H., Reflexões sobre o Currículo, Mimeo, Programa de Pós-Graduação da UFPr., Apresentado ao G.T. de Currículo da ANPED, Maio de 1989.

- 46 SILVA, N.S.C.F. Anotações de Aula. Mestrado em Educação, Seminário de Educação e Trabalho, 1987.
- 47 VIEIRA PINTO, A. Ciência e Existência. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- 48 VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- 49 WACHOWICZ, L.A. Avaliação da Aprendizagem. Mimeo. 1988.
- 50 ----- O Método Dialético na Didática. Campinas, Papirus, 1989.
- 51 ----- A Didática no Currículo do Curso de Magistério. Mimeo. Universidade Federal do Paraná. 1988.

A N E X O S

ANEXO I.

Roteiro das entrevistas:

1-Como você compara a atual programação proposta no Currículo Básico e a usada anteriormente ?

2-Como você percebe sua ação atual em relação à proposta curricular?

3-Com relação aos alunos como você percebe as oportunidades de aprendizagem, em relação à proposta atual?

4-Você percebe oportunidades de retorno à proposta anterior?

5-Nesta proposta atual fala-se muito do coletivo. O que é para você este coletivo? Existe a atuação desse coletivo na escola ? As decisões são coletivas ?

6-Como você percebe as reuniões a nível de escola e de secretaria - aquelas que você vivenciou no ano passado e neste ano - visando a implantação da atual programação ?

7-Como você sente seu trabalho atual em relação à direção, a equipe técnica, aos professores e comunidade ?

8-Quais as condições básicas para tornar viável a atual proposta ?

Observação: não havia rigidez acerca da ordem dos aspectos anteriormente citados, apenas o cuidado de abordá-los, havendo abertura para outros que os professores quizessem levantar. Dos resultados obtidos nas entrevistas, foram levantadas as categorias que aparecem abordadas nos itens 3 a 3.4 desta dissertação.

ANEXO II

QUADRO I

Professores da Unidade X Tempo de Lotação.	
Total de anos na escola	Número de Professores.
9	9
8	7
7	1
5	2
2	1
1	3
Total Geral	23

QUADRO II

Funções Exercidas X Período de Trabalho na Escola				
Funções	Manhã	Tarde	Alternado	Integral
Prof. Regente	6	6	=	=
Auxiliar	1	1	1	=
Orientador	=	=	1	=
Supervisor	=	=	1	=
Ed. Física	1	1	=	=
Ed. Artística	1	1	=	=
Diretor	=	=	=	1
Inspetor Alunos	=	=	=	1
Secretária	=	=	=	1
Merendeira	=	=	=	2
Op. Limpeza	=	=	=	2
Vigia	=	=	=	2
Total	9	9	3	9/30