

T-EDU  
SVI

MARIA INÊZ SVISTALSKI

**CONCEPÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PRESENTES NOS  
CURRÍCULOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS  
DE CURITIBA DE 1971 A 1981**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Onilza Borges Martins

11 010

CURITIBA

1994

Orientadora:

Onilza Borges Martins

Doutora em Educação

Professora da Universidade

Federal do Paraná.

CONCEPÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PRESENTES  
NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
CURITIBA NO PERÍODO DE 1971 A 1981

POR:

MARIA INÊZ SVISTALSKI

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Educação pela Banca Examinadora, integrada pelos professores:

Orientadora \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dra. Onilza Borges Martins

1º Membro \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Caleffe

2º Membro \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Mestra Mari Britto

***DEDICATÓRIA:***

Dedico este trabalho à minha mãe **Marica** e a minha filha **Bruna**, grandes incentivadoras e inseparáveis companheiras, cuja dedicação e empenho não podem deixar de ser mencionados.



## **AGRADECIMENTOS:**

Este estudo foi possível devido ao esforço e incentivo de pessoas que participaram valiosamente no decorrer do processo de construção do mesmo aos quais expresso meus agradecimentos.

Aos meus pais pela vida, incentivo e ajuda. Pela construção do alicerce que me possibilitou atingir este nível na carreira profissional e acadêmica.

A professora Onilza Borges Martins pela constante dedicação e disponibilidade para orientação do trabalho.

As professoras Helena Bartnik e Maria do Rocio Garzuze dos Santos pelo enriquecimento das discussões o que proporcionou o crescimento no percorrer da árdua caminhada.

Aos irmãos Roberto, Adalberto, Paulo e Alexandre, que em nenhum momento me deixaram só com as reflexões e dificuldades, sempre partilhando as mais diversas emoções.

A minha filha Bruna e esposo Reinaldo pela compreensão.

Aos amigos Ana, Andrés, Ângela, Carmen, Conceição, Fernando, Luiz Ernesto, Márcia Porto e Márcia Slichting, Marline, Neide, Neusa, Regiane e Regina, sem os quais o mesmo talvez não se tornasse possível.

Aos que continuam buscando a escola, entendendo-a como única forma de apropriação do saber elaborado, a partir do qual pretendem compreender a essência do mundo e melhorar suas condições de vida.

## *SUMÁRIO*

DEDICATÓRIA .....	iv
AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	viii
ABSTRACT .....	ix
INTRODUÇÃO .....	1
1. ANTECEDENTES DO PROBLEMA .....	2
2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	4
3. PRECISÕES TERMINOLÓGICAS .....	6
4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	19
5. METODOLOGIA .....	23

## *CAPÍTULOS*

1. DIMENSÕES E DIVERSIDADE DE PERSPECTIVAS DAS CONCEPÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS .....	28
1.1 A TRADIÇÃO RENOVADORA: ORIENTAÇÕES DA ESCOLA NOVA .....	31
1.2 O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA: O PROBLEMA DOS MÉTODOS .....	32

1.3 EDUCAÇÃO PELA AÇÃO: JEAN PIAGET .....	33
1.4 DIALÉTICA E EDUCAÇÃO: H. WALLON .....	36
1.5 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NA IDADE ESCOLAR: L. S. VYGOTSKY .....	41
1.6 A CRÍTICA ANTIAUTORITÁRIA: F FERRER GUARDIA, A. S. NEILL, C. R. ROGERS, M. LOBROT, F. OURY E A. VÁSQUEZ: AS PEDAGOGIAS INSTITUCIONAIS .....	44
1.7 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO BRÁSIL - D. SAVIANI .....	59

## ***CAPÍTULO II***

1. DESVENDANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PRESENTES NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS DE 1º GRAU DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA .....	65
--	----

## ***CAPÍTULO III***

1. A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONSISTENTE PARA APROPRIAÇÃO DE UM QUADRO TEÓRICO COERENTE À PRÁXIS DOCENTE .....	85
2. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	97
3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	102

## RESUMO

A intenção do presente estudo foi a de identificar as concepções psicopedagógicas que influenciaram a elaboração dos currículos do 1º grau da Rede Municipal de Ensino no período de 1971 a 1981 no seu processo de transmissão - assimilação, bem como de analisar o papel do professor do Ensino de 1º grau durante o referido período ainda sob a égide da ditadura militar.

A partir do exame histórico dos fatos ocorridos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba neste período foi procedida uma retrospectiva histórica das principais abordagens teórico-metodológicas e de como as mesmas intervêm nas práticas educativas do Ensino de 1º grau.

Na seqüência, após o levantamento do quadro teórico, foi procedido o sorteio de três das dez Escolas de 1º grau existentes na Rede Municipal de Ensino no ano de 1971, que constituíram a amostra da presente investigação. As escolas sorteadas foram as seguintes: Papa João XXIII, Albert Schweitzer e Anísio Teixeira.

Através de análise documental efetuou-se a busca e o levantamento dos dados presentes nos Planos de Educação que serviram de diretrizes para a elaboração dos currículos das referidas Escolas de 1º grau. A luz do referencial teórico foi realizada a análise de conteúdo dos referidos Planos, bem como da filosofia, dos objetivos, da metodologia, do papel e das práticas educativas dos professores dessas Escolas.

O que se depreendeu do presente estudo é que houve durante todo o período um predomínio de duas vertentes: do tecnicismo inspirado na teoria behaviorista e na abordagem sistêmica do ensino e, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica da ditadura militar; e do escolanovismo visando sempre o atendimento às necessidades psicológicas e às diferenças individuais do educando. Infere-se do exposto que a hipótese de trabalho levantada no início foi confirmada plenamente.

## ABSTRACT

This present dissertation aimed at identifying the psycho-pedagogic conceptions that have influenced the elaboration of the curriculum of the elementary schools in the Municipal Teaching Network - Rede Municipal de Ensino from 1971 to 1981 in the teaching and learning processes, and also to analyze the teacher's role in teaching procedures in the elementary schools during the above mentioned period under the militar dictatorship control.

From the historical exam of the facts that have happened in the Municipal Teaching Network in Curitiba in that period a historical retrospective of the principal theoretical and methodological approaches was brought about and as these approaches interfere in the educational practices in the elementary teaching as well.

In sequence after the teoretical reasoning occurred the selection of 3 out of 10 elementary schools in the year 1971 that have constituted the sample for this present investigation. He selected schools were the following: Papa João XXIII, Albert Schweitzer and Anisio Teixeira.

By means of the documentary analysis it was developed the search and the survey of the data found in the Educational Plans that served as guidelines to the curriculum elaboration of the above mentioned elementary schools. In the light of the theoretical reference it was developed the analysis of the content of the above mentioned plans and also the analysis of the Philosophy, objectives, methodology, teachers roles and educational procedures of the teachers in these schools.

We could conclude from this present survey that throughout that period there was a predominance of two currents: the one related to technicism inspired in the behaviorist theory and in the systematic teaching approach, in agreement with the economic, political and ideological orientation of the militar dictatorship and the one related to the "new schooling" aiming always at assisting the psychological necessities and the individual differences of the learner.

We can infer from the above that the hypothesis of this survey, put forward as a starting point, was fully confirmed.

## INTRODUÇÃO

As ações humanas são fortemente influenciadas e de certo modo determinadas por fatores que estão além de sua consciência, inerentes ao seu contexto bio-psico-social, como também a realidade histórica. Estas evidências são claramente percebidas na Educação, tanto em seus aspectos filosóficos como materiais.

Para além destas discussões cotidianas e burocráticas da realidade escolar existem outras questões importantíssimas que conduzem o processo educativo.

Neste estudo optou-se por desvendar as influências das concepções pedagógicas presentes nos currículos das escolas de primeiro grau do município de Curitiba, direcionando para as seguintes questões:

1 - Quais concepções pedagógicas influenciaram a elaboração dos currículos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período de 1971 a 1981?

2 - Qual era a postura dos professores do Ensino de 1º grau da Rede Municipal de Ensino de Curitiba perante a concepção de “homem” e de “sociedade”?

3 - Que papel exerciam estes profissionais no contexto das Escolas Municipais de 1º grau?

Além destas questões, outras, no decorrer do estudo, foram desvendadas e analisadas no decorrer do mesmo. Para poder dar suporte a análise destes pressupostos, tornou-se imprescindível a elaboração de um quadro teórico onde procurou-se abordar as concepções psicopedagógicas que historicamente nortearam o processo pedagógico, bem como evidenciar os pensadores e as idéias que fundamentaram estas concepções. Neste quadro enfocou-se também o contexto em que estas se deram, seja ele, histórico-socio-político-econômico, pois as concepções do papel que a educação e o educador devem enfrentar, são permeadas por interesses que determinam a quem deve servir o processo pedagógico. Sendo assim, as teorias ou propostas do processo educativo além das constantes influências e determinações, por sua vez também privilegiam certos aspectos do fenômeno educacional.

## 1. ANTECEDENTES DO PROBLEMA

A Pós-Graduação em Educação no Brasil tem se preocupado com diversos problemas da área educacional, como se constata nas investigações, realizadas, tanto pelos docentes como também pelos discentes, em grande parte presente nas dissertações dos referidos Cursos de Mestrado.

O ensino de 1º grau, objeto de estudo relevante é um dos temas que vem indicando à Pós-Graduação, a necessidade de oferecer sua contribuição à análise dos inúmeros problemas presentes na educação fundamental, oferecendo ao mesmo tempo subsídios que poderão influir nas políticas traçadas para esse nível de ensino.

Estas e outras preocupações articuladas à melhoria do Ensino de 1º grau, influíram na escolha do presente tema que visa um aprofundamento na problemática existente, já que como supervisora escolar, venho participando do âmbito das discussões constantes a respeito de outra questão educacional candente: a construção das dimensões epistemológicas e políticas dos currículos que orientam os procedimentos metodológicos dos professores que atuam no ensino de 1º grau da Rede Municipal de Ensino.

Segundo MARTINS (1988) “A pedagogia existente no Brasil vem oscilando de maneira difusa entre as várias tendências que disputam a hegemonia da Educação Brasileira”.<sup>1</sup>

Esta é uma questão séria, muito presente no bojo dos Sistemas de ensino e que precisa ser repensada. Contraditoriamente, as políticas educacionais, são geralmente enfrentadas através de ordenações formais (leis, reformas, planos e normas) e elaboradas em gabinetes, quase sempre distantes do cotidiano das nossas escolas, não resolvendo a contento o processo de transmissão - assimilação de conhecimentos. Por sua vez as Escolas de 1º grau tem adotado concepções pedagógicas que fazem recair a ênfase ora sobre o saber erudito (como na Pedagogia Tradicional), ora, sobre os processos de ensino (como na Pedagogia Nova), ora sobre os meios de aprendizagem (como na Pedagogia Tecnicista), tendências estas que não tem respondido às demandas da escola pública quanto à democratização do ensino.

Nas diretrizes que norteiam o Currículo Básico da Prefeitura Municipal de Curitiba constatam-se fortemente os seguintes elementos:

**“Evidentemente, não se pode desprezar os elementos políticos que determinam em última instância, a execução de políticas educacionais que de fato estejam preocupadas com o acesso e permanência da criança na escola, traduzidas em condições materiais como, por exemplo, prédios escolares em boas condições, material didático, bibliotecas bem aparelhadas, salários dignos, aperfeiçoamento profissional constante, conteúdos e métodos curriculares significativos e relevantes para a clientela atendida”.** (Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino - Prefeitura Municipal de Curitiba, 1988, p. 25).<sup>2</sup>

Há necessidade portanto, de proporcionar condições objetivas, para que estas não sejam em muitos casos a preocupação central das decisões escolares.

É freqüente encontrar estabelecimentos de ensino em final de período letivo que ainda não conseguiram obter o material didático essencial ao começo do mesmo período letivo. Outras vezes é a falta de locais adequados ao processo, quando não a falta até de docentes. Problemas como estes deveriam constituir o centro das atenções dos dirigentes preocupados com a melhoria da qualidade do ensino, uma questão fundamentalmente política da educação.

Segundo MENEGOLLA (1992:11) **“A Educação, a escola e o ensino são os grandes meios que o homem busca para poder realizar o seu projeto de vida. Portanto, cabe à escola e aos professores, o dever de planejar a sua ação educativa para construir o seu bem viver”.**<sup>3</sup>

O dever de planejar a ação educativa pressupõe uma política educacional coerente, portanto, que dê condições favoráveis a construção do “bem viver”, uma sociedade hegemônica, sem tantas desigualdades sociais e culturais, e passa também pelas preocupações destacadas por SAVIANI (1986:82) quando afirma:



**“O fundamental hoje no Brasil é garantir uma escola elementar que possibilite o acesso à cultura letrada para o conjunto da população. Logo, é importante envidar todos os esforços para a alfabetização, o domínio da língua vernácula, o mundo dos cálculos, os instrumentos de experimentação científica, estejam disponíveis para todos indistintamente”.**<sup>4</sup>

Desta forma, a meta é uma escola pública, de boa qualidade, para todos quantos dela necessitem, para uma participação mais efetiva e democrática na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É através do domínio da língua vernácula que o cidadão poderá ter “olhos ao mundo” e compreender o que se passa e o que se veicula na pseudoconcreticidade do mundo.

## **2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA**

Até a Lei 5692/71 a escola atendia exclusivamente à uma minoria privilegiada; com a proposta de ampliar o número de vagas, passou a atender também as classes menos favorecidas da nossa sociedade. A escola desestruturou-se com a massificação do ensino, pois o grande número de alunos passou a ser a maior preocupação da política educacional.

Quanto a qualidade do ensino, há tempo que se exige redefinições urgentes, pois percebem-se inadequações, não só através da insatisfação da clientela como também através das estatísticas que mostram alto número de evasão e repetência dos estabelecimentos de ensino.

Estas inadequações parecem configurar-se entre os seguintes fatores: má formação do professor (conhecimento, metodologia e recursos), sistema de avaliação, administração escolar, sistema escolar (objetivos, conteúdos, currículo, planejamento), imaturidade política e desmotivação para participação mais ativa na sociedade, baixos investimentos em educação, planejamento educacional desvinculado da realidade brasileira e problemas econômicos precários (má distribuição de renda, explosão demográfica e insuficiência de escolas).

A Lei 5692/71 pretendeu realizar a “democratização”, ou seja, ver todas as crianças na escola, mas não eliminou as causas que provocam o grande índice de evasão, repetência e o baixo nível do ensino ministrado.

Segundo Martins (1991:17) “..., as mudanças estruturais que poderão contribuir para a construção de uma educação democrática só poderão avançar à medida que se realizarem mudanças na estrutura do poder público, já que o Estado continua interferindo na sociedade em geral e na educação em particular”.<sup>5</sup>

Depreende-se portanto, que a elaboração de um currículo coerente, deve superar a contradição teórica e prática, onde o educador possa trabalhar como mediador no processo de “construção dos conhecimentos” numa efetiva “Práxis Coletiva”. O que só será possível onde não houver dicotomia das concepções fundamentais da realidade, a fim de que os profissionais de ensino possam desenvolver ações pedagógicas consistentes e sobretudo coerentes às necessidades do alunado.

Surge daí a necessidade emergente do Sistema de Ensino possuir uma abordagem crítica da totalidade, que possa embasar os conteúdos curriculares das escolas.

Esta e outras preocupações relacionadas às dimensões epistemológicas, políticas e técnicas dos currículos das Escolas de 1º grau no município de Curitiba, levaram-me a formular a seguinte hipótese de trabalho:

Os professores que atuaram nas Escolas de 1º grau da Rede Municipal de Curitiba parecem ter recebido forte influência de teorias liberalistas e tecnicistas, fato este que parece ter influenciado a metodologia utilizada no Ensino de 1º grau destas Escolas.

Para verificar a hipótese formulada pretende-se proceder uma análise das concepções presentes nos Currículos das Escolas de 1º grau da Rede Municipal de Ensino.

Algumas indagações direcionaram o fio condutor do presente estudo, diretamente articuladas à análise pretendida; são elas:

1 - Quais as concepções pedagógicas presentes no contexto da Rede Municipal de Ensino do período de 1971 a 1981?

2 - Como foram tratadas as questões curriculares com base nas concepções pedagógicas presentes no período estudado?

3 - Que tipo de “homem”, de “cidadão” e de “sociedade” constituíram a preocupação dessas concepções pedagógicas?

4 - Que estratégias foram utilizadas na época, pela Rede Municipal de Ensino, para que as práticas fossem relacionadas aos fundamentos das concepções pedagógicas adotadas?

### 3. PRECISÕES TERMINOLÓGICAS

Para melhor compreensão deste estudo, há necessidade de explicitar o que se entende por alguns termos considerados fundamentais à concepção que norteia toda a investigação. A seguir uma abordagem dos referidos termos.

#### APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo de apropriação de conhecimentos ou habilidades através do qual poderá ocorrer mudança de comportamento e conseqüentemente mudanças nas relações que se estabelecem entre os indivíduos. Libâneo (1991). Entende-se por apropriação do conhecimento o “**processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudes**”.<sup>6</sup>

Assim, pode-se dizer que a aprendizagem ocorre, a medida em que um indivíduo atinge um nível de compreensão, liberando a criatividade para que o indivíduo possa exercer com certa autonomia a atividade que envolve os referidos atos.

## CONCEPÇÃO

Configura-se como o conjunto de orientações teórico-metodológicas gerais, a partir das quais foram direcionados os estudos dos diversos autores contemplados neste trabalho. Para Hilton Japiassú ( ), concepção é a “**operação intelectual pela qual o entendimento forma um conceito**”.<sup>7</sup> Assim, concepção é um processo pelo qual o sujeito forma através de um conhecimento e de uma experiência uma nova representação.

## CONCEPÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

Significa desenvolver um trabalho cujas orientações introduzam modificações na prática cotidiana dos docentes, implicando em ações conjuntas entre professores e psicólogos, efetivando contribuições significativas no sentido de subsidiar conhecimentos sobre os processos psicológicos de apropriação do conhecimento e requisitos necessários ao ensino e ao professor no sentido do avanço do aluno.

O Dicionário de Psicologia de E. Dorin (1978:232) afirma que as concepções psicopedagógicas funcionam como “**...Uma síntese de normas pedagógicas e princípios psicológicos em vista da exploração das capacidades inatas de crianças e adolescentes para a vida social e cultural...**”<sup>8</sup>

## CURRÍCULO

Segundo Saviani (1991:26), currículo é a “**organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares**”.<sup>9</sup> Entende-se por nucleares o conjunto de conhecimentos sistematizados que se constituem em um instrumento de acesso ao saber elaborado: “**ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências sociais (história e geografia humanas)**”.<sup>10</sup>

## DESENVOLVIMENTO

Segundo Vygotsky é “**...o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que estabelece com o ambiente físico e social, suas características. Ao contrário de outras espécies, as características humanas não são biologicamente herdadas, mas historicamente formadas**”.<sup>11</sup>

A escola é o espaço privilegiado para desenvolver as capacidades cognitivas, de formação de convicções e do desenvolvimento de modos de viver do educando. Para Luckesi, “...o desenvolvimento do educando implica no desenvolvimento das diversas facetas do ser humano: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver.”<sup>12</sup> Isto é, através do processo ensino-aprendizagem pode-se trabalhar a formação de convicções afetivas, sociais e políticas. Sendo assim o desenvolvimento dá-se através do processo educativo escolar, familiar, político e social, formando o indivíduo como um todo.

## EDUCAÇÃO

Na história da Pedagogia, a Educação tem assumido vários sentidos, e destacaremos alguns de J. Mantovani (1985:07)

“1a. La educación como preparación. Este concepto ha influido mucho en la práctica de nuestra época. Concibe la educación como un proceso de preparación o un intento para llegar a algo, o estar dispuesto para algo? Qué es nuestra educación común? una tentativa para preparar responsabilidades y privilegios de la vida adulta. Ni los niños ni los adolescentes, en esta concepción, son considerados en situación plena y regular. No viven ellos una plenitud en ninguno de esos momentos. Viven un estado de tránsito, de preparación para la madurez. Cada ser que se educa no es mirado como algo en sí, sino como un candidato para determinada ulterioridad. Son colocados en la lista de los que esperan. Pierde significación toda vida que no sea la del adulto. Se toma cada edad como mera preparación de la siguiente. En alguna concepción la vida del educando no reviste significación en sí misma, sino como un esfuerzo preparatorio para una vida sobrenatural.

Las consecuencias de esta teoría que mira la educación como mera preparación del adulto no son satisfactorias. La psicología infantil afirma que los niños viven en el presente. En sus vivencias no entran los tiempos pasados y carecen de la conciencia del futuro. Esto no ofrece ni interés ni urgencia, ni representa un poder estimulante y di-

rectivo para su desenvolvimiento. Por estas razones, el principio de la preparación, observa Dewey, hace indispensable recurrir en gran medida al uso de motivos adventicios de placer y de dolor. Se emplean las promesas de recompensa y las amenazas de castigo.

Como el presente desemboca ineludiblemente en el futuro, éste se logrará con más éxito cuando se han vivido con más plenitud las intensas exigencias de hoy. Constituye una inexcusable arbitrariedad insistir con problemas que no se adaptan al alma de una determinada edad, so pretexto de preparar para exigencias ulteriores. Rige este concepto de la educación una ley externa. Pero no es lo que necesita el adulto lo que más interesa a los niños ni a los jóvenes. Cada uno debe desenvolver los elementos originales que llevan en sí, con espontaneidad, pero siempre dentro de los límites y dirección de los valores superiores que rigen la cultura de la época.

2a. La educación como desarrollo. Esta teoría se basa en la idea de desenvolvimiento. Hay que distinguir en ella dos puntos de vista: la educación como crecimiento y la educación como desenvolvimiento.

a) La educación como crecimiento: Se concibe la educación como un proceso biológico de crecimiento fundado en la inmadurez. Ésta es, no una ausencia de atributos, sino la presencia de un poder: la capacidad para desarrollarse, como afirma Dewey. Un ejemplo de esta tesis lo da Rousseau en su *Emilio*. “Observad la naturaleza y seguid la ruta que os traza”, dice. Pero la naturaleza para Rousseau no es sólo la externa; es también, y a ello alude en primer término, el impulso hacia la vida, la tendencia para la acción. “El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza.”

Esta tesis limita el conocimiento hasta donde pueden llegar las capacidades y potencias vitales. Queda circunscrito a la ley interna que rige el proceso natural del crecimiento. Esta teoría se mantiene encerrada dentro del marco individualista. El ideal es el hombre

individual, libre, que se desarrolla hasta donde lo permite la plasticidad de su ser, las fuerzas en él existentes. En este ideal no hay aspiración a algo superior de lo que naturalmente es el ser; no hay ansiedad de infinito. Cada uno trata de devenir lo que es.

b) **La educación como desenvolvimiento.** Así como en la teoría de la preparación el proceso educativo estaba regido por una ley externa e ulterior, y en la teoría del crecimiento por una ley interna y natural, la educación entendida como desenvolvimiento se rige por una ley ideal. No es la educación, según ese concepto, un crecimiento, sino el desarrollo de poderes latentes hacia una aspiración ideal. Esta aspiración o meta es una imagen de perfección, o una idea. Así concebida, la educación es algo más que un proceso natural. Es un progreso, un movimiento hacia algo más allá de lo que está ahora ocurriendo. Cada uno trata, no de devenir lo que es, sino lo que debe ser. Constituye un ejemplo de esta dirección educativa la pedagogía de Natorp. No toma el concepto de la educación simplemente de la experiencia. Hay algo más. Educar significa, para este filósofo, configurar, dar forma, perfeccionar, y esto supone que la realidad debe adecuarse a algo ideal, a algo que aún no es, pero que debe ser: una idea. El concepto de la educación misma o el de la cultura encierra un problema de naturaleza filosófica: “el problema de lo que debe ser, del fin, o con término preferible para nosotros, de la Idea. Cultivar, decíamos, equivale a formar, como si dijéramos sacar del caos; significa dar a algo su perfección propia; ahora bien, se dice perfecto lo que es como debe ser”. Hay en esta tesis una transformación esencial del ser, no así en la anterior, donde sólo se registra el desarrollo creciente de la propia naturaleza individual.

3a. **La educación como disciplina formal.** Esta teoría es anterior a la del crecimiento. Tuvo gran influencia en los comienzos del siglo XVIII. Su mayor sostenedor fue Locke. En oposición a la tesis de las ideas innatas, afirma que el espíritu es una hoja en blanco - una tabla rasa -.

Sólo está dotado de ciertos poderes: facultades. La educación se propone adiestrarlas para convertirlas en fuerzas eficaces. Estos poderes ya están dados, preexisten, pero toscamente, no ejercitados. Mediante el ejercicio graduado e progresivo, son refinados, adiestrados e disciplinados. Adquieren así mayor facilidad y rapidez, eficacia e economía para las actividades. La educación no se propone instruir mediante una nutrida dotación de conocimientos, ni aspira a la realización de una perfección superior. Sólo quiere formar destrezas y hábitos intelectuales, morales y físicos por medio de una larga disciplina. “No debe pedirse el desempeño de un solo acto -dice Locke- en sí, sino la formación del hábito, que es lo importante.” Y agrega: “El hábito trabaja más constantemente y con mayor facilidad que la razón, la cual, cuando más raramente aún nos obedece”. Para Locke, como se advierte, lo más importante es el ejercicio o la práctica de las facultades del espíritu hasta que se conviertan en hábitos. concilia el dualismo de materia y espíritu. El mundo externo provee del material o contenido del conocimiento mediante los sentidos. El mundo interno, el espíritu, por medio de ciertas operaciones (comparar, diferenciar, asociar, etc.), convierte aquellas sensaciones pasivas en conocimiento. Pero a educación no es un empeño cognoscitivo. Vale como procedimiento disciplinador de poderes, y estima su resultado en la mayor o menor destreza lograda.

La crítica más aguda hecha a esta teoría, hoy no aceptada, es la que se dirige contra las supuestas facultades originales que le sirven de base. La Aufklärung la sostuvo en el siglo XVIII. Se llegó a afirmar el poder infinito de la educación. El hombre, mediante el perfeccionamiento y desarrollo de las facultades. Llegaba hasta límites aparentemente inalcanzables. Leibniz afirmaba que la educación todo lo podía y vencía. “El que es dueño de la educación -decía- puede cambiar la faz del mundo.” Y aseguraba también: “Si se reformase la educación, se reformaría el género humano”. Helvecio coincidía con este optimismo: “La educación lo puede todo”. Pero la “época de las luces” abordó el tema, moviéndose en un campo



muy limitado: daba el primer rango a la razón. Ésta era la excelencia fundamental del ser humano.

4a. La educación como construcción. Principal representante de esta teoría es Herbart. Dewey la llamó teoría de la “formación”. Reservamos esta designación para el concepto educativo sustentado por el movimiento pedagógico reomántico-idealista de las postrimerías del siglo XVIII y comienzos del XIX. La teoría herbartiana parte de una concepción psicológica de hombre que renega de las facultades sostenidas por la psicología de Locke y que convertía el alma en una serie infinita de entidades y poderes autónomos, independientes, productores de fenómenos propios. Herbart, reaccionando contra esas tesis que venían desde Aristóteles y que fomentó la escolástica, postula la unidad de la vida mental. Afirma que el alma carece de facultades innatas, y que al nacer no trae ningún contenido. Es vacía. Constituye, en cambio, una unidad en blanco que posee un solo poder, el de ponerse en comunicación con lo que le rodea por medio del sistema nervioso. El espíritu, que es originariamente una tabla rasa para aquel filósofo, adquiere sus primeras “presentaciones” o percepciones sensibles en contacto con el material exterior. Estas representaciones, una vez producidas, se asocian entre sí y generan la vida mental. La consecuencia pedagógica es clara: hay que construir, edificar el espíritu. Es ésta una labor de presentación de materiales educativos adecuados. La educación no es así ni proceso de desarrollo de adentro afuera, como se ha visto en la tesis del crecimiento y del desenvolvimiento, ni un adiestramiento de poderes que residen en el mismo espíritu. Es una edificación de éste con materiales que operan desde afuera. Esta incorporación de elementos externos al mundo mental se realiza mediante la “instrucción”. Y la actividad que el espíritu ejercita por medio de la combinación y asociación de presentaciones engendra ideas acerca de la realidad y sobre la conducta. A este aspecto del proceso formativo lo denomina “educación”. Así se

explica su célebre teoría de la “instrucción educativa”, destinada a darle contenido y forma al espíritu, por cuanto carece de los dos originariamente. La psicología puramente intelectualista que profesó le hizo considerar la instrucción no sólo como el fundamento de la educación intelectual, sino de toda la educación, aún de la moral que forma la voluntad. “La instrucción - dice - formará el círculo del pensamiento, y la educación, el carácter. El último no es nada sin el primero. Aquí está contenida la suma entera de mi pedagogía.”

Con la teoría herbartiana adquiere gran categoría el educador. Por primera vez en la historia pedagógica se le informa de que, debe realizar una tarea sometida a un método consciente, científico, no a rutinarias prácticas o accidentales intuiciones. Pero si ésa fue la extraordinaria labor de Herbart y sus discípulos, fue también la principal falla del sistema. Construyó un método perfectamente uniforme para todos los educandos, todas las edades y todos los temas. Sobrevino el reinado del maestro autómatas. Dice al respecto Dewey en la obra citada: “La teoría representa al maestro en su reino. Esto expresa a la vez su fuerza y su debilidad. La concepción de que el espíritu consiste en lo que le han enseñado y que la importancia de lo que le han enseñado consiste en su eficacia para ulteriores enseñanzas, refleja la concepción de la vida del pedagogo. El filósofo es elocuente al hablar del deber del maestro de instruir a los discípulos, pero casi silencia su deber de aprender”.

Acaso olvida Herbart - y más aún sus discípulos - que en cada educando hay un ser vivo dotado de funciones activas, de fuerzas espontáneas y de actitudes inconscientes que escapan siempre a las más sutiles previsiones del más cuidadoso método. Por haber exagerado el papel y la función de los procedimientos pedagógicos, omitió la necesidad de exaltar la esencia del acto educador, que consiste en fomentar la vida y todas sus energías y elevar al hombre en su plenitud.

5a. La educación como formación. El neohumanismo de fines del siglo XVIII y el romanticismo de principios del siglo XIX enseñaron que toda educación implica una formación interior, como lo expresa la palabra alemana “Bilden”(formar) o “bildung” (formación).

La idea de formación que esa época sostuvo está en contra de la idea de iluminación del siglo XVIII. Formación es un proceso interno de autodesenvolvimiento. Parte de una concepción dinámica del espíritu. Éste es actividad constante, no poder latente que necesita ser convertido en acto. Es acto en sí.

Para los representantes del clasicismo alemán no existía la dualidad entre sujeto y objeto, espíritu y materia, hombre y naturaleza, que caracterizó al movimiento de la Aufklärung y que dio a la educación iluminista un carácter externo, y la destacó como un proceso de aclaración, una conquista del mundo exterior por iluminación, por la intervención directa de la razón sobre las cosas.

La unidad de espíritu y naturaleza convierte al hombre, no en un medio para la conquista racional del mundo, sino en un fin en sí. La educación derivada de la idea de Bildung no espera nada de fuera. La determinación del hombre es producida por su aptitud originaria individual, no por un sistema de moldes exteriores. Sus posibilidades, en forma de primaria predisposición y poderes de crecimiento y desarrollo, actúan mediante propias direcciones internas. Por estos conceptos, el ideal cultural de esa época clásica es la formación del individuo. Deja éste de ser una simple parte del mundo y deviene un mundo en sí, con rigurosa unidad. Alcanzar esa unidad, llegar a formarse, lograr una configuración, imagen, ser un “microcosmo”, Es el ideal de Bildung, que sostuvo con ardor la época que va de Herder a Humboldt. Se dirige a dar estructura a un mundo espiritual en cada individualidad para convertirla en “persona”. El ideal de la personalidad era la razón de existencia de cada ser individual. “La dicha suprema de las criatura humanas-decía Goethe-consiste en la personalidad”.

**6°. La educación como función esencial de la comunidad.** Otras teorías podríamos exponer aquí, pero después de haber revisado meramente las más importantes, sólo nos referimos a una de singular interés porque considera a la educación no como un producto de la pedagogía, sino como una función esencial y permanente de la comunidad. Tal es la teoría expuesta por el pedagogo alemán Ernesto Krieck. La pedagogía tradicional partía de un objetivo que era dado por la ética o la religión. La educación se lograba mediante un proceso de translación de un ser determinado hasta aquel fin. Krieck entiende que la educación no es una creación de la pedagogía. Existe antes de la ciencia de la educación, como existe el derecho con prioridad a la ciencia jurídica o el idioma antes que las ciencias lingüísticas. La educación es una función de la vida en comunidad que se cumple siempre y en todas partes. Resulta así injustificado equiparar educación y escuela. “La escuela no realiza más que una parte de la educación, y esta parte no es nunca la fundamental. La escuela ha de completar, elavar y perfeccionar la educación aportada por la comunidad vital y sus sistemas parciales”.

Si la educación es función esencial y permanente de la comunidad, hay que conocer el significado que ésta tiene para Krieck. No es una coexistencia de individuos, sino la convivencia de ellos, o sea su género de vida, donde se establecen relaciones de colaboración y comprensión recíprocas. En cada comunidad, pueblo, raza, etc., hay una unidad interna. La comunidad no se manifiesta en la conciencia individual, sino que ella misma concurre a formar la conciencia de cada uno. Sólo dentro de la comunidad el hombre se hace hombre, afirma Krieck. ¿Qué es, entonces, la educación para el autor citado? Es la totalidad de todos los influjos e intercambios recíprocos, del tú al yo y del yo al tú, del individuo a la comunidad al individuo.

Este concepto destruye el esquema fundamental de la pedagogía, integrado por tres términos clásicos: educador, proceso educativo y educando. Además, supera el individualismo pedagógico del siglo XVIII por la convivencia próxima y duradera de un número dado de hombres que forman una comunidad, donde todos se rigen por normas morales y valores espirituales que existen como unidades vitales superiores, superpersonales. <sup>13</sup>

Os conceitos de educação expressados acima segundo J. Mantovani, referem-se a valores, cabe destacar no entanto, que não deve perder de vista a formação plena do indivíduo, em todos os seus aspectos, articulados sempre ao contexto histórico-cultural.

### **ENSINO-APRENDIZAGEM**

Relação dialógica que se estabelece entre o professor, o aluno e o conhecimento considerando a realidade em que estão inseridos.

Neste sentido o processo ensino-aprendizagem deve se constituir em uma oportunidade de apresentar aos indivíduos diferentes modos de raciocínio que, por si só dificilmente conseguirão fazê-los sem a intervenção do professor.

### **EPISTEMOLOGIA**

Conhecida por teoria do conhecimento, se preocupa com o crescimento dos conhecimentos científicos. “... podemos defini-la como a disciplina que toma por objeto não mais a ciência feita, uma ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva”.<sup>14</sup>

Isto é, epistemologia é o processo de construção do conhecimento no interior das relações históricas e sociais.

### **ESCOLA**

É uma instituição inserida na sociedade civil, que deve se constituir em uma via de acesso ao saber elaborado, com responsabilidade de garantir ao educando o conhecimento e a compreensão de si mesmo e do mundo. É também um espaço permanente de aprimoramento e desenvolvimento da linguagem como expressão subjetiva e intersubjetiva, para o que se tenha produzido cientificamente em todos os campos da ciência.

## ESCOLANOVISMO

Movimento da pedagogia que surgiu no final do século XIX em oposição à Pedagogia Tradicional. Teve maior influência na Educação Brasileira a partir do "Manifesto dos Pioneiros em 1930", onde as atividades escolares deveriam incentivar, orientar, organizar as situações de aprendizagem adequando-as às capacidades das características individuais dos alunos e exigências psicológicas dos mesmos.

A ênfase era nos métodos e técnicas de ensino, trabalhos em grupo, atividades cooperativas, estudo individual, pesquisas e experimentações, a fim de descobrir novos conhecimentos. Nesta concepção, o professor ajuda o aluno a aprender, visando formar um pensamento autônomo, o caráter e a personalidade.

## IDEOLOGIA

Ideologia pode ser definida como um dos **“instrumentos de dominação de classe”**<sup>15</sup>, através de um processo pelo qual as idéias de uma classe passam a ser as idéias dominantes.

**“A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores), e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem sentir o que devem fazer e como devem fazer”**<sup>16</sup>

Conforme o explicitado por Marilena Chauí, ideologia é um conjunto de idéias, princípios e valores que refletem uma determinada visão de mundo, orientando formas de ação, sobretudo práticas políticas, explicando até mesmo as diferenças sociais, políticas e culturais sem atribuí-las à divisão da sociedade em classes mas tendo a função de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, através de referenciais comuns a todos.

## LIBERALISMO

O liberalismo surgiu com o objetivo de se opor ao despotismo dos reais e da hierarquia feudal.

Se constitui basicamente em um modelo de organização política da sociedade com vistas a garantir os interesses das classes dominantes, com o princípio de governar promovendo a inovação mas nunca a revolução. Economicamente, o liberalismo afirma-se no campo privado, abordando que a felicidade e o sucesso de cada um depende do seu empenho e da sua busca particular, enfatizando, portanto, a defesa do individualismo.

## MÉTODO

Neste estudo fez-se a opção pelo Método Dialético, o qual Wachowicz(1989:40) define como: **“O método é a mediação entre o pensamento e o objeto: enquanto o pensamento busca apropriar-se do objeto, desenvolve-se o método. Não existe portanto o método sem o objeto, cuja natureza define a natureza do próprio método científico”**.<sup>17</sup>

Ao defrontar-se com um problema, inicia-se a investigação, a análise e a síntese para tanto a aproximação da totalidade, da realidade, na busca da organização do conhecimento.

## PRÁXIS

Entendida como **“...a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.”**<sup>18</sup>

Práxis ,em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio aos indivíduos ou a suas atividades. Assim, segundo Vázquez (1977:240-241), **“práxis é unidade entre teoria e prática, que implica, ao mesmo tempo numa posição e autonomia relativas, existindo entre ambas uma dependência mútua”**.<sup>19</sup> Logo, podemos dizer que a práxis é uma atividade teórico-prática, tendo de um lado o ideal teórico e, de outro lado, o material propriamente prático, os quais não podem ser separados a não ser artificialmente por um processo de abstração.

A atividade prática humana pode ser denominada de práxis quando transcende o aspecto subjetivo ideal, num processo objetivo,

Vázquez (1977:245) diz que a Práxis

“é a ação do homem sobre a matéria e criação-através dela-de uma nova realidade humanizada, podemos falar de níveis diferentes da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito no processo prático e com o grau da criação ou humanização da matéria transformada, evidenciado no produto de sua atividade prática”.<sup>20</sup>

O trabalho escolar necessita do movimento da práxis para que se possa efetivar a construção do pensamento e apropriação efetiva dos conhecimentos do saber escolar.

## **SOCIEDADE**

Concebida neste estudo como uma organização de instituições e leis que regem o conjunto dos indivíduos e as relações que se estabelecem entre eles, em um determinado local e em um determinado momento histórico.

## **4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Muito tem sido investido, através de recursos públicos ou privados, na elaboração de currículos, quer na forma dos programas, quer nos projetos curriculares compostos por livros para alunos, guias do professor e material didático.

A efervescência da área educacional manifesta-se na variação do próprio conceito de currículo e imposição de modelos curriculares.

Neste ponto, creio, que caberia indagar que tipo de referencial teórico seria necessário para embasar os métodos de ensino veiculados nos currículos de 1º Grau.



Segundo (Wachowicz, 1989) “**Como práxis social, a educação é uma ação que se desenvolve segundo a intenção específica de uma classe social**”.<sup>21</sup>

A educação e a escola na qual ele se institucionaliza, não podem ser consideradas como caixas pretas e fechadas das quais só interessa conhecer as “entradas” e “saídas”.

Uma educação democrática só será possível num Estado e numa sociedade democrática.

Retroagindo bastante em qualidade, a educação imposta pela classe que detêm o poder não tem contribuído para democratizar o conhecimento e muito menos para solucionar o problema gerado pelo consumismo: a desigualdade de condições aprofunda cada vez mais a diferença de classes sociais. A criação de um sistema educacional democrático deve-se apoiar na vontade coletiva e debruçar-se nos interesses de toda a sociedade.

Ou seja, na prática o que ocorre é que as escolas continuam a ignorar os grandes ideais e os alvos básicos da educação popular numa sociedade democrática. Elas cuidam de instalar nos espíritos, atitudes conformistas ou de indiferença pela realidade e o ambiente, destreza no manejo de técnicas letradas e veneração por um intelectualismo vazio, que convinhem ao equilíbrio e à estabilidade da sociedade tradicionalista brasileira do passado e à manutenção do poder nas mãos da classe dominante.

Este fato vem sendo constatado na evolução histórica da Educação Brasileira que se inicia pela chegada dos Jesuítas no Brasil, (século XVI), marcada sobretudo pela intenção principal de catequizar os índios, para submetê-los assim, aos trabalhos pesados e inferiores na escala social daquela época.

O Marquês de Pombal ao expulsar os Jesuítas do Brasil implantou o “**Sistema de aulas - régias**”, sem contudo descartar o ensino tradicional, centrado na figura do professor e no privilégio do academicismo para a classe social elitista, onde os conteúdos eram transmitidos aos alunos, de forma a terem conhecimento enciclopédico, fato este que perdurou até a segunda década do século XX.<sup>22</sup>

A partir da década de 20, com o Movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, privilegiou-se o ensino centrado no aluno, com ênfase no indivíduo, onde o professor exercia o papel de facilitador, conforme a pedagogia não diretiva de Carl Rogers, baseada no pressuposto de “**aprender a aprender**”.<sup>23</sup>

No Estado do Paraná, no início dos anos 50, principalmente no Município de Curitiba, a rede escolar expandiu-se, de forma a atender a população, que em maior número procurou as escolas públicas. Esta expansão caracterizou-se na rede municipal de Curitiba pela construção de mais escolas.

Em virtude das pulverizações presentes no contexto das tendências pedagógicas e devido a influência do escolanovismo (Manifesto dos Pioneiros) uma tendência parece ter tomado conta do quadro teórico das escolas da Rede Municipal: a tendência tecnicista. Tal tendência que se apoiou no imediatismo do processo educativo acentuou a ênfase aos métodos e técnicas no campo do saber, onde o conhecimento começou a se reproduzir com velocidade.

Este parece também ter sido um dos principais pontos de partida para a implantação da Lei 5692/71, com o apoio do MEC, e elaborada sob a égide de técnicos norte-americanos de educação, junto ao Conselho Federal da Educação.

Os objetivos da referida lei ainda vigoram bastante na sociedade brasileira nos dias atuais.

Cabe aqui, destacar a opinião do Professor Lourenço Filho, que participou intensamente das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ora como membro e presidente de equipe, ora comparecendo à Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, como o contido no depoimento a seguir:

**"Em termos claros e justos, ter-se-á de dizer que o legislador federal não esteve à altura de sua missão histórica. Durante o longo prazo em que a lei esteve nas Câmaras do Congresso Nacional, não cuidou o legislativo de proceder a estudos e inquéritos que lhes pudessem esclarecer o trabalho para decisões nítidas e firmes. Às Casas do Con-**

gresso, não será justo dirigir qualquer crítica pela demora da elaboração da Lei. Por prazo quase igual estudou o Parlamento da Inglaterra, o "Education Act", aprovado em 1944.

Mas, enquanto nesse país, tal demora se deu por esperar a Câmara dos Comuns o andamento de valiosos estudos de base, através de pesquisas entregues a comissões técnicas do mais alto valor, constituídas de educadores, analistas sociais e administradores, nossa Câmara dos Deputados deliberadamente desprezou o exame do assunto por essa forma. Nem mesmo examinou levantamentos realizados pelo próprio Ministério da Educação, através de seus órgãos técnicos. Entregou-se apenas a um mero jogo de compromissos, para atender a grupos de pressão e à política de clientela." <sup>24</sup>

O depoimento do Prof. Lourenço Filho contribuiu para afirmar com maior veemência que o Estado, responsável pela Educação, faz as legislações, normas, decretos para atender emergências, quando no caso da educação há necessidade de discussões aprofundadas e embasamento suficiente, a fim de que existam realmente concepções pedagógicas consistentes.

Cabe esclarecer, que para elaborar uma Lei é imprescindível explicitar antes e com clareza as suas finalidades com base no diagnóstico da realidade. A má qualidade do ensino público tolerado nos anos em que o Brasil viveu o governo da ditadura, continua a se desvelar através de planejamentos e de leis inadequadas.

No bojo do Sistema Educacional Brasileiro destacou-se ainda, na década de 70 a 80, a tendência liberalista que atribuiu à educação um papel equalizador, deslocando assim a escola da realidade sócio-econômica e política, para uma postura ingênua. <sup>25</sup>

O liberalismo presente nas Escolas de Ensino de 1º Grau de nosso Estado, confirma a opinião de Althusser, Bordieu e Passeron quando afirmaram que “as escolas são percebidas como aparelhos ideológicos do Estado, levando os alunos à adquirirem uma visão de mundo compatível à manutenção da sociedade de classes”.<sup>26</sup>

Pressupõe-se portanto, que a elaboração de um currículo coerente, deve superar a contradição teoria X prática, onde o educador possa trabalhar como mediador no processo de “construção dos conhecimentos” numa efetiva “Práxis coletiva”. Isto só será possível onde não houver dicotomia das concepções fundamentais da realidade, a fim de que os profissionais de ensino possam desenvolver ações pedagógicas consistentes e coerentes às necessidades do alunado.

Surge daí a necessidade emergente de o Sistema de Ensino possuir uma abordagem crítica da totalidade que possa embasar os conteúdos curriculares das escolas.

Na seqüência do estudo, pretende-se, realizar uma incursão histórica e teórica nas concepções psicopedagógicas que perpassam fortemente os currículos das Escolas de 1º Grau da Rede Municipal de Ensino, tendo em vista proceder uma análise dos conteúdos das diretrizes presentes nos Planos de Educação para detectar a postura e o papel dos profissionais do ensino de 1º grau durante este período (1971-1981).

## 5. METODOLOGIA

A abordagem metodológica privilegiada nesta investigação foi a qualitativa, fato este que se justifica pelo objeto de estudo e de sua finalidade.

Foi efetuado um levantamento histórico documental no período de 1971 a 1981, bem como uma respectiva análise dos documentos legislativos e dos planos curriculares das escolas municipais de Curitiba. Esta análise teve por objeto realizar uma incursão histórica nos referidos planos curriculares das escolas, a fim de interpretar as concepções pedagógicas presentes naquele período.

Devido a natureza do procedimento utilizado - análise documental e a representatividade que se pretendeu detectar foi procedido o sorteio aleatório de 3 (três) das 10 (dez) escolas da rede Municipal de Curitiba, e existentes no período de 1971 a 1981.

As escolas sorteadas aleatoriamente foram as seguintes: Papa João XXIII (1963), Albert Schuweitzer (1969) e Anísio Teixeira (antes denominada Grupo Escolar Nova Esperança) (1971).

Num primeiro momento a pesquisa caracterizou-se pelo levantamento de dados no empírico.

Em seguida, procedeu-se um trabalho de fundamentação teórica que, por sua vez, requereu a seleção, a leitura e a análise da bibliografia existente sobre o assunto.

Num segundo momento, efetuou-se a busca dos dados nos documentos e concomitantemente o processo de interpretação que consistiu na análise dos dados trabalhados à luz do referencial teórico.

Em etapa intermediária foi procedida a análise do fenômeno, a penetração na dimensão abstrata do mesmo. Foram privilegiados os procedimentos de análise e reflexão, para produzir o conhecimento que não somente se faz a partir das produções teóricas que antecederam o tema, mas, para criticá-lo numa relação com o real e os seus movimentos.

Durante o processo, estabeleceram-se relações sócio-históricas do tema, foram elaborados juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto de estudo, reunindo-se as informações para a construção das sínteses necessárias.

Na última etapa procedeu-se uma análise crítica e foram elaboradas recomendações às equipes responsáveis pela difusão das diretrizes curriculares nas Escolas de 1º Grau da Rede Municipal de Ensino.

## NOTAS E REFERÊNCIAS

1. MARTINS, Onilza Borges. **Formação do educador no estado do Paraná.** Resultados Relativos ao Projeto Convênio 12/86. INEP/UFPR. Curitiba, Paraná, 1988.
2. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo Básico:** Uma contribuição para a Escola Pública Brasileira. Prefeitura Municipal de Curitiba, Paraná, dez. 1988.
3. MENEGOLLA, Maximiliano e SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque planejar? Como planejar?** Ed. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1992. p. 11.
4. SAVIANI, Demerval e outros. **A cidadania que não temos.** São Paulo Brasiliense, 1986, p. 82.
5. LIBÂNEO, José C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991. Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor.
6. JAPIASSU, Hilton. **Dicionário de filosofia.**
7. CHAUI, Marilena. **O que é ideologia.** Coleção Primeiros Passos n. 13, 1. ed. Ed. Brasiliense, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1984. Cf. Kosik p. 32.
8. CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia.** Coleção Primeiros Passos n. 13, 1. ed. Ed. Brasiliense, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1984. Cf. Kosik p. 32.
9. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica - Crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40. p. 26.
10. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica - Crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40, p. 23.

11. VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organiz. Michael Cole.../et all. /; trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
12. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação.** Rio de Janeiro, ABT, 1990, p. 13.
13. MANTOVANI, J. **Evolución del concepto de educación:** in *Textos de Pedagogia - Conceptos y tendencias en Las Ciencias de La Educación* Organiz. S. de La Torre e outros PPU S.A. , Barcelona, 1985.
14. BOSI, Alfredo. **“Cultura Brasileira”** in: *Filosofia da educação brasileira.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
15. CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia.** Coleção Primeiros Passos n. 13, 1. ed. Ed. Brasiliense, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1984. Cf. Kosik, p. 32.
16. Ibidem p. 32.
17. WACHOWICZ, Lilian Anna. **O Método Dialético na Didática.** Papirus Editora. Campinas, São Paulo, 1989. Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
18. KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
19. VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** Rio, Paz e Terra, 1977 2. ed., p. 240-241.
20. VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** Rio, Paz e Terra, 1977 2. ed., p. 245.
21. MARTINS, Onilza Borges. **A Educação Superior à Distância e a Democratização do Saber.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1991.
22. CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

23. FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do Professor: Meta, mito ou nada disso?** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 28.
24. LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar.** 5. ed. revista. Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1970, p. 254.
25. VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador.** São Paulo: EPU, 1986. Coleção Temas básicos de educação e ensino.



## CAPÍTULO I

### 1. DIMENSÕES E DIVERSIDADE DE PERSPECTIVAS DAS CONCEPÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PRESENTES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O objetivo deste capítulo foi o de examinar as diversas perspectivas de abordagens teórico-metodológicas e como estas interferem nas práticas educativas. Para tanto, procedeu-se a uma retrospectiva histórica de alguns autores que sistematizaram o movimento educacional procurando demonstrar os pontos que melhor explicitam a problemática em estudo.

Partiu-se da análise das tendências pedagógicas propostas por diversos pensadores, dentre as quais destacam-se: a Escola Tradicional, a Escola Nova e suas diversas acepções, o enfoque nos métodos, e a Concepção Histórico-Crítica, a visão dialética, o enfoque sócio-interacionista e a anti-autoritária.

Na seqüência, será abordada a diversidade destas concepções, e o contexto sócio-histórico em que ocorreram isto é, como estas concepções se interpenetram no cotidiano das práticas educativas, dando ênfase à influência que estas exercem sobre os currículos, bem como sobre o tipo de "cidadão" e de "sociedade" que se pretende formar.

O suporte teórico deste capítulo baseou-se nas reflexões de Jesus Palácios (1979:13), que procurou embasar o referido estudo numa visão integradora e globalizadora das correntes críticas mais importantes sob diversas perspectivas. As teorias críticas se desenvolveram durante o século XX, configurando uma forma de abordar a crise educacional; as críticas provém de campos diversos como a pedagogia, psicologia, sociologia, e logicamente incidem sobre aspectos diferentes. A diversidade das perspectivas adotadas pelos autores e "escolas" revelam desta forma, riqueza, complexidade e profundidade exigindo dos educadores competência técnica e política para fazer opções conscientes pela fundamentação epistemológica dos planos e processos pedagógicos das escolas de 1º grau.

Pretende-se, ainda, após a análise das referidas concepções psicopedagógicas, proceder uma incursão no quadro teórico de algumas das escolas desse nível de ensino e pertencentes ao Sistema de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba, visando desvendar não só as concepções que direcionaram a ação dos docentes, mas sobretudo conferir como foi trabalhada a relação teoria x prática no período de 1970 a 1980.

Parece mais coerente neste caso, agrupar autores que comungam de uma mesma filosofia e que partiram de um ponto semelhante ou se dirigiram a um objetivo comum. Pode-se, dentro deste parâmetro de escolha, definir três grandes grupos:

O primeiro grupo é de autores cuja preocupação é modificar a escola tradicional, deslocando a ênfase da figura do professor para focar a figura do aluno. Estes buscaram na reforma da educação a transformação da sociedade, através de adaptações dos conteúdos aos métodos e interesses dos alunos.

O segundo grupo envolve os autores cuja opção fundamental é a da oposição ao autoritarismo escolar, e em consequência a defesa da liberdade do aluno frente ao educador e a instituição escolar. Esta perspectiva tem como eixo fundamental a exaltação da liberdade do aluno e do grupo no qual o mesmo está integrado. Estes autores defendem a idéia de que a escola deve funcionar de maneira terapêutica ou, ao menos profilática, portanto, não de forma diretiva e autoritária.

O terceiro grupo está constituído por autores marxistas cuja perspectiva é fundamentalmente sociopolítica, e uma de suas maiores preocupações faz referência ao papel que a sociedade atribui a escola e a função social que esta cumpre. Para estes, a escola é um reflexo da sociedade em que nasce e está inserida.

Iniciaremos abordando a concepção da "Escola Tradicional", por entendê-la como pioneira na realidade concreta com origens e características específicas. "A Escola Tradicional, significa acima de tudo, método e ordem", conforme Comenius cita na Didática Magna, fundamento da Pedagogia Tradicional.<sup>1</sup>

Snyders caracteriza “a **Escola Tradicional** atribuindo ao professor a função de graduar, adaptar, preparar, dirigir, tomar iniciativas e desempenhar o comando central do processo de ensino”.<sup>2</sup> Pois a vida escolar, nesta concepção, é minuciosamente organizada, ordenada e programada. O manual escolar é a expressão desta organização, ordem e programação, nele se encontra graduado e elaborado tudo o que o aluno tem que aprender, e a forma como o professor deve agir em relação ao conhecimento também. O manual era uma espécie de catecismo.

A metodologia utilizada era a do verbalismo por parte do professor e da repetição fidedigna pelo aluno, inclusive dos mesmos exemplos. Desta forma, vendo o mestre como modelo e guia, ao aluno cabia imitá-lo e obedecê-lo, pois não lhes era dado o direito de manifestar suas vontades, devendo limitar-se a obedecer seus superiores, e o castigo era fundamental para manter a disciplina e estimular assim o progresso do aluno.

Segundo Snyders, o fundamento pedagógico da educação tradicional era colocar o aluno em contato com as grandes realizações da humanidade, como: obras de literatura, pensamentos e demonstrações, aquisições científicas (através de experiências), cabendo ao aluno submeter-se a estes modelos e imitá-los.

Sendo assim, na abordagem tradicional, a concepção de homem era a de um receptor passivo, pronto a repetir informações necessárias a outros que ainda não as possuam. Acreditavam que o homem, no início de sua vida, era uma espécie de “**tábula rasa**”, na qual eram impressos, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente.<sup>3</sup> Origina-se aí a importância que o ensino tradicional concedeu aos conhecimentos e a cultura geral, como a melhor forma de preparar o indivíduo para a vida, formando sua inteligência, sua capacidade de resolver problemas e suas possibilidades de atenção e esforço.

Segundo Wainir Chagas, o Currículo Tradicional executado no Brasil, pelos Jesuítas em 1500, limitava-se à gramática, à retórica e à filosofia. A gramática era ensinada em três anos e não só abrangia o Latim como dava realce à língua e à literatura portuguesa; a retórica, em um ano, incluía a história e a geografia, e a filosofia, em dois anos, alcançava como primeira parte a Lógica, a Metafísica e a Ética, restrita às “questões úteis” e ministradas “**sem difusões nem perplexidades que embaraçavam**”.<sup>4</sup>

Percebe-se que o currículo tradicional foi programado fora das situações concretas da realidade em que interagia, e concebia o aluno como um depósito de informações, o que levou ao Movimento da Escola Nova, que pregava a definição dos conteúdos do ensino visando adequação às necessidades e interesses do aluno.

### 1.1 A TRADIÇÃO RENOVADORA - ORIENTAÇÕES DA ESCOLA NOVA

O movimento de renovação pedagógica nasceu e se desenvolveu no final do século XIX e início do século XX, limitando-se a não ser apenas um movimento de protesto e renovação, mas uma corrente educativa, tanto pelo tempo e espaço de permanência, como pela coerência e solidez de seus delineamentos.

Com a psicologia do desenvolvimento infantil, embasando este movimento, “novos pedagogos” e uma nova filosofia da educação começaram a emergir, e com eles mudanças, movimentos, trabalhos e experiências.

Jesus Palácios constatou em seus estudos que as correntes educativas parecem ser decorrência de guerras e ilustra o surgimento da Escola Nova como produto pós Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918).

Reforçados por um ardente desejo de paz, os pedagogos da Escola Nova conceberam a educação como o meio mais eficaz para assegurar uma compreensão mútua fraternal que permitisse solucionar de maneira pacífica as diferenças entre as nações. Com a mesma convicção com que se recriminava a educação tradicional e de estar na origem das incompreensões entre os homens e das guerras entre as nações, se assegurava que a nova educação seria capaz de formar para a paz, a compreensão e o amor. A Escola Nova, no entanto, não teve início com guerras, porque quando estas aconteceram o processo da mesma já estava bastante adiantado. Este movimento teve sua origem numa série de transformações sociais, econômicas e demográficas, como por exemplo, o auge do industrialismo, a transformação das estruturas rurais, a conversão da família patriarcal em nuclear. Levou em consequência a uma série de transformações políticas, caracterizadas pela aspiração democrática, pela luta por alcançar os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, pelo desejo de remodelação do mundo, e transformações, no outro extremo, caracterizadas pelo progressivo auge do capitalismo e pela segregação cada vez mais acentuada das classes sociais. Segundo Snyders: “**Históricamente, a Educação Nova encontra seu ponto de partida nas decepções e lacunas que aparecem como características da educação tradicional**”.<sup>5</sup>

Frente a pedagogia tradicional, assentada numa estrutura piramidal, fundamentada no formalismo na memorização e no didatismo e a competência no autoritarismo e na disciplina, a educação nova se viu levada a enfatizar a significância, valor e dignidade da infância, nos interesses espontâneos do aluno, estimulando sua atividade, liberdade e autonomia.

Os métodos tradicionais “passivos”, obrigaram ao aluno aceitar um “saber fabricado”. E qual foi a proposta, e a orientação da Nova Pedagogia? Segundo Jesus Palácios (1979:20), a orientação da Escola Nova foi a de preparar o aluno para o triunfo do espírito sobre a matéria, respeitar e desenvolver a personalidade e inteligência do aluno (nos aspectos intelectuais, artísticos e sociais), a organização de uma disciplina pessoal, o desenvolvimento do espírito de cooperação, a preparação do futuro cidadão, um homem consciente da dignidade do ser humano.

Este movimento renovador se converteu, portanto, em grande parte numa revolução técnica e de compreensão, que proporcionaria métodos mais eficientes. Porém os contatos dos pedagogos reformistas com os filhos da classe operária e população rural foram raros.

## **1.2 O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA: O PROBLEMA DOS MÉTODOS**

Conforme nos referimos, a Pedagogia da Escola Nova não é apenas um método, mas uma questão de princípios pedagógicos - didáticos.

Ferrière, um dos pensadores que mais se destacou nesta concepção de educação, afirmava que se as Escolas Novas utilizassem algum método, este seria a natureza, porque ela está em contínua evolução e complexificação, sendo assim um processo natural do desenvolvimento humano decorrente da experimentação. Melhor explicando: nos princípios pedagógicos desta escola, o aluno deve aprender fazendo através de experiências e interações com o ambiente, respeitando sempre as etapas do desenvolvimento infantil, o raciocínio; fazendo com que o aluno percorra com a atividade do seu pensamento, do concreto para o abstrato, através de um processo individual e pessoal, antes mesmo de ser social.

Os debates acerca dos princípios pedagógicos - didáticos da Escola Nova nas colocações de Ferrière afirmam que os métodos se dão numa dupla perspectiva: a da educação intelectual e da educação moral, até mesmo porque a educação não é neutra, está inserida num contexto mais amplo.

A educação intelectual destacada como a que preconiza a ação, proporcionando aos alunos fatos concretos que os sentidos admitam e a experiência proporcione, enfatizando a necessidade de um ensino não dogmático capaz de ir aos fundamentos científicos da natureza e da produção da existência do homem. Neste aspecto é considerada por Ferrière como dispensável a figura do professor, devendo este ser ausente, permitindo a experimentação.

Quanto a educação moral na Escola Nova, esta só se daria através da aprendizagem da liberdade na relação com os companheiros e pela reflexão pessoal sobre a vida e as próprias ações. Destaca-se o princípio fundamental da Escola Nova, em que nenhum tipo de educação seria imposto de fora para dentro, mas brotando e florescendo de dentro para fora, descobrindo através da experimentação. Percebe-se nesta concepção, a dubiedade quanto a liberdade de cátedra, onde o professor deveria ao ministrar o ensino cuidar para não ferir a variedade de ideologias.

A seguir abordaremos a concepção de Jean Piaget.

### **1.3 EDUCAÇÃO PELA AÇÃO: JEAN PIAGET**

A influência Piagetiana também se fez presente nas práticas pedagógicas das escolas de primeiro grau, colocando a noção de desenvolvimento do ser humano por fases que se inter-relacionam e se sucedem até que atinjam os estágios da inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade.

Piaget considerava o indivíduo como um sistema aberto, sempre em constante formação, nunca como um ser acabado. Afirmava também que o pleno desenvolvimento da personalidade, tanto nos aspectos intelectuais, como morais, afetivos e sociais, são indissociáveis e dependem da liberdade e dos relacionamentos.

Na medida em que a criança vai se socializando, adquire condições de libertar-se da coação dos adultos sobre seu comportamento. No caso da escola, ela deveria possibilitar autonomia vital para o processo democrático, incentivando a atividade em grupo e implementando com aspecto integrador, visto que cada aluno apresenta através de sua percepção individual, uma visão da realidade. A educação, portanto, é condição necessária ao desenvolvimento natural do ser humano, que forma a estrutura mental com a intervenção do mundo exterior, que se configura como conjunto de relações de reciprocidade e de cooperação, que só ocorrerá pela vida social entre os alunos e pelo exercício da democracia.

A escola tradicional, partia de programas autoritários e impositivos, ou seja, tentava adaptar as crianças a esses programas. Os métodos novos postulavam que os programas deveriam se adaptar às crianças. Por sua vez, a Escola Ativa pregada por Piaget se esforçava em apresentar às crianças as matérias do ensino em formas assimiláveis às suas estruturas e as diferentes fases de seu desenvolvimento.

Da organização curricular da Escola Tradicional, que planificava formas de raciocinar, aritmética, geometria, enfim, cultura geral ampla (enciclopedismo) e mais conhecimentos específicos referentes as matérias mais relevantes, ocasionando assim uma sobrecarga ao aluno, surgiu Piaget, que contraditoriamente ressaltou a importância de se pensar os interesses das crianças. Ressaltou ainda que os exames, eram nocivos à educação, viciando e comprometendo as relações professor-aluno, porque o resultado do trabalho era obtido com o triunfo ou não dos alunos numa prova final, que dependia da memorização ou acumulação momentânea de conhecimentos. Através do resultado de suas investigações, Piaget concluiu que os exames não correspondem ao desempenho futuro do cidadão, a não ser nos casos em que se exijam docilidade e adaptabilidade. Assim somente através de métodos e ambientes ativos é que o aluno pode atingir pleno rendimento.

Quanto as formas de trabalho na Escola Ativa, Piaget afirmava que todo o ensino verbal deveria ser preparado e antecedido por atitudes positivas, ou a escola deveria ser concebida como “centro de atividades reais e experimentais”, realizadas pelos alunos e não na frente deles. Este é um dos pressupostos da teoria construtivista de Piaget, para que não se perca o valor formativo da ação própria. A Escola Ativa preocupava-se também com a qualidade do trabalho pedagógico e não com a quantidade de conteúdos relacionada nos programas, atribuindo valor preeminente aos jogos, as construções e as coleções.

Na perspectiva do desenvolvimento moral, o trabalho por equipes, o relacionamento social e o autogoverno eram essenciais na prática da Escola Ativa, sendo a cooperação, uma decorrência do respeito mútuo e criadora de uma ética de solidariedade e reciprocidade. Nesta direção emerge uma espécie de “moral do pensamento”, regida pela lógica das relações, conduzindo à objetividade, resultante de uma coordenação e obrigações bem distintas das impostas pelo professor. Nestas colocações, observa-se que na metodologia da Escola Ativa, a vida coletiva e a autonomia são indispensáveis ao desenvolvimento da personalidade, e ao espírito de solidariedade, que só serão possíveis através da vivência de experiências e da liberdade de investigação, porque sem elas, a aquisição do valor humano não será possível. Conforme Piaget:

**“...a educação forma um todo indissociável e não é possível formar personalidades autônomas no terreno moral se por outro lado o indivíduo está submetido a uma coação intelectual tal que deve limitar-se a aprender por encargo sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não pode ser livre moralmente”.**<sup>6</sup>



No contexto da concepção piagetiana, destacam-se alguns pontos significativos articulados às condições que devem ser respeitadas no processo de ensino e aprendizagem tais como: a necessidade de ajustar alguns métodos e conteúdos da educação respeitando as etapas do desenvolvimento psicológico da criança; a exercitação da observação de valor fundamental na didática e a troca das observações realizadas; a necessidade de não perder o caráter interdisciplinar da investigação, da realidade, da ciência e das matérias escolares; a ênfase nos interesses e necessidades dos alunos, o reconhecimento da existência de uma evolução mental e o poder decisivo que o meio oferece ao desenvolvimento do espírito e a evolução das etapas psicológicas. Na proposta de Piaget, a reforma educativa não deve ser feita pelos teóricos, mas construída pelos professores no trabalho diário. Se esses profissionais não tiverem se apropriado de modo consistente dos pressupostos teóricos e dos métodos renovados em qualidade para atender a prática, estimulando a investigação e o esforço permanente, ocorrerão vários problemas, que vão desde o emperramento do processo educativo à marginalização do profissional. Esta reforma tenta assegurar o pleno desenvolvimento da criança, de suas funções intelectuais e os valores morais na adaptação à vida social, a fim de não destruir nenhuma das possibilidades da criança e que beneficiarão a própria sociedade.

A seguir, far-se-á uma abordagem do enfoque “totalista” de Henri Wallon, uma proposta dialética da educação da criança.

#### **1.4 DIALÉTICA E EDUCAÇÃO: H. WALLON**

Henri Wallon(1879-1962), formado em medicina e filosofia, demonstrava ter preocupações na área da psicologia com especificidade pela infra-estrutura orgânica de todas as funções psíquicas. Foi médico de batalhão durante a primeira guerra mundial e também clinicou atendendo a resistência na segunda grande guerra, filiando-se depois ao partido comunista.

Após a segunda Guerra Mundial (1939-1945), na França, quando se enfrentava a “reconstrução nacional”, Henri Wallon nomeado como presidente da comissão propôs uma reforma educacional ao Ministério da Educação, que na verdade se tornou uma nova concepção das relações educativas.

O plano proposto por Wallon possuía quatro princípios gerais; são eles:

- 1) Justiça na igualdade de oportunidades para desenvolvimento da personalidade;
- 2) Dignidade para as “tarefas sociais”, evitando hierarquia entre os trabalhadores, colocando no mesmo nível os que pensam e os que executam.
- 3) A educação tendo o objetivo de despertar e desenvolver plenamente cada uma das aptidões do aluno.
- 4) Valorização das aptidões individuais, tentando adaptá-las ao interesse comum de todos.

Depreende-se portanto que, os princípios de Wallon são dialéticos. Segundo Engels, a dialética concebe os fatos e seus reflexos conceituais “essencialmente em sua conexão, em seu encadeamento, seu movimento, sua origem e seu fim.”<sup>7</sup> Entende-se desta forma que a explicação de Wallon a respeito do desenvolvimento é um trabalho de integração, um esforço por desvelar as interações dialéticas que integram cada um dos aspectos e momentos da evolução infantil, o trabalho pedagógico como uma aproximação da “totalidade” da criança.

A investigação de Wallon trata de explicar o indivíduo não por si mesmo, senão pelas condições que sobre ele atuam, e afirma serem o aluno e o meio inseparáveis. Assegura-se que a complementariedade que existe entre o biológico e o social é tal, que a vida psíquica não pode ser abordada senão sob a forma de suas relações recíprocas. Wallon expressa que entre o organismo e o meio existe uma continuidade ou unidade.

Considerado o pai da psicologia genética, Wallon faz seu “estudo metodológico” a partir das concepções de psicologia e da pedagogia, trabalhando junto as duas ciências.

A concepção Walloniana de educação propõe princípios que se caracterizam pela visão dialética da realidade, que permite superar os dualismos, os falsos problemas, os antagonismos entre as possibilidades evolutivas da criança e a educação que se lhe oferece, entre os interesses do primeiro e os conteúdos do segundo, entre o ser individual e o ser social do aluno, entre a vida e a escola, analisando também as implicações práticas desta concepção, e o plano de reformas que dela se originou. Cabe destacar aqui de que maneira Wallon entende a relação entre psicologia e pedagogia, fato este que irá progressivamente desvelar sua opinião dialética sobre a educação. A dialética entre psicologia e pedagogia faz-se necessária para entender melhor a evolução da criança. A pedagogia envolve problemas que a psicologia pode auxiliar a resolver, talvez com soluções que nem sempre sejam as mais acertadas na prática, no entanto baseia-se em concepções psicológicas que investigam o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que proporciona temas polêmicos de educação e oportunidades de verificar seus princípios. Assim: **“a pedagogia científica se constitui progressivamente por meio de uma confrontação permanente entre os resultados psicológicos e as práticas pedagógicas”**.<sup>8</sup> Para tanto, se faz necessário associar os métodos da investigação psicológica e as observações pedagógicas que se baseiam em fatos concretos. Quanto mais amplo o conjunto e mais ricas as interações, inclusive com outras ciências, mais próximas da realidade estarão.

Na questão dos métodos, apesar das críticas já conhecidas à escola tradicional (verbalismo, autoritarismo, excesso e fragmentação dos conteúdos, separação entre escola e vida), Trang-Thong (intérprete do pensamento de Wallon), assinala que os métodos da escola tradicional foram deduzidos de princípios filosóficos ou psicológicos estabelecidos na época.

Os métodos da escola nova, formulados da atitude reativa e crítica a tendência anterior, visavam um estado positivo, onde a experiência científica se converte na base de todo conhecimento e toda ação. Trang-Thong (1971:144) formula, segundo sua proposta dialética, o seguinte caminho: superar a atitude oposicional que exige uma aproximação concreta da educação em todas as suas dimensões, levantando as necessidades das crianças como seres vivos ( personalidade e condições de existência), contemplando a educação como resultante de relações sociais, ambientais e psicológicas. O desenvolvimento da criança é resultante da interação dialética entre o biológico, o orgânico e o social, entre o indivíduo e o meio, e é na ação recíproca entre a criança e o meio, onde reside o primeiro fundamento da atividade educativa; a educabilidade, que portanto, não é uma qualidade contingente à infância e sim própria de sua natureza e condição. Complementares são o desenvolvimento e educação, sendo a dialética da interação de um e outro o embasamento sobre o qual será possível construir sua base evolutiva.

Converte-se assim a educação, como Wallon pretendia, em ação e movimento, que se dá na interação com a sociedade da qual não há separação, e da participação de tarefas e manipulação de materiais que estimulem suas capacidades e revelem suas aptidões. Sua pedagogia se realiza através de uma série de passos que constantemente voltam sobre si mesmos e na superação da eterna contradição entre a escola e a vida; e também, na superação das fragmentações da escola em função das capacidades do aluno. Nesta perspectiva, figura bastante reforçada nos planos pedagógicos de Wallon é o psicólogo escolar, que deve buscar em cada um a razão de seus fracassos escolares. Deve também aclarar se existem razões pessoais, (sejam de saúde, família e caráter) ou razões ligadas a certas incompreensões das matérias ensinadas, em cuja situação o psicólogo escolar deve reunir-se com o professor para descobrir, conjuntamente, a terapia pedagógica. Implica para tanto, formar professores com ampla cultura psicológica que lhes permitam trabalhar as experiências pedagógicas realizadas, e que saibam criar condições e ambiente favoráveis à atividade experimental para o desenvolvimento dos alunos.

Diante do exposto, infere-se que as atividades escolares devem se organizar de tal maneira que todas as crianças, tenham responsabilidades de execução e direção, desenvolvendo a iniciativa, a decisão, a integração voluntária as atividades regulares e coletivas e a consciência escrupulosa no cumprimento das tarefas mais modestas, a fim de que possam assimilar o patrimônio cultural da sociedade. O papel do professor, neste contexto, segundo Wallon, **“deve ser o de um constante renovador de idéias, modificando seus próprios pontos de vista pelo contato permanente com uma realidade em mudanças compostas por várias existências individuais”**.<sup>9</sup>

A educação intelectual deve ser considerada como um instrumento necessário à assimilação ampla do patrimônio cultural, ao alcance de todos, com vistas a uma melhor integração a realidade, e uma tentativa de compreensão de seus problemas. Segundo Wallon a educação não deve impor doutrinas ou ideologias, mas deve propor a criança tudo o que há de bom na cultura atual para construir ao seu redor um mundo educativo mais rico e variado possível, preparando-a para tarefas profissionais, elevando o nível cultural da nação. Uma escola única como propunha o plano, seria uma escola que tenderia a tomar cada criança tal como é, com seus gostos e atitudes, e segundo estes gostos e atitudes, tenderia a fazer dele um homem o mais completo possível.

Na atitude metodológica, Wallon se introduz pelo caminho da integração e tenta buscar a complementação da educação intelectual clássica com outra série de tarefas básicas, apoiando-se num ponto de vista “totalista” (ver a criança como um todo). Wallon postula que a escola se dirija a toda a personalidade infantil, respeitando e estimulando sua espontaneidade total de ação e assimilação, proporcionando a criança como ser global, meios e ocasiões para crescer sem bloqueios.

A escola, desta forma, não pode permanecer alheia aos problemas da sociedade, pois é no contexto em que está inserida que o ensino vai buscar os temas de trabalho, as provas de sua utilidade e suas possibilidades de aplicação. Não há portanto educação mais natural que a ligação da criança com o meio social; a sociedade é, para o homem, uma necessidade, uma “realidade orgânica”.

## 1.5 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NA IDADE ESCOLAR: L S VYGOTSKY

Outra teoria que teve forte influência nos currículos das escolas de primeiro grau, no final da década de 70 e início dos anos 80 foi a de Vygotsky.

Lev Semionovitch Vygotsky (1896 - 1934) nascido na Rússia, cuja obra se produziu nos anos 20 e 30 deste século, foi considerado um interacionista, e propôs uma abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano, dirigindo-se à questão da construção das funções psicológicas superiores no homem. Trabalha com o conceito de mediação na relação homem-mundo e com o papel fundamental do contexto cultural na construção do modo de funcionamento psicológico dos indivíduos. Entende-se portanto, que a teoria de Vygotsky explicita como funções mentais superiores as que dependem de outrém, como a capacidade de solucionar problemas, o armazenamento e o uso adequado da memória, a formação de novos conceitos e o desenvolvimento da vontade. Tais funções num primeiro momento aparecem no plano social, isto é, pela interação com outras pessoas, que gradativamente vão sendo internalizados no individual.

Nesse processo é de fundamental importância a linguagem, já que ela **"...fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento."**<sup>10</sup> A aquisição de um sistema lingüístico tem a capacidade de reorganizar todos os processos mentais infantis.

Segundo Vygotsky, o processo de desenvolvimento da criança começa pelo uso das formas de comportamento que outras pessoas usaram em relação a ela. Logo o **"aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam"**.<sup>11</sup>

Este processo de interação da apropriação cultural que desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual, é a comunicação. A linguagem sistematiza a experiência da criança e serve para orientar o seu comportamento. Desta maneira, é a fala que modifica a qualidade do conhecimento e do pensamento que a criança tem do mundo em que se encontra.

A valorização do professor, quanto a linguagem da criança, ocorre na medida em que o professor insere no processo de produção do conhecimento, as experiências cotidianas do aluno, destacando alguns objetivos existentes no ambiente, chamando a atenção dos alunos para determinados aspectos e negligenciando outros, dando oportunidade para que a intervenção pedagógica provoque avanços no sentido de instrumentalizar o aluno a uma ação independente.

As postulações de Vygotsky sobre a formação dos conceitos aparecem com destaque na relação entre os três pressupostos sobre desenvolvimento e aprendizagem das teorias de pensadores relevantes neste século: Piaget, Koffka e Thorndike.

A primeira teoria, parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. O desenvolvimento é considerado independente daquilo que a criança aprende na escola, o desenvolvimento é um processo de maturação que ocorre antes da aprendizagem, mas oferecendo subsídios a ela. Entre os educadores que defendem esta posição, destacamos Jean Piaget, mas, em grande maioria, eles defendem que o processo educativo pode apenas limitar-se a seguir a formação mental.

A segunda teoria proposta por Thorndike, para o problema das relações entre aprendizagem e desenvolvimento afirma que a aprendizagem é desenvolvimento. O princípio fundamental desta teoria é a simultaneidade entre estes dois processos.

O terceiro grupo de teorias afirma que o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos, embora interligados e condicionados, mas de naturezas diferentes. De um lado está a maturação que depende do desenvolvimento do sistema nervoso, e de outro lado a aprendizagem que é o processo de desenvolvimento. Conforme Koffka, um dos principais defensores desta teoria, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos independentes, mas em constante interação: aprendizagem leva ao desenvolvimento e da mesma forma ocorrendo com o desenvolvimento.

Vygotsky não considerou possível nenhuma destas teorias, pois na sua opinião, o poder humano de utilizar a comunicação demonstrava que a inteligência não resultava da aprendizagem, em se tratando de uma habilidade. A aprendizagem da criança na escola tem pré-história, não começa na idade escolar. Além disso afirmou também que o desenvolvimento psico-intelectual da criança, desde os processos mais simples e primitivos de aprendizagem, aparecem na idade pré-escolar. **"Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias da vida da criança"**.<sup>12</sup>

Existem peculiaridades no desenvolvimento psico-intelectual da criança, como o respeito à idade para aprender determinados conteúdos e níveis em que se precisam de orientação ou não. Acredita-se também que há diferenças na aprendizagem entre o adulto e a criança, mas a fundamental é a das diversas relações das aprendizagens com o processo de desenvolvimento.

Tomamos como conclusão as próprias palavras de Vygosty onde postula considerações a respeito de sua concepção:

**"... o conhecimento do cérebro como substrato material da atividade psicológica a cultura como parte essencial da constituição do ser humano, num processo em que o biológico transforma-se no sócio-histórico. A construção de uma concepção que constitua uma síntese entre o homem enquanto corpo e homem enquanto mente, objetivo explícito do projeto intelectual de Vygotsky e seus colaboradores, permanece como um desafio para a pesquisa e a reflexão contemporâneas, sendo ainda uma questão epistemológica central nas investigações sobre o funcionamento psicológico do homem"**.<sup>13</sup>

Reforça-se assim mais uma vez, a teoria sócio-histórica de Vygotsky, preocupado com o homem como um todo. Na sequência serão abordadas as teorias anti-autoritárias, e o enfoque sociológico das pedagogias.



## 1.6 A CRÍTICA ANTI AUTORITÁRIA: F. FERRER GUARDIA, A. S. NEILL, C. R. ROGERS, M. LOBROT, F. OURY E A. VÁSQUEZ: AS PEDAGOGIAS INSTITUCIONAIS.

Preocupados nem tanto com os métodos e conteúdos, mas com a mudança de atitudes por parte do professor e da instituição pedagógica, a fim de propiciar o surgimento de relações menos autoritárias e novas alternativas de ensino em liberdade, serão abordados os autores que centram suas críticas mais nas relações do que a nível institucional. Estes autores procedem também, em maior parte, do campo da psicoterapia ou de teorias psicoterapêuticas (não diretivas e psicanalíticas).

As reflexões pedagógicas emergentes nestas teorias, recorrem ao desejo fundamental de educar na liberdade e para ela, embora com delineamentos diferentes.

Os autores que defendem a concepção de característica antiautoritária, concebem a liberdade como motor e como meta da educação. Entre eles, destacam-se: Ferrer Guardia, um pedagogo libertário cuja obra vem sendo objeto de estudos recentes; Neill e sua experiência de Summerhill, que poderá ser melhor entendida se analisada como antiautoritária; Carl Rogers - o pai da não diretividade, com sua teoria psicoterapêutica cuja prática pedagógica se caracteriza pela liberdade dos fins da relação, seja terapêutica ou educativa. Sua análise merece atenção, pois influenciou na origem de uma das vertentes da pedagogia institucional.

As pedagogias institucionais (Lobrot, Oury e Vásquez) caracterizam bem o que é o antiautoritarismo educativo. Entre estes autores agrupados no presente estudo, há diferenças e pontos comuns, como a defesa da liberdade e a oposição ao autoritarismo da escola tradicional. Iniciaremos, então, com Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) e A Escola Moderna, racionalista e libertária. Ferrer, com sua idéia de escola, ocasionou uma revolução social. As raízes das idéias pedagógicas de Ferrer foram construídas com base no racionalismo, no cientificismo positivista e na crítica libertária da significação da escola e da educação.

Com base no racionalismo, porque este sucede o dogmatismo. A burguesia revolucionária da época explicava que a razão é um instrumento fundamental contra a ignorância, as ideologias e superstições. Alguns elementos positivistas também estão presentes na orientação libertária e na pedagogia de Ferrer, como os que fazem referência ao valor, ao papel e significado da ciência. A ciência positiva, como a racional, deve limitar-se a observações exatas dos fatos, reduzindo-as depois a leis gerais, para que através do conhecimento dos fatos possa dominá-los e controlá-los, deduzindo assim que o papel da ciência positiva não é tanto explicar o passado como prever o futuro. Em se tratando da crítica libertária da educação e da escola, encontrar-se-ão dois aspectos: o caráter integral e universal da educação e a consciência de que a vida na escola deve complementar-se com a vida em outros espaços sociais.

Ferrer está inserido na tradição libertária e dela recebeu a principal fonte de influências, vivendo também o auge do reformismo pedagógico.

Para ele, o objeto primeiro da educação era o de dar a cada ser humano a possibilidade de desenvolvimento completo, tornando-o membro ativo e responsável de uma nova sociedade igualitária baseada na liberdade e na justiça. Isto só seria alcançado respeitando a personalidade, motivando o espírito crítico, orientando homens e mulheres ante o trabalho manual e intelectual, evitando criar crianças prodígio.

A educação inserida nesta proposta apresentaria as seguintes características:

- apoiar-se numa base racional e científica, excluindo todo o misticismo e religiosidade;
- preocupar-se não somente com a inteligência, senão também com o caráter, a vontade, o desenvolvimento físico e moral;
- a educação moral deveria ser prática (baseada no exemplo), não teórica, e apoiar-se na lei natural da solidariedade;
- o ensino ajustado às características e possibilidades psicológicas de cada criança.

Seu princípio era formar o educando como um membro útil à sociedade e, como consequência, elevar proporcionalmente o valor da coletividade e o espírito fraternal. Conseqüentemente o Estado, através dos governos e partidos políticos, inculcaria nos homens a dependência e a servidão ao habituá-los a por suas esperanças em vontades alheias, e a pedir e esperar das instâncias do Estado e do governo o que somente o povo, e cada uma das pessoas, tem que obter com seu trabalho.

**“O ensino racional e científico, por sua vez, há de persuadir aos futuros homens e mulheres que não tem de esperar nada de nenhum ser privilegiado (fictício ou real) e que podem esperar todo o racional de si mesmos e da solidariedade livremente organizada e aceita”.**<sup>14</sup>

Essa liberação pretendida por Ferrer também no terreno do social, e não contentando-se com a emancipação intelectual e moral de seus alunos, foi assim expressa no seguinte fragmento de uma carta sua:

**“...A Escola Moderna pretende combater os prejuízos que dificultem a emancipação total do indivíduo, e para ele adota o racionalismo humanitário, que consiste em inculcar à infância o trabalho de conhecer a origem de todas as injustiças sociais para que, com seu reconhecimento, possa logo combatê-las e opor-se a elas”.**<sup>15</sup>

A opção de Ferrer Guardia é a oposição a todo tipo de escola, seja leiga ou religiosa, que esqueça ou prescinda da análise dos fatos sociais, especialmente aqueles que tem que ver com a injustiça, a exploração e as diferenças de classe. Não há, neste caso, neutralidade, pois deixar de lado as injustiças e diferenças é colaborar com a sua perpetuação crítica, esta que Ferrer dirigia aos reformistas, aos “reformadores burgueses” da escola, seus contemporâneos.

Pretendia formar um cidadão notável pela sua integração, sua independência, seu não submetimento a nenhuma autoridade, caracterizando-se pela sua capacidade de mudança e evolução, por se negar a colaborar com tudo que significasse imobilismo, quietude das idéias ou ações. Em suas próprias palavras, transparece o que ele concebe como a Escola Moderna e a pedagogia que opciona:

**“... queremos homens capazes de evoluir incessantemente, capazes de destruir e de renovar incessantemente os meios e de renovar-se; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem a nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, máximos pelo triunfo das idéias novas e que aspirem a viver vidas múltiplas numa só vida”.**<sup>16</sup>

Os dois objetivos norteadores da Escola Moderna, na intenção de Ferrer, eram o de proporcionar a seus alunos a formação integral com a intenção de não dissociar o trabalho manual do intelectual; e de ajudar os alunos a obter sua emancipação através da formação integral, para liberar a criança da ignorância, das superstições, da domesticação e da ordem social existente. O fio condutor da pedagogia ferreriana é o de que todo programa da escola deveria fundamentar-se sobre a razão natural, sobre a razão fruto da ciência e o espírito científico, tentando integrar a família a participar das atividades da escola. Ferrer acreditava que a ciência como instrumento de liberação do indivíduo tem importância fundamental na Escola Moderna, onde a criança é livre para fazer ou não as tarefas, podendo se ausentar das aulas ou da escola; voltando quando quiser. Na Escola Moderna não havia prêmios, castigos, nem exames com a atribuição de notas, apenas liberdade com organização e programação.

Não foi inovador em técnicas e métodos; reconheceu-se incompetente com respeito a técnica pedagógica e, por este motivo, buscou um especialista para traçar o programa didático da Escola Moderna. Ferrer delineou também a formação dos professores, criando uma Escola Normal Racionalista (arbitrariamente fechada), e a Biblioteca da Escola Moderna onde deveriam ser publicados os livros didáticos. Quanto a esses, instituiu a biblioteca porque queria obras livres de dogmas e convencionalismos, e através da Escola Normal Racionalista, pretendia dar preparação aos professores para terem uma visão ampla da concepção da Escola Moderna, não só com respeito à liberdade, mas com relação a processos como o do início da vida escolar em que a criança não deveria formar os conceitos por conta própria, cujo desenvolvimento na educação precisa ser receptivo e se faz necessária a figura do professor preparado para semear-lhe as idéias.

Como já assinalamos, a pedagogia libertária teve o propósito de servir como meio para a emancipação das classes trabalhadoras; emancipação moral e intelectual da classe obreira, a fim de instruí-la, pois se permanecer ignorante cairá sob a influência da Igreja, do Estado e do capitalismo que está imerso nestas duas unidades. Esta pedagogia defende a instituição de um sistema de educação em que a criança possa conhecer a origem das desigualdades econômicas, as mentiras do patriotismo, a falsa moral e todas as engrenagens por meio das quais o homem se torna escravo.

Cabe destacar aqui, a contribuição de A. S. Neill, fundador da Escola em Liberdade em Summerhill (Inglaterra).

Além das análises institucionais, Neill (1883-1973) criou Summerhill, uma instituição onde desenvolveu suas idéias, que serviram como exemplos de reforma pedagógica ou paradigma da educação antiautoritária, motivo pelo qual merece ser analisado.

O trabalho de destruição do homem se realiza, segundo Neill, através do autoritarismo e repressão. A criança obrigada a adaptar-se à uma sociedade e humanidade enferma, e a disciplina imposta na família e na escola, não davam à juventude acesso ao poder.

A intenção de Neill, então, foi criar um modelo alternativo de pequena sociedade (Summerhill) na qual a educação pudesse escapar da engrenagem letal do capitalismo. Para tanto, pretendia que a escola se acomodasse à criança; a essência dessa escola era a liberdade como condição necessária da educação; liberdade que implica não intervir no desenvolvimento da criança e não exercer pressão sobre ela, deixando-a formar seus próprios ideais e sua própria norma de vida. **“Summerhill não é uma escola, é uma forma de vida, pois representa a ala libertária extrema do movimento das escolas progressivas, onde é possível obter crianças fora do sistema repressivo da ideologia do trabalho alienado”**.<sup>17</sup> Summerhill considerou essenciais alguns princípios:

1. A confiança na natureza da criança, onde partia-se do princípio que a criança é produto da sociedade em que está inserida, mesmo que sua natureza seja “boa”.

2. A finalidade da educação deveria ser a de preparar um adulto equilibrado (feliz, valente e bom) e não submisso ao sistema.

3. Liberdade, onde a criança possa fazer tudo que quiser, desde que não despreze ou prejudique os outros indivíduos.

4. Auto-regulação - uma das grandes influências no pensamento de Neill foi a do psicanalista e amigo Wilhelm Reich, principalmente no que concerne às idéias sobre autogestão escolar e autoregulação, cujo princípio é a síntese da liberdade e auto-controle, uma derivação da confiança de Neill na natureza infantil. Essa confiança é anti-intervencionista em sua convicção de que é totalmente desnecessário ensinar as crianças o que tem que fazer; elas aprenderão por sua conta e a seu tempo. A auto-regulação tem que ser desenvolvida de acordo com as possibilidades das crianças e não ensinada.

5. Autogoverno. A vida social em Summerhill foi muito importante, pois era regulada pelas crianças, onde o professor deveria renunciar a toda a autoridade e a toda pretensão hierárquica e a todo tipo de controle.

Em Summerhill, as crianças é que estabeleciam as normas. As infrações eram estudadas por um tribunal eleito por assembleia da escola, e mudava todas as semanas, mas fazia-se necessário um número de alunos maiores por se tratar de um processo de muita responsabilidade.

O autogoverno comportava duas vantagens:

- Melhor defesa contra a permissividade e a libertinagem.

- Enorme potencial educativo. O autogoverno de Summerhill permitiu melhor compreensão da vida e da responsabilidade, bem como entrosamento com a comunidade.

6. O destaque das emoções tinha importância fundamental na educação - atribuindo muito valor ao pensamento menosprezando as emoções. Só conseguirá a liberação das emoções num sistema em que se elimine o medo, o sentimento de culpa e os castigos, tendo como alternativa o trabalho baseado sempre no amor, na relação adulto-criança construída com carinho implicando aprovação, reconhecimento, amabilidade, simpatia e respeito.

7. A educação estava mais preocupada com a profilaxia social, do que com a terapia. - O ambiente pretendia algo mais que curar os transtornos sociais; preparava as crianças para uma vida adulta mais feliz e plena. Estudos e investigações a respeito de Summerhill demonstraram que realmente os alunos da escola eram mais espontâneos, tolerantes, sociáveis, sinceros, confiantes, naturais e equilibrados sexualmente.

8. Ensino - O trabalho escolar tinha pouca importância em Summerhill. As classes eram optativas, não existiam graus acadêmicos nem qualificações. Nas turmas existentes, as crianças eram ensinadas ao estilo tradicional, como se desconhecêssem metodologias novas. Neill considerava que a instrução não era tão importante como o desenvolvimento da personalidade e do caráter. **“A escola, ao antepor o trabalho cerebral a qualquer outro tipo de atividade, vai contra a natureza e violenta o mundo infantil”**.<sup>18</sup> Para Neill, tal concepção considerava que o interesse da criança era espontâneo e que ela despertaria sem necessidade de coações.

O papel do professor perante esta proposta educacional era o de atuar como observador estimulante para não reprimir a livre expressão e a autorealização, evitando que a criança adquirisse complexos: **“Curar não é a função principal do educador. Sua missão verdadeira é a de educar as novas gerações de tal maneira que não requeiram cura alguma”**.<sup>19</sup> Mais uma vez evidencia-se o caráter profilático social da educação pregada por Neill.

Summerhill, era uma "escola internato" de 50 a 70 crianças de ambos os sexos, de quatro a dezessete anos, era uma escola autônoma, que dependia fundamentalmente de si mesma. Nela a criança podia, durante todo o dia, fazer o que tivesse vontade enquanto não alterasse a vida e a tranquilidade dos demais. Era uma escola com imposições mínimas relativas aos horários de dormir e de comer, desde que se respeitasse sua individualidade e personalidade.

Neill não permitia utilização de metodologias para lidar com as crianças a fim de que as mesmas não sentissem necessidades e interesses iguais aos adultos. Proporcionava também "classes particulares" (sessões de psicoterapia) se as crianças necessitassem. O plano de estudos nesta concepção, atribuía ao professor o papel de facilitar formas e meios de criatividade às crianças, e de ensinar qualquer matéria que elas solicitassem, evitando doutriná-las com princípios e valores morais.

O parentesco das idéias sobre a educação de Neill (1927) com as de Rogers (1969) e Ilich (1970) era o de as escolas oferecerem o que necessitavam e o que normalmente era negado a elas: liberdade, tolerância, aceitação e amor.

Para C. R. Rogers o pressuposto essencial era "o ensino não diretivo", visando uma educação centrada no estudante.

A formação de Carl Rogers era em psicoterapia, onde os problemas familiares, educativos e grupais nas suas abordagens, só poderiam ser compreendidos no aspecto terapêutico.

Para falarmos dos princípios básicos do trabalho pedagógico, devemos fazer referência a dois aspectos fundamentais na investigação de Rogers pelos caminhos da psicoterapia: o primeiro aspecto é o da Teoria da Personalidade. Para o referido autor, o indivíduo tem a "capacidade latente ou manifesta" de compreender-se a si mesmo e de resolver seus problemas de modo a obter satisfação e funcionamento adequado, mas esta capacidade não se manifesta naturalmente, necessita de determinadas condições para emergir, como por exemplo um contexto de relações humanas positivo, sem ameaças, conduzindo assim à uma tendência natural ao desenvolvimento, que é o aprimoramento, a atualização.



Rogers criou ainda a Teoria da Relação Terapêutica, segundo aspecto, onde o terapeuta na concepção rogeriana deveria possibilitar mudanças no sujeito proporcionando condições e ambiente impregnado de segurança e receptividade, trabalhando como facilitador.

Far-se-á na sequência a explicitação dos postulados presentes na Teoria Rogeriana. O postulado básico de sua teoria era a confiança que se deveria depositar nas potencialidades do ser humano, propiciando determinadas condições e circunstâncias que possibilitassem a aprendizagem e a assimilação de conhecimentos. Considerada uma das condições necessárias a pertinência do assunto a aprender, os conteúdos não deveriam ser ameaçadores para o indivíduo, obstaculizando a aprendizagem. Segundo Rogers, era na prática que se obtinha maior aprendizagem, pois nela é que se enfrentam problemas concretos. A aprendizagem participativa facilitava e era mais eficaz que a passiva, porque nela além do aluno participar nas ações, assumia responsabilidades. A aprendizagem seria mais duradoura e profunda quanto mais abrangesse a totalidade (organismo intelectual e moral) da pessoa que se educa. Para este tipo de aprendizagem autoiniciada, autodirigida e autodeterminada, seria importante os procedimentos de auto-avaliação e de auto-crítica.

Com respeito aos conteúdos da aprendizagem, Rogers afirma: **“A aprendizagem social mais útil no mundo moderno é a aprendizagem do processo, que significa adquirir uma contínua atitude de abertura frente as experiências e incorporar a si mesmo o processo de mudança”**.<sup>26</sup> Percebe-se portanto, que o centro da relação educativa para Rogers era a aprendizagem e não o ensino. Mas uma aprendizagem vivencial, significativa, que implicasse em compromisso pessoal, auto-iniciado; que não se baseasse num currículo pré-determinado, senão na auto-seleção dos planos de estudo; na determinação das tarefas a serem realizadas pelo próprio estudante, conforme necessidades pessoais.

A pedagogia rogeriana pode ser considerada como uma educação extremamente libertária e espontaneísta; uma pedagogia sem normas nem repressões, pedagogia do “laissez-faire”. Numa primeira interpretação da leitura de Rogers é esta a impressão que se tem. Mas a liberdade aparece limitada por uma série de fatores na pedagogia rogeriana, entre os quais destacam-se:

- O grau de liberdade que o facilitador dava ao grupo ou ao indivíduo, como o que ele conseguia dar, dentro de sua autenticidade.
- As circunstâncias concretas da vida como o desempenho de tarefas e profissões que exigia pré-requisitos, como certos conhecimentos.
- A idade cronológica dos alunos.
- As possibilidades de propiciar ambiente de liberdade de ensino centrada no estudante.
- As decisões tomadas pelas instituições superiores com relação ao aluno e ao facilitador.

Enfim, o papel da escola segundo Rogers era o auto-desenvolvimento e realização pessoal, onde a relação professor-aluno, deveria ser centrada no aluno para formação de sua personalidade. Os procedimentos do professor eram definidos pelo aluno, a fim de que o professor funcionasse como facilitador, deixando a criança dirigir o processo sentindo-se aceita, compreendida e querida, tornando-se um especialista em relações humanas.

Os objetivos da educação, pensados por Rogers em 1951; pretendiam portanto:

**“Ajudar aos alunos a converter-se em indivíduos que sejam capazes de ter iniciativas próprias para a ação e de ser responsáveis por suas ações; que sejam capazes de uma direção e auto-direção inteligentes; que aprendam criticamente, com a capacidade de avaliar as contribuições que fazem os demais, que tenham adquirido conhecimentos relevantes para a resolução de problemas; que fundamentalmente, sejam capazes de adaptar-se flexível e inteligentemente a situações problemáticas novas; que tenham internalizado uma modalidade adaptativa de aproximação aos problemas, utilizando toda a experiência pertinente de uma maneira livre e criadora; que sejam capazes de cooperar eficazmente com os demais nestas diversas atividades; que trabalhem não para obter a aprovação dos demais, e sim de seus próprios objetivos socializados”.**<sup>21</sup>

Os efeitos que se esperavam da educação centrada no estudante, era a valorização do "eu". Na pedagogia rogeriana o que importava não eram as técnicas, e sim atitudes. Deveriam ser deixados despriorizados os aspectos como os currículos, as aulas e os exames, e preocupar-se com maneiras de desenvolver a inovação para um processo contínuo de mudanças.

## AS PEDAGOGIAS INSTITUCIONAIS

Na década de 1960, apareceram duas correntes pedagógicas com abordagens diferentes a respeito da Pedagogia Institucional, entendendo-a como oposição à Pedagogia Tradicional cuja característica era a ênfase ao enfrentamento às decisões impostas pelas autoridades em Educação às escolas.

Fala-se de Pedagogia Institucional, porque devido aos avanços no campo da psicologia, percebeu-se a necessidade de dirigir-se para abordagens mais gerais ao invés de estritamente individuais. Uma das ciências que mais contribuiu para esse avanço no estudo social, inclusive no desenvolvimento da criança, foi a sociologia.

A palavra instituição tem diversos significados, que vão desde grupos com "sistemas de regras", a locais de reprodução e produção das relações sociais, mas no campo pedagógico, não há uma definição, porque há sérias interferências do sócio-político. Uma das maiores interferências na instituição educativa é a presença da burocracia, tornando o processo alienado e alienante pela obediência por parte do professor a um programa formal e através da perda do tempo na transmissão dos conhecimentos e do aperfeiçoamento, para elaboração e preenchimento de documentos que servem para o controle.

Voltando a existência das duas vertentes pedagógicas na Pedagogia Institucional, destacam-se a influenciada pela teoria da não diretividade com Michel Lobrot, e a apoiada na psicanálise cujos representantes são Fernand Oury e Aida Vásquez. Embora ambas demonstrem concordância em alguns aspectos, apresentam-se como correntes diferenciadas.

Um pressuposto primordial a qualquer Pedagogia Institucional é o da análise da instituição renegando o poder, permitindo ao aluno autogestionar-se (organizar-se e administrar seu presente e seu futuro). Outra característica comum é a pretensão de transformar o indivíduo na ajuda a conquista da maturidade e da autonomia. Está presente também nas duas concepções, a insistência na estreita relação entre o pedagógico e o político. Aprofundaremos um pouco mais o enfoque pedagógico de cada autor direcionando para seu objeto de estudo. A pedagogia de Michel Lobrot, baseada na teoria da não diretividade, levou na prática à criação do “grupo de diagnóstico”, uma reunião de dez a quinze pessoas numa situação de sensibilização, onde o processo educativo era mais dirigido aos aspectos relacionais e afetivos que intelectuais, o que resultou numa modificação de atitudes e não acúmulo de informações.

A psicossociologia, fonte de influências na pedagogia de Lobrot, ela busca a autogestão pedagógica, o caminho da satisfação das necessidades essenciais, ocorrendo uma reestruturação; a personalidade se modifica e evolue, ocorrendo o fenômeno chamado de educação. Este fato acontece porque a autogestão permite experiências, confrontações teóricas e sistematizações a fim de enriquecer e dinamizar a vida intelectual, além de se fazer um trabalho didático não cansativo, abordar uma formação superior a do sistema tradicional e preparar os alunos para a análise do sistema social em que vivem.

Lobrot fala da não estruturação do trabalho em sala de aula pelo professor, Oury e Vásquez defendem que o ensino seja estruturado pelas técnicas propostas na pedagogia de Freinet, a qual preocupava-se em modernizar as metodologias empregadas nas escolas a fim de humanizar o trabalho escolar tornando-o prazeroso, tentando mudar as relações entre a escola e a vida, readaptando-se aos problemas e à realidade da comunidade. A inovação foi a organização do trabalho usando técnicas que fariam uso da impressão pelos alunos de textos livres, correspondência inter-escolar, o desenho livre, o cálculo vivenciado, o livro da vida (autobiografias), a biblioteca do trabalho.

Na tendência autogestionária, o professor renuncia à autoridade e confia no poder do grupo, e de cada um de seus membros, num ambiente de aceitação e compreensão empática, converteria-se dessa forma a estrutura burocrática da escola em instituição dinâmica, acolhedora e facilitadora dos desenvolvimentos individuais e grupais, proporcionando um ambiente de mudança e comunicação.

No caso de Oury e Vásquez, estes não deixariam de ser partidários da autogestão, mas em seu trabalho percebeu-se clara preocupação com a educação de crianças com deficiências mentais, portanto, terapêutica. Apoiaram-se na proposta da psicanálise reconhecendo a obra de Freud, como necessária para elucidar o que acontece na sala de aula, na instituição escolar.

A concepção de Oury e Vásquez veio a contribuir, segundo Jesus Palácios para "impulsionar a criação de novas mediações, novas instituições e um modo distinto de abordar as relações institucionais".<sup>22</sup> A influência sociológica nesta corrente pedagógica se fez presente, demonstrando que as instituições não são estanques, imutáveis e isoladas, assim como o indivíduo também não é um ser isolado, está inserido num contexto, seja este a família, a sociedade ou a escola, portanto ao analisar o indivíduo no aspecto terapêutico é preciso levar em consideração o sistema a que pertence. E a escola enquanto estrutura, por sua vez, também está imersa em outra estrutura (bairro, município), incluídas em outras estruturas mais gerais, sofrendo seus efeitos tanto a nível estrutural como funcional. Assim, a pedagogia institucional pode ser vista como uma corrente de transformação do trabalho na escola, assegurando os intercâmbios de toda ordem na sala e fora dela, ou seja o resgate dos agentes informais da educação e os meios nos quais a criança se insere.

O ambiente de sala de aula segundo a proposta de Oury e Vásquez funcionava com um conselho de cooperativa, lugar de diálogo formado pelos professores e alunos, com pretensão de organizar o funcionamento da sala de aula, buscar a resolução dos problemas que se colocavam, distribuindo as funções e responsabilidades, cultivando o trabalho em equipe. O espaço onde atuavam cooperativamente alunos e professores era permeado pelo diálogo, além de ser o local de mudanças e interações de serviços e empréstimo de materiais, era também um ambiente afetivo e intelectual, com reais trocas de experiências. Apesar da diretriz do processo educativo destes pensadores ser direcionada à elaboração coletiva e crítica, todo trabalho escolar do educando mesmo individual, é uma relação de interação, a fim de proporcionar um ambiente de articulação entre educação e terapia. Alguns autores acrescentam que a autoridade entendida como condição necessária para o desenvolvimento da liberdade da criança e de sua autonomia, precisam da intervenção de uma pessoa adulta até que o aluno alcance maturidade. Críticas se fazem neste momento a Michel Lobrot que metodologicamente adota postura de manipulação, mas analisa a autoridade do professor como prejudicial, que intervinha muito pouco quando o aluno precisava de direcionamento. Quando os primeiros afirmam ser a permissividade que poderá causar regressões no processo educativo.

Na seqüência, far-se-á uma abordagem resumida do que ocorreu mais especificamente a nível pedagógico no Brasil, onde se pretende situar alguns enfrentamentos bem como as contribuições destes autores estrangeiros no processo pedagógico.

De 1500 a 1759, a Educação no Brasil era monopolizada pelos Jesuítas, cujos princípios de ação eram embasados na concepção tradicional. A partir de 1759, quando Marquês de Pombal quebrou o monopólio da educação brasileira pelos Jesuítas, esta não deixou de ser permeada pela concepção tradicional. Seu modelo pedagógico introduziu a laicidade nos currículos, mas não excluiu a influência católica sobre a educação como um todo.

A concepção tradicional perpassou as escolas e currículos brasileiros até o início do século XX, mais especificamente até 1920, onde se destaca fortemente a Concepção Escolanovista, que se reafirma com o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", documento publicado em 1932 por manifestantes descontentes com a situação educacional do país no referido momento histórico.

Após a promulgação da Constituição de 1934 o ideário da Escola Nova parece ter se consolidado. Com a Constituição de 1946, foi atribuída à União a fixação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1947 compôs-se uma Comissão de 15 (quinze) educadores predominantemente escolanovistas, que elaboraram a Lei Orgânica do Ensino de 1º grau.

Na década de 60, a Escola Nova começou a apresentar indícios de crise, principalmente como o delineamento da "Pedagogia Tecnicista" que teve seu auge na implantação das Leis 5540/68 e 5692/71, a primeira reestruturando o ensino superior no país e a segunda introduzindo a iniciação profissional no ensino de 1º grau através da sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, enfatizando ainda o ensino de 2º grau como terminalidade profissionalizante. Os princípios básicos desta concepção eram a racionalidade, a eficiência e a produtividade.

Em meados da década de 70, alguns educadores brasileiros não satisfeitos com os modelos assumidos pelas instâncias superiores da educação nacional empreenderam críticas ao caráter da educação, representada pelas escolas enquanto instituições reprodutoras das relações sociais de produção. Apesar de não apresentarem propostas pedagógicas, ou até de mudarem suas práticas, as críticas destes profissionais serviram como instrumento de luta aos indivíduos no sentido de os educadores participarem mais efetivamente na sociedade.

Diante da insatisfação quanto ao tratamento das questões pedagógicas, enfatizou-se a discussão sobre a forma de encaminhar as práticas pedagógicas visando possibilitar sua articulação como os interesses populares, vindo a contribuir para a transformação da sociedade.

## 1.7 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO BRASIL - DERMEVAL SAVIANI

No ano de 1979, abriram-se novas perspectivas de encaminhamento ao processo educacional, superando assim, o movimento da crítica pela crítica. A partir daí se buscou compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais, onde se detectou que a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação. Tornou-se possível assim, chegar a uma visão histórico-crítica da Educação, confirmando a necessidade de compreender o processo educativo no seu desenvolvimento histórico-social, com uma proposta de transformação e não de manutenção da sociedade. Se a pedagogia crítico-reprodutivista desvalorizava a escola afirmando ser esta reprodutora das relações sociais, a pedagogia histórico-crítica concebe a mesma como um instrumento vital para as classes menos favorecidas economicamente, preocupando-se com a construção de um processo pedagógico a partir dos reais interesses e expectativas dos professores e alunos. Para tal faz-se necessário conhecer a realidade social, pois tanto os professores quanto os alunos estão inseridos numa sociedade mais ampla e também determinada pelo movimento histórico-social onde, a cultura se constrói através do trabalho e nele é que se dão as relações do saber.

O protagonista da concepção histórico-crítica, o pensador educador brasileiro Dermeval Saviani, justificou o nome dado à “tendência histórico-crítica”, e explicitou a sua origem no contexto social e educativo brasileiro, assim se expressando: “Cunhei então, a expressão ‘concepção histórico-crítica’, onde eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista.”<sup>23</sup>



A Pedagogia Histórico-Crítica superou portanto, a Pedagogia Tradicional, o Movimento da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista, por entender que a função da escola é garantir a apropriação dos conhecimentos básicos: **"... aprender a ler e escrever, contar e raciocinar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)"**<sup>24</sup>, indispensáveis a todos indistintamente. Esta concepção além de incorporar alguns elementos das Pedagogias anteriormente referidas, resgata ainda a função clássica da escola, destacando a importância do currículo como: **"as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder de vista a sua especificidade"**.<sup>25</sup> Assim, a escola deve ter sempre presente o respeito quanto aos conteúdos, pois eles constituem um instrumento indispensável a compreensão da realidade humana construída pelos próprios homens no conjunto das relações sociais.

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica entende a educação como determinada e determinante das contradições da sociedade, enfatizando o papel da escola na transmissão dos conteúdos universais e na reelaboração de novos conhecimentos, baseado nas realidades sociais. Propõe que os conteúdos sejam encaminhados de forma gradativa assegurando seqüência e dosagem, de modo que seja possível a apropriação significativa dos mesmos pelas crianças. Do ponto de vista metodológico, é dada uma ênfase ao "automatismo", pois este é entendido por Saviani (1991:19) **"... como condição de liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos"**.<sup>26</sup> Para o referido autor, a aprendizagem só será livre quando houver o domínio de alguns atos, somente quando esses atos forem praticados automaticamente torna-se possível a compreensão, pois neste momento a atenção se liberta não sendo necessário parar para pensar no momento que está realizando cada ato, despreendendo-se deste, o aluno pode assim tornar-se livre e criativo.

O método proposto por Saviani mantém sempre presente a estreita relação entre educação e sociedade, de tal forma que o processo de ensino - aprendizagem desenvolve-se através de cinco passos:

1º - A prática social de professores e alunos que se apresenta em níveis diferentes: o professor possui uma síntese mais elaborada por deter um maior domínio de conhecimentos e experiências, muito embora sua síntese pode ser considerada precária por não conhecer o contexto em que sua prática pedagógica vai se dar. Por sua vez o aluno possui uma compreensão sincrética que por sua própria condição de aluno, sua experiência e conhecimento não está articulado à prática pedagógica.

2º - O segundo passo, denominado por Saviani de Problematização é onde ocorre o levantamento dos problemas presentes na prática social. É o momento em que o professor procura detectar os problemas apresentados na prática social e que precisam ser resolvidos, bem como quais os conhecimentos essenciais para trabalhar esses problemas.

3º - A instrumentalização é o terceiro passo, trata-se da **"apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social"**.<sup>27</sup> A apropriação dos conhecimentos por parte do aluno está intrinsecamente ligada a transmissão desse mesmo conhecimento por parte do professor e que se configura como **"as ferramentas culturais necessárias"**.<sup>28</sup> para que o aluno possa libertar-se gradativamente das condições de alienação em que vive.

4º - A catarse, segundo Saviani, é o quarto passo, e que se configura como o momento em que ocorre a incorporação dos conhecimentos por parte do aluno e que vão possibilitar a sua participação consciente no processo de transformação social.

5º - O quinto passo é denominado também de prática social e, supõe que o aluno ao participar com a atividade de seu pensamento dos passos anteriores, passou do nível sincrético (ingênuo) para o nível sintético (participação consciente) através da relação pedagógica direcionada pelo professor.

Pode-se inferir, a partir daí que a prática social tanto do professor quanto do aluno - agentes do processo educativo - alteram-se qualitativamente pela mediação da ação pedagógica, logo a educação por si só não é transformadora mas, se constitui num elemento de mediação, na medida em que propicia uma compreensão mais elaborada de mundo aos que vão ocasionar com suas práxis tais transformações. Constituindo-se como instrumento de viabilização do que antes só existia na teorização para o nível do real, através da articulação de todos os passos anteriormente referidos num movimento concomitante de inter relação entre educação e sociedade.

No bojo desta concepção que visa a democratização da educação às classes sociais indistintamente, há necessidade de ter sempre em conta questões óbvias, como o trabalho de conteúdos universais, currículos reavaliados constantemente, considerando as realidades sociais, a busca de alunos participativos, processo em que a figura do professor é indiscutível. Cabe explicitar como se dará a contribuição do professor cuja ênfase está na instrumentalização, isto é "**nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc.**"<sup>29</sup> no qual o professor deverá ser capaz de fazer com que os alunos se apropriem destes conhecimentos, compreendendo os vínculos existentes na sua própria prática com a prática social global. Isto supõe que o trabalho de instrumentalização se desenvolva a partir dos problemas levantados na prática social, que após o movimento catártico propiciará ao aluno um nível maior de compreensão dos conhecimentos já referidos.

Neste fio condutor, torna-se plenamente viável construir a formação de um homem agente de sua própria história, pois ele participa na produção do conhecimento através das relações, principalmente nas de trabalho.

## NOTAS E REFERÊNCIAS

1. COMENIUS in PALACIOS, Jesus. **La cuestión escolar: críticas y alternativas**, Psicopedagogia/Papel - 51, v. 1. Barcelona: Editorial Laia, 1979.
2. SNYDERS, Georges. **História da pedagogia**, p. 16
3. CHAGAS, Walnir. **O ensino de 1º e 2º graus: Antes, agora e depois?** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
4. SNYDERS, Georges. **Pédagogie Progressiste**. PUF, Paris, 1973. p. 55.
5. FERRIÈRE, A. **Problemas da educação nova**. Ed. Zero, Madrid, 1972.
6. PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Trad. Ivette Braga, 6. ed. Livraria José Olympio Editora. UNESCO, Rio de Janeiro, 1978.
7. PALÁCIOS, Jesus. **La Cuestión Escolar**. p.127
8. TRANG-THONG. **Que tem dito verdadeiramente Wallon?** Doncel, Madrid, 1971, in Palácios, p. 144.
9. DAVIS, Cláudia. **Psicologia na Educação**. Cláudia Davis, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1993. 2. ed. rev. Col. Magistério. 2º grau. Série formação do professor. p.51
10. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Maria Rezende, Lisboa, Antidoto, 1979. **A formação social da mente**. Trad. José Ap.
11. VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. L. S. Vygotsky, A. R. Luzia A. N. Leontiev. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988, p. 110.
12. Ibidem p. 127.
13. LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão** / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

14. FERRER, F. **La escuela moderna, tusquets Barcelona**, 1976 inf. Palácios. p. 179.
15. Ibidem p. 181.
16. Ibidem p. 179.
17. cf. op. cit. 1 p. 187.
18. Ibidem p. 188.
19. Ibidem p. 189.
20. ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. Trad. de Manuel C. Ferreira, 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1978. p. 224.
21. Ibidem p.245.
22. GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**, São Paulo: Cortez, 1991. Coleção Magistério - 2º grau. Série formação do professor. p. 181.
23. SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. Col. polêmicas do nosso tempo; v. 40. p. 75.
24. Ibidem p. 27.
25. Ibidem p. 29.
26. Ibidem p. 23.
27. SAVIANI, Dermeval, **Escola Democracia: teorias da educação**, Curvatura da vara. onze teses sobre educação e política, São Paulo; Corte Autores Associados, 1984, p. 74.
28. Ibidem p. 75.
29. Ibidem p. 75.

## CAPÍTULO II

### 1. DESVENDANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PRESENTES NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS DE 1º GRAU DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Como já foi explicitado anteriormente, o trabalho escolar não é independente e por isso não pode ser objetivado, porque a educação escolar pertence a um contexto filosófico, social, ideológico, cultural e econômico. Desta maneira, em todo momento histórico existem situações condicionantes que formam as concepções filosóficas, políticas, psicológicas e pedagógicas influenciadoras de um processo de ensino que longe de formular uma proposta pronta e acabada, configuram as representações da realidade e o início de um novo projeto de ensino.

Para realizar as interpretações referentes às concepções psicopedagógicas presentes nos planos curriculares da Rede Municipal de Ensino procedeu-se antes a fundamentação teórica, onde se fez referência à essas concepções num determinado contexto histórico-social bem como sobre às influências provocadas no processo educativo, enfocando o currículo como as atividades essenciais da escola. Houve necessidade de seleção, leitura e pesquisa bibliográfica, delineando-se com clareza a intenção do presente estudo. A pesquisa bibliográfica assegurou o respaldo teórico fundamental para a abordagem do assunto, bem como do embasamento teórico da reflexão e da crítica.

Foram abordados autores estrangeiros e nacionais, cujas contribuições teórico-metodológicas para o processo educativo e a construção de currículos não poderiam deixar de ser estudadas para compreender a realidade educacional da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Assim, nesta perspectiva o pesquisador deve "...recusar a neutralidade, desmistificando a objetividade e assumindo sua intencionalidade", em conexão com a realidade política, econômica e cultural.

Conforme já ficou explicitado no capítulo referente à Metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa e neste contexto, pelos procedimentos de análise de conteúdo dos planos curriculares. Quanto aos procedimentos de amostragem, utilizou-se a escolha aleatória por sorteio, de três das dez escolas de 1º grau existentes na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura em 1971, no início da implantação. As escolas sorteadas foram Papa João XXIII, Albert Schuweitzer e Anísio Teixeira.

A necessidade de contextualizar a situação a ser analisada, como já se mencionou, fez com que procedêssemos antes, a um estudo da evolução histórica da educação no Município de Curitiba e do contexto sócio-político na qual esta evolução histórica ocorreu. Assim, cabe relatar: inicialmente habitada pelos índios Carijós, do Grupo Tupi-Guarani, Curitiba teve seu desbravamento feito pelos portugueses que buscavam ouro, e devido ao seu rareamento prosseguiram pela escharpa da Serra do Mar. Também buscavam mão de obra escrava para a venda nas lavouras de açúcar. A Prefeitura Municipal de Curitiba teve sua fundação em 29 de março de 1693 e naquela época, as eleições eram realizadas com os "homens bons", considerados idôneos e não desrespeitadores da ordem do povoado, que escolhiam os eleitores e estes é que, indicavam os componentes da Câmara Municipal. O Prefeito tinha a função de manter a ordem e, se ocupar dos negócios ligados à mineração e criação de gado. A preocupação formal com a educação só se deu na gestão de Ney de Aminthas Barros Braga em 1955, com a criação da "Secção de Educação", no Departamento de Educação, Cultura e Turismo. A primeira escola foi inaugurada em 1963, na gestão do Prefeito Iberê de Matos e denominada: "Centro Experimental Papa João XXIII". Não existia ainda um Plano de Educação, mas sim uma proposta pedagógica que obedecia a Lei 4024/61, cujo "alicerce e inspiração" teve origem nos artigos da referida Lei, no Decreto Municipal número 907/65:

**"Artigo 1º - princípios de liberdade, e solidariedade humana, democráticos e cristãos, transformando-se em instrumento de aperfeiçoamento do ser humano e de desenvolvimento da comunidade;**

**Artigo 2º - procurar atingir o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação efetiva na obra do bem comum;**

**a - prepara o indivíduo para sua comunidade, como elemento consciente e responsável;**

**b - oferece à comunidade oportunidades educacionais, a fim de que seus membros participem, efetivamente, de seu desenvolvimento cultural, econômico e social;**

**c - congrega a comunidade - cidadãos, pais e mestres para um trabalho efetivo, que a leva à compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão e da família." <sup>1</sup>**

Embora a prática apresentasse resquícios da concepção tradicional, a partir de 1964 até 1968 foram firmados vários acordos entre MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e Instituições Educacionais Norte-americanas), onde o ensino de 2º grau, "médio" deveria atender à massa ministrando conteúdos com características utilitárias e práticas defendendo a profissionalização com a intenção de conter a demanda ao ensino superior, reservando-o às elites. Estes acontecimentos exerceram grande influência na introdução da Pedagogia Tecnicista no Brasil, porém com maior relevância com a implantação da Lei 5692/71.

A população rural buscando, nos grandes centros, melhores condições de vida face a mecanização do campo, provocou o crescimento da população urbana ocasionando o aumento da demanda educacional.

O Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC - fundado em dezembro de 1965 com a incumbência de planejar a cidade de Curitiba e tendo presente as metas sociais, fundamentada na realidade e na legislação vigente, criou o Departamento do Bem Estar Social que abrangia todo o Departamento de Educação. A Rede Municipal de Ensino sofreu então grande expansão de uma para vinte escolas, fornecendo subsídios para o Planejamento da Rede Municipal de Ensino contribuindo para a definição de uma Política Educacional. Todos esses fatos originaram a elaboração do primeiro Plano de Educação de Curitiba, porque até então o Governo Federal era quem definia as diretrizes da educação.



Este plano norteou o ensino nas escolas municipais, inclusive nas três escolas de 1º grau da amostra desta investigação pregando inicialmente a ampliação do atendimento pré-escolar (compreendendo as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos), e considerando indispensável a orientação no sentido **"de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de auto-expressão criadora e coordenação motora"**<sup>2</sup>, com a vantagem de **"propiciar à criança vivências de socialização indispensáveis à sua integração harmoniosa ao ambiente escolar"**.<sup>3</sup>

Percebeu-se desde o início do presente estudo sobre fundamentação dos currículos, as idéias de Piaget no que concerne ao ajuste dos conteúdos aos métodos da educação e o desenvolvimento psicológico da criança sem desconsiderar os interesses, necessidades e evolução psicológica dos alunos, reconhecendo o poder que o meio exerce.

Além da preocupação com a pré-escola, os referidos planos evidenciaram também a importância de investimentos na alfabetização a fim de atender a grande demanda da população, que procurava as escolas públicas municipais com o repasse da responsabilidade do ensino de 1º grau aos Municípios. No ensino primário enfatizava-se ainda como proposta, a valorização do magistério através **"do estabelecimento de níveis salariais compatíveis com a responsabilidade de suas funções"**<sup>4</sup> e o estímulo ao aperfeiçoamento do magistério pela instituição de um sistema de promoções baseado em concursos, **"na hierarquia salarial e em outros elementos capazes de conduzir à busca de auto-aperfeiçoamento"**.<sup>5</sup>

Outros elementos foram também considerados relevantes pelos autores do plano tais como: concursos mais rigorosos para o ingresso de professores na rede, estabelecimento de inquéritos para resolução de possíveis obstáculos, e principalmente a busca de constantes cursos de aperfeiçoamento, que permitisse ao professor trabalhar com segurança na mediação entre o currículo e a prática em sala de aula, assim como a necessidade de um quadro de pessoal contando com número suficiente de profissionais para atender a demanda escolar, com qualidade de princípios e métodos renovados a fim de exercerem uma prática que estimulasse nos alunos o espírito de investigação, princípios baseados na teoria de Jean Piaget. Todos os argumentos presentes nos Planos evidenciaram o trabalho do professor como recurso essencial na proposta do processo educativo.

No Plano de Educação de 1968, o enfoque no Magistério se dava através da ênfase na educação intelectual e moral, visando a educação comunitária, devido a criação das APM's, também direcionada pelo momento político da época tentando amenizar o impacto causado pelo autoritarismo das decisões econômicas altamente centralizadoras. Estas experiências com vistas a educação integral da criança liberando-a da domesticação e das superstições, aproximando as famílias da Comunidade para participação de atividades na escola, eram similares às realizadas por Ferrer Guardia (Escola Moderna)

O presente Plano, apesar de não apresentar propostas curriculares específicas, fez referência às questões gerais do funcionamento da Rede Municipal de Ensino, tais como: atendimento a demanda, ao cumprimento das exigências legais e apresentação de estatísticas referente a situação educacional do município. Percebeu-se fortemente a presença de pressupostos dos autores citados no quadro teórico deste estudo e no desvendamento dos conteúdos desse 1º Plano de Educação para o Município de Curitiba, apresentado pelo IPPUC em 1968. A partir deste momento, até o ano de 1974, ouve um predomínio do pragmatismo, **"inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino"**<sup>6</sup>, por ser **"compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar"**<sup>7</sup> de 1964 com alguns resquícios das Escolas Tradicional e Nova.

As inovações mais evidentes neste Plano, apesar da implantação da Lei 5692, em 8 de dezembro de 1971, com Novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, ocorreram com ênfase na criação dos serviços de Supervisão e Orientação Educacional conforme o parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, com funções bem definidas, pois a um tipo de especialista cabia a responsabilidade de supervisionar o trabalho pedagógico, e ao outro, o papel de orientar os alunos e a comunidade, quase sempre com um caráter assistencialista. Teoricamente embasado na Pedagogia não-diretiva de Carl Rogers, o orientador exercia o papel de ajudar os alunos a converter-se em indivíduos com iniciativa própria e responsáveis por suas ações, enfim, centrava as atenções no aluno para que este se sentisse valorizado. Este plano direcionou o trabalho educativo da Rede

Municipal de Ensino até 1974, já sob a 1ª gestão do prefeito do município, Jaime Lerner.

No ano seguinte, de 1975, na gestão do prefeito Saul Raiz, a população começou a vivenciar as conseqüências do “milagre econômico”. As indústrias produziram bens de consumo em grande escala, voltando-se a economia para as exportações, anunciando os avanços tecnológicos e de qualidade para a produção em nosso país naquele momento histórico. Não somente a sociedade se ressentiu. Também os professores se manifestaram, empreendendo críticas à educação, e referindo-se à mesma como reprodutora das relações sociais vigentes, ou seja, acusando a escola de ser usada para manter a sociedade com suas relações de poder tais como estavam postas. Disseminou-se no âmbito do Ensino Municipal de 1º grau a concepção crítico-reprodutivista, que no entanto limitou-se apenas a crítica pela crítica ocasionando significativa contribuição no campo das discussões, mas não das transformações.

Embora o contexto da situação educacional brasileira apontasse para constantes críticas e novas direções, no Município de Curitiba não podia ser diferente: houve a criação da Associação do Magistério (AMMC) e a elaboração de outro Plano de Educação, com caráter tecnicista. Na apresentação do trabalho da Diretoria de Educação já se encontram evidências da concepção afirmada:

### **"Plano Curricular**

#### **Unidades Escolares Municipais**

**A rede municipal de ensino caracteriza-se pela uniformidade em todos os aspectos: clientela, qualificação do quadro docente, procedimentos administrativos e pedagógicos. Não é de estranhar, portanto, que quando da elaboração dos currículos nas unidades, as mesmas tivessem chegado a um consenso, apresentando praticamente o mesmo trabalho, aliás elaborado a partir de uma orientação única.**

**Este fato, bastante significativo, foi auspiciosamente recebido pela administração do Departamento do Bem Estar Social, que assim comprovou a eficiência dos esforços enviados no sentido de uniformização da rede de ensino.**

**A Diretoria de Educação, aceitando a sugestão implícita das unidades escolares, optou por adotar um plano curricular único para toda a rede, que nada mais é que a apresentação em um único volume de todos os trabalhos praticamente iguais apresentados pelas unidades.<sup>118</sup>**

A partir desta citação, percebe-se com clareza duas vertentes presentes neste plano: uma tecnicista, direcionada às formas de controle através da adoção de um Currículo Único para toda a rede, enfatizando a uniformidade, proposta de trabalho feita por opção de Diretoria de Educação. Desvela-se nas entrelinhas do Plano um discurso político centralizador próprio do período da ditadura. A outra vertente, de cunho escolanovista, apresentou Justificativa, Objetivos Gerais, Fundamentação Filosófica e delimitação do currículo em etapas, seguindo a epistemologia genética de Jean Piaget. A estratégia de avaliação dos objetivos nos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor se embasava nas concepções de Skinner, Benjamin Bloom, Robert Gagné e Jerome Brunner, visando o atendimento as diferenças individuais do desenvolvimento da criança.

Na concepção de Robert Gagné, ensinar significa organizar as condições exteriores próprias a aprendizagem de maneira gradual, levando em conta, em cada etapa, as habilidades recentemente adquiridas, sua necessidade de retenção e a situação estimuladora específica exigida pela etapa seguinte.

A aprendizagem se realiza no interior da pessoa que aprende através da constante reformulação de experiências, distinguindo cinco domínios de aprendizagem:

1. Habilidades Motoras: o aluno deve executar uma ação física definida (baseado nos princípios da Teoria de Estímulo-Resposta de Pavlov).
2. Atitudes: o aluno deve demonstrar em seu comportamento a existência de disposições internalizadas.

3. Informação Verbal: o aluno deve demonstrar possuir conhecimento factual.

4. Habilidades Intelectuais: que estão organizadas numa crescente ordem de complexidade.

4.1. Discriminação: o aluno deve demonstrar conhecer similaridades e diferenças.

4.2. Aprendizagem de Conceito: o aluno deve identificar exemplos diferentes como pertencentes a um determinado grupo. Um conceito é uma representação interiorizada.

4.3. Uso de Regra ou Princípio: o aluno deve demonstrar conhecimento de uma regra ou princípio, pela sua aplicação em uma determinada instância.

4.4. Resolução de problemas: o aluno deve gerar soluções para problemas escolhendo as regras apropriadas que se aplicam a eles.

5. Estratégias Cognitivas: o aluno deve desenvolver a abordagem de uma forma original num elevado nível de complexidade.

A atividade do aluno, quando bem dirigida, leva a uma aprendizagem eficiente, essa direção ocorre pela definição do objeto em termos operacionais. A pessoa ao aprender tem capacidades que se apoiam em pré-requisitos, o que torna possível planejar a sequência do ensino.

A tentativa de eliminar algumas habilidades essenciais podem resultar em bloqueio para o aluno. Cada capacidade obtida precisa ser confirmada antes que o aluno passe a seguinte, em vista da natureza hierárquica do conhecimento. A avaliação dos resultados imediatos da aprendizagem visa comparar a performance de cada aluno com um padrão externo que representa o objetivo definido, conforme pode-se verificar. Esta teoria behaviorista evidencia com clareza um de seus firmes propósitos, o de concentrar-se no comportamento aparente, quando considera necessário salientar que o homem está apto a interferir e modificar seu comportamento.

Cabe destacar também um impasse com os NeoBehavioristas cujo trabalho mais destacado foi o de Skinner, que afirmou ser a idéia inconsciente não significativa para a análise funcional e científica do comportamento humano.

Burrhus Frederic Skinner (1904, Pennsylvania (EUA)), teve como ponto de partida de seu pensamento a obra *Comportamento dos Organismos* (1938), onde propõe o condicionamento operante que envolve uma relação de ações do organismo sobre o meio que o cerca.

O comportamento operante, foi considerado como o processo de aprendizagem, pelo qual uma resposta torna-se mais provável ou mais frequente; isto é, torna-se operante a medida que é reforçado.

Com base nesta concepção a primeira tarefa dos professores é modelar respostas apropriadas, obrigando os estudantes a darem respostas adequadas e dirigidas aqueles estímulos modeladores do comportamento.

A fim de realizar essa tarefa, o autor recomenda a instrução programada, que configura um sistema de ensino-aprendizagem, em que o aprendiz pode progredir numa sequência de passos no seu próprio ritmo, sendo reforçado imediatamente após cada passo. O reforçamento consiste em o aprendiz dar a resposta correta e após ter registrado a referida resposta, ou passar à etapa seguinte, somente após ter acertado a resposta. A instrução programada pode ou não ser complementada pelas máquinas de ensinar, ou representado por qualquer tipo de aparelho que apresenta uma série graduada de problemas, e que prevê uma recompensa para as respostas corretas. Promovendo a interação entre programa - aluno, as máquinas se equiparam a um "bom professor" insistindo na boa compreensão e aprendizagem de cada assunto. A máquina auxilia portanto, o aluno a encontrar a resposta certa, reforçando-a.

Nesta discussão acerca dos processos internos, começou a predominar a Psicologia Cognitiva que numa primeira fase (1956-67) a "revolução subterrânea" ou "silenciosa", onde prioriza o rigor científico na experimentação. Jerome

Bruner, foi um dos mais destacados psicólogos contemporâneos e juntamente com Jean Piaget e L. S. Vygotsky pioneiro no desenvolvimento da psicologia cognitiva.

Para Jerome Bruner a educação se converte numa parte da vida, norteadada pelos processos simbólicos que vão além dos mecanismos inteligentes automatizados. Poder-se-ia dizer que formar indivíduos para o futuro segundo a Psicologia Cognitiva seria:

- ensinar a pensar, para converter as dificuldades em problemas;
- ter iniciativa pessoal;
- estimular a criatividade.

Sua teoria se estrutura numa tripla dimensão: modelos de aprendizagem (modelo ativo onde só se aprende fazendo, manipulando, imitando - primeira infância), modelo icônico - uso de ilustrações e configurações (crianças de 6 a 10 anos); modelo simbólico - sendo a linguagem o principal sistema simbólico): funções e princípios.

Finalmente, o papel do professor e dos recursos tecnológicos, segundo a teoria de Bruner, deve ser o de facilitar o desenvolvimento cognitivo e o de fomentar a representação da própria experiência do conhecimento.

Esta foi uma das concepções fortes que permeou o Plano Curricular das Unidades Curriculares Municipais durante este período.

A fundamentação filosófica do Plano seguiu as orientações da Lei 5692/71 (de cunho tecnicista) complementadas pela Lei 4024/61 cuja elaboração se deu no auge das discussões sobre a escola pública e privada, a laicização do ensino, questões bastante polêmicas e presentes no Movimento da Escola Nova. Constatou-se também estas influências nas idéias de Anísio Teixeira. Este último influenciou os princípios de liberdade e solidariedade humana, dos quais sobressaem-se no Plano os itens D e E.

**"D - O desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem-comum;**

**E - O preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;"<sup>9</sup>**

Detectou-se nitidamente no referido Plano o caráter tecnicista quando da referência aos métodos de ensino. "O ser humano se diferencia de outros animais por algumas características essenciais, como: espiritualidade, racionalidade, liberdade, sociabilidade."<sup>10</sup> No sentido de alimentar anseios de caráter corporativo e amainando o momento da busca de mudanças, contrapõe-se os ideais de Piaget na educação moral através da preservação do bem-comum, bastante presente no plano em questão.

Constatou-se ainda uma detalhada caracterização das etapas de desenvolvimento da criança abrangendo as mais diversas situações em que o aluno pudesse vivenciar, como por exemplo: raciocínio, afetividade, família, amigos e sexo oposto, enquadrando certos tipos de reações em faixas etárias específicas, conforme os estudos já anteriormente citados da autoria de Jean Piaget.

Uma outra tendência muito presente nos Planos curriculares e que começou a exercer influência na formação dos professores mais jovens, foram as da não-diretividade de Carl Rogers, e de A. S. Neill, que tiveram boa aceitação devido a preocupação com as relações interpessoais em detrimento aos conteúdos escolares.

A leitura e análise do Plano de Educação de Curitiba referente a 1975, desvela a Diretoria de Educação deliberando as formas de atuação do professor, de onde foram extraídos alguns trechos evidenciando-se as concepções presentes na atuação didática: "A educação gira entre dois pólos aparentemente opostos: transmitir a experiência humana e promover a mudança social."<sup>11</sup> Percebeu-se aí duas preocupações bem distintas que assinalam um duplo aspecto: o primeiro o de transmitir a experiência humana enquadrada na concepção tradicional, tratando o aluno como depositário de conhecimentos. O segundo aspecto, trata da "mudança social",



direcionado muito mais à necessidade de implantação deste Plano. Ainda no teor da fundamentação do documento analisado, a orientação do planejamento curricular é direcionada "para uma perspectiva de adaptação ao momento social", sempre evidenciando o caráter de controle quando selecionava as propostas dos professores para estabelecer os procedimentos metodológicos, que iriam orientar o trabalho diário, inclusive quando estabelecia o processo em tópicos; senão vejamos:

a) aprendizagem, que especifica a necessidade do respeito às fases de desenvolvimento, condições e adaptação da criança, propiciando ambiente favorável à liberdade de expressão, experimentação, apresentação de estímulos, reforço à respostas corretas, repetição e evocação de conceitos, verificação, seqüência do ensino, estabelecimento de hábitos, fortalecimento de automatismos, desenvolvimento de valores, treinamento de capacidades, tornar o aluno ativo e participante;

b) os objetivos devem ser definidos em função do tipo de aprendizagem;

c) Motivação: deve partir do pressuposto do professor enquanto facilitador do processo ensino-aprendizagem, buscar "conexão entre a atividade escolar e os impulsos e interesses dos alunos";<sup>12</sup>

d) Estratégias: devem ser diversificadas propiciando ação afetiva através de recursos, preferencialmente manipulação de objetos em atividades práticas;

e) Avaliação; deve ser realizada em todos os momentos do processo de ensino, estimulando a auto-avaliação pelos alunos, e o proporcionamento de aprendizagem adicional "se o aluno não apresentar o padrão exigido na avaliação".<sup>13</sup>

A grade curricular proposta deveria obedecer as exigências da Lei 5692/71, organizando a Educação Geral com Núcleo Comum, Parte Diversificada e o Artigo 7º, e oportunizando sessões temporárias de Orientação Educacional, principalmente com o fim da sondagem de aptidões. O Currículo era visto neste plano com a preocupação apenas da seleção de conteúdos deixando de ter como preocupação central a determinação de matérias programáticas e sim como meio para atingir os objetivos propostos pela escola. Esta constatação se fez pelo grande

volume de páginas do Plano, ocupado pela listagem de conteúdos e objetivos a serem cumpridos, com definição de pré-requisitos, etapas e séries a serem trabalhadas sempre sob a égide da filosofia tecnicista e dos procedimentos de divisão do trabalho.

Em novembro de 1977, com o aumento da clientela na rede municipal de ensino de Curitiba para aproximadamente 30.000 alunos, foi publicado outro Plano Curricular com Diretrizes para as Escolas Municipais, afim de que "ao lado da expansão quantitativa, a manutenção e o aprimoramento da qualidade do ensino, bem como as condições de funcionamento da rede como um todo, harmônico e eficiente."<sup>14</sup>

A elaboração do plano equivalente ao anterior no que diz respeito à manutenção da qualidade do ensino, ofereceu condições da rede municipal de funcionar numa mesma linha de atuação harmônica. A equivalência não se deu apenas neste aspecto, mas também por ser baseada nas mesmas justificativas legais (leis 4024/61 e 5692/71), no estabelecimento de padrões de funcionamento a fim de garantir o controle pelo nível central; conforme prevê o próprio plano: "A uniformidade nos aspectos pedagógicos e administrativos da Diretoria de Educação, garante o controle da Rede Municipal de Ensino, nos seguintes aspectos, considerados pontos de controle"<sup>15</sup> os quais sintetizamos:

1 - Plano de Educação dos Núcleos Comunitários (envolvendo educação, saúde e de serviço social).

2 - Regimento Escolar Único para todas as escolas.

3 - Calendário Escolar uniformizado.

4 - Verificação Unificada "constitui um instrumento de avaliação que permite aferição da Rede, facilitando a correção de seus problemas setoriais; baseado nos pré-requisitos semestrais, num valor de 30% da avaliação total do aluno"<sup>16</sup>, 70% das notas seriam atribuídas através de avaliações feitas na escola.

5 - Pré-Escolar; caracterizado como mecanismo para o ingresso no ensino de 1º grau, **"com a finalidade de aumentar o rendimento escolar tornando-o mais eficiente e econômico"**.<sup>17</sup>

6 - Atividades Complementares: Estas atividades visavam oferecer aos alunos, oportunidades artísticas, educação física, atividades agrícolas e leituras na biblioteca da escola ou da comunidade.

7 - Merenda Escolar: que tinha por objetivo **"...suprir as deficiências nutricionais apresentadas pela clientela escolar"**.<sup>18</sup>

Além dos itens mencionados como formas de controle, ainda encontramos no texto do Plano o seguinte trecho: **"..., o plano curricular será um dos instrumentos de controle do processo educacional do Município, que será especificado no plano de Atuação a nível de Escola atendendo suas características peculiares"**.<sup>19</sup>

Novamente se constata que o predomínio dos princípios de eficiência, racionalidade, divisão de trabalho, produtividade, presentes na proposta do modelo burocrático vigente e naturalmente elaborada por técnicos e especialistas que consideravam a realidade escolar similar aos "pacotes", deveriam apenas ser executados. Percebeu-se novamente a presença da tendência tecnicista, cujos autores mais destacados desta concepção foram utilizados na fundamentação teórica do plano em estudo a saber: Robert Gagné e Lauro de Oliveira Lima.

Quanto aos demais aspectos deste documento, assemelham-se aos do Plano Curricular do fim de 1974, no que diz respeito a listagem dos conteúdos, aos objetivos e a filosofia do trabalho, evidenciando desta maneira que o mesmo parece ter sido elaborado para atender propostas da gestão governamental que tinha início.

Para a gestão de 1980 a 1983 foi delineado pelo Departamento de Educação um Programa de Trabalho, sob a coordenação da Assessoria Técnica da Di-

retoria Geral do Departamento de Educação, com a colaboração do IPPUC ( Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba), SEED/PR (Secretaria de Estado da Educação do Paraná), FUNDEPAR (Fundação Educacional do Paraná) e o auxílio da Universidade Federal do Paraná.

Apesar de elaborado no bojo dos objetivos da Lei 5692/71 caracterizada de modo relevante como tecnicista, o Plano visava “estabelecer rumos e não diretrizes rígidas”.<sup>20</sup>

Mesmo com as propostas legais valorizando a formação técnico-profissional, privilegiando os métodos e técnicas, e utilizando normas e diretrizes na padronização das ações educativas, cabia ao professor executar os planos, sendo que a preocupação quanto a sua formação e valorização dava-se “...em função dos objetivos curriculares, das exigências técnicas dos currículos e do perfil do aluno que se deseja alcançar, que se deve planejar o treinamento de recursos humanos, na área da educação”.<sup>21</sup>

Para garantir esta formação, a Rede Municipal de Ensino buscou aperfeiçoamentos e atualizações através de convênios com outras instituições e grupos de estudo a fim de dar condições aos docentes para efetivarem a proposta vigente. Desta forma, o encaminhamento dos conteúdos a serem ensinados eram preestabelecidos de conformidade com os objetivos de produtividade. Os modelos de Orientação Educacional e Supervisão Escolar eram adequados de tal maneira a garantir a funcionalidade e racionalização dos recursos físicos, materiais e técnicos, ocasionando assim a padronização e a fragmentação do currículo, convertendo-o em mais um simples instrumento de mediação da ordem vigente. Vários estudiosos dos problemas relacionados aos currículos afirmam que:

“... a conquista de maior capacidade operacional sobre o sistema educativo deve assentar, em grande parte, na concepção e organização dos meios que a administração educacional possui para planejar os currículos e nos mecanismos para executá-los, avaliá-los e proceder à sua periódica atualização”.<sup>22</sup>

Dessa maneira, continuou ainda a prevalência do domínio estatal, fortalecendo o poder dos técnicos, a medida que continuava enfraquecendo o poder decisório do professor em sala de aula, que é quem diretamente orienta a ação educativa, ainda que nem sempre possa compreender a dimensão política desta ação.

O trabalho da Associação de Pais e Mestres na escola limitou-se, neste período, a participação, de forma neutra, em alguns eventos, assistência financeira através do fornecimento de bolsas de estudo, fato este que não significou grandes inovações nesta área.

No segundo semestre do ano de 1983, após o I Simpósio Educacional do Departamento de Educação, e a partir de estudo bibliográfico, foi elaborado um documento com o título “Política de Educação para uma Escola Aberta”, abrindo caminho para a implantação de um Currículo Básico, contando com a participação do quadro de pessoal da Rede Municipal de Ensino da época, nas discussões.

Os educadores, para tanto, partiram do pressuposto de que a educação estava inserida num contexto histórico, cuja função da escola deveria ser democratizadora, redimensionando seus procedimentos a fim de uma **“concepção do mundo mais justa e humana, que recupera a coerência e a força libertadora dos mesmos”**.<sup>23</sup>

A concepção de educação que predominava nas escolas na década de 70, a partir da publicação de obras sobre o seu papel como reprodutora das Relações Sociais (Baudelat e Stablet) e, em 1975, das instituições escolares como Aparelhos Ideológicos do Estado (Bourdieu e Passeron), fomentaram críticas às decisões educacionais, geralmente formuladas pelas instâncias governamentais. A partir de 1979 os profissionais da educação passaram a buscar redefinições do papel da escola, enquanto campo de luta para a eliminação das contradições sociais, buscando a construção de uma sociedade mais igualitária. O enfoque sociopolítico começou a predo-

minar no ideário pedagógico, concebendo a educação e a escola como uma força inserida no contexto das relações sociais. Em 1980, conseqüência da maior organização dos profissionais, se dá a criação da ANDE ( Associação Nacional de Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e ANPED (Associação Nacional da Pós-Graduação em Educação) a fim de garantir maior participação da sociedade civil como um todo.

No bojo destas lutas e discussões emergiu a Proposta da “Escola Aberta” do Município de Curitiba, como “aquela, onde o educador constantemente reflete sobre sua prática, clarificando seus objetivos, a dimensão e o direcionamento da educação - o que se trabalha - onde se quer chegar - com quem se trabalha”.<sup>24</sup>

O que se pretendia com o movimento da Escola Aberta é que esta instituição fosse receptiva e incentivadora da participação da “população” nas decisões, através da troca de experiências e do saber. A escola deveria ser o local em que o professor permitisse a participação do aluno, e este, por sua vez, interpretasse e compreendesse seu mundo, tornando-se crítico, responsável e atuante.

Ainda fundamentada na perspectiva do acesso da maioria da população ao saber, na continuidade do projeto pedagógico anterior, foi proposto na gestão de 1986 a 1988, o “Currículo Básico”. Como compromisso desta proposta considerada crítica e comprometida com os interesses da maioria da população, cabe registrar fragmento do discurso do então Secretário Municipal da Educação em cuja introdução geral do trabalho coloca:

“... Sua implantação em sala de aula, já iniciada, deve prosseguir para que o ensino se converta em oficina de vivência pedagógica orientada. Não um empirismo sem prévio suporte teórico, nem teoria reprodutora da sociedade vigente e da ideologia dominante, mas um saber eficiente que nasce e se desenvolve rente à prática, na perspectiva histórico-crítica”.<sup>25</sup>

Percebe-se nesta fala o compromisso da educação com a práxis, a “racionalidade científica” e as “condições concretas da história”, pensando sempre no aluno e no contexto social em que está inserido, culminando com a proposta pedagógica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, a qual poderá se constituir em um poderoso instrumento que possibilite condições de mediação da transformação social desejada.

A equipe que propôs este Plano Curricular inclusive usou as mesmas palavras do principal filósofo, educador que disseminou esta concepção no Brasil, Dermeval Saviani, na definição de currículo: “Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.<sup>26</sup> E como já se enfatizou no referencial teórico, cabe a escola a função de ensinar os conteúdos mínimos necessários à compreensão da realidade.

Neste aspecto, o papel do professor enquanto agente pedagógico, deve ser o de ter consciência de sua função social e política, e ter clareza sobre os “conteúdos dos conteúdos” curriculares.

Tais considerações revelam portanto, que as propostas curriculares foram surgindo e produzindo avanços, ao mesmo tempo em que refletem as tendências pedagógicas que constituem a História da Educação em nosso país, permeadas por teorias e experiências de pensadores e educadores já citados no referencial teórico do presente estudo.

Além da análise efetuada sobre os conteúdos dos Planos de Educação que fundamentaram os currículos do Ensino de 1º grau no período de 1971 a 1981, considerou-se imprescindível complementar as discussões, enfocando no capítulo seguinte a problemática da formação dos profissionais que atuam no Ensino de 1º grau.

## NOTAS E REFERÊNCIAS

1. KOHLER, Elza Carmen Ricone. **Histórico da escola de 1º grau Papa João XXIII - 1963 a 1977**. Curitiba, 1977.
2. INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. **Plano Municipal de Curitiba**. Curitiba, 1968 p. 93.
3. Ibidem p. 93.
4. Ibidem p. 98.
5. Ibidem p. 98.
6. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortes 1991. Coleção magistério 2º grau. Série Formação do Professor.
7. Ibidem p. 67.
8. CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Departamento do Bem-Estar Social. **Plano Curricular de 1974**. Curitiba, 1974. p. 3.
9. Ibidem p. 4.
10. Ibidem p. 6.
11. Ibidem p. 30.
12. CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. **Diretrizes Curriculares de 1976**. Curitiba, 1976 p. 33.
13. Ibidem p. 34.
14. CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. **Diretrizes Curriculares Plano 1977**. V. 1. Curitiba 1977, p. 2.
15. Ibidem p. 8.



16. Ibidem p. 9.
17. Ibidem p. 9.
18. Ibidem p. 9.
19. CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. **Proposta de democratização do saber**. Gestão 1980 a 1983, p. 67.
20. Ibidem p. 70.
21. Ibidem p. 69.
22. Ibidem p. 10.
23. CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico. Uma contribuição para a escola pública brasileira**. Prefeitura Municipal de Curitiba, Paraná. 1988, p. 19.
24. Ibidem p. 26.
25. CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Municipal de Educação 1989 - 1992**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Apres.
26. LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar** in Rev. ANDE, ano 3, n. 6, 1986, p.12.

## CAPÍTULO III

### A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONSISTENTE PARA APROPRIAÇÃO DE UM QUADRO TEÓRICO COERENTE À PRÁXIS DOCENTE

Inúmeras discussões e fatos concretos tem evidenciado fortemente a educação brasileira que se defronta com vários problemas, tais como: altos índices de evasão e repetência, falta de condições materiais mínimas ao andamento do processo educativo, precariedade quase total de recursos financeiros, porém, a maior preocupação ainda continua sendo a falta de docentes competentes para atuar em sala de aula, com domínio de um quadro teórico consistente, a fim de implementar metodologia adequada no cotidiano de suas atividades pedagógicas.

Até o presente momento na incursão realizada estamos sempre nos defrontando com diferentes concepções de educação que interferem no papel do professor. Assim ora o professor é percebido como um “especialista de conteúdo”, ou “facilitador da aprendizagem”, ou “organizador das condições de ensino-aprendizagem”, ou até “terapeuta”, e “orientador da aprendizagem” ou “um técnico de educação”.

Historicamente, até 1920 os currículos dos cursos de formação de professores compunham-se predominantemente de disciplinas de cultura geral, sendo que poucas visavam a formação técnica, dicotomizando a teoria e a prática. Era fundamentado na pedagogia tradicional, que enfatizava a figura do professor como transmissor de conhecimentos. A partir de 1920 ocorreram alguns movimentos sociais e políticos, que expressaram insatisfações quanto ao tipo de escola existente, elevando consideravelmente a demanda pela procura da escolarização. Outra consequência foi a redefinição do papel da escola; até aqui influenciada pela Escola Tradicional. Posteriormente surgiu o movimento da Escola Nova que enfatizava a educação centrada no aluno, seus interesses e motivações. O

professor fundamentado nos seus pressupostos de liberdade e individualidade, atuava como orientador de aprendizagem, até mesmo com práticas marcadas pela valorização dos aspectos emocionais e afetivos da interação individual. Esta tendência referia-se mais ao caráter prático da formação do professor desprezando teorias ou princípios psicopedagógicos.

Conforme já foi mencionado nos capítulos anteriores, no período de 1960 a 1968 a tendência predominante na educação e conseqüentemente na formação do professor foi a tecnicista. Sua maior ênfase recaía na formação técnica apoiada no comportamento, tendo em vista resultados controlados por planejamentos prévios, objetivos, instrumentos de avaliação, ensino programado e módulos de ensino visando o imediatismo e a produtividade. Esta tendência formava os professores com grandes fragilidades teóricas, enfatizando os métodos e as técnicas, dissociados dos alunos e do conteúdo a serem trabalhados. No currículo predominava a transmissão de normas e regras formais, referentes a planejamento e avaliação, desconsiderando a dimensão política da ação pedagógica e das condições desta ação.

Estas concepções pedagógicas permeavam também os métodos, passando da exposição verbal valorizada pela escola tradicional, para a valorização da expressão do aluno, suscitando sua participação, com ênfase na liberdade - característica predominante da Escola Nova.

No Brasil, como já se mencionou anteriormente, os processos de ensino se deram essencialmente em quatro grandes grupos de concepções: Tradicional, Escola Nova, Tecnicista e Histórico-Crítica, derivando daí tendências que propuseram diversas elaborações de currículos.

Na concepção tradicional, os currículos deveriam atender clientela distintas entre si, contendo basicamente disciplinas de caráter religioso e enciclopédico, a fim de preparar intelectual e moralmente os indivíduos. A concepção escolanovista já enfatizava as necessidades e interesses dos alunos, desenvolvendo ações no sentido de atender suas expectativas e vivências. Sucedendo a Escola

Nova, temos a Concepção Tecnicista que visava a formação de atitudes, enfatizava a comunicação, principalmente audiovisual. Os conteúdos não eram priorizados, porém a preocupação centrava-se na forma de transmití-los (métodos e técnicas), tendência que predominou nos currículos das Escolas de 1º grau do Município de Curitiba, abrangendo a maior parte do período delimitado pelo estudo: 1971 a 1981.

Resgatando algumas contribuições das concepções acima citadas e de alguns autores como Paulo Freire, Vygotsky, Lobrot, Oury e Vásquez, Wallon, dentre outros, no Brasil surgiu a Pedagogia Histórico-Crítica. Esta teoria retomou a importância da escola enquanto instituição responsável -na apropriação do saber elaborado pela maioria dos indivíduos, com vistas a contribuir na formação de um cidadão responsável, crítico e participativo, se constituindo em um mecanismo de **“ingresso no mundo letrado”**<sup>1</sup>, enfatizando no processo pedagógico a comunicação escrita e falada(aprender a ler e escrever), definindo como **“conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais(história e geografia humanas).”**<sup>2</sup>

Nesse sentido a organização dos conteúdos fundamentais é clara, mas mesmo assim a escola por vezes os deixa de ensinar, não na perspectiva de uma simples transmissão-assimilação, mas no sentido de possibilitar aos alunos instrumentalização e conseqüentemente participação na vida profissional, social, política e cultural. Mas de que forma? Através de algumas habilidades básicas como a leitura e a escrita, raciocínio e cálculos matemáticos, identificação e compreensão do espaço geográfico, análise, identificação e compreensão do espaço histórico, com a finalidade de transformá-lo a partir do seu contexto, e a forma como se dá a produção de novos conhecimentos.

Sem a pretensão de propor paradigmas, mas apenas com a intenção de discutir estas questões, alerta-se que os conteúdos programáticos que resultam de diferentes áreas do conhecimento, na prática não se dão integradamente devido a ausência de relações pedagógicas na proposição dos mesmos, e sobretudo, a distância entre a escola e o mundo, falta de planejamento em conjunto e de conteúdos significativos com visão consciente e crítica do cotidiano.

Propostas tem sido formuladas no sentido de evitar descontinuidade e fragmentação da prática pedagógica. Mas a escola não deixa de ser utilizada como **“importante instrumento para a reprodução das relações capitalistas de produção e das ideologias dominantes que pretendem manter os grupos que estão no poder produzindo trabalhadores obedientes.”**<sup>3</sup>

Para realizar uma prática educacional num determinado contexto, há necessidade de desenvolver uma pedagogia crítica. Isto quer dizer, lutar para reestruturar as condições ideológicas e materiais da sociedade para que se garanta o acesso e a permanência de todos indistintamente dentro da escola, devendo esta proporcionar um saber de qualidade. Uma ação política governamental coerente a uma pedagogia crítica, deve ter o compromisso de transformar as escolas em esferas públicas democráticas para que possam ser construídas através da investigação, do diálogo e da iniciativa humana, desenvolvendo no aluno autonomia, responsabilidade social. Assim estruturadas poderão integrar-se aos movimentos sociais que impulsionam a liberdade individual e a justiça social, levando os educandos a comportarem-se como cidadãos ativos e participativos. De nada adianta conscientizar os alunos na luta pela garantia de suas necessidades básicas, se não há o direito efetivo à participação e reivindicação.

Ao professor e aos órgãos administrativos cabe por sua vez desempenhar o papel de intelectuais transformativos desenvolvendo pedagogias que não se limitem a transmitir conhecimentos e habilidades sociais, mas educá-los para a ação transformadora. Isto significa educá-los para o esforço pela mudança institucional e para lutar contra a opressão e a favor da democracia.

A democratização do ensino assim entendida será a garantia de acesso e permanência de todos indistintamente a melhores condições de aprendizagem, e ao saber elaborado. Para atender esta proposta, Dermeval Saviani (1991:40) aponta objetivos que devem nortear uma ação pedagógica coerente na formação do profissional docente, são eles:

**“a) desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar,**

**b) proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente,**

**c) proporcionar-lhes uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz.”<sup>4</sup>**

A formação dos professores, pelo próprio histórico evidencia certa deterioração, tanto nos aspectos da falta de domínio dos conteúdos - conhecimentos, bem como na forma de encaminhar a ação educativa. Assim, o processo de formação do professor deve levar em consideração o conhecimento do mundo do aluno, expresso pelas condições de vida, na linguagem que utiliza, nos conhecimentos que possui, suas expectativas e interesses, porque a prática pedagógica se dará num contexto. Não partindo de contextos isolados, mas compreendendo as subjetivas interferências, as “múltiplas determinações”, como estas se produzem e que tipos de interesses nelas estão postos, não perdendo de vista que a educação não é neutra.

Portanto, o educador deve ser capaz de identificar os processos em que atua ética e politicamente no ensino escolar e dispor de elementos que sirvam de apoio aos programas curriculares, reconhecendo através da análise das normas e valores das estruturas formais, seus objetivos reais.

Reforça-se aqui que as escolas tem uma função sóciopolítica e não podem existir independentes da sociedade em que estão inseridas, pois entende-se que a educação é uma atividade humana, que pertence a totalidade da organização histórico-social. Logo o encaminhamento dos programas refletem a concepção de homem e de mundo presente na sociedade mais ampla. Esta pode ser de conformidade ou de luta pela liberdade onde os homens e as mulheres participam crítica e criativamente na transformação de sua realidade.

Kramer (1982:54) ressalta a importância de o professor **“...observar as atividades infantis, confiar nas possibilidades de desenvolvimento e aprendi-**

**zagem das crianças, respeitar a linguagem delas, incentivar a sua ampliação, valorizar o trabalho infantil**"<sup>25</sup>, deixando claro o papel do professor de mediador do saber sistematizado e da necessidade de ao mesmo tempo respeitar o potencial das crianças comprometendo-se com as mesmas no processo de reelaboração de novos conhecimentos, tendo claros estes pressupostos da educação, torna-se evidente o tipo de cidadão que se está formando para a sociedade.

Para tanto, é necessário que o professor se aproprie de uma fundamentação teórica adequada que permita uma prática pedagógica coerente. Tal fundamentação pressupõe também que o professor compreenda o que produz, bem como os determinantes que definem a linguagem, as ideologias, estereótipos e processos sociais.

Segundo o pensador Henri Giroux (1990:34) a pedagogia da política cultural uma teoria que analisa o poder como um processo ativo na produção cultural, que no decorrer da história tem influenciado o trabalho educativo através das formalidades. O professor além de ser preparado para analisar como se organiza a produção cultural, deve também construir estratégias para transformar a escola num espaço de exercício da democracia e participação nas lutas sociais. Estas estratégias que não precisam ser necessariamente as da Escola Nova, que faziam perder-se o conteúdo em detrimento das relações humanas, "do deixar fazer". Na verdade, a função essencial da escola de primeiro grau, é garantir a apropriação do conhecimento sistematizado pelas gerações anteriores (conteúdos necessários à condição humana e de participação enquanto cidadão), mas não de forma passiva como na Educação Tradicional.

A fundamentação teórica se converte em uma grande contribuição para análise da realidade em que atua, seus determinantes e a clientela a ser atendida, devendo estar voltada a uma ação pedagógica subsidiada pelo processo de produção do conhecimento, tanto do domínio dos conteúdos, como do compromisso político, a fim de poder questionar, propor e envolver-se em alternativas de trabalho. Neste aspecto se destaca a dimensão política na educação que absolutamente não é neutra e traz em seu bojo valores e concepções. Na tendência presente nes-

ta discussão é portanto a da transformação da escola que está posta neste momento histórico revendo até mesmo questões subentendidas na formação de professores, onde existe maior valorização das disciplinas teóricas, e certo descrédito das disciplinas de caráter técnico. Faz-se esta afirmação porque as disciplinas de Psicologia, Filosofia, História e Sociologia da Educação trazem questões da realidade social para o trabalho pedagógico que nem sempre são condizentes às encontradas na prática.

Cabe lembrar aqui outro norteador de uma prática pedagógica coerente; a instrumentalização técnica, o “saber fazer” e o “como fazer”. Em algumas tendências, como a tecnicista, percebe-se o predomínio do ensino de metodologias que parecem até mesmo querer impedir a criatividade e a crítica. E como a prática educacional é o “ponto de partida e o ponto de chegada”, a formação acadêmica do futuro professor deve levar o aluno não apenas a conhecer metodologias por conhecê-las, mas também para adequá-las às situações concretas do contexto escolar em que vão atuar, ou mesmo para conhecerem os problemas implícitos nos processos educacionais. Esta concepção teve sua influência tão marcante, como já foi constatado na análise dos currículos das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde o seu primeiro Plano Curricular, até alguns mais recentes. A preocupação maior se deu, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nela se fundamentou, dirigindo os ensinos de primeiro e segundo graus para a profissionalização, com a formação especial e sondagem de aptidões no primeiro grau e a elaboração de Currículos de segundo grau com o predomínio das disciplinas instrumentais, levando a perda dos conteúdos essenciais, prejuízo insustentável à formação do Professor. Não somente através da literatura, mas da análise dos Planos Curriculares, percebe-se a preocupação atual com cursos de assessoramento, para suprir a deficiência da formação acadêmica dos docentes.

Tal deficiência restringe o papel do professor a meros executores dos métodos e currículos predeterminados por especialistas, aos quais cabia a tarefa de pensar. O efeito é que as práticas pedagógicas se tornaram rotineiras, desqualificando o professor e o excluindo das decisões e reflexões do processo educacional. É necessária a participação ativa do professor nos processos decisórios, pois



é ele quem mais concretamente conhece a vivência, os contextos culturais e sociais dos alunos, e portanto, percebe as consequências de se aplicar um modelo de “Currículo Básico”, e de que nem todos os estudantes aprendem se utilizando das mesmas técnicas materiais e métodos de avaliação.

Na verdade, as atividades propostas em sala de aula devem ter seus objetivos muito claros, tendo em vista que não são neutras, e é fundamental que professores e alunos saibam o “por que” e “para que” aprender. Na medida em que a instrumentalização técnica envolve o planejamento didático - seleção dos conteúdos, dos procedimentos (métodos e técnicas do ensino) e formas de avaliação, ela tem um sentido político, seja o de dar ou não condições para apropriação pelo aluno do saber escolar, instrumento essencial para sua inserção e participação na sociedade. Entretanto, de nada adianta ao professor uma instrumentalização técnica sem subsídios teóricos que levem a reflexão e adequação das reais condições de ensino e do contexto escolar. Com isto, compreende-se a necessidade de se considerar a cultura e as experiências dos alunos, para daí iniciar discussões. Diferem-se as intenções quanto aos caminhos, mas não se discorda de que é o ponto de partida para a elaboração dos currículos e de sua implementação. Sua não compreensão poderá implicar em sua não aplicação.

Surge como alternativa para a ação pedagógica mais consistente e coerente, a unidade entre a teoria e a prática. A dicotomia entre a teoria e a prática acentua a divisão entre o trabalho intelectual e o manual, e segundo Paulo Freire, **“... a teoria deve ser contemplada como a produção de formas de discurso que surgem a partir de diversas situações sociais específicas.”**<sup>6</sup>

A teoria exerce certa mediação junto à prática para compreensão crítica do tipo de práxis adequado ao momento dado e emerge dentro dos contextos e experiências com o fim de examiná-los e intervir sobre eles através da práxis. É a partir da articulação que se estabelece entre o concebido e o vivido que o professor atua no processo de ensino. As representações, por sua vez, influenciam seu discurso e sua prática, manifestando-se através das condições cotidianas da palavra e da ação.

A construção de uma práxis pedagógica coerente e consistente no magistério de 1º grau implica na permanente articulação da teoria com a prática, sendo que a teoria deve sustentar a prática e fornecer os conteúdos básicos necessários no ensino das crianças. Em um sentido mais amplo, a práxis é entendida como atividade especificamente humana, pois no trabalho, como na ação do homem para a transformação da natureza a fim de ajustá-la às suas necessidades de sobrevivência e a promoção coletiva, ela transcende a reprodução, pois cria e recria a realidade, reelaborando a vida humana.

No entanto, voltando ao objeto desse estudo, o que ocorre nas instituições escolares de um modo geral, é a exclusão dos principais envolvidos no processo, professores e alunos, na construção do processo de ensino-aprendizagem e do currículo, tornando-se desafiadora a luta para a conquista nesta participação. Assim como a educação e a formação acadêmica foram perpassados por concepções conservadoras, positivistas, o currículo também sofreu as mesmas influências, conservadoras, liberais, tecnicistas e a críticas, em sua maioria e, apesar das especificidades de cada concepção, o currículo já vinha pronto para o processo pedagógico, de onde se originavam questionamentos sobre o seu nível de abstração, a neutralidade e alienação a realidade. No decorrer da análise dos Planos Municipais de Educação da Prefeitura de Curitiba percebe-se constantemente a preocupação com a política de atualização e aperfeiçoamento de recursos humanos, talvez para suprir a possíveis debilidades da formação acadêmica.

Na tentativa de recuperar a unidade entre a teoria e prática, a organização dos currículos dos Cursos de Formação de Professores propôs um trabalho integrado das disciplinas de formação geral e de instrumentalização técnica, caminhando para o conhecimento, acesso e superação das contradições existentes, articulando “o que ensinar”, “como ensinar”, “para que ensinar” e a “quem ensinar”.

Implícita nesta discussão dos conteúdos e metodologias, fez-se necessário repensar a questão curricular que antes obedecia a modelos pré-determinados, funcionando como “guia das ações”, vinculados a juízos de valor com a finalidade de

controle, transformando assim o processo educativo em práticas rotineiras distanciadas da sociedade em que a escola está inserida, e formulando os currículos isoladamente. O professor passou a ser considerado uma figura fundamental na mediação do conhecimento sistematizado, e a ele coube a responsabilidade de apresentar os conteúdos a serem ensinados, não com uma única visão e nem como verdades absolutas e inquestionáveis. Ele passou a representar importante papel também na conscientização dos alunos no sentido de fazê-los perceber a existência de ideologias e também na seleção, transmissão e pretensões. Neste enfoque sugere-se uma sólida fundamentação teórica nas áreas de história, sociologia e antropologia na formação acadêmica dos docentes, para que estes tenham condições de questionar e enfrentar questões como: Que conteúdos deveriam ser ensinados? Porque estes conhecimentos são considerados universais? De que forma os homens se apropriaram dos conhecimentos que hoje possuem? Que tipo de cidadão pretendemos? Que disciplinas atenderiam a formação do cidadão pretendido?

Estas questões são essenciais para o direcionamento do trabalho pedagógico do professor, para sua opção política, para a concepção do modelo de ensino, das metodologias a serem privilegiadas, e logicamente nas relações com os alunos.

Outro direcionamento que o professor deve imprimir à sua ação pedagógica, é o desenvolvimento nos alunos de atitudes éticas, por entender que é também seu compromisso com os aspectos morais, solidariedade com o grupo e responsabilidade social, evidenciando na formação de seus alunos a dialética entre consciência crítica e ação social, pois não se pode ignorar a formação do cidadão sem que este compreenda criticamente a prática social e os processos sociais, percebendo através da interação as formas sociais de controle subjacentes em todo processo educativo.

Através da solidariedade, é possível caminhar para a coletividade, fato este que constitui uma forte ameaça às estruturas sociais capitalistas, que defendem a divisão, a fragmentação em todas as instâncias da sociedade. É imprescindível colocar na ação uma proposta metodológica que exercite estas formas de

enfrentamento das estruturas que exercem o poder dentro do processo pedagógico, e o trabalho de cooperação nas classes compostas por alunos considerados com níveis de aprendizagem heterogêneos, onde uns realizam as tarefas mais rapidamente que os outros, atuem como companheiros, oportunizando mais situações de diálogo e análise, modificando as relações sociais nas salas de aula. Os trabalhos em grupos também são eficazes no sentido de desenvolver a responsabilidade e a solidariedade.

Estas e outras questões nos levam a defender que é preciso que os encaminhamentos do processo ensino-aprendizagem sejam realmente participativos e verdadeiramente democráticos, que levem sempre em consideração a interação recíproca de objetivos, concepção, conteúdos, o que conseqüentemente levará a alterações estruturais, que constituem um grande desafio. Como a educação formal faz parte de um contexto muito mais complexo e maior, o professor que optar por trabalhar desta forma também contribuirá para a reconstrução de uma nova sociedade mais humana, através da conscientização e participação dos alunos.

Para atender os problemas até aqui abordados, tanto na formação do professor, como na elaboração dos currículos, levantam-se alguns questionamentos de que sua construção seja efetivada em bases teóricas mais críticas e no contexto da realidade em que atua, contando com a participação do professor da sala de aula, para que possa ter conhecimento de toda dimensão histórica e cultural em que se dá o processo pedagógico.

Cabe lembrar a “emancipação da sensibilidade”, principalmente no que diz respeito na figura do professor, que deve resgatar seu papel como mediador entre os conhecimentos e os alunos, sendo a figura essencial, o suporte mais significativo para os alunos, dos quais muito se aproximará demonstrando além de conhecimento com qualidade o respeito e a satisfação por seu trabalho.

Compreende-se assim porque situar o professor como profissional indispensável no processo educativo, onde irá para mediar a construção de uma nova sociedade, que possibilite aos alunos não apenas executar e obedecer, - mas sobretudo avançar no processo de cidadania para exercer sua ação política e democrática, numa sociedade menos diferenciadora e por isso mais humana.

## NOTAS E REFERÊNCIAS

1. SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil**.
2. Ibidem
3. KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: O Trabalho como Princípio Educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.
4. Op. cit. 2.
5. LELIS, Isabel A. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez Editora. Edit. Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Temporânea).
6. FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo; Paz e Terra, 1979.
7. GIROUX, Henri. **Los Profesores como Intelectuales**.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As preocupações com o objeto do presente estudo emergiram em face do enfrentamento cotidiano com o processo educativo em geral, e mais especificamente na área de currículo, visando sobretudo adentrar na realidade para captar um conhecimento significativo, um pouco da evolução histórica das concepções presentes nos currículos de 1º grau e de como as mesmas influenciaram a prática docente no período de 1971-1981.

Por sua vez, a escola está inserida num contexto mais amplo que se reflete influenciando o sistema educacional, pois as propostas pedagógicas são formuladas de acordo com concepções que emergem da situação histórico-político-social-econômica.

No primeiro capítulo apresentou-se um quadro teórico onde foram abordadas algumas concepções psicopedagógicas propostas por alguns pensadores cujas contribuições na sua diversidade são bastante relevantes em educação, no que diz respeito aos métodos, conteúdos, objetivos e formação dos professores. Destacou-se inicialmente a Escola Tradicional, cuja ênfase era centrada na figura e autoridade do professor; após a Escola Nova, seus principais representantes e a ênfase na metodologia, para então se fazer uma abordagem de outros autores como Ferrer e Neill que caminharam no sentido da liberdade e autogestão, da negação da autoridade, percorrendo todo o caminho das contribuições das pedagogias institucionais, sócio-interacionistas, dialética, para finalmente se chegar à Pedagogia Histórico-Crítica, conseqüência dos movimentos críticos da década de 70 em nosso país.

A partir deste momento procedeu-se uma análise de conteúdo das concepções presentes nos Currículos das Escolas de 1º grau da Rede Municipal de Curi-

tiba no período de 1971 a 1981, onde se constataram vários fragmentos das diretrizes de algumas concepções e até mesmo da filosofia de alguns pensadores, com predomínio da Concepção Tecnicista, já que nesta época tinha sido promulgada a Lei 5692/71. As circunstâncias históricas e políticas do período também fortaleceram a tendência ao controle na educação, legitimando os objetivos da referida concepção.

Ainda no decorrer da análise efetuada observou-se que várias foram as contribuições de cientistas de educação destacados e de suas influências nos Currículos das Escolas Municipais de Curitiba.

Da concepção tradicional pode-se inferir que a maior influência foi quanto a formação de alguns professores da Rede Municipal de Ensino, que davam muita ênfase à disciplina e centravam o processo na mera transmissão do conhecimento, questão que não preocupou muito a Prefeitura de Curitiba, pois esta sempre teve muito presente a política de desenvolvimento de recursos humanos, desde o período estudado até os dias atuais.

Os pensadores representantes da Escola Nova também influenciaram não somente a Rede Municipal de Curitiba, pela imposição de métodos em forma de paradigmas, principalmente na área da alfabetização onde iniciou-se a implantação do Período Preparatório e das constantes experimentações nos Laboratórios de Ciências, propiciando aos poucos a incorporação da tecnologia educacional e em cumprimento a filosofia da concepção renovada com respeito as etapas do desenvolvimento do aluno. Pensador bastante destacado foi Jean Piaget, cujos princípios estão fortemente presentes nos Currículos da Prefeitura de Curitiba fato este que se atribui em virtude de as orientações metodológicas do referido autor enfatizarem o trabalho em grupo e a vivência de situações cotidianas do aluno de forma a fazer com que o esforço de cada criança caminhe para um posterior estágio de reequilíbrio, o que implica na aquisição de novos conceitos, que até então não eram dominados operacionalmente. O cumprimento das etapas para o desenvolvimento mental da criança e o reforço as atividades de experimentação, através da filosofia de que só se aprende fazendo, eram fundamentais.

Na perspectiva antiautoritária ainda encontramos as influências de Ferrer, Neill e Rogers. As teorias propostas pelos dois primeiros demonstraram experiências de instituições que negavam a disciplina rígida introduzindo princípios autogestionários. Rogers defendia os princípios da não-diretividade cuja filosofia evidenciava a valorização do aluno, contribuindo para a implantação da auto-avaliação e ênfase no trabalho do pedagogo, na função de orientador educacional, como assistencialista.

Oury e Vásquez, pensadores com princípios sociológicos elucidavam que as instituições não são estanques, imutáveis e isoladas, mas inseridas num contexto, que deve ser levado em consideração, para compreender melhor o indivíduo. Esta concepção articulada aos princípios dialéticos de Henri Wallon, e aos sócio-interacionistas Vygotsky e D. Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica fundamentaram as propostas de trabalho a fim de atender os interesses da maioria da população, valorizando e respeitando o indivíduo com sua experiências, contribuições e linguagem, a partir até mesmo de novos enfoques metodológicos e teóricos principalmente através do princípio de que a leitura e a escrita são incorporadas à vida, para o entendimento da crise da escola como produto sócio-histórico. Estes pressupostos direcionam a nosso ver a democratização do conhecimento fazendo avançar às propostas educacionais para efetivação da participação de todos os envolvidos no processo educativo.

O estudo teórico levou a compreensão que não se pode deixar de destacar a necessidade de considerar as experiências de vida e as características psicológicas e sócio-culturais dos alunos, as quais devem se efetivar na escola num intercâmbio entre a Psicologia e a Pedagogia. Cabe evidenciar ainda que não se pode ignorar que todos os indivíduos já possuem um conhecimento quando do ingresso na escola, e que por vezes é desprezado. É da responsabilidade do professor conhecer seus alunos e sua realidade, e por isso devem possuir sólida fundamentação teórica-político-metodológica que lhes proporcionem as condições de atuar criticamente frente aos conteúdos curriculares e os métodos, propiciando um desenvolvimento efetivo. Confirma-se, assim à luz dos pressupostos teóricos



e da análise de conteúdo dos Planos de Educação e Curriculares do período (1971-1981) a hipótese inicial do presente estudo, é: os professores do Ensino de 1º grau da Rede Municipal de Curitiba foram fortemente influenciados na sua ação docente pelas correntes positivista, escolanovista e tecnicista.

São portanto, consideradas imprescindíveis as influências exercidas pelas concepções, para a elaboração das propostas educacionais, tarefa essa extremamente complexa, e que por esta razão, deve resgatar a participação de todos os professores envolvidos no processo pedagógico.

Desta maneira, é preciso que o professor tenha compreensão sobre a forma como desenvolve sua prática, porque privilegia alguns aspectos em detrimento de outros, onde a teoria lhe possibilitará a confrontação crítica do seu conhecimento e de seus pressupostos no seu trabalho cotidiano, não limitando-se a apenas refletir e identificar a linguagem e os valores subentendidos, mas como estes se produzem e se difundem.

Além das condições mínimas de trabalho, da participação do professor na tomada de decisões e instrumentalização teórica consistente, o curso de formação docente deve favorecer os confrontos e análise permanente de suas práticas pedagógicas, no sentido de aprimorá-las ou superá-las, numa contínua relação entre a teoria e a prática fundamentada nas formas de intervir junto à sociedade para sua democratização e superação das desigualdades sociais. Esta, a nosso ver deve ser a tarefa vital do Estado e do sistema educacional a favor da promoção e da recuperação da cidadania do Homem Brasileiro.

Atingir uma meta desafiadora como esta em um país dominado em todas as instâncias pelo poder ideológico do capital, é uma tarefa árdua para o educador crítico. Não queremos também minimizar o sofrimento profundo e a sensação de indignação que essas experiências de dominação criam entre os educadores. Não se nega tampouco os fracassos contínuos do diálogo entre as diferentes classes sociais.

A desvalorização da carreira do magistério é um fato que se contrapõe à retórica dos discursos políticos sobre educação como prioridade nacional. Os Cursos de Formação do Magistério são extremamente pobres e a remuneração dos profissionais beira o ridículo. A Escola, de fato, não está atendendo a demanda popular por educação. Para se pensar com seriedade uma escola orgânica e unitária, é preciso que os professores de 1º e 2º graus se profissionalizem, que tenham por concepção projeto educacional e planejamento político integrados entre si - e articulados com o mundo da produção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BOSI, Alfredo. **“Cultura Brasileira”** in: Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
2. BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início de escolarização.** Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987. 238 p. Série: Teses Universitárias, 1.
3. CHAGAS, Walnir. **O ensino de 1º e 2º graus: Antes, agora e depois?** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
4. CHAUI, Marilena. **O que é ideologia.** Coleção Primeiros Passos n. 13, 1. ed. Ed. Brasiliense, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1984. Cf. Kosik p. 32.
5. CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.
6. CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Departamento do Bem-Estar Social. **Plano Curricular de 1974.** Curitiba, 1974. p. 3.
7. CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. **Diretrizes Curriculares de 1976.** Curitiba, 1976 p. 33.
8. CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. **Diretrizes Curriculares Plano 1977.** v. 1. Curitiba 1977, p. 2.
9. CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. **Proposta de democratização do saber.** Gestão 1980 a 1983, p. 67.
10. CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico. Uma contribuição para a escola pública brasileira.** Prefeitura Municipal de Curitiba, Paraná. 1988, p. 19.

11. CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Municipal de Educação 1989 - 1992**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Apres.
12. DAVIS, Cláudia. **Psicologia na Educação**. Cláudia Davis, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1993. 2. ed. rev. Col. Magistério. 2º grau. Série formação do professor. p.51
13. FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 28.
14. GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991. Coleção Magistério - 2º grau. Série formação do professor.
15. GIROUX, Henri. **Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje**. 1ª edición Barcelona - España. Edit. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1990.
16. INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. **Plano Municipal de Curitiba**. Curitiba, 1968 p. 93.
17. JAPIASSU, Hilton. **Dicionário de filosofia**.
18. KOHLER, Elza Carmen Ricone. **Histórico da escola de 1º grau Papa João XXIII - 1963 a 1977**. Curitiba, 1977.
19. KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
20. KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPV: Ed. da Universidade de São Paulo, 1987.
21. KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

22. LA TAILLE, Yés de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** Yés de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas, São Paulo: Summus, 1992
23. LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Ed. Loyola. 7. ed., 1984.
24. \_\_\_\_\_. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor.
25. LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar** in Rev. ANDE, ano 3, n. 6, 1986, p.12.
26. LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar.** 5. ed. revista. Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1970, p. 254.
27. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação.** Rio de Janeiro, ABT, 1990, p. 13.
28. MANTOVANI, J. **Evolución del concepto de educación:** in Textos de Pedagogia- Conceptos y tendencias en Las Ciencias de La Educación Organiz. S. de La Torre e outros PPU S.A. , Barcelona, 1985.
29. MARTINS, Onilza B. **A educação Superior à distância e a democratização do saber.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
30. MARTINS, Onilza Borges. **Formação do educador no estado do Paraná.** Resultados Relativos ao Projeto Convênio 12/86. INEP/UFPR. Curitiba, Paraná, 1988.
31. MENEGOLLA, Maximiliano e SANTANA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como Planejar? Currículo - Área - Aula.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992. Coleção escola em debate/2.
32. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986. Termos básicos de educação e ensino.

33. PALACIOS, Jesus. **La cuestión escolar: críticas y alternativas**, Psicopedagogia/ Papel - 51, v. 1. Barcelona: Editorial Laia, 1979.
34. PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. de Ivete Braga, 6. ed. Rio de Janeiro, livraria José Olympio Editora, 1978. 80 p.
35. RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez: Autores e Associados, 1987.
36. ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. Trad. de Manuel C. Ferreira, 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1978. p. 224.
37. SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. Coleção polêmicas do nosso tempo; 5.
38. \_\_\_\_\_. **Educações e questões da atualidade**. São Paulo: livros do tatu: Cortez, 1991. Coleção hoje e amanhã.
39. \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórica. Crítica primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40.
40. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo Básico: Uma contribuição para a Escola Pública Brasileira**. Prefeitura Municipal de Curitiba, Paraná, dez. 1988.
41. SILVA, Jefferson Ildelfonso da. **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 48.
42. SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. Trad. por Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Ed. Manóie Ltda, 1988.
43. TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

44. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. Normas para apresentação de trabalhos/ Universidade Federal do Paraná, Biblioteca Central, 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR: Governo do Estado do Paraná, 1992. Vols.
45. VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio, Paz e Terra, 1977 2. ed., p. 240-241.
46. VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 1986. Coleção Temas básicos de educação e ensino.
47. VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organiz. Michael Cole.../et all. /; trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
48. VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. L. S. Vygotsky, A. R. Luzia A. N. Leontiev. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988, p. 110.
49. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Maria Rezende, Lisboa, Antídoto, 1979. **A formação social da mente**. Trad. José Ap.
50. WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989. Coleção magistério formação e trabalho pedagógico.