

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA CECILIA BUSNARDO VAINÉ

OS VALORES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

**CURITIBA
1987**

MARIA CECÍLIA BUSNARDO VAINÉ

Os Valores na Formação do Professor

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

CURITIBA

1987

ORIENTADORES

LILIAN ANNA WACHOWICZ

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da Universidade Federal do Paraná.

ROBERTO CAPPARELLI FIGURELLI

Doutor em Filosofia pela Universidade de Liège, Bélgica.

Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná.

Esta tese é dedicada ao
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ,
responsável pelo meu despertar
para a causa da Educação, onde vi-
vi o processo de educação como
aluna e como professora, e para
onde retorno...

*"... fez das pedras do caminho,
firmes degraus de subida."*

(Helena Kolody)*

*Poetisa paranaense, ex-professora do Instituto de Educação do Paraná.

AGRADECIMENTOS

À professora LILIAN ANNA WACHOWICZ, pela orientação ao mesmo tempo segura e livre na trajetória da elaboração desta tese, cujas preocupações com a formação do Magistério compartilhamos.

Ao professor ROBERTO CAPPARELLI FIGURELLI, amigo e orientador na senda dos valores, pela seriedade do seu empenho.

Aos meus professores do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela provocação ao estudo.

À professora e amiga IDERLE BORGES MONTEIRO, cujo incentivo e apoio estiveram sempre presentes.

À professora OLÍVIA CAMARGO, pela paciente revisão da linguagem desta tese.

Aos meus familiares, em especial, meu marido ROBERTO, meus filhos ALESSANDRO e ANNELISE e minha mãe CECÍLIA, que, com sua sensibilidade, perceberam o valor deste trabalho e emprestaram seu apoio e solidariedade em todos os momentos.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
SUMMARY	ix
I. INTRODUÇÃO	1
II. REVISÃO DE LITERATURA	5
1. Introdução	5
2. Valor	7
2.1 Referências Históricas Sobre o Estudo dos Valores	7
2.2 Teorias do Valor	9
2.3 Hierarquia e Classificação dos Valores	18
3. Valor e Educação	24
4. A Formação do Professor	31
5. Conclusão	35
III. REFERENCIAL TEÓRICO	37
1. Considerações em Torno do Termo Valor	37
2. Os Valores Enquanto Produção Social — Uma Abor- dagem Possível	42
3. Um Posicionamento	52
4. Os Valores na Educação	56
5. As Reais Possibilidades Educacionais da Escola .	63
IV. OS VALORES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	69
1. Legislação Sobre os Fins da Educação Nacional ..	71

2. A Formação do Magistério nas Leis 4.024/61, 5.692/71, Pareceres, Estudos e Discussões Recen- tes Promovidas pelos Órgãos do Sistema	76
3. O Instituto de Educação do Paraná — Campo - Base da Elaboração da Nova Proposta Curricular	83
4. Proposta Curricular Para o Curso de Formação Pa- ra o Magistério de 1ª a 4ª Séries na Dimensão: EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO	90
V. CONCLUSÃO	111
VI. NOTAS DE REFERÊNCIA	116
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
VIII. ANEXOS	129

RESUMO

O trabalho tem como foco principal a problemática dos valores na Educação, em especial, na formação do professor. Parte do pressuposto de que os valores presentes na sociedade indicam os fins da Educação e permeiam toda a filosofia da educação.

A partir de estudos, pesquisas, relatórios de encontros sobre a formação do professor, o trabalho busca fundamentação teórica em estudos axiológicos, considerando que a melhoria da qualidade do ensino de 1ª a 4ª séries deve iniciar pela atualização dos valores e da filosofia dos cursos de formação de professores. Isto se concretiza ao final da tese, quando da elaboração de uma proposta curricular completa para um novo curso de Magistério em 4 séries, cuja linha mestra é EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO, o que inclui a dimensão social, política e trabalhista da profissão Magistério. A filosofia da proposta está baseada nos estudos sobre valores feitos nos capítulos iniciais, e dá ênfase à formação da consciência social do professor, tão importante quanto a sua formação pedagógica. Além da filosofia, constam da proposta os objetivos do curso, as linhas básicas de ação didático-pedagógica, a metodologia, a avaliação e a grade curricular. São feitas considerações sobre educação geral e formação especial, proposição para estágio supervisionado e prática de ensino, definindo, ainda, a terminalidade do curso.

A proposta destina-se à sua implantação, em caráter experimental, no Instituto de Educação do Paraná.

SUMMARY

The main aspect focused in this thesis relate to the problem of values in education and, in special, the upgrading of teachers.

Starting from studies, research works and meeting reports on the subject, the document seeks a theoretical base in axiologic studies, taking into account the fact that the improvement of basic education must be initiated with the updating of values and educational philosophy of teachers preparation courses. This is made clear at the end of the thesis with the elaboration of a complete curricular proposal for a new four years teacher preparation course having, as its main line the perspective EDUCATION FOR THE PEDAGOGIC WORK, which includes the social, political and working dimension of teaching profession.

The philosophy of the proposal is based on studies of values made in the initial chapters and places emphasis on the formation of the social conscience of teachers, a truth that is as important as their pedagogical background. Besides the philosophy, the proposal also reflects the course objectives, the basic lines of didactic-pedagogical action, the course methodology, evaluation and syllabus. Considerations are also made about general education and special formation, as well as a proposition is presented for a supervised training program and teaching practice.

The proposal is aimed to be implemented on an experimental basis at Instituto de Educação do Paraná.

I. INTRODUÇÃO

A reflexão filosófica na Educação não é algo novo, porém é, sem dúvida, o aspecto mais desconsiderado pelos educadores, talvez dada a sua complexidade. É recente no Brasil a preocupação concreta com a importância de uma filosofia que sistematize, oriente e norteie os esforços educacionais. Assim também o estudo dos valores na Educação não encontrou ainda o devido lugar, visto que só mais recentemente têm surgido algumas obras sobre o tema, fruto de teses de mestrado e doutorado, em sua maioria.

A partir da Lei 5.692/71, o Conselho Estadual de Educação elaborou a Deliberação nº 02/72 pela qual determinava que as escolas deveriam incluir "princípios filosóficos" ou explicitar a "filosofia" da escola nos seus planos curriculares a serem aprovados pelos órgãos do Sistema. As escolas, despreparadas para tal tarefa, tentaram buscar num ou noutro filósofo ou corrente filosófica, apoio para justificar a nova proposta curricular. É evidente que o que fizeram constar não representa o pensamento da comunidade escolar; portanto, nada tem a ver com ela — cumpriram uma mera formalidade. Acrescente-se a isso a constatação de que, com raras exceções, as pessoas envolvidas no processo educacional desconhecem a filosofia "declarada" e muito menos a praticam ou vivenciam.

Na realidade, as escolas de Magistério a nível de 2º grau não sofreram grandes alterações filosóficas ou legais com a Lei 5.692/71, uma vez que foram mantidos os fins da Educação da Lei

4.024/61 e que essas escolas já eram profissionalizantes. Na prática, entretanto, foram afetadas pela expansão do 2º grau, que foi assumindo as unidades escolares que mantinham curso de Magistério, com a oferta de novas habilitações profissionais. As escolas de Magistério continuaram com a mesma proposta e a mesma filosofia subjacente a essa proposta que, historicamente, vinha da corrente da Escola Nova no Brasil. Considerando que o processo histórico produz alterações nos valores e que estes indicam os fins da educação, essas escolas não se atualizaram.

No Paraná, as escolas de Magistério foram perdendo a sua identidade institucional e funcional pela exigência de ofertarem outros cursos de 2º grau. Algumas escolas foram extintas, passando seus contingentes de professores e alunos a integrarem os chamados "complexos" — unidades de ensino criadas com o objetivo de racionalizar recursos e unificar o trabalho pedagógico.

Atualmente, em Curitiba, a única escola pública que mantém como habilitação exclusivamente o curso de Magistério é o Instituto de Educação do Paraná, visto que o seu curso de Técnico em Turismo, ofertado apenas para dar cumprimento a uma exigência legal, funcionou pouco tempo nesta escola, sendo transferido para a Escola Normal Lisymaco Ferreira da Costa. O Instituto de Educação do Paraná é, portanto, a escola mais caracterizada do ponto de vista da habilitação Magistério e é onde a autora há anos desenvolve trabalhos pedagógicos.

Refletindo sobre esse panorama concreto e atual da realidade já conhecida, emergiram as prioridades a serem melhor investigadas: o estudo dos valores, os valores na Educação e os valores que se inserem ou precisam ser inseridos na formação do professor.

Definidas, então, as prioridades, houve necessidade de co-

letar mais dados na prática e recorrer à literatura disponível procurando-se interpretar esses dados na teoria. Consequentemente, as novas referências alteraram a visão da realidade e provocaram a intenção de agir sobre ela, propondo concretamente a sua transformação.

Daí se depreende que a teoria e a prática estiveram presentes em todos os momentos, uma em apoio a outra e alternando-se constantemente, o que proporcionou o movimento e a totalidade do método desenvolvido ao longo do trabalho. Portanto, partiu-se do empírico, passou-se ao abstrato e chegou-se ao concreto pensado, ao concreto elaborado, buscando alterar e ultrapassar a realidade conhecida.

Considerando que os valores presentes na sociedade indicam os fins da Educação e que estes retratam uma filosofia de Educação, a fundamentação axiológica colocada nos capítulos II e III desta pesquisa trouxe luzes que clarearam toda a problemática da formação do professor desenvolvida no Capítulo IV. Essa fundamentação mostrou que só a partir de uma redefinição e atualização de valores será possível vislumbrar novas perspectivas para o Curso de Magistério, o que trará, por via de consequência, a melhoria do ensino de 1ª a 4ª séries.

O item 4 do IV Capítulo — Proposta Curricular para o Curso de Formação para o Magistério de 1ª a 4ª séries, é fruto gerado e desenvolvido no decorrer dos estudos, reflexões e práticas realizadas no Instituto de Educação, bem como no Curso de Mestrado da UFPR, o qual possibilitou o aprofundamento e a síntese necessária.

Trata-se de uma proposta concreta que abrange a filosofia, os objetivos, as linhas básicas de ação didático-pedagógica, metodologia do curso, avaliação, grade curricular, considerações

sobre educação geral e formação especial, proposição para estágio supervisionado e prática de ensino, definindo, ainda, a terminabilidade do Curso. Sua linha mestra norteadora é a "EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO", o que inclui a dimensão trabalhista da profissão Magistério. A referida proposta destina-se a sua efetiva implantação.

Esta tese é o reflexo e a sistematização da experiência de vida profissional da autora.

II. REVISÃO DE LITERATURA

1. INTRODUÇÃO

O estudo dos valores requer uma cuidadosa análise teórica por se tratar de uma área bastante controversa.

Para a compreensão da problemática axiológica pode-se iniciar com uma reflexão sobre o sentido da existência humana na época atual. Miguel Reale, num artigo intitulado "A problemática dos valores entre dois mundos em conflito", afirmou: "A teoria dos valores é hoje central porque acima de tudo no mundo contemporâneo está em causa o valor do próprio ser humano"¹. Se, por um lado, o século XX vem superando as mais ousadas expectativas do século XIX no tocante ao progresso da Ciência e da Técnica, por outro lado, o caráter trágico do mundo atual, com suas guerras, revoluções e ameaças de um conflito nuclear, faz com que o homem ponha em questão o valor da existência humana. O momento histórico atual muito tem favorecido a reflexão filosófica sobre os valores. Mas essa reflexão não é apanágio da Filosofia. Interessa também à Psicologia, à Sociologia, à Antropologia, à Educação.

O sentido da existência humana está no 'tornar-se homem' do homem. Este 'tornar-se homem' consiste na realização de sua essência, o alcance da perfeição de sua personalidade.

Assim escreveu Johannes Hessen em **Lehrbuch der Philosophie**². O verso de Píndaro — "Vem a ser o que és" — não perdeu a sua atualidade. Na aparente contradição do verso do poeta revela-se a ambigüidade do homem. O homem não é somente o que é. Ele também é

o que pode vir-a-ser. Entre **o que é** e **o que pode vir-a-ser**, se enquadra a afirmação de uma natureza humana espiritual e livre. Paradoxal exigência da natureza humana é que ela só se realiza ultrapassando-se a si mesma. No reconhecimento dessa natureza humana, espiritual e livre, estão os fundamentos de toda uma Filosofia da Educação.

Como disse Dermeval Saviani: "A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação".³ Essas transformações que o homem opera na natureza são fruto da sua inteligência, da sua espiritualidade e do seu trabalho. Assim, também, "a liberdade, que é pessoal e intransferível, indica as expectativas e aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo, abrindo todo o campo para os valores e a valorização."⁴ Ou, no dizer de M.Reale, "os **valores**, no fundo refletem a dimensão humana acrescida às coisas, das quais o homem se serve na sua renovada faina histórica."⁵ Portanto, a teoria dos valores assume uma importância inegável quando se parte do pressuposto de que uma concepção de vida reside na realização dos valores. O sentido prático da teoria dos valores consiste em sua relação direta com a vida, pois é na vida que se dá a objetivação dos valores.

Uma proposta de educação parte sempre de uma concepção de vida e se acha impregnada de valores, ainda que implícitos. Por isso, a formação do profissional da educação não pode ser descuidada; merece estudo criterioso a partir de dificuldades já conhecidas e uma melhor definição axiológica, pois os valores na educação sofrem alterações decorrentes do processo histórico.

A revisão de literatura abrange três tópicos principais:

— valor

- valor e educação
- a formação do professor.

2. VALOR

2.1 Referências Históricas sobre o Estudo dos Valores

As expressões "Axiologia", "Filosofia dos Valores" ou "Teoria dos Valores" são relativamente recentes. Mas, como observou Louis Lavelle (1883-1958), a pesquisa do valor é tão antiga quanto a reflexão.⁶ No decurso da História da Filosofia, o tema do valor é visualizado sob diferentes nomes como, por exemplo, "bem", "ideal", "fim", "perfeição" e "norma". Embora não seja o intento desse trabalho historiar a trajetória de cada um desses termos, convém lembrar o relevo do "bem" na Filosofia Clássica Grega e na Escolástica. Não se quer, com isso, identificar simplesmente a noção de valor com o conceito de bem, elaborado pelos gregos e medievais.⁷ Houve uma longa preparação — sobretudo com a reflexão sobre os bens e os fins — para o surgimento da noção de valor na Filosofia Moderna.

A respeito desse surgimento, poder-se-ia indagar pelos motivos que envolveram o problema do valor com tanto prestígio no pensamento moderno. Conforme Lavelle, é necessário atentar, em primeiro lugar, para a preponderância da ordem econômica sobre a ordem política que caracteriza a história do século XX. Em segundo lugar, para a renovação da reflexão no contexto metafísico. E, por último, no plano das preocupações mais imediatas da consciência, para os grandes abalos que, em nosso século, mergulharam os homens na angústia.⁸

O primeiro motivo, apontado por Lavelle, enseja a oportunidade para lembrar que, no campo da Economia Política, há uma

longa tradição com grandes nomes de economistas que dedicaram sua atenção ao problema do valor. Assim, por exemplo, Adam Smith (1723-1790) distinguia o valor de **uso** do valor de **troca**; David Ricardo (1772-1823) empenhou-se na elaboração da teoria do **valor-trabalho**. Karl Marx (1818-1883), por sua vez, ao investigar a natureza da mercadoria, pôs em relevo a dualidade entre o valor de **uso** e o valor de **troca** e fez a crítica das abordagens clássicas anteriores.

A atenção dada pela Economia Política ao problema do valor não poderia deixar de se refletir na área filosófica propriamente dita. Ocorreu, então, a transposição de um valor particular — o econômico, no caso — para o conceito de valor em si e para os diferentes valores visualizados sob um prisma filosófico. Por isso, faz-se necessário destacar o papel desempenhado por Hermann Lotze (1817-1881) e por Friedrich Nietzsche (1844-1900) na gestação da moderna Filosofia dos Valores.

Pertence a Lotze — como escreveu J. Hessen — "o mérito de ter introduzido o conceito de 'valor' (como também o de 'valer') na consciência filosófica"⁹. Lotze distingue rigorosamente valor e ser, contrapondo o mundo dos valores ao mundo do ser. O homem apreende o ser por meio da inteligência e o valor por meio de uma forma particular do sentir espiritual. Para Lotze, o dualismo do ser e do valor não impede que ambos tenham uma raiz comum, ou seja, que a realidade tenha um conteúdo valioso.

É muito grande a importância de Nietzsche no surgimento da moderna Filosofia dos Valores. Utilizando-se de fórmulas violentas e paradoxais, Nietzsche insurgiu-se contra a escala de valores, tal como era admitida pela sociedade de seu tempo, e dirigiu uma crítica radical aos valores tradicionais. Do vasto e ambicioso empreendimento de Nietzsche é possível salientar alguns

aspectos: o primado do valor sobre todas as outras noções; a origem do valor na vontade ou, mais precisamente, na vontade de poderio e a nova tábua de valores, proposta por Nietzsche, que deveria ser válida para todos os homens.

Em suma: toda a Filosofia dos Valores que se desenvolveu na esteira da obra de Nietzsche tem procurado responder, de uma ou outra forma, aos desafios lançados pelo profeta de Zarathustra, o qual, mais de uma vez, manifestou sua admiração pelo criador de novos valores.¹⁰

2.2 Teorias do Valor

No desenvolvimento histórico da Filosofia dos Valores surgiram — como, aliás, costuma acontecer na História da Filosofia — diversas correntes e orientações por vezes conflitantes. J. Hessen, em **Lehrbuch der Philosophie**, distingue seis axiologias principais: psicológica, neokantiana, neofichteana, fenomenológica, neo-escolástica e a derivada da "Ciência Fundamental" de Rehmke. J. de Finance, na sua **Éthique Générale**, prefere falar de "interpretações": psicológica, sociológica, existencialista, fenomenológica e espiritualista. Os neokantianos e neofichteanos são agrupados por J. de Finance sob o rótulo de "tendências idealistas". Já M. Reale, em **Filosofia do Direito**, distingue a interpretação sociológica dos valores das explicações psicológicas e, num segundo momento, aborda o assim chamado "ontologismo axiológico", analisando por último, a "Teoria Histórico-cultural dos Valores", a qual engloba diversas tendências que marcam presença em nossos dias.

Visto que o presente trabalho não se reveste de caráter filosófico propriamente dito e que a finalidade desta revisão é

oferecer uma fundamentação para o estudo dos valores na educação, este tópico limita-se a algumas observações sobre as correntes psicológica e sociológica, sobre a contribuição dada por Max Scheler, e, por fim, sobre a "Teoria Histórico-cultural dos Valores".

Corrente Psicológica

Pelo fato de existirem muitas perspectivas do psicologismo axiológico, essas são aqui sintetizadas em sua tese principal:

*os valores existem como resultado ou como reflexo de motivos psíquicos, de desejos e inclinações, de sentimento de agrado ou desagrado. As coisas valem em razão de algo que em nós mesmos se põe como desejável ou apetecível, ou capaz de dar-nos prazer. Os valores seriam uma ordem de preferências psicologicamente explicável.*¹¹

Os fundadores da Corrente Psicológica foram os filósofos austríacos Alois Meinong (1853-1921) e Christian Ehrenfels (1850-1932). Essa corrente mostrou a ligação entre a desiderabilidade e o ato de valorar e pôs em relevo um elemento importante no estudo dos valores: a **preferibilidade**.

A explicação subjetivista da Corrente Psicológica mostrou-se insuficiente diante de muitas críticas: limitava-se ao aspecto individualista da valoração, não considerava que os valores subsistem mesmo depois de cessados os desejos e apoiava-se na frágil tese do indivíduo como fonte e medida dos valores.

É inegável a força ou pressão social que os valores representam induzindo à tomada de atitudes e comportamentos que muitas vezes entram em conflito com as preferências individuais. Por isso, surgiu a Teoria Sociológica caracterizada por explicações objetivistas suplantando a Corrente Psicológica.

Teoria Sociológica

A Teoria Sociológica aparece como crítica à Corrente Psicológica, situando o problema dos valores não à luz da Psicologia dos indivíduos, mas no âmbito da Psicologia Social.

Alguns autores afirmam que o valor é um fato social que expressa a sociedade como um todo, ou seja, as crenças e desejos sociais (Gabriel Tarde) ou são produto da consciência coletiva (Émile Durkheim).

Durkheim (1858-1917), na sua célebre comunicação ao IV Congresso Internacional de Filosofia (realizado em Bolonha, no ano de 1911), intitulada "Jugements de Valeur et Jugements de Réalité"¹², apresenta a perspectiva sociológica do valor inicialmente sob dois enfoques diversos:

- a) individual — o valor prende-se a algum elemento integrante da coisa;
- b) social — o valor da coisa é dado pela maneira como ela afeta o sujeito coletivo.

A partir daí avança para outras conclusões, contestando as duas perspectivas iniciais, afirmando que "há numerosos casos em que não existe, por assim dizer, nenhuma relação entre as propriedades do objeto e o valor que lhe é atribuído,"¹³ assim como também o valor de algo não pode ser medido apenas pela sua utilidade social e sim com relação a certas noções ideais. Torna-se, então, importante considerar a origem dos ideais, como se relacionam com a realidade e com a experiência, embora a ultrapassem. O ideal tende a formar com o real uma só coisa, visto que é fruto do social. Os ideais não são meras abstrações, frias representações intelectuais; eles são motores essencialmente ativos porque são reais. "O ideal provém do real, ainda que o ultrapasse:

eis porque o ideal pode se incorporar ao real."¹⁴

Durkheim afirma que é a sociedade que provoca o homem a erguer-se acima de si mesmo deixando de lado a sua visão individualista para entregar-se aos ideais coletivos. É a própria sociedade que lhe dá os meios para essa ultrapassagem, afastando preocupações egoístas e vulgares. A sociedade é um conjunto de ideais coletivos que expressam os valores dessa mesma sociedade e, em última instância, do próprio indivíduo.

A construção dos valores e dos ideais provém do real; sozinho o indivíduo jamais poderá extrair de si mesmo o material necessário para a construção dos valores e ideais sociais.

Durkheim analisa os julgamentos de valor e de realidade, concluindo que não há diferenças de natureza entre esses dois tipos de julgamento, pois "não existe e nem deve existir mais do que uma única faculdade de julgar."¹⁵ A diferença está em que há os julgamentos que unicamente exprimem as realidades tais como elas são (conceitos) e os que transfiguram as realidades com as quais se relacionam, mostrando um aspecto novo da realidade (ideais de valor). A faculdade de julgar difere conforme as circunstâncias, mas a unidade fundamental da função não se altera.

A sociologia francesa, especialmente de orientação durkheimiana, expressa a idéia da sociedade como um todo, que não se reduz aos indivíduos que a formam. Ao contrário, destaca como idéia nuclear a teoria de uma consciência coletiva.

O conceito de consciência coletiva sofreu alterações no decorrer da obra durkheimiana. Na última fase do seu trabalho, ao entrar em contato com a axiologia, Durkheim chega à conclusão de que a consciência coletiva é um repositório de valores que exercem pressão sobre a consciência individual. Cada pessoa se subordina ao mundo dos valores por serem a expressão da consciência

coletiva, ao mesmo tempo transcendente e imanente à consciência individual.

Alguns discípulos de Durkheim, em especial Georges Davy e C. Bouglé, desenvolveram a tese da consciência coletiva e a ampliaram no campo jurídico. O direito é visto como "símbolo visível da solidariedade social".

Davy mostra que os valores vão surgindo gradativamente na História e se impõem aos indivíduos, muitas vezes contrariando seus próprios desejos. O homem supera seus instintos e se eleva no nível do valioso graças a seu autodomínio sobre suas inclinações e sua afetividade, atingindo o superamento ético.

Bouglé desenvolve a tese da evolução sociológica dos valores mostrando que as posições avaliativas ou estimativas aparecem no decorrer de um processo histórico de amadurecimento da humanidade.

As dificuldades que aparecem nessa corrente referem-se ao fato de que a sua visão prende-se ao mundo estritamente objetivo, permanecendo não resolvidas questões fundamentais que pertencem ao campo filosófico. O fato de que os valores conduzem sempre a uma ação, a uma tomada de posição, não se resolve na simples objetividade do valor. Também o desvendar da origem histórica dos valores não é suficiente para elucidar as questões do **ser** e do **dever-ser**, pois nem sempre aquilo que é, deve ser e nem sempre aquilo que foi, deve continuar sendo. As palavras de Miguel Reale confirmam isso: "A opinião da maioria não traduz, de forma alguma, a certeza ou a verdade no mundo das estimativas."¹⁶ Ela poderá, no máximo, ser indício de validade. A História mostra inúmeros heróis e mártires cujo sacrifício, contrariando valores e leis estabelecidas, só foi reconhecido muito mais tarde. As mudanças, as transformações sociais e as diferenças culturais ates-

tam a vulnerabilidade dos valores ao tempo, ao espaço e à História, sem que, com isso, se deva relativizá-los.

Max Scheler

Não é possível estudar a moderna Filosofia dos Valores, na Alemanha, sem levar em conta a contribuição dada pela Fenomenologia. Aliás, a Fenomenologia, como método, é responsável em grande parte pelo notável impulso que recebeu a reflexão sobre os valores na Alemanha, durante o primeiro quartel do século XX. Isso ocorreu, sobretudo, graças a Max Scheler (1874-1928) e Nicolai Hartmann (1882-1950). Embora os dois pensadores costumem ser associados como representantes da Fenomenologia no domínio axiológico, cada um guarda a sua originalidade na História da Filosofia e não pode ser confundido com o outro sob pena de grave erro. Visto que foge da alçada desse trabalho estudar as posições dos dois filósofos, suas divergências e pontos convergentes, far-se-á aqui algumas observações sobre Max Scheler, sem dúvida o mais conhecido dos axiólogos alemães.

Decisivo, para Scheler, foi o encontro, em 1901, com Edmund Husserl (1859-1938), o fundador da Fenomenologia. Em 1907, Scheler adere ao círculo fenomenológico de Munich. Entre 1913 e 1916 apareceu, publicada em duas partes, a obra **Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik**, texto capital para a compreensão do pensamento de Scheler no campo dos valores e para a apreciação de sua indagação sobre os fundamentos fenomenológicos da grande Ética que ele pretendia escrever. Nela, Scheler efetua uma crítica demolidora do nominalismo axiológico, o qual considerava os valores como fatos empíricos. Para ele, os valores são algo de próprio. Não se identificam nem com as coisas nem com o simples "ser" natural dos "bens". Os valores são "qualida-

des" de um gênero especial, que se justificam por si mesmas, pelo seu conteúdo. Scheler defende a objetividade e a absoluteidade dos valores. Os valores devem ser descobertos e não inventados. Não é de estranhar, portanto, que Scheler se insurja contra as diversas formas de relativismo e, de um modo especial, contra a ética relativista. Em suma, como observou Juan Llambías de Azevedo:

*a contribuição original de Scheler não consistiu em descobrir os valores, mas em fazer dos valores os fundamentos a priori dos bens, dos fins, dos imperativos, dos sentimentos, da direção de espírito. Numa palavra: de todos os fenômenos morais.*¹⁷

Ao se estudar o pensamento de Max Scheler, é necessário dizer uma palavra sobre a apreensão dos valores. J. Hessen, em sua obra, trata desse problema num capítulo intitulado "Die Erkenntnis der Werte".¹⁸ Hessen contrapõe a concepção intelectualista à emocionalista para, no final, apresentar sua solução. Na concepção intelectualista, convém distinguir diversos graus, desde o racionalismo axiológico até o intelectualismo moderado de um Jacques Maritain ou de um J. de Finance. Se, por um lado, estão aqueles que, tendo identificado "valor" e "ser", apontam para o intelecto como a faculdade do ser e visualizam a apreensão dos valores como um processo regido pelas leis da lógica, por outro lado, não se pode esquecer que, com base em Santo Tomás, alguns tomistas puseram em relevo que, além do conhecimento racional, há o conhecimento por conaturalidade, próprio para a vivência comum dos valores.

No Emocionalismo, tal como foi concebido por Max Scheler, não passa de um preconceito a redução do espírito humano à alternativa: ou razão ou sensibilidade. Defende Scheler a existên-

cia de uma ordem do coração, uma lógica do coração, que é tão estrita, objetiva, absoluta e firme quanto os princípios e conclusões da lógica dedutiva. A experiência emocional dos valores precede o conhecimento teórico do ser. É oportuno ter presente, como adverte Llambías de Azevedo, que:

*a palavra "emocional" se entende num sentido muito amplo, que compreende não só os sentimentos ou estados de sentimento, como também o sentir, o preferir, o pospor, o amor e o ódio que, de maneira alguma, são sentimentos em sentido estrito.*¹⁹

O valores revelam-se numa visada intencional particular, vale dizer, num "sentir intencional" de alguma coisa. E o próprio sentir intencional abre as portas para o reino dos valores.

Não deve causar surpresa que Scheler, ao discernir na esfera emocional uma ordem alógica, que lhe é própria, e totalmente estranha ao intelecto, tenha provocado críticas da parte de muitos axiólogos — dos neo-escolásticos, em primeiro lugar. Mas mesmo um pensador como J. Hessen, sob tantos aspectos tributário de Scheler, foi levado a atenuar o emocionalismo do autor de **Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik**. Hessen parte da vivência dos valores e põe em relevo três características fundamentais da apreensão dos valores. Os valores são captados **imediatamente** (**Unmittelbarkeitscharakter**); a captação processa-se num ato de **intuição** (**intuitives Erkennen**); e já que os valores pertencem à "ordem do coração", a apreensão só pode ser de natureza emocional (**gefühlsmässigen Charakter**). Mas, para Hessen, isso não significa aceitar o "sentir intencional" como um dado primário e irreduzível da vida do espírito. É necessário incluir o elemento **cognitivo**: "todo conhecimento do valor se baseia numa cooperação das funções de pensar e sentir".²⁰ Daí a conclusão que,

mais adiante, Hessen tira: "cuida e exercita, por meio de exercício constante, a capacidade de valor que existe em ti."²¹

Teoria Histórico-cultural dos valores

Esta teoria engloba várias tendências de maior projeção na atualidade unificadas pela convicção de que é impossível compreender-se o problema do valor fora do âmbito da História. Não desprezando as contribuições valiosas da Psicologia e da Sociologia, essas tendências buscam resolver as dificuldades de ordem lógica e filosófica do estudo dos valores.

A História é vista como o momento da realização dos valores ou a projeção do espírito sobre a natureza, na busca da universalização do ideal ético.

O ponto principal desta teoria é a idéia de que o homem é o único ser capaz de inovar, de criar algo novo no processo dos fenômenos naturais, de transformar a natureza. Essa atividade inovadora do homem, capaz de criar novas formas de ser e de viver é chamada de espírito. Por ser espiritual e livre, o homem criou o mundo histórico e cultural, compondo formas novas e, no dizer de Miguel Reale, "reunindo em unidades de sentido sempre renovadas e inexauríveis os elementos particulares e dispersos da experiência."²²

O espírito humano projeta-se sobre a natureza dando-lhe uma dimensão nova que são os valores. O valor é a projeção do espírito como consciência histórica, tomado em sua universalidade, e não como consciência individual.

A consciência histórica do homem representa a totalidade da experiência vivida pela humanidade num processo de superações sucessivas. A tomada de consciência do espírito perante si mesmo é que fundamenta o valor de si mesmo e, assim, o valor de todos

os objetos a que se aplica, de todos os fins que se propõe atingir. Portanto,

os valores obrigam porque representam o homem mesmo, como autoconsciência espiritual, e constituem-se na História porque esta é, no fundo, o reencontro do espírito consigo mesmo, do espírito que se realiza na experiência de gerações, nas vicissitudes do que chamamos "ciclos culturais", ou "civilizações".²³

O valor não se compreende sem referência à História. As nossas valorações inserem-se em nossa experiência histórica. Portanto, valor e realidade se implicam mutuamente mas não se reduzem um ao outro porque, como observa o mesmo Miguel Reale, "um valor que se **realizasse integralmente** converter-se-ia em "dado", perderia sua essência que é a de **superar** sempre a realidade graças à qual se revela e na qual jamais se esgota."²⁴

No que diz respeito à História, o valor possui as características de realizabilidade, inexauribilidade e objetividade visto que os valores não existem em si e de per si, mas em relação ao homem, em referência a um sujeito universal de estimativa. Isso significa que os valores estão ligados ao processo da experiência humana que se realiza na História através dos tempos, do qual todos os homens participam, conscientes ou não da sua significação universal.

2.3 Hierarquia e Classificação dos Valores

L. Lavelle situa o problema da hierarquia dos valores no contexto da antiga questão que opõe o monismo ao pluralismo na história da metafísica ocidental. Trata-se de saber se o valor deve conservar um caráter de unidade ou se há uma pluralidade de valores irreduzíveis uns aos outros. A unidade do valor fundamen-

ta-se tanto em sua origem — já que todo o valor procede da unidade do espírito — , quanto em sua aplicação — já que o ser humano tende a introduzi-lo ou a reencontrá-lo em todos os modos de existência. E a diversidade, por sua vez, é essencial ao valor, como o caminho no qual ele se realiza. Escreveu Lavelle: "é porque há uma unidade do valor que nós somos obrigados a procurá-lo em toda parte."²⁵ Além disso, a pluralidade dos valores aparece implicada na própria expressão das preferências do homem, pois, sem a pluralidade, não se poderia nem sequer estabelecer uma ordem entre as diferentes espécies de valor que, como é fácil perceber, é necessária para que a preferência possa ser exercida.

A ordem e a hierarquia dos valores também tinham sido categoricamente afirmadas por Max Scheler:

*O reino dos valores está inteiramente submetido a uma ordem que lhe pertence exclusivamente e que consiste no fato de os valores, uns em relação aos outros, possuírem uma **hierarquia**, graças à qual um valor é "superior" ou "inferior" a outro.*²⁶

Hierarquia e classificação dos valores formam um capítulo obrigatório dos tratados de Axiologia. Sem dúvida, preciosas contribuições têm sido dadas pelos axiólogos em seu esforço de pôr ordem, hierarquizar e classificar os valores. Mas os resultados, até agora, não são de todo convincentes nem plenamente satisfatórios.

É oportuno, para a finalidade deste trabalho, citar quatro classificações de valores: M.Scheler, J.Hessen, L.Lavelle e J. de Finance, mas com consciência das limitações dessas classificações e dos inúmeros problemas por elas suscitados.

Max Scheler

Sempre preocupado em refutar o formalismo kantiano, Scheler

estabeleceu cinco "modalidades-de-valor":

1. agradável e desagradável;
2. vitais;
3. espirituais (estéticos, valores do justo e do injusto; valores do "puro conhecimento da verdade");
4. sagrado e profano.²⁷

Mais importante do que essa escala, talvez sejam os cinco critérios propostos por Scheler para a determinação da altura dos valores:

- **duração:** os valores são tanto mais elevados quanto maior for a sua duração no tempo. Assim, os valores mais baixos na escala seriam os mais transitórios e de menor duração;
- **divisibilidade:** os valores são tanto mais elevados quanto menos divisíveis;
- **fundamentação:** o valor que serve de fundamento a outros é mais elevado do que os que se fundam nele;
- **satisfação:** os valores são tanto mais altos quanto mais satisfação produzem no sujeito que os realiza. A satisfação aqui tratada refere-se ao afetar os estratos mais profundos do ser; é uma satisfação espiritual proporcionada pelo valor;
- **relatividade:** os valores são tanto mais altos quanto menos dependem da vida orgânica e da sensibilidade.

Johannes Hessen

Hessen expõe alguns elementos fundamentais para a classificação dos valores e inicia por classificá-los em dois pontos distintos: formal e material.

Sob o ponto de vista **formal**, ou seja, dos valores em si, eles podem ser classificados em: positivos e negativos; pessoais e reais (das coisas); valores em si mesmos (ou "autônomos") e valores derivados (ou "dependentes").

Sob o ponto de vista **material**: sensíveis e espirituais.

Os valores **sensíveis** são: 1. do agradável e do prazer;

2. vitais;

3. de utilidade (coincidem com os econômicos).

Os valores **espirituais** são:

1. os valores lógicos (tanto a função quanto o conteúdo do conhecimento);

2. os valores éticos;

3. os valores estéticos;

4. os valores religiosos.²⁸

Quanto à hierarquia dos valores, Hessen subscreve os critérios de Max Scheler, e propõe, à maneira de conclusão, os seguintes "princípios gerais" para uma escala de valores:

1. Os valores espirituais são mais elevados do que os sensíveis.

2. Dentro da classe dos valores espirituais, os éticos ocupam um lugar de primazia, enquanto esses aparecem frente aos lógicos e estéticos como mais elevados.

3. Os valores supremos são os valores do 'Santo' ou os valores religiosos, porque todos os demais valores se baseiam neles.²⁹

Louis Lavelle

No segundo tomo de seu *Traité des Valeurs* — intitulado

"Le Systême des différentes valeurs" — Lavelle classifica os valores dividindo-os em duas escalas verticais com degraus que se correspondem. O critério, para ele, reside nas diferentes relações do homem com o mundo.

Na primeira escala, situam-se os valores econômicos, os intelectuais e os morais. Na segunda, os valores afetivos (correspondendo aos econômicos, da primeira escala), os estéticos e os espirituais.³⁰

Numa palavra: "Se, com efeito, é próprio do valor se exprimir numa ordem hierárquica, a unidade e a ordem de todos os valores só pode encontrar sua razão de ser na ordem mais elevada."³¹

Joseph de Finance

A classificação de J. de Finance apareceu primeiro em *Essai sur l'agir humain* (1962) e foi retomada em sua **Éthique Générale**, de 1967. O autor toma como critério de hierarquização a relação com o sujeito espiritual: "O mais racional parece ser aquele que os ordena conforme digam respeito mais ou menos ao sujeito espiritual como tal."³²

Os valores, para J. de Finance, classificam-se em quatro planos:

1. Valores **infra-humanos** (os da sensibilidade e os biológicos;
2. Valores **humanos infra-morais** (os econômicos, os noéticos, os estéticos, os sociais, os que se referem à vontade, enquanto natureza);
3. o valor **moral**;
4. o valor **religioso**.³³

Cumpre notar que J. de Finance distingue, em cada plano, os

valores que pertencem à esfera subjetiva dos que se situam na esfera do objeto. Além disso, a cada valor se opõe o desvalor correspondente.

Muito se poderia dizer sobre o estabelecimento de uma escala de valores. Há posições extremas acerca desse problema. Uns, por exemplo, vêem no caráter hierárquico uma propriedade exclusiva do mundo dos valores. Propriedade essa que não é creditada ao ser. Outros rejeitam toda e qualquer hierarquia axiológica. Para eles, os valores são incomparáveis. Só a liberdade, pelo ato de escolha, introduz uma ordem subjetiva no campo dos valores.

É evidente que, no ponto de partida das tentativas de construção de uma tábua de valores, está a convicção de que os valores são objetivos e de que será possível, um dia, chegar a uma classificação definitiva. Isto não significa ignorar a "referência a um sujeito", como característica própria do valor.

A dificuldade reside em conciliar os critérios de hierarquização — fundamentados necessariamente numa determinada concepção do mundo (*Weltanschauung*) assumida pelo axiologista — com a validade universal que se pretende para a escala de valores. Daí não admira que a tentativa de hierarquização, proposta por Max Scheler, tenha sido alvo de tantas críticas.

Para se sair do impasse, Dermeval Saviani aconselha a substituição do conceito de hierarquia por **prioridade**, a seu ver "mais dinâmico e flexível, e ligado às condições da situação existencial concreta em que vive o homem."³⁴

Saviani explica melhor sua proposta de substituir **hierarquia** por **prioridade** dizendo que "hierarquia" é a escala de valores predeterminada que se coloca acima, fora, além da situação concreta, enquanto que a "prioridade" é ditada pelas situações

concretas das quais decorrem sistemas de valores diferentes. O conceito de hierarquia é mais abstrato, segundo Saviani, e exemplifica dizendo que num bairro de elite o professor pode dar mais ênfase aos valores intelectuais, ao passo que numa escola de favela, os valores econômicos são prioritários, tendo em vista a necessidade de sobrevivência. Portanto, a observância de uma hierarquia predeterminada e alheia à situação concreta fica sem sentido.

3. VALOR E EDUCAÇÃO

Os valores na Educação têm sido estudados mais recentemente em teses de mestrado e doutorado, a partir das quais surgiram algumas obras que trazem contribuição significativa para o presente estudo.

O **Estudo sobre padrões e valores da Educação**, elaborado para tese de mestrado da profa. Lizia Helena Nagel contou com a orientação de Juracy Marques para descobrir e analisar quais eram as variáveis de um processo de ensino consideradas mais importantes para uma educação eficiente e verificar qual a teoria de ensino assumida, mesmo que inconscientemente pelos professores. Foi aplicado o "survey" em professores de ensino superior de Londrina, Maringá e em professores de 2º grau de Maringá, os quais deveriam traduzir em número a ordem de importância dada a um item que se referia à sua influência para o ensino eficiente.

As conclusões mostraram:

- o professor como "modelo", centro de tudo;
- a valorização do "dom" para ensinar, menosprezando a formação pedagógica universitária;
- a não preocupação com a educação permanente;
- o aluno visto como produto, não fazendo parte do processo educacional;

- a valorização do conteúdo — o professor deve ter informações precisas sobre o conteúdo das disciplinas, tecnologia, programação de atividades, organização seqüencial do ensino;
- o fechamento da escola às interações comunitárias;
- a não avaliação dos objetivos da escola e
- a distância do professor do mundo real onde atua.

A autora, a partir da análise dos resultados, procura explicar as opções feitas, atitudes e motivos através de uma teoria, buscando raízes na cultura brasileira. Assim, conclui que:

- o ensino é de caráter mais afetivo do que técnico ou científico, característico de um modelo simplista e primitivo;
- há influência da filosofia tomista, a força da introjeção do verbalismo e da retórica, do regime social aristocrata-escravocrata, do regime econômico agro-pastoril, e da organização familiar patriarcal,
- o magistério é identificado como sacerdócio.

Há que se considerar que esta pesquisa foi realizada em 1976.

A pesquisa da professora Lizia Nagel vem reforçar a intenção desta tese que pretende elaborar uma proposta curricular para o Curso de Magistério baseada numa filosofia de educação que contemple os valores da atualidade e proporcione uma visão clara da dimensão social e política da tarefa de educar.

Outra pesquisa de grande validade para o presente estudo é a realizada por José Misael Ferreira do Vale, para seu doutoramento na PUC de São Paulo, orientado pelo professor Dermeval Saviani, em 1983. Trata-se de uma pesquisa teórica intitulada **Valor e Educação** que parte do pressuposto: "o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social política e intelectual".

Trata-se de um estudo do valor com base em Max Scheler, Marx e Gramsci, enfocando as bases materiais do valor e as relações de produção.

Na parte dedicada à relação "valor-educação", faz uma síntese dos fins da educação através da História, passa às concepções fundamentais de Filosofia de Educação e trata da formação do educador realizada no interior de uma totalidade impregnada de valores. Aborda a educação como desenvolvimento da consciência social — educação como projeto social — e chega a elaborar o que ele chama de "utopia para a educação brasileira", com ênfase na educação para o trabalho realizada em instituições comunitárias.

Conclui colocando o valor como núcleo gerador de todas as ações e afirmando que os valores são abstrações reais, sínteses de determinações sociais que permitem a crítica e a análise das formas de sociabilidade que aparecem na História. Portanto, "a análise dos valores nunca poderá ser feita à margem das realidades sociais e das circunstâncias históricas".

Esta pesquisa é de grande valia para o presente estudo, visto que trata o termo VALOR em suas bases concretas e relaciona de maneira clara **valor** com **educação**. Para o autor, é através do estudo dos valores em vigor numa determinada época histórica que se pode descortinar o pensamento, a cultura, as relações trabalhistas, a vida social de um determinado grupo. Portanto, é impossível fazer-se uma análise dos valores sem levar em consideração as realidades sociais e as circunstâncias históricas em que estão inseridos. Diz, ainda, que é através do estudo dos valores que se pode perceber as relações circunstanciais, as formas produtivas, a estrutura social, as diferentes formas de pensamento, pois o valor está presente em toda a praxis humana, e é uma abstração justificada na praxis.

O valor é, pois, "a síntese de múltiplas determinações".

A questão do valor não se resume à sua definição, mas à sua determinação; definição é definitiva; determinação é provisória e necessita de complementação, de continuidade e de concreticidade. Por isso o materialismo dialético estuda o valor mediante sucessivas aproximações; analisa o objeto em diferentes contextos e em relações diversas. A determinação inicial vai sendo enriquecida com novas dimensões.

Para esclarecer melhor, o autor apresenta algumas **determinações** do objeto valor:

- valor é algo comum que permite relacionar realidades diferentes;
- valor é abstração real, expressão das relações sociais, que adere às coisas, eventos, situações, etc;
- valor é abstração concreta porque está enraizada no real; reflete as condições materiais e espirituais da sociedade;
- valor é um fenômeno social — sua materialidade é puramente social;
- valor é síntese de contrários: qualidade e quantidade, singularidade e universalidade;
- valor é expressão do trabalho, do esforço humano.

Não basta determinar o valor; é ainda preciso situá-lo, colocá-lo na existência.

A preocupação com as bases axiológicas da educação está também expressa na obra "**Valores em Educação**" da professora da PUC de São Paulo, Sônia Aparecida Ignácio Silva, como fruto da sua tese de doutoramento. A partir da constatação de que há um desconhecimento generalizado entre os professores sobre os fundamentos axiológicos do trabalho pedagógico e considerando que as mudanças culturais e sociais influem no processo educativo, a autora se propõe a explorar o estudo dos valores na educação a par-

tir de uma retrospectiva histórica do valor na cultura ocidental. Posteriormente, faz a relação valor-educação como reflexão crítica e investigação problematizadora para detectar no processo educativo a presença do elemento axiológico. Esta segunda parte da obra ganha em importância quando define os termos EDUCAÇÃO, VALOR e VALORAÇÃO como base para a análise das relações axiológicas da educação que se processam entre o aluno, o professor, a escola e a sociedade, elementos esses escolhidos pela autora para mostrar, com muita propriedade e clareza, como são valorizados esses elementos nas três principais tendências educacionais—tradicional, nova e progressista.

A respeito do estudo dos valores na escola de 1º grau existem duas pesquisas significativas, uma das quais intitulada **Crenças e valores no ensino de 1º grau: determinação ou liberdade**. Esta pesquisa foi realizada por três professoras do Rio Grande do Sul — Cecília Osowski, da UFRGS, Denise Leite, da UFRGS, e Maria Emília A. Engers, da PUC do Rio Grande do Sul e tem por objetivo discutir as diferenças de percepção e veiculação de crenças e valores entre agentes educacionais (pais e professores) e alunos de escolas de diferentes níveis sócio-econômicos. Procura verificar influências recíprocas e favorecimento ou não de um espaço de liberdade para a formação dos valores dos alunos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza análise de conteúdo para interpretação das respostas dos sujeitos, categorizadas conforme quadro referencial de valores elaborado pelas autoras após estudo de posições teóricas a respeito.

Utilizaram como campo de estudo uma amostra de quatro escolas, sendo duas públicas não confessionais e duas particulares confessionais com representatividade de nível sócio-econômico baixo e alto em ambos os segmentos, envolvendo alunos, professo-

res e pais.

Da análise dos resultados surge a ênfase dada aos valores hedônicos pelos alunos da 1ª série, o que significa que valorizam mais o prazer, a satisfação pessoal com o mundo interno e com o ambiente ou seja, satisfação física. Os alunos de 4ª série também colocaram em 1º lugar os valores hedônicos, mas não com tanto destaque. Na 8ª série prevalecem os valores éticos seguidos dos lógicos. Entre os adultos, pais e professores há equilíbrio entre valores lógicos e éticos como primeiras escolhas, seguidos de perto pelos valores hedônicos.

Se existem espaços de liberdade na escola para a formação de valores dos alunos, isto não chega a ser percebido pelos sujeitos. "As crenças, os valores e as conseqüentes atitudes — respostas observáveis através da ação — parecem ser moldadas por grupos determinados. A escola, em conseqüência, passa a ser um espaço de restritas possibilidades para a formação de valores mais autênticos, mais coerentes com uma sociedade livre, justa e autônoma."

De acordo com as respostas dos alunos, a escola deve ser um local agradável, significar prazer. Quanto aos adultos, há necessidade de que reflitam mais sobre seus valores e suas ações, visto que isso influencia seus alunos ou filhos e que, considerem o direito deles de formarem sua própria identidade. Os adultos parecem encontrar-se em determinadas circunstâncias sobre as quais não têm domínio nem poder para modificar. Mostram alienação ou fuga à responsabilidade e ao compromisso com a transformação — os valores são ditos e não assumidos.

Outra pesquisa que enriquece o presente estudo é a coordenada pelo professor Luiz Gonzaga Caleffe, da UFPR, em 1985/1986,

sobre **Valores Culturais no Ensino de 1º grau**. Este estudo visa "investigar até que ponto o sistema de valores culturais expressos por professores, alunos e pais de alunos são convergentes e quais as implicações possíveis para o quadro de referência do aluno." (pág.2).

São tratados os valores na escola, enfatizando que o conflito entre valores dos pais e dos professores tornam confuso o mundo da criança, interferindo no seu auto-conceito.

São citados alguns estudos de valores para ilustrar melhor a proposta da pesquisa, como o estudo feito nas escolas secundárias em Porto Rico. Este estudo mostrou a divergência no sistema de valores entre orientadores e administradores — os primeiros atribuem mais importância aos valores sociais e os últimos aos valores políticos. Outro, mostra a correlação entre o "status" dos pais e os valores dos filhos. Em pesquisa entre meninos e meninas aparece a escolha excessiva de valores materiais pelos meninos e de valores sociais pelas meninas. Há ainda a pesquisa realizada entre índios americanos que frequentam escolas públicas — a assimilação de valores da escola passa a ter efeitos deletérios no auto-conceito dessas crianças e influi no desenvolvimento de suas motivações.

Com base em Havighurst pode-se assinalar, quanto às diferenças entre os valores da escola e do aluno, que:

- os valores que o aluno deve realizar na escola não estão claramente expressos no currículo como estão as habilidades e os conhecimentos;

- os pais não discutem a área do saber — reconhecem que os professores sabem mais do que eles —, mas, não aceitam pacificamente a interferência na questão dos valores, quando estes

colidem com os seus.

O relatório da pesquisa de que se dispõe é o referente à primeira fase da aplicação de um questionário de valores em professores de uma escola da periferia de Curitiba, que atende população de baixa renda. Como resultados aparecem a aprovação dos professores ao comportamento responsável do indivíduo na sociedade, à honestidade na expressão de pensamentos e sentimentos, reprovando o individualismo e a liberdade de expressão independente das conseqüências. Porém aparecem respostas contraditórias em itens de conteúdo similar, o que mostra que os professores têm dúvidas quanto ao seu quadro referencial de valores, mas deixam claro os valores positivistas de ORDEM E PROGRESSO.

Esta pesquisa vem ao encontro dos propósitos do presente estudo, visto que mostra a necessidade de uma convergência de toda a comunidade escolar para um referencial axiológico a fim de que não haja dicotomia entre a proposta da escola e a comunidade; o importante não é defrontar e confrontar valores, mas esclarecer e identificar os valores presentes e trabalhar em conjunto para a concretização dos valores desejados.

4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação do professor que interessa à pesquisa em questão é a que se refere ao Curso de Magistério, portanto, a formação em nível de 2º grau. Neste campo existem pesquisas e estudos realizados em instituições de nível superior, em fundações destinadas à pesquisa e mesmo órgãos públicos federais e estaduais interessados no assunto e conscientes da precariedade daqueles cursos.

A queda no nível de qualidade do ensino de 1ª a 4ª séries

está diretamente relacionada às condições deficitárias dos cursos de magistério, condições estas já exaustivamente investigadas, sem no entanto, serem tomadas providências significativas no sentido de melhorar a formação do professor.

Algumas pesquisas merecem destaque, em especial, as realizadas por professoras-pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas: — **A formação do professor das quatro primeiras séries de 1º grau** — sua evolução histórica e articulações com as mudanças ocorridas na escola elementar, realizada em 1985 por Guiomar Namó de Mello, Mercedes Ariño Duran, Mirian Jorge Warde, Mônica Maia Bonel e Yara Boulos, em escolas da capital São Paulo, da Grande São Paulo e do interior do Estado.

Esta pesquisa é um estudo empírico das atuais condições de organização e funcionamento dos cursos de Magistério e parte de investigações que constatarem a ineficiência desses cursos na preparação de professores para atuarem na nova realidade da escola básica e da nova realidade educacional e social brasileira. Como hipótese geral de trabalho está colocado o papel da Escola, como contraditório; tanto dirige-se à reprodução das condições sociais que a determinam, como à sua modificação. A reprodução de desigualdades sociais se mostra no mecanismo de exclusão; a modificação social só ocorre pelo aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. A tarefa precípua da escola é ensinar.

A análise dos resultados revelou que as reformas de ensino pós-50 ocasionaram:

- redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica, aligeiramento e deterioração dos conteúdos;
- falta de preocupação com os problemas de aprendizagem das crianças das camadas populares (dificuldades específicas que interferem na alfabetização, por exemplo);

- ideário da Escola Nova, enfatizando o indivíduo, com relevo da Biologia e da Psicologia;
- empobrecimento quanto a questões da realidade educacional e social brasileira;
- problemas com o curso noturno e com as escolas particulares quanto à carga horária e estágio;
- perfil do professor ainda recai sobre a vocação, a afetividade, a compreensão e dedicação, com notável descaso ao conteúdo, conhecimentos sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança e dos princípios pedagógicos que auxiliam o desempenho em sala-de-aula.

Quanto aos cursos de Pedagogia, a pesquisa mostrou:

- predomínio das escolas particulares isoladas e noturnas;
 - despreparo dos alunos para o trabalho pedagógico de 1ª a 4ª séries, falta do estudo teórico e da prática de ensino nesta área;
 - escolas de qualidade duvidosa — utilizam mecanismos que dispensam a presença constante do aluno e dos professores;
 - cursos de menor duração;
 - escolas mal-aparelhadas e em pior situação do que as escolas que formam professores a nível de 2º grau.
- **Estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau** — antigos Cursos Normais, realizado por Bernadete Angelina Gatti, Evangelina Rovai, e Vitor Henrique Paro.

O objetivo do estudo é oferecer uma visão da estrutura e de aspectos de funcionamento dos antes denominados Cursos Normais, que preparam o professorado para o ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau, face às reformas de 1968 e 1971, no Estado de São Paulo. Foi utilizado o método de entrevistas e questionário, além

da análise de estruturas curriculares, numa amostra representativa de todas as regiões de São Paulo.

Da análise das entrevistas e dos questionários ressalta que "a formação dada aos alunos destes cursos não tem condições de habilitá-los a elaborar atividades que desenvolvam a expressão da criança, seu raciocínio e sua integração ao meio físico e social." Os cursos não proporcionam conhecimentos adequados sobre a clientela com a qual irão trabalhar, que não corresponde à descrição dos manuais de Psicologia; há pouca oportunidade de prática de ensino. Quanto à teoria, o curso é considerado regular, mas inadequado do ponto de vista da prática — "os alunos saem do curso sem condições de lidar de fato com situações de sala-de-aula."

— Concluintes de cursos de formação de professor a nível de 2º grau: avaliação de habilidades, realizado por Bernadete A. Gatti e Nara M.G. Bernardes parte da constatação de que o baixo índice de produtividade do ensino primário brasileiro, revelado pelos altos índices de evasão e repetência, indicam que a formação do magistério responsável por esse grau de ensino deve ser analisada e questionada em seus aspectos qualitativos e quantitativos.

Partindo do princípio de que um curso profissionalizante deve assegurar aos alunos a formação e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que lhes permita o exercício satisfatório da profissão — no caso do Magistério, a habilidade de ensinar — as pesquisadoras definiram a partir daí seu objetivo: "verificar se as alunas da última série dos cursos de formação de professores adquiriram a habilidade para exercer sobre o aluno influência visando a produção de mudanças comportamentais desejáveis".

Partindo do objetivo terminal "habilidade de ensinar".
identificaram algumas habilidades subsidiárias consideradas objetivos-meio: habilidade de compreender os alunos, de selecionar e utilizar procedimentos de ensino, de elaborar e utilizar procedimentos de avaliação, de interagir com os alunos e de estabelecer objetivos.

Utilizaram instrumento de pesquisa do tipo situacional — situações-problema para o futuro professor examinar e reagir pon-
do em jogo as habilidades acima referidas.

A análise dos resultados da pesquisa revelou graves deficiências de habilidades concernentes ao ato de ensinar:

- incapacidade para selecionar e estabelecer prioridades de conteúdo para ensino ao nível de 1º grau;
- incapacidade para selecionar procedimentos mais adequados de ensino para alunos em diferentes níveis de desenvolvimento;
- incapacidade de ordenar e coordenar o conteúdo de aulas, tanto de Língua Portuguesa como de Matemática.

"A dificuldade mais séria que ressalta da pesquisa parece ser a da professoranda transformar em ações alguns conceitos e princípios adquiridos ao longo de sua formação, aliada a uma aparente desinformação quanto a aspectos fundamentais de metodologia do ensino aplicada às primeiras séries do primeiro grau."

Estudos, pesquisas e simpósios mais recentes sobre a formação do professor no Estado do Paraná encontram-se no Ítem 2 do Capítulo IV.

5. CONCLUSÃO

Após esta exaustiva, porém necessária revisão de literatu-

ra, pode-se vislumbrar melhor o campo de trabalho desta tese:

— situa-se na área da Filosofia da Educação e baseia-se em estudos axiológicos como fundamentação teórica para a elaboração de uma proposta curricular para o Curso de Magistério na dimensão EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO;

— parte da hipótese de que o problema crucial da formação do professor reside na necessidade inadiável de redefinição axiológica e de atualização da filosofia educacional que orienta essa formação de modo que, impregnada de valores, expresse a dimensão social e política da tarefa de educar que o momento atual está a exigir.

III. REFERENCIAL TEÓRICO

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE VALOR

Toda autêntica corrente filosófica deve refletir as exigências essenciais de sua época, sendo certo que as doutrinas somente possuem universalidade e concretude na medida em que logram traduzir algo de substancial nos horizontes de nosso ser histórico.¹

Não seria difícil demonstrar a verdade dessa asserção de Miguel Reale no tocante à problemática dos valores na Filosofia Contemporânea. Problemática essa que, desde o século passado, vem suscitando o interesse das mais diversas correntes filosóficas e a intervenção de notáveis pensadores. O choque de opiniões divergentes, as discussões e as polêmicas atestam que o valor é um dos grandes temas do pensamento contemporâneo porque, como disse o mesmo Miguel Reale, "está em causa o valor do próprio ser humano".

Nesse esforço de fundamentação filosófica, que aqui é apresentado, muitas questões ficam sem solução e diversos pontos merecem ser aprofundados. Convém lembrar que a Teoria dos Valores é relativamente recente e, na maioria dos casos, a última palavra ainda não foi pronunciada.

É oportuno fazer algumas observações sobre dois pontos: a definição de valor e o binômio valor-história.

1.1 A Definição de Valor

Para Max Scheler, os valores não podem ser definidos porque são fenômenos de caráter último. Na mesma linha se situa Hossen: "o conceito de 'valor' não se deixa definir em sentido estrito." E, um pouco mais além, continua: "Se se fala de 'valor', então com isso se pode ter diante dos olhos um triplo: a **vivência** de valor (**Werterlebnis**), a **qualidade** de valor (**Wertqualität**) e a **idéia** de valor (**Wertidee**)."²

É sob esses três prismas e, com o auxílio das noções de **valoração** e de **juízo de valor**, que ele tenta aclarar o conceito de valor.

José Ortega y Gasset, por sua vez, escreveu: "Os valores são uma classe peculiar de objetos irreais que residem nos objetos reais ou coisas, como qualidades **sui generis**."³

Também em L. Lavelle não se encontra uma definição lógica propriamente dita de valor. Para Lavelle, o valor pode ser aplicado sempre que nos defrontamos com uma "ruptura da indiferença ou da igualdade entre as coisas!"⁴

Fritz-Joachim von Rintelen, ao final de um longo trabalho de apresentação das características do valor em seus momentos essenciais, chega à seguinte conclusão:

quando falamos de valor, aludimos a um conteúdo qualitativo de sentido, que é objetivável, que se afirma em uma tomada de posição como meta de um tendência consciente ou inconsciente, e que pode ser realizado em diversos graus de elevação (valor real), graças a seu conteúdo íntimo (valor próprio) pode ser inserido em outro valor (valor de relação ou de utilidade).⁵

Já os adeptos da Filosofia Neo-escolástica não hesitam em apresentar definições de valor. Assim, por exemplo, J.B.Lotz:"po-

demos descrever o valor como o próprio ser, na medida em que, mercê de seu conteúdo, significa uma perfeição e assim atrai a potência apetitiva."⁶ Ou, então, a definição proposta pelo pensador brasileiro Armando Câmara: "o valor é o próprio ser, visionado racionalmente, numa perspectiva teleológica, em posicionamento de conformidade dos seus dinamismos com seus fins".⁷

Miguel Reale, em sua Teoria Ontognoseológica, reserva uma esfera à parte aos valores — distinta das categorias dos objetos naturais e ideais — não admitindo, para eles, uma definição lógica. Mas, ao visualizar a pessoa humana como valor e como fonte de todos os valores, Reale defende uma determinada concepção do homem, ou seja, o homem como liberdade e historicidade. Dificilmente poderia ele ter expressado melhor sua concepção do que na seguinte asserção:

*O valor é dimensão do espírito humano, enquanto este se projeta sobre a natureza e a integra em seu processo, segundo direções inéditas que a liberdade propicia e atualiza."*⁸

N. Abbagnano opta pela consideração do valor como:

*uma possibilidade de escolha, isto é, como uma disciplina inteligente das escolhas, que pode conduzir a eliminar algumas delas ou a declará-las irracionais ou nocivas, e pode conduzir (e conduzir) a privilegiar outras, prescrevendo a sua repetição cada vez que determinadas condições se verificam."*⁹

Por último, algumas aproximações conceituais propostas por autores ligados ao campo da Educação:

Para Gordon Allport, "um valor é uma crença segundo a qual um homem prefere agir. É, portanto, uma disposição cognitiva, motora e, acima de tudo, profundamente do proprium".¹⁰

Segundo M. Rokeach, "uma crença durável de que um modo es-

pecífico de conduta ou uma finalidade de vida é individualmente ou socialmente preferível a seu oposto."¹¹

J.Perron define o valor como "uma concepção explícita do grau de importância que a pessoa atribui a modos de ser ou de agir, em vista de atingir uma finalidade num setor definido de atividade."¹²

E Clyde Kluckhohn: "um valor é uma concepção, explícita ou implícita, característica de um indivíduo ou de um grupo, de algo desejável que influencia a seleção de modalidades à sua disposição, de meios e de fins duma ação."¹³

C.Ormeil, em **Values in Education**, lembra que "... para que algo seja um valor é necessário que tenha considerável generalidade e também universalidade no sentido de que uma pessoa deva ser capaz de admitir que qualquer um possa tê-lo."¹⁴

Depois, relacionando os valores com as motivações, diz: "os valores de uma pessoa podem ser vistos como os constituintes motivacionais básicos do seu comportamento intencional, em vista dos quais ele pode ser explicado."¹⁵

Para Saviani, valor é "uma relação de não indiferença entre o homem e os elementos com que se defronta."¹⁶

Uma explanação mais abrangente a respeito de valores em Educação é feita em capítulo à parte, neste trabalho.

1.2 Valor e História

O problema da historicidade reveste-se, hoje, de uma importância crucial nas discussões acerca do valor. No passado, ganharam notoriedade as tomadas de posição rotuladas de subjetivismo e relativismo, de um lado, e objetivismo e absolutismo dos valores, de outro lado.

Max Scheler costuma ser apresentado como o maior defensor do absolutismo axiológico. De fato, a ordem hierárquica e os critérios para determinar a altura dos valores, na perspectiva scheleriana, não deixam dúvidas sobre sua posição. Além disso, a afirmação da absoluteidade dos princípios éticos marca, de maneira clara e inequívoca, o empreendimento de Max Scheler. Que essa posição entre em choque com diversas doutrinas que, no contexto da Filosofia Moderna, propugnam pela subjetividade e relatividade de todos os valores — de modo especial, dos valores morais —, não deve causar estranheza a nenhum estudioso de História da Filosofia. Visto que o propósito deste trabalho não é examinar ou discutir esse confronto e suas explicações nos diferentes setores da vida do homem do século XX, resta apenas lembrar que Max Scheler trata exaustivamente das teses relativistas em **Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik**, procurando refutar umas e explicar outras.

Para concluir, é conveniente recorrer mais uma vez a Miguel Reale, à sua convicção de que é impossível compreender o problema do valor fora do âmbito da História. E História deve ser entendida como "realização de valores ou como projeção do espírito sobre a natureza".¹⁷ Nessa projeção do espírito sobre a natureza, o homem erige o mundo da cultura. Ao reconhecer a objetividade dos valores no mundo da cultura, que é histórico, Reale afirma que "os valores são algo que o homem realiza em sua própria experiência e que vai assumindo expressões diversas e exemplares, através do tempo."¹⁸ Trata-se de uma objetividade "relativa", no sentido de referência a um sujeito, no sentido de uma objetividade que se faz na História. Por conseguinte,

*por mais que o homem atinja resultados e realize obras de ciência ou de arte, de bem e de beleza, jamais tais obras chegarão a esgotar a possibilidade dos valores, que representam sempre uma abertura para novas determinações do gênio inventivo e criador.*¹⁹

Tudo isso só tem sentido à luz da liberdade do homem. É como ser espiritual e livre que o homem é o único ser capaz de valores, vale dizer, capaz de dominar o mundo da natureza, de construir o mundo da cultura e de estabelecer formas de convivência. Ou, na formulação feliz do mesmo Miguel Reale: "**o ser do homem é o seu dever ser.**"²⁰

2. OS VALORES ENQUANTO PRODUÇÃO SOCIAL — UMA ABORDAGEM POSSÍVEL

A partir das considerações de Miguel Reale sobre a historicidade do homem, ser espiritual e livre, e da objetividade dos valores, que só é possível no mundo da cultura, pode-se agora fazer uma reflexão acerca dos valores enquanto produção social, para um posterior posicionamento.

Os textos de Marx — "Ideologia Alemã" e alguns trechos de "O Capital" vol.1, bem como a tese de doutoramento de José Misael Ferreira do Vale, da PUC de São Paulo sobre "Valor e Educação", contribuem para a clarificação desta abordagem dos valores enquanto produção social e permitem selecionar três categorias com as quais se pretende trabalhar no decorrer desta reflexão, quais sejam:

propriedade: tribal, comunal e estatal antiga, feudal e privada;

trabalho: divisão do trabalho:

1. material e intelectual

2. cidade e campo

consciência: formação da consciência e ser consciente.

A análise destas categorias, ainda que sem a profundidade desejada, e sem necessariamente obedecer a essa ordem, faz emergir a premissa básica desta abordagem:

— os valores são historicamente construídos e socialmente produzidos.

O estudo do valor sob esta perspectiva mostra que o valor está presente em toda a praxis humana, reflete as condições circunstanciais, o momento histórico, as diferentes formas produtivas, a estrutura social e o pensamento de cada época.

A análise e o estudo dos valores só podem ser empreendidos se se considerar as realidades sociais e as circunstâncias históricas em que eles surgem.

Para Marx, a premissa de toda a história humana é a existência de indivíduos humanos vivos. "São os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontram como as que produziram pela sua própria ação "²¹ que constituem as premissas da concepção materialista da História. Assim, a História tem que partir das bases naturais, da natureza e das transformações que a ação do homem opera ao longo dos anos.

Quando o homem nasce encontra um mundo natural e social estruturado; nasce no seio de uma família com usos e costumes próprios, valores, religião, língua, cultura, que ele deve a princípio absorver para poder integrar-se a esse mundo. Aos poucos, vai se defrontando com o mundo exterior, com a sociedade mais ampla, já organizada conforme determinado sistema de governo, eco-

nomia, educação e demais instituições sociais. Porém o homem não é um ser passivo, absorvente, totalmente determinado pelas circunstâncias que encontra. Ele pode reagir ao ambiente. Ao começar a produzir seus meios de vida, percebe contradições nesse mundo do trabalho nas relações sociais de produção que podem ser injustas e insatisfatórias. Assim ele busca melhorar as suas condições de trabalho, o seu modo de vida, transformando as circunstâncias através da sua ação prática, da sua praxis. Mas ele sozinho não realiza nada; é pela união de forças com os mesmos interesses e necessidades que se dá a praxis humana.

*A força do homem isolado é mínima, mas a união dessas forças tão mínimas gera uma força total que é maior que a soma de todas as forças parciais, de modo que a mera união das forças pode diminuir o tempo e alargar o âmbito de suas atividades.*²²

Assim, o valor **união** aparece na História por necessidade social e depois é reforçado no sistema de "corporações" que será posteriormente abordado.

Em outro texto de Marx, pode-se clarear melhor os pontos antes mencionados:

*em cada fase se encontram determinados resultados materiais, uma soma de forças produtivas, uma relação com a natureza e entre os indivíduos criada historicamente e transmitida a cada geração pela geração precedente, uma massa de forças de produção, de capitais e circunstâncias que de um lado são modificadas pela nova geração, mas que, de outro, sofrem as influências das condições de existência dessa nova geração e que lhe imprimem um desenvolvimento determinado, um caráter específico; conseqüentemente, tanto as circunstâncias fazem os homens como os homens fazem as circunstâncias.*²³

Pode-se, então, afirmar que o homem é produto das relações sociais ao mesmo tempo que ele as produz; o trabalho pro-

porciona as relações sociais e favorece o surgimento de valores. Para Marx, o trabalho é a origem de todas as relações sociais e é o que proporciona ao homem a produção dos seus meios de vida. O homem planeja sua própria ação, antevê e realiza as ações necessárias para isso. Portanto, a prática do homem é praxis, isto é, tem caráter transformador.

O que distingue o homem do animal não é só o pensamento, a consciência; o homem começa a se distinguir do animal no momento em que é capaz de produzir os seus meios de vida, as suas condições de existência. Ele produz-se a si mesmo e transforma o mundo.

Aquilo que os indivíduos são, depende em primeiro lugar, da natureza humanizada, isto é, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. A expressão da vida dos homens coincide com o que produzem e como produzem, ou seja, das condições materiais da sua produção, dos modos de apropriação da natureza.

Quando Marx trata da formação da consciência, esclarece que o próprio homem produz a sua consciência num processo real de vida — o ser consciente se faz na ação, no intercâmbio material, na linguagem da vida real. Toda a produção intelectual, as representações, as idéias, a política, as leis, a metafísica, a religião, a moral — e portanto os valores — estão condicionados ao modo de relações das forças produtivas. Cada modo de produção cria suas relações de direito, formas de governo, sua ideologia, seus valores com base na estrutura econômica da sociedade. Assim se forma a consciência do homem, no embate cotidiano, produto das relações sociais, costumes, valores, idéias...

O valor é, portanto, objetivo:

*embora seja captado e assimilado através do pensamento e da experiência, não é puramente subjetivo, resultado de avaliações pessoais. O valor carrega em si determinações sociais tangíveis, que permitem decifrar com mais rigor, a própria realidade. Neste sentido, o valor é reflexo do processo vital que decorre da prática de homens de carne e osso.*²⁴

"Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência,"²⁵ pois que, no intercâmbio material, quando os homens conseguem mudar a realidade, mudam também seu pensamento, seus valores, seus modos de vida.

A base material da consciência está na relação dialética com as condições de produção: a consciência é histórica, é produto das relações de produção. A forma de manifestação da consciência é a linguagem. Marx diz que "a linguagem é a consciência real prática..." e "a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade da carência física do intercâmbio com outros homens."²⁶

Esta necessidade de convivência surge inicialmente no homem em relação ao seu ambiente imediato, às pessoas mais próximas, que lhe permitem ir tomando consciência de si mesmo. Mais tarde, toma consciência da necessidade do contato com outros indivíduos — é o início da consciência do homem social.

Marx, em outro trecho da Ideologia Alemã diz:

... na produção social da própria existência, os humanos entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência."²⁷

Os valores que aparecem no decorrer da História vão sendo

construídos e produzidos socialmente, com o aumento da população, pelo intercâmbio dos indivíduos entre si nas relações de trabalho. O trabalho cria o valor, cria a realidade sócio-econômico-cultural e reforça a afirmativa do homem como ser social. A análise do trabalho implica na análise do valor.

As diferentes fases do desenvolvimento do trabalho fizeram aparecer formas diferentes de propriedade e de valores envolvidos, determinados pelas relações dos indivíduos entre si no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho.

Na **propriedade tribal**, caracterizada pela caça, pesca, criação de gado e, às vezes, agricultura, a divisão do trabalho é pouco desenvolvida ainda, limitando-se a um prolongamento da divisão natural do trabalho existente na família, o que Marx chama de "escravatura latente".

Já na **propriedade comunal e estatal antiga**, em que a união de várias tribos formam uma cidade, por meio de acordo ou conquista, existe a escravatura comunal, ou seja, o poder sobre os escravos trabalhadores é comum a vários cidadãos. Aparece o antagonismo entre a cidade e o campo, entre a indústria e o comércio marítimo e forma-se a estrutura de classes: cidadãos e escravos. Pequenos camponenses plebeus formam mais tarde o proletariado.

Na Idade Média surge a **propriedade feudal**, quando a população é pouco densa e dispersa em grandes áreas. Com a expansão da agricultura constitui-se uma classe produtora formada de pequenos camponenses servos que trabalham para grandes senhores feudais, proprietários de grandes extensões de terra. Nas cidades acontece, paralelamente, a organização "feudal" dos ofícios, baseada no trabalho individual, porém organizado em corporações. As

corporações, união de operários de mesmo ofício, surgiram da necessidade de associação de trabalhadores individuais contra a rapina da nobreza e também para a proteção de sua profissão, do seu tipo de trabalho. Isso veio reforçar o vínculo da propriedade comum de um determinado trabalho, criando-se, portanto, um novo valor social. Desenvolve-se, então, a relação oficial e aprendiz, originando-se nas cidades uma hierarquia semelhante a do campo. Na época feudal, pouca divisão do trabalho acontece, apenas no campo o **trabalho servo** e na cidade o **trabalho próprio** com pequeno capital. A estrutura social é condicionada pelas relações de produção: pequena cultura agrícola rudimentar e indústria artesanal. As ordens sociais são marcantes, porém limitam-se à diferenciação entre príncipes, nobreza, clero e camponeses **no campo**, e mestres, oficiais e aprendizes **na cidade**.

A **propriedade privada** surge como valor — até nossos dias considerado como tal — a partir da divisão social do trabalho bem como da repartição desigual, tanto qualitativa, quanto quantitativa do trabalho e do produto do trabalho. Daí a contradição — porque o prazer e o trabalho, a produção e o consumo estão ligados a indivíduos diferentes. Aquele que trabalha não tem direito aos prazeres; quem produz não tem condições de consumir o produto do seu trabalho. Também os instrumentos de trabalho trazem como consequência a propriedade privada; os instrumentos naturais de produção (terra, água, etc.) trazem o domínio natural direto; os instrumentos de produção criados pela civilização surgem como domínio do trabalho acumulado, ou seja, do capital.

A separação do trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola — e com ela o antagonismo entre cidade e campo — provoca a oposição dos interesses e valores de ambos, fazendo surgir também novos valores.

As consequências da divisão do trabalho podem ser vistas sob duas perspectivas: oposição entre trabalho material e intelectual e antagonismo entre a cidade e o campo — percebido ainda nos dias atuais. O trabalho braçal, material, é considerado inferior, de menor valor que o trabalho da intelectualidade, assim como o campesino sente-se inferiorizado frente ao morador da cidade. Porém ambos, por contradição, se igualam:

essa subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada que lhe é imposta, uma subordinação que de um faz um animal limitado da cidade, do outro, animal limitado do campo, e que dia a dia de novo produz o antagonismo dos interesses de ambos... A abolição do antagonismo de cidade e de campo é uma das primeiras condições da comunidade...²⁸

Reflexão final desta abordagem:

A análise do valor como fruto do trabalho, da praxis humana, permite vislumbrar com maior clareza todos os demais valores presentes na vida social através da História, e esboçar algumas considerações, ainda que de modo precário:

- a gênese do valor está na vida social;
- as relações de trabalho definem, criam e consolidam valores;
- os diferentes tipos de propriedade através da História provém de valores estabelecidos, ao mesmo tempo que criam novos valores;
- a análise do valor não pode ser feita à margem contexto histórico, da existência; aí reside a concreticidade do valor, a sua materialidade;
- a consciência social se forma a partir do intercâmbio nas relações sociais e fortalece a perspectiva do homem como ser social (o valor social);

-- o valor expressa as relações humanas, a cultura, o momento histórico e representa a síntese destas condições.

Marx considerou a categoria TRABALHO como a base elementar do ser social, a categoria central que explica todas as relações sociais. Ressaltou em vários textos que na dialética do trabalho o ser humano transforma e modifica a natureza exterior ao mesmo tempo que modifica a si mesmo, a sua própria natureza e desenvolve as suas potencialidades.

Marx não tratou especificamente do trabalho pedagógico, mas fez referência à educação do educador na sua 3ª tese sobre Feuerbach: "A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado."²⁹

A educação do educador se faz na escola; é nesta instituição que o futuro educador desenvolve as suas potencialidades para o trabalho pedagógico, trabalho este que se reveste de muitas possibilidades transformadoras, dado que envolve valores em todos os momentos.

A formação da consciência do educador, da sua consciência social é tão importante quanto a sua formação pedagógica. As relações sociais que ocorrem na escola são pródigas de oportunidades para ações transformadoras; por isso é necessário que o educador esteja consciente do valor do seu trabalho, dos valores da sociedade da qual faz parte para que possa agir com consciência sobre essa realidade concreta.

A teoria dos valores na filosofia marxista considera como fundamento da vida humana e social o ato triunitário composto pelo CONHECIMENTO, pela AVALIAÇÃO e pela PRÁTICA, sendo que a prática material está na base de todas as formas de atividade humana.

"O homem conhece as propriedades das coisas, as substâncias, os poderes da natureza e os fenômenos da sociedade. Depois disso, ele usa estas propriedades na sua atividade prática"...³⁰ Mas isso não quer dizer que ele use todas as coisas que conhece para a sua prática; ele usa apenas aquelas que necessita, as que na sua opinião podem realizar suas necessidades, interesses e objetivos, faz, portanto, uma avaliação. A avaliação está situada entre o conhecimento e a prática; para que possa fazer uma avaliação adequada é preciso um conhecimento adequado e uma relativa liberdade — imprescindível para a avaliação.

No momento em que o homem seleciona os elementos para a sua prática, entram em consideração os seus valores, caracterizando-se a atitude valorativa, ou seja, a tomada de posição axiológica em que se dá a relação do homem com o objeto (coisa, propriedade, relação social, pessoa, fenômeno da natureza ou social e assim por diante).

Para a teoria marxista os valores existem; a atitude valorativa tem lugar em todos os campos da vida humana desde o biológico até o espiritual. O valor tem sempre conotação positiva e está baseado em algo objetivo. Por exemplo, a beleza de uma paisagem — a paisagem existe, mas o valor "beleza" é atribuído pelo homem na sua relação com esta paisagem.

Existem muitos valores presentes na sociedade, muitos dos quais são implantados na pessoa pelo próprio grupo social. Segundo W. Tugarinov, negar esses valores é o mesmo que negar as regras gramaticais ou da aritmética formuladas por nossos ancestrais. Alguns são falsos valores; por isso é preciso questionar o que são esses valores na essência e se esses valores são essenciais. Toda a sociedade ou classe social tem seu quadro de valo-

res historicamente construídos no qual tenta educar seu povo — nenhuma sociedade ou comunidade sobrevive sem isso. Ao educador não cabe rebelar-se contra essa condição da vida social, mas examinar esses valores e as solicitações que surgem na sociedade para dar espaço à criação de novos valores, também.

O trabalho do educador deve ter caráter transformador em vários sentidos, tanto no que se refere ao seu material de trabalho — o aluno —, à situação em que desenvolve a sua atividade prática — a escola —, como também às relações trabalhistas relativas à sua profissão. O conhecimento lhe dará condições de avaliar a situação e escolher os elementos adequados para agir conscientemente.

Considerando-se o alcance do trabalho pedagógico e as possibilidades de realização de valores que ele oferece, deve-se dispensar maiores atenções à formação de professores proporcionando-lhes um curso que integre os três momentos da atividade humana — conhecimento, avaliação e prática, de modo que esses profissionais possam dar à sociedade a contribuição que deles se espera.

3. UM POSICIONAMENTO

Após as considerações feitas anteriormente sobre as possibilidades de se abordar o estudo do valor enquanto produção social, já analisadas as demais teorias explicativas sobre o valor — psicológica, sociológica, fenomenológica e histórico-cultural —, é possível chegar a uma síntese provisória para embasar os estudos posteriores.

Para tanto, é preciso reconsiderar alguns pontos fundamentais:

- a teoria psicológica considera que os valores são uma

ordem de preferência psicológica — põe em relevo a preferibilidade. Destacam-se aqui Meinong e Ehrenfels;

- a teoria sociológica afirma que o valor é um fato social que expressa a sociedade como um todo, segundo Durkheim;

- a teoria fenomenológica é representada principalmente pelo pensamento de Max Scheler, para quem os valores são qualidades de um gênero especial, que se justificam por si mesmas;

- e as teorias englobadas sob o nome de histórico-culturais, as quais afirmam que os valores não existem em si e de per si, mas em relação ao homem como sujeito universal de estimativa. Os valores estão ligados ao processo da experiência humana que se realiza na História através dos tempos. O jurista e pensador brasileiro, Miguel Reale, em suas reflexões sobre o valor, define-se pelo historicismo axiológico.

Dentro da abordagem do valor enquanto produção social, faz-se também referência à teoria do valor na filosofia marxista para destacar mais um posicionamento sobre valores, na busca de uma abrangência maior para a fundamentação filosófica.

Para completar o estudo dos valores é preciso ainda abordar uma questão que há muito tempo preocupa os pensadores e estudiosos deste tema, mas que não teve até o momento uma palavra mais conclusiva:

- Os valores são **absolutos**, universais e descobertos no decorrer da História ou são **relativos**, construídos historicamente e produzidos socialmente?

Essa questão torna-se mais imperiosa quando se trata dos valores morais. Para alguns, existe uma exigência teórica de absolutismo quanto ao valor moral; no entanto, essa exigência esbarra na constatação efetiva da relatividade dos valores em fun-

ção dos seus condicionamentos históricos, sociais, econômicos, psicológicos, estruturais, situacionais, enfim.

A História é farta de acontecimentos que mostram abusos gravíssimos no que se refere à dignidade da pessoa humana, os quais, entretanto, em determinada época e situação, eram considerados atos moralmente aceitos. Como exemplo pode-se citar a escravatura, genocídio, tortura, queima de hereges e de pessoas suspeitas de bruxaria, o homicídio ritual em determinadas seitas e outros. Com a transformação do ethos, pode ocorrer também o contrário. Ações reprovadas em certas épocas são hoje universalmente aceitas. O empréstimo a juros, por exemplo, era considerado ilícito na Idade Média, enquanto que hoje está profundamente inserido nas atividades econômicas.

À primeira vista, a questão pode parecer simples. Porém, é preciso um aprofundamento filosófico para que se possa distinguir os motivos que entram nas variações dos juízos de valor.

Recorrendo a Paulo Valori,³¹ pode-se chegar a uma aproximação da suposta antinomia absolutismo-relativismo quando se considera as causas objetivas e subjetivas que explicam as transformações dos ethos.

Como causas objetivas Valori aponta a mudança das circunstâncias sócio-político-culturais, que não alteram o modo de apreciação axiológica, mas apenas a sua aplicação a uma situação concreta. Para clarear esse ponto, pode-se citar a perseguição aos hereges no passado, considerados pessoas perigosas à tranquilidade pública. Comparando com o mundo de hoje, é válido associar esse fato à perseguição aos ladrões e assassinos, indivíduos perigosos à sociedade. A cidade tem o dever de preservar seus cidadãos dos indivíduos perigosos: mas esse conceito "indivíduos perigosos" varia segundo a estrutura sócio-política e cultural de

determinada sociedade em determinada época. O valor não muda; o que muda é a circunstância.

Porém as circunstâncias externas — sociais, políticas e culturais — não são suficientes para explicar as transformações profundas do juízo ético, segundo P. Valori. Deve-se também admitir as mutações no próprio ethos, isto é, no modo de perceber o valor moral. A apreciação ética muda conforme o tipo de sociedade: escravocrata, servil, liberal-burguesa, democrática, etc. A marginalização do índio, do negro, dos judeus é variável em cada sociedade em função de como é apreciado o valor da dignidade humana. Portanto, é preciso que a apreciação ética da ação contemple a situação concreta, objetiva e subjetiva.

Max Scheler acrescenta ainda uma terceira consideração a respeito da variação axiológica — a tipologia do comportamento moral. Certos comportamentos como: o homicídio, o furto, o adultério, só para citar alguns, variam sua fisionomia lógica e axiológica conforme o tempo e o lugar. O homicídio, por exemplo, é extremamente variável: a imolação de uma pessoa num ritual religioso de certa sociedade não é considerado homicídio para tal sociedade. O homicídio é sujeito a outras variações, porém, permanece em qualquer sociedade o princípio fixo de que é ilícito matar por prazer próprio, interesse ou egoísmo.

O que daí se depreende é que mesmo em abusos monstruosos cometidos por certos povos contra a pessoa humana — assim considerados pelo homem de hoje — está presente o senso moral que os confirma. O horizonte ético nunca é plenamente atingido porque não há uma lei natural fixa; os conceitos morais estão sujeitos à evolução histórica, cultural, lingüística, ambiental, própria do dinamismo da pessoa humana. Assim, a lei moral tem dimensão histórica e temporal.

Segundo Joseph de Finance, a ordem moral é um processo de invenção no exercício da liberdade. "As novas situações, sem mudar a lei essencial e universal, suscitam novas modalidades de aplicação da qual se pode, em seguida, derivar leis mais restritas e universais. Desse modo o conhecimento da ordem moral se desenvolve e a consciência moral da humanidade se forma."³²

O mundo de hoje é pleno de questionamentos sobre o valor da pessoa humana, o significado da vida, em meio à descoberta de novos valores como a liberdade política, a liberdade de imprensa, a autonomia individual, a igualdade cívica, a justiça social.

No entanto, o homem se depara frequentemente com o desrespeito a esses valores em ações camufladas com outros nomes. O remédio para os males do mundo atual "não se encontra tanto na reforma do ordenamento jurídico ou na explosão revolucionária, quanto na formação sempre mais aprofundada da consciência de reconhecer em si e nos outros a dignidade da pessoa, que cada um deve respeitar e amar."³³

A formação da consciência é tarefa da Educação. No trabalho pedagógico estão inseridos não só valores sociais e culturais intimamente ligados às condições sociais e às atividades humanas de uma determinada sociedade, mas também os valores de toda a humanidade. Isso significa que, apesar dos condicionamentos históricos, das diferenças e limites das classes sociais, ou ainda, dos sistemas de governo, existem valores humanísticos universais que sempre hão de estar presentes no processo da educação.

4. OS VALORES NA EDUCAÇÃO

Retomando alguns pontos já considerados anteriormente, pode-se agora sintetizá-los provisoriamente em três conceituações que se fazem necessárias para o desenrolar dos valores na Educação.

— **Conceito de valor:** o valor possui conteúdo qualitativo que é objetivável, ou seja, realizável na ação do homem, na sua prática. Orienta a ação do homem em direção a fins escolhidos em razão de uma ordem de importância (hierarquia). É uma possibilidade de escolha conforme o significado que os elementos da realidade têm para o homem. Os valores estão intimamente ligados à valoração — atitude de não indiferença em relação a alguma coisa, fato ou pessoa que reflete uma opção pessoal; esta opção é livre, mas de uma liberdade limitada, considerando-se os inevitáveis condicionantes sociais e históricos.

"Valores e valoração estão intimamente relacionados; sem os valores a valoração seria destituída de sentido; mas, em contrapartida, sem a valoração os valores não existiriam"³⁴ ... e sem o homem não existiriam valor nem valoração.

Os juízos de valor explicitam a valoração; mostram as razões da escolha e expressam aquilo que as coisas valem em relação ao sujeito que avalia, ou seja, o valor que ele atribui às coisas.

— **Conceito de educação:** a educação é um processo global, contínuo e dinâmico, composto por todas as aprendizagens que o indivíduo realiza no decorrer de sua vida, seja através da escola ou não. Portanto, não é só a escola que educa; mas talvez seja a fase escolar o período mais rico em oportunidades de realização de valores, de contato com juízos de valor e valorações, o que concorre decisivamente para a formação da consciência. A educação deve promover o homem de modo a torná-lo melhor como pessoa, no desempenho do seu trabalho e nas relações sociais.

— **Conceito de homem e de mundo:** o homem é por natureza e por característica da espécie um ser dotado de potencialidades físicas, biológicas, espirituais, mentais e sociais que devem realizar-se no decorrer de sua existência histórica, no relacio-

namento com a natureza e com a sociedade. Isso se dá pela mediação da educação.

No início da história da humanidade o homem está literalmente ligado à natureza. Porém, através dos tempos, suas relações com ela vão evoluindo; o homem passa gradativamente a se apropriar dos recursos naturais para deles extrair seus meios de vida, até atingir um grau de respeito e de convivência mais harmoniosa, de modo a não esgotar os recursos que a natureza oferece. A natureza existe sem o homem, mas o homem não existe sem a natureza.

O homem transforma o mundo, a natureza pela sua atividade livre, consciente e produtiva — o trabalho. É no trabalho que se dá a auto-realização do homem, expressão das suas energias e realização da sua essência. Mas é também nas relações de trabalho que se manifesta a alienação do homem provocada pelo distanciamento entre a essência e a existência, ou seja, quando ele não consegue ser aquilo que potencialmente deveria ser. Apesar do homem ser situado, ele não é totalmente determinado; pela educação ele é capaz de superar suas limitações e as do mundo em que vive. Assim pode haver a aproximação da sua essência com a sua existência e dar-se a plena realização humana, pois é na existência que a essência se realiza — e isso é tarefa da educação.

A consciência humana forma-se nas relações sociais. Assim como o homem transforma a natureza e as relações sociais, é também por elas transformado.

O homem é o ápice da criação, o único ser capaz de planejar a sua ação, de antever os resultados e de valorar. Os valores pautam as ações humanas e orientam suas escolhas. A liberdade e a espiritualidade são imanentes ao homem e condições essenciais à realização dos valores. Segundo Saviani, "a liberdade é a

capacidade do homem de engajar-se, de aderir, de optar entre alternativas. Essa capacidade vai se exercer, tanto sobre a natureza em estado bruto, quanto sobre a própria cultura, que é a natureza transformada, e pode também exercê-la sobre os homens."³⁵

O homem é, enfim, produto e produtor da História, constrói a História e se constrói na História.

O HOMEM vivendo em SOCIEDADE, produz CULTURA e esta produz a EDUCAÇÃO,³⁶ ou seja, a educação é um produto da cultura. Assim sendo, a educação como um subsistema da sociedade a que serve, não pode estar desvinculada do seu contexto sócio-político-econômico e cultural. Não faz sentido estabelecer metas educacionais sem sólidos suportes nos valores sociais e culturais, se bem que se deva considerar também os valores universais. É preciso considerar o tipo de sociedade, a conjuntura político-econômica que vigora e a estrutura moral em que se alicerçam a sociedade e a cultura. Só assim a educação proporcionada por instituição escolar poderá influenciar a qualidade do fator humano no processo de desenvolvimento e de transformação social.

São, portanto, os valores sociais e culturais que indicam os fins da educação, os quais em última instância, se realizam na escola. É imprescindível uma filosofia que oriente e sistematize todo o processo educacional que ocorre na escola porque, não entrando em consideração a filosofia de vida individual, há necessidade de uma convergência de ideais e valores em se tratando de educação sistemática, para a unificação de esforços em direção aos fins desejados.

Essa filosofia de educação que a escola elabora não precisa enquadrar-se numa ou noutra corrente filosófica, pois rotular a ação pedagógica é o que menos importa. Importam sim os valores aí envolvidos e os fins a que se pretende chegar com a tarefa educativa.

Não é preciso, também, mitificar a "filosofia de educação" da escola, pois isto custaria o afastamento dos professores e demais componentes da comunidade escolar dessa problemática, dado o seu comprovado despreparo no campo da filosofia. Como disciplina, a Filosofia da Educação deve ser uma "reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta," segundo Saviani. Mas, sob o ponto de vista da prática "a filosofia da educação é algo extremamente simples — agimos com ela", nas palavras do professor Angelo Visintin, da UFPR.

Isso significa que a prática educacional não pode ser neutra; o educador está sempre comprometido com certos valores que considera importantes e age em função de uma filosofia de educação — ele a tem em si mesmo — sem muitas vezes dar-se conta disso.

Não é comum o educador refletir sobre a sua prática pedagógica, mas é exatamente isso que deve ser estimulado nas escolas, pois é a partir daí que se pode clarificar os valores presentes na comunidade escolar. Também os alunos, pais e demais funcionários da escola devem ser levados a questionar seus valores, o valor da educação que se processa na escola, os problemas da sociedade como um todo que afetam a vida de cada um, e assim por diante.

É necessário que haja uma definição axiológica na comunidade escolar que venha a indicar as finalidades do processo educacional. Os fins e objetivos educacionais vão orientar o trabalho pedagógico e devem ser extraídos das prioridades da situação concreta onde se dará o processo educacional. Estes fins e objetivos podem significar a expressão do pensamento da comunidade escolar, quando esta é tomada como base para a elucidação dos valo-

res presentes na sociedade como um todo. Isto porque a comunidade escolar pode ser considerada como uma amostra significativa da sociedade, visto que é composta por vários segmentos desta sociedade — alunos, pais, professores e funcionários — muitas vezes integrantes de outras esferas sociais e trabalhistas que não apenas a educacional. Estes valores da comunidade escolar deverão ser o ponto de partida para a elaboração da filosofia da escola — daí a sua legitimidade — mas esta deve ir além, transcender a realidade diagnosticada e ultrapassá-la, dando uma dimensão maior ao processo educativo.

A prática educacional deve mudar a partir de uma definição axiológica. Os valores implícitos ou explícitos nos princípios filosóficos devem ser realizados de alguma forma; seja através do conteúdo das disciplinas, das atividades programadas pelos diversos setores do estabelecimento, seja da atuação e do relacionamento dos professores, técnicos, funcionários, diretores que fazem parte da organização escolar — cada um representa permanente força educativa para o aluno e não apenas o professor.

Mas ao professor cabe a maior responsabilidade no desenvolvimento de valores, visto que é ele quem permanece mais tempo em contato com o aluno. Deve abrir espaços para o conhecimento, a realização e a crítica aos valores presentes na escola e na sociedade; bem como possibilitar a criação de novos valores.

Os valores sofrem alterações decorrentes do processo histórico. Por isso, os valores que impregnam os fins da educação precisam ser constantemente revistos e atualizados, caso contrário se estará entretendo e comprometendo o processo de transformação da sociedade.

Para tornar mais claro e real o que foi dito, pode-se citar algumas idéias que estão sendo constantemente utilizadas e

empregadas em escritos, discursos, planos de governo, diretrizes educacionais, a partir de programas de partidos políticos, tais como: participação comunitária, democracia participativa, direitos humanos, cidadania consciente, desenvolvimento do espírito crítico, igualdade de oportunidades e outras tantas coisas. Tais idéias podem ser consideradas como valores sociais e serem colocadas nas finalidades da educação.

Aqui vale lembrar a terceira tese de D. Saviani em seu livro "Escola e Democracia", parte II, especificamente política, segundo ele: "De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola menos ela foi democrática."

Para que isso não continue a ocorrer com aqueles altos propósitos da democracia acima mencionados é preciso que sejam traduzidos em procedimentos, pois o valor é alguma coisa que "deve ser" e não o "é" ainda, e só a escolha de procedimentos adequados garante o alcance dos resultados pretendidos. A escola pode considerar esses valores na sua prática pedagógica desde que selecione os procedimentos para implementá-los.

Quando nós pensamos sobre os estereótipos dos progressistas ou dos tradicionalistas da educação, não vemos que muitas das diferenças entre eles residem mais em como eles percebem os procedimentos próprios para o ensino e a aprendizagem do que nos seus fins gerais?... o que acontece na sala de aula — a maneira como nós educamos — será o fator mais crucial na determinação dos resultados.³⁷

Não se pode desvincular o conteúdo das disciplinas das finalidades sociais mais amplas, pois os valores estão infiltrados em todas as áreas do currículo e, segundo T. Brameld, devem estar no "foco de atenção permanente em todos os níveis de aprendiza-

gem, desde o jardim de infância até a universidade,"³⁸ merecendo um tratamento multidisciplinar.

"Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica."³⁹

Esses efeitos decorrem da realização de valores e do valor da educação.

5. AS REAIS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS DA ESCOLA

Muito se tem discutido sobre o papel da escola na atualidade, porém, parece que tudo converge para uma expressão comum e corriqueira "educação integral" como sendo a tarefa da escola. Esta "educação integral" como responsabilidade da escola, é usada em planos de governo, leis, pareceres e diretrizes educacionais emanadas de órgãos governamentais sem o devido cuidado.

Dizer que a função da escola é promover a educação integral do aluno é incorrer numa falácia ou num grave engano. A escola não tem esse poder miraculoso de desenvolver integralmente o aluno. Sabe-se que o ser humano não utiliza mais que 10% das suas capacidades; mesmo aqueles adultos que passaram grande parte de suas vidas em boas instituições escolares, não são "integralmente" desenvolvidos.

Portanto, é preciso colocar a função da escola nas suas devidas proporções e dentro dos limites de suas reais possibilidades.

O que a escola pode fazer é proporcionar ao aluno situações de aprendizagem que concorram para o desenvolvimento dos vários aspectos de sua personalidade, aprendizagens estas que vão se acrescentando ao seu processo da educação.

Educação é, portanto, um processo contínuo e dinâmico composto de todas as aprendizagens que o indivíduo realiza no decorrer de sua vida. A educação escolar é apenas uma fase da vida; a escola não significa o início e o término do processo de educação de uma pessoa. Este processo já havia se iniciado antes de sua entrada para a escola e só se encerra com a morte. Assim sendo, a educação não é um privilégio da escola; ela ocorre nas diversas relações das quais a pessoa participa ao longo de sua vida. Mas é a escola encarregada da promoção do homem.

Aprendizagem é a incorporação de algo novo ao indivíduo, algo que ele não sabia, não conhecia ou não praticava anteriormente. A aprendizagem sempre implica na atividade do indivíduo, na sua participação de alguma forma nesse processo. É através de aprendizagens que o indivíduo se educa.

Seguindo essas reflexões, pode-se dizer que tanto mais educada será uma pessoa quanto mais aprendizagens ela realizar, quanto mais coisas ela aprender. Uma pessoa que domina perfeitamente a língua pátria, as habilidades de comunicação, línguas estrangeiras, pratica esportes, toca instrumentos musicais, conhece a História, participa politicamente da sociedade, é sensível aos problemas educacionais, sociais, políticos, econômicos, se utiliza da tecnologia, aprecia artes, cinema, religião, desenvolve atitudes críticas e criativas através do seu trabalho, relaciona-se bem com as pessoas, age coerentemente com seus valores e outras tantas capacidades e habilidades que o ser humano é capaz de desenvolver, pode ser considerada mais educada do que uma pessoa que se dedica a apenas um campo de atividade, é desligada do mundo, da sociedade, da vida. A cosmovisão, o senso de universalidade é imprescindível ao homem de hoje. Uma pessoa pode aprender todas essas coisas e mesmo assim não terá se educado "inte-

gralmente".

Por isso, é preferível dizer que a escola pode proporcionar **educação INTEGRADA** ao aluno, ou seja, possibilitar o desenvolvimento das suas potencialidades físicas, intelectuais, emocionais, sociais, etc, de modo integrado e harmonioso. Isso significa que não deve haver predomínio nem exclusividade de uns aspectos sobre outros.⁴⁰ A educação escolar se faz desenvolvendo ao mesmo tempo as potencialidades do aluno através de aprendizagens que se realizam **concomitantemente** nas diversas atividades, áreas de estudo e disciplinas, cada qual com finalidades específicas correspondentes ao aspecto da personalidade que se propõe desenvolver. Todas estas atividades devem estar integradas por valores.

Segundo Saviani, a escola deve mostrar ao aluno a face oculta da vida, proporcionando-lhe aquisição de conhecimentos que ele não obtém pela sua experiência de vida. Os alunos não precisam da escola para saberem o que já sabem: precisam dela para ajudá-los a ler a realidade que os cerca de modo crítico, consciente a fim de que, pelas aprendizagens que realizarem, possam transcendê-la.⁴¹

Assim, cabe à escola organizar o processo da educação para o aluno de forma integrada, seqüencial e ordenada, de modo que, a partir dos conhecimentos que o aluno já possui, possa descortinar a ele o mundo oculto, o saber sistematizado, a cultura erudita.

A forma de organizar a educação para o aluno é o **currículo**, cuja finalidade é ajudar o aluno a se promover, superando suas limitações e as do ambiente em que vive, através da aquisição do saber sistematizado.

Os **conteúdos do currículo** devem ter abrangência e atualidade. Isto, porém, não significa que não se deva mais aprender

História, conhecer a evolução dos conhecimentos, das relações sociais e da vida humana. Significa que os conteúdos dos currículos, sejam eles do presente ou do passado, devem ser trabalhados dentro de uma postura atualizada, de uma visão crítica e de uma interpretação à luz do estágio atual do conhecimento sobre essa realidade.

Não se deve estudar o passado pelo passado, mas o passado e a sua relação com o presente e como suporte do futuro.

Assim as aprendizagens dentro dos diversos campos do conhecimento terão significado para o aluno, pois serão incorporados à sua experiência real de vida, à sua prática social.

O conteúdo das disciplinas do currículo deve ser o instrumento de promoção do homem, pois é através dele que o aluno poderá adquirir o conhecimento da realidade que lhe permitirá agir sobre ela.

A seleção de conteúdos numa sociedade democrática deve ser orientada pelos valores democráticos de liberdade, igualdade, fraternidade, justiça social, solidariedade, honestidade, crítica, participação, diálogo e ainda proporcionar a democratização do conhecimento e da cultura. Nenhum conteúdo deve ser subtraído ou minimizado para alunos das classes sociais menos favorecidas, ao contrário, a partir do respeito à cultura e aos valores desses alunos, é necessário ultrapassar esse estágio com o acréscimo de conteúdos da comunidade científica, tecnológica e cultural. Desse modo, a escola assegura a esses alunos condições de igualdade frente a um emprego ou uma vaga na Universidade em confronto com alunos provenientes de outros níveis sociais, bem como lhes permite participar das diversas relações sociais devidamente informados e preparados.

"Não é a natureza do conteúdo, mas a forma de tratá-lo que o faz desencadeador de um processo de análise, de crítica e cria-

ção, ou de automatização."⁴²

Isso vem reafirmar que é impossível a neutralidade no trabalho pedagógico; o tratamento que o professor dá ao conteúdo é o reflexo da sua filosofia de vida, da sua formação pedagógica e da sua posição política. Assim, a filosofia educacional de uma instituição vem garantir a convergência de valores e ideais educativos, apesar das diferentes posições filosóficas e políticas dos professores e administradores.

Cabe também à escola **preparar o aluno para o trabalho**, através do qual se dará a sua inserção ativa e consciente na sociedade. Mas não basta instrumentar o aluno para uma profissão; ele precisa aprendê-la na sua totalidade, bem como as relações trabalhistas, os seus direitos e deveres de cidadão, as leis e estatutos que regem essa profissão e ainda as suas possibilidades de atuar sobre situações adversas e insatisfatórias com as quais se defrontar no mundo do trabalho.

Outra tarefa que é comumente imposta à escola é "contribuir para a transformação da sociedade". Ora, a sociedade que a escola está é a síntese da história da humanidade, é o reflexo da totalidade do tempo vivido pelas civilizações. O mundo de hoje deve ser compreendido como o conjunto de toda a experiência humana pessoal e coletiva, no processo de apropriação da natureza para a satisfação dos fins humanos. Não se pode apagar ou negar todo o processo histórico da humanidade que permitiu ao homem chegar até aqui. O que a escola pode fazer é, através do currículo, **transformar o homem**, de analfabeto em alfabetizado, ajudá-lo a passar da alienação à consciência social e assim contribuir para a melhoria da sociedade como um todo.

A escola pode e deve possibilitar o avanço da história da

humanidade adicionando aos conteúdos curriculares elementos cada vez mais criativos. Assim será possível atingir níveis cada vez mais elevados de produção do conhecimento que resultem em condições de vida mais e mais satisfatórias para a maioria da população.

O papel da escola é, pois, dinâmico; não se fixa no passado nem no presente, mas proporciona o futuro.

IV. OS VALORES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Após percorrer toda a trajetória deste estudo, iniciado pela fundamentação em valores como uma experiência imanente ao homem, que orienta suas escolhas e a sua ação num determinado contexto histórico, considerando que os valores estão presentes no processo educativo e muitas vezes passam despercebidos pelos próprios sujeitos envolvidos neste processo, cabe agora retomar o estudo dos valores situando-o numa perspectiva mais específica e concreta que é a formação do professor.

Caracterizada a educação escolar como o momento mais rico em termos de possibilidades de realização de valores, cresce em importância o preparo do professor para atuar em situações de aprendizagem que vão oportunizar ao aluno o contato com os seus próprios valores, os da instituição escolar e os da sociedade da qual fazem parte. A formação do professor requer uma revisão e uma interferência imediata de modo a atualizá-la e corrigir as distorções que esta formação apresenta. Estas distorções, já exaustivamente analisadas em pesquisas e estudos citados na revisão de literatura desta tese, resumem-se na necessidade imperiosa de redefinição axiológica que possa embasar uma proposta curricular mais coerente com as exigências do momento histórico atual.

Ao se pretender elaborar uma proposta curricular inovadora para o Curso de Magistério que venha a atender aos reclamos dos professores, dos alunos e da própria sociedade, deve-se considerar toda a experiência já acumulada pelos que, há anos, militam

nessa área de trabalho, como ponto de partida para a necessária ultrapassagem. Essa ultrapassagem é a inovação que se quer imprimir ao curso, cuja legitimidade se dará justamente partindo do que já foi feito, pensado e escrito sobre a formação do professor.

Pierre Furter assim se expressa a esse respeito:

..."no campo da educação há uma perigosa falta de acumulação das experiências e das inovações, uma descontinuidade no esforço criador, que não só provoca um grande desperdício, mas, sobretudo, tira a coragem de qualquer um."¹

Uma proposta nova não tem o sentido extremo de uma liquidação do passado para, sobre as cinzas, fundar uma nova construção; não se caracteriza, também, como simples modernização. É o momento da reflexão crítica sobre o passado e a tradição para definir as tarefas que precisam ser realizadas por necessidade imperiosa de atualização, considerando, também, as **possibilidades da sua realização**.

Assim sendo, há que se rever experiências anteriores que foram bem sucedidas, a legislação em vigor, os pareceres, resoluções, instruções que se referem à habilitação Magistério no Estado do Paraná, bem como estudos recentes promovidos pelo Ministério da Educação para definição de uma política para o ensino de 2º grau. Transmutando todas essas informações para uma situação concreta, será analisada uma instituição escolar, o Instituto de Educação do Paraná, com 111 (cento e onze) anos de experiência na formação de professores, o qual, como as demais escolas oficiais, sofre constantemente os impactos das incertezas e indefinições a nível de Sistema.

1. LEGISLAÇÃO SOBRE OS FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A consulta à legislação sobre os fins da educação nacional se faz necessária para o embasamento de toda a proposta que se pretenda elaborar para qualquer nível de educação no Brasil.

Esta legislação está aqui colocada em planilhas descritivas de coleta e análise dessas informações para possibilitar uma melhor visualização.

Planilha de coleta e análise de informações legais sobre os fins da Educação Nacional:

- da Constituição de 46
- da Lei 4.024/61
- da Lei 5.692/71

DA CONSTITUIÇÃO DE 46	VALORES	TENDÊNCIAS/ENFOQUES/INFLUÊNCIAS	OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
TÍTULO IV ART. 176 "A educação, inspirada no princípio de unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola".	• unidade nacional • liberdade • solidariedade humana	• patriotismo • civismo • preservação de direitos humanos • responsabilidade do Estado • humanismo	- Educação limitada ao lar e à escola: • e a educação permanente? • e a educação assistemática? • e a educação através dos meios de comunicação de massa? • escolaridade é dever do Estado; é apenas um momento na Educação de uma pessoa. • Educação tem sentido mais amplo do que o aqui expresso.

DA LEI 4.024/61	VALORES	TENDÊNCIAS/ENFOQUES/INFLUÊNCIAS	OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
TÍTULO I — "Dos fins da Educação". ART.1º — A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade. b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem. c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade interna-cional. d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum.	- liberdade - solidariedade humana - direitos e deveres - dignidade - unidade nacional - solidariedade internacional - desenvolvimento "integral" da personalidade - trabalho comunitário	- liberalismo - compreensão - moderação - princípios universais - política interna - política externa - princípios da Escola Nova - concepção humanista moderna de educação	a) "compreensão" é uma expressão muito tímida para os direitos e deveres da pessoa humana; há necessidade de enfatizar a preservação destes direitos, de assegurar os direitos da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família, etc. Utopia — A Educação escolar pode conseguir o desenvolvimento integrado, harmonioso, dos diversos aspectos da pessoa humana, social, moral, psicológico, biológico, etc, mas

DA LEI 4.024/61	VALORES	TENDÊNCIAS/ENFOQUES/INFLUÊNCIAS	OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitem utilizar as possibilidades de vencer as dificuldades do meio. f) a preservação e expansão do patrimônio cultural.	• educação para a sobrevivência: - a ciência e a tecnologia	• científico	nunca atingirá a integralidade, a totalidade do desenvolvimento humano. Necessidade de enfatizar e expressar de forma mais clara a profissionalização e o trabalho como formas de garantir a sobrevivência da pessoa diante das dificuldades com as quais se depara.
g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica política e religiosa, bem como a qualquer preconceito de classe ou de raça.	• cultura • respeito a convicções filosóficas, políticas, religiosas, igualdade de classes ou raças.	• Declaração Universal dos Direitos do Homem	É indiscutível a importância da preservação e expansão do patrimônio cultural como fim da Educação. Deve ser ampliado para o aspecto ecológico, ou seja, a preservação e expansão dos recursos que o meio ambiente oferece. Não há menção deste aspecto na Lei 4.024/61. Este item deve ser apoiado de fato e de direito, em leis maiores que garantam o respeito aos diferentes modos de pensar bem como a igualdade entre todos.

DA LEI 5.692/71	VALORES	TENDÊNCIAS/ENFOQUES/INFLUÊNCIAS	OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
CAPÍTULO I Do Ensino de 1º e 2º graus. Art.1º — O Ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.	• potencialidades • auto-realização • qualificação para o trabalho • cidadania consciente	• tendência tecnicista: - eficiência + produtividade + humanismo de orientação liberal (contradições que se observam na organização escolar) • habilitação profissional • educação a serviço do desenvolvimento nacional: ajuste da estrutura escolar à ruptura política promovida pela Revolução de 64.	"O artigo 1º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 compendia de modo perfeito não somente a finalidade da nova lei, mas também a filosofia que a informa na educação da infância e da adolescência". (Parecer 45/72). "É uma vigorosa explicitação do art.1º da Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1961, lei que permanece em vigor nos seus cinco primeiros títulos, que são os fundamentais". (Parecer 45/72). A Lei 5.692/71 explicita o que a lei anterior deixava vago e implícito — a preparação para o trabalho. Pelo que explicita o Parecer 45/72, não há antinomia entre tecnologia e humanismo, ao contrário, as três claras e definidas finalidades são aspectos da mesma "educação integral".

2. A FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO NAS LEIS 4.024/61 e 5.692/71, PARECERES, ESTUDOS E DISCUSSÕES RECENTES PROMOVIDAS PELOS ÓRGÃOS DO SISTEMA

Ao se estudar as leis que definem a formação do professor pode-se facilmente perceber que não houve progressos significativos de uma para outra. A Lei 4.024/61, no seu Capítulo IV — Da formação do magistério para o ensino primário e médio, Art. 52, define a finalidade do curso:

"O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância."

Por esta lei estão ampliadas as finalidades do Curso Normal, formando não só professores, mas também, orientadores, supervisores e administradores escolares. Esta lei fala nos institutos de educação como agências autorizadas a formar professores para o ensino primário podendo também ministrar cursos de especialização e aperfeiçoamento. Abre, ainda a esses institutos, a possibilidade de formar professores para o ensino normal "dentro de normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras."

Já a Lei 5.692/71 não faz referência aos institutos de educação e define melhor a formação dos especialistas. No seu Capítulo V — Dos Professores e Especialistas — Art. 29, diz:

"A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou ati-

vidades e às fases de desenvolvimento dos educandos."

A formação dos especialistas passa a ser da competência do ensino superior ou dos estudos adicionais, não mais da "escola normal". O curso de 4 anos habilita ao exercício do magistério até a 6ª série do 1º grau e o curso de 3 anos, às classes de 1ª a 4ª séries.

O Parecer 45/72, do Conselho Federal de Educação, trata da "Formação, em nível de 2º grau, para Magistério", é mais específico que o Parecer 853/71, separa os conteúdos em EDUCAÇÃO GERAL e FORMAÇÃO ESPECIAL, definindo os mínimos exigidos. Ainda esclarece que os cursos de 3 anos devem habilitar com mais intensidade para o ensino de 1ª e 2ª séries ou 3ª e 4ª séries e os cursos de 4 anos, para outras áreas — Maternal e Jardim de Infância, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, etc, ou para a 5ª e 6ª séries.

Sendo essas leis insuficientes para definir avanços significativos para a formação do professor, alguns esforços foram feitos nos últimos anos pelo Conselho Estadual de Educação e Secretaria de Estado da Educação no Estado do Paraná, bem como a nível federal, pelo Ministério da Educação, que merecem ser considerados.

A melhoria da qualidade do ensino de 2º grau foi o tema do convênio nº 77/80 assinado entre a UFPR e a SEED, do qual resultou, entre outras contribuições, um relatório bastante significativo sobre os resultados preliminares relativos ao Subprojeto 3 do referido convênio, coordenado pela professora Lilian Anna Wachowicz. Este subprojeto refere-se à Prática Profissional do Magistério de 1º grau no Paraná, avaliada pela atuação dos profissionais egressos dos cursos de Magistério de 26 escolas do Estado do Paraná, sendo 3 de Curitiba. A pesquisa mostrou que a

grande maioria dos docentes de 1ª a 4ª séries é do sexo feminino, o que contribui para a identificação do Magistério como "doação", esvaziando-o do aspecto profissional. Aponta sérias deficiências na formação do professor e recomenda a reformulação dos cursos de docentes.

O problema da formação do professor recebeu alguma atenção da SEED-Secretaria de Estado da Educação nos últimos anos, mobilizando professores-representantes dos PÓLOS DE MAGISTÉRIO do Estado do Paraná através de simpósios e seminários. Os mais expressivos foram o **"Seminário sobre o Magistério para as Séries Iniciais do Ensino de 1º grau"**, sob a coordenação da FUNDEPAR - Fundação Educacional do Paraná, em 1983, e o **"Programa de Reorganização do Ensino de 2º grau"**. O primeiro contou com a participação de pesquisadores de dezesseis Estados da Federação que apresentaram relatos de experiências e contribuições teóricas e práticas para a formulação de novas proposições administrativas e pedagógicas para o ensino de 2º grau. Do último resultou a reformulação dos cursos de Magistério concretizada no projeto **"Magistério em Nova Dimensão"**, em 1985. A proposta curricular caracterizou-se pela filosofia reconstrutivista, propondo a formação do aluno como agente de mudanças, transformador da sociedade. Alguns PÓLOS DE MAGISTÉRIO esboçaram a necessidade de ampliação do curso de 3 para 4 anos, para permitir o aprofundamento de estudos, maiores oportunidades de estágio, o amadurecimento desejado para a tarefa de educar, enfim o melhor preparo do professor. Essa proposta não foi aceita pela SEED, com a justificativa de impedimentos de ordem financeira. Assim, a proposta final da SEED, mesmo com a participação de professores, não representou avanço considerável e frustrou expectativas.

Paralelamente, o CEE - Conselho Estadual de Educação do

Paraná — realizava estudos preliminares para a definição de novas diretrizes para a Habilitação Magistério, propondo um curso desenvolvido em 4 anos, com características mais avançadas; porém, diante de posições divergentes entre a SEED e o CEE, esses estudos foram interrompidos.

Não entrando em consideração essas divergências, os registros são aqui feitos para mostrar o dinamismo e o interesse dos profissionais do Magistério do Estado do Paraná na melhoria da formação do professor e constituem, também, parte da História da Educação do Paraná. Por isso, os estudos citados têm sua validade, foram cuidadosamente analisados e serviram de subsídios para a elaboração da nova proposta curricular apresentada mais à frente nesta tese.

Cabe, ainda, referenciar as tentativas de definição de uma política para o ensino de 2º grau feitas pelo Ministério da Educação no ano de 1986. Através de grupos de trabalho, o Ministério elaborou em julho de 86 a "**Pré-proposta de política para o ensino de 2º grau**", para ser discutida e enriquecida pelos professores de todo o país. O processo não se deu como o esperado, porém, o documento é de grande valor uma vez que discute os temas mais polêmicos do ensino de 2º grau e enfrenta corajosamente aquelas questões já tão familiares aos educadores, mas nunca antes suficientemente esclarecidas, tais como:

- o que significa a escola contribuir na formação do cidadão?
- como reorganizar a prática pedagógica escolar?
- o que é uma escola de 2º grau de qualidade para a maioria da população?
- que currículo garante uma escolarização de qualidade?
- como garantir uma escola normal capaz de responder ao desafio do compromisso com a escola de 1º grau?

Além dessas questões, o documento discute o problema do ensino noturno e a educação para o trabalho no ensino de 2º grau.

Essas questões todas foram retomadas em outro documento intitulado **Política Nacional Para o Ensino de 2º Grau**, fruto de uma palestra proferida pelo professor José Cerchi Fusari, do Ministério da Educação, em setembro de 1986, em Curitiba. Neste documento o referido professor expressa suas posições sobre a profissionalização no 2º grau, o mercado de trabalho, o compromisso do 2º grau com a sociedade e recupera a posição do professor como orientador do processo ensino-aprendizagem. Alerta, ao final, que o documento é texto, é pretexto. O importante é ir além do texto e traduzir em ações na escola aquilo que o texto propõe.

Especificamente sobre a formação do professor é preciso citar a **Proposta preliminar de uma nova organização curricular para a habilitação específica para o magistério ao nível de 2º grau**. Elaborada pela professora Mirian Jorge Warde, com a colaboração do professor Odair Sass, foi apresentada em outubro de 1986 no CENAFOR (órgão do Ministério da Educação ora extinto), em encontro com representantes das Secretarias de Educação dos Estados. O documento analisa a política educacional e suas implicações na formação do Magistério e apresenta uma proposta de estruturação da habilitação para o Magistério, a partir da análise da literatura e da documentação oficial disponível. Faz considerações sobre a estrutura dos pareceres 853/71, 45/72 e 349/72 no que concerne à habilitação Magistério, concluindo que "é o Parecer 853/71 que dá o "espírito", os pressupostos, o âmbito da formação do Magistério a nível de 2º grau, mais do que os próprios Pareceres 45/72 e 349/72" (p.14). A autora faz críticas à base teórica que fundamenta o desenvolvimento do currículo proposto por esse parecer — a Psicologia Genética de Piaget. Propõe uma es-

estrutura curricular única para todo o país, o que, segundo a autora, significa **unidade na diversidade**. O eixo fundamental da escola básica é a alfabetização, por meio da qual, as crianças serão levadas a níveis superiores e mais complexos de conhecimento científico, ao aperfeiçoamento da sociedade e à conquista de sua autonomia individual.

Afirma que "o desenvolvimento intelectual é sempre polarizado entre indução-dedução, empírico-abstrato, espontâneo-científico, geral-particular, cujo movimento implica mudanças qualitativas."(p.46) Portanto, não faz sentido a obrigatoriedade do ensino por atividades, áreas de estudo e disciplinas, correspondendo às quatro primeiras séries, 5ª a 8ª séries e 2º grau, respectivamente, assim como não se pode estudar o desenvolvimento da inteligência da criança à parte das influências histórico-sociais e escolares que ela sofre.

Assim, o currículo de Magistério, segundo a autora, deve visar a formação do "professor que tenha conhecimentos e habilidades para levar o aluno ao domínio de conceitos científicos em níveis cada vez mais complexos, através da alfabetização."(p.47). Deve contemplar a Habilitação Magistério inserida no 2º grau, portanto com uma base sólida de Educação Geral que possibilite a continuidade dos estudos, conhecimentos de Formação Especial que auxiliem o futuro professor a compreender o seu campo de atuação, e a "dominar as bases metodológicas nas quais se apoiam os conhecimentos científicos que ele está aprendendo e os procedimentos metodológicos que ele deve utilizar para levar a criança a conhecer".(p.48). Isso tudo deve ser distribuído ao longo de 4 anos obrigatórios, incluindo o Estágio, formando uma unidade sintética entre método e conteúdo de ensino.

O CENAFOR, pouco antes de sua extinção, ainda produziu uma

revista destinada especificamente aos problemas do ensino de 2º grau chamada "**biMestre**", em cujo primeiro número, de outubro de 1986, traz um artigo sobre a formação de professores. Neste artigo faz uma revisão bastante completa sobre o "quadro-negro" do curso de Magistério, enfatizando que

não há integração interdisciplinar: existem planos de trabalho que sejam concebidos e operacionalizados de forma articulada entre os diferentes professores da habilitação ao Magistério, o que dificulta aos alunos uma compreensão mais global dos problemas das escolas de 1º grau, quanto à transferência dos conteúdos aprendidos nas diferentes disciplinas. (pág.26)

Fala da necessidade da recuperação do papel insubstituível do professor, que se dará pela ampliação da sua competência técnica; isso supõe "a revisão da estrutura e do funcionamento, da organização curricular e dos conteúdos programáticos, das metodologias e das formas de avaliação".(pág.27). O artigo ainda propõe

a organização de um amplo movimento nacional que se concretize em planos estaduais e municipais de melhoria da habilitação Magistério no 2º grau: devem ser buscadas estruturas e ações regulares e não programas especiais nascidos de decisões apressadas, por motivos de caráter político-eleitoreiro e de efeitos apenas aparentes. (pág.27)

Essas considerações — um tanto longas — são, porém necessárias porque, dada a sua atualidade, informam melhor sobre o nível das discussões e o grau de interesse que a problemática da formação do professor tem suscitado nos últimos anos a nível estadual e nacional. A colocação neste ponto do trabalho — e não na parte destinada à revisão de literatura — é intencional; permite perceber mais claramente o valor e as bases da nova perspectiva para o curso de Magistério que se propõe mais adiante.

3. O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: CAMPO-BASE DA ELABORAÇÃO DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR

O Instituto de Educação do Paraná foi escolhido como campo-base para a elaboração da nova proposta curricular para o Curso de Magistério por dois motivos principais: primeiramente, por se tratar de um estabelecimento de ensino muito familiar para a autora.² Em segundo lugar, por ser centenária a sua experiência na formação de professores — o Instituto de Educação do Paraná conta com 111 (cento e onze) anos de existência, ao longo dos quais tem recebido o esforço e a dedicação de eminentes educadores que, com seu trabalho valoroso, vêm construindo a História da Educação do Paraná.

A escola conhecida hoje como INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ foi criada pela Lei nº 456 de 12 de abril de 1876, com o nome de Liceu Paranaense. A regulamentação baixada em 16 de julho do mesmo ano mudou o nome para Instituto Paranaense e determinou que o ensino normal fosse dado neste estabelecimento e cursado em dois anos. Estavam lançadas as raízes da formação de professores no Estado do Paraná, e já em 1878 estava formada a primeira turma.

O primeiro diretor da escola e responsável pelo seu reglamento foi o eminente paranaense Dr. Justiniano de Mello e Silva, que na época era secretário do presidente da província.

Em 1892, o Instituto passou a chamar-se Ginásio Paranaense, sendo as matérias divididas em 7 anos — 4 anos para o ginásio e 3 anos para a escola normal — em conformidade com o ato de 30 de março de 1891.

Em 1917, com a reforma do ensino normal, o currículo passou a ser desenvolvido em 4 anos, separado do ginásio. A 10 de maio de 1920 foi fundado o Grupo Escolar Anexo à Escola Normal,

sendo o professor Dr. Heitor Borges de Macedo seu primeiro diretor.

Em 1922, quando se comemorava o Centenário da Independência, o então governador Dr. Caetano Munhoz da Rocha entregou ao Ginásio Paranaense o "PALÁCIO DA INSTRUÇÃO", sede atual do Instituto de Educação, situado à rua Aquidaban, hoje Emiliano Perpetta, número 92.

O renomado educador paranaense, Dr. Lisymaco Franco Ferreira da Costa, foi o responsável pela nova organização da Escola Normal, legalizada pelo Decreto nº 274, de 26 de março de 1923, que dividiu o curso normal em dois: **geral** de 3 anos (propedêutico) e **especial** em semestres (profissionalizante). Nessa época, a Escola Normal passou a chamar-se Escola Normal Secundária.

Em 1934, o curso especial passou a ser feito em 2 anos. Já o Decreto nº 1.929 de 30 de janeiro de 1936 determinou que o curso geral da Escola Normal passasse a ser Curso Ginásial, conforme legislação federal.

O Decreto estadual nº 6.150 de 10 de janeiro de 1938 incorporou o curso ginásial da Escola Normal ao Ginásio Paranaense — hoje Colégio Estadual do Paraná, e a Escola Normal passou a ser chamada de Escola de Professores. Para o ingresso na Escola de Professores era exigido o certificado de conclusão do ginásio.

Nessa época já havia na Escola de Professores um serviço de orientação para atender e auxiliar alunos em seus problemas, antes mesmo da criação da Orientação Educacional pelo Ministro Capanema em abril de 1942. A partir de então, tornou-se obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário.

É dessa época a elaboração do "Plano para a formação de professores do Magistério Primário", criação do professor Erasmo Pilotto, que recomendava, a par da cultura profissional, a amplia-

ção e solidificação da cultura geral, "absolutamente indispensável." A utilização do método experimental pelas alunas da Escola de Professores foi muito incentivada na década de 30, período em que foi criada a cadeira denominada Pedagogia Experimental. Muitas pesquisas foram feitas pelas alunas sobre problemas educacionais e sociais, desde a coleta de dados até as avaliações finais. Havia, nesta época, o Centro Superior de Pedagogia cujo objetivo era o aprimoramento e elevação do nível de conhecimentos dos alunos mais dotados. A parte de cultura geral era da responsabilidade do Centro Cultural Júlia Wanderley, o qual, através de sessões musicais, literárias, exposições de arte, conferências, montagem de peças teatrais, etc, colaborava para o enriquecimento cultural das alunas. A escola gozava de grande prestígio junto às autoridades do ensino e à sociedade em geral.

Finalmente, com o Decreto nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, relativo à Lei Orgânica do Ensino Normal, a Escola de Professores passou a denominar-se INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, conservando o espírito pioneiro que sempre animou a Escola de Professores.

Em 1965, sob a direção do professor Lauro Esmanhoto, foi elaborado novo plano de ensino para o Instituto de Educação, que se chamou Plano Experimental, a continuar a caminhada de vanguarda já característica do corpo diretivo e docente da escola. O Plano foi o resultado de um trabalho conjunto da Congregação de Professores, entrevistas com autoridades educacionais, consulta à literatura, pesquisa em escolas de Magistério, estudo do sistema de ensino de outros Estados, etc. Com uma estrutura curricular diferente, o Plano visava o atendimento às diferenças individuais, a aprendizagem pela experiência, o desenvolvimento das potencialidades, a preservação e a ênfase nos valores morais, mostrando

tendência humanista acentuada. O curso era desenvolvido através de **unidades integrativas** sob a forma de planos de estudos individuais, abrangendo também unidades de trabalho de caráter obrigatório, optativo e eletivo. O curso era desenvolvido em semestres ou períodos regulares e independentes, em número de 7 períodos, o que correspondia a 3 anos e meio de estudos. O 7º período destinava-se ao Estágio na forma de regência de classe, a ser feito em escolas públicas da capital.

Este Plano Experimental foi aprovado pela Resolução nº 23/65 do Conselho Estadual de Educação, em 2 de setembro e passou a vigorar a partir de 1966.

Com a Lei 5.692/71 o Plano foi extinto, apesar de comprovadamente ter dado bons resultados na formação de professores³, devendo o curso adequar-se então às novas determinações legais.

Assim, diante da necessidade de elaborar um novo plano curricular, o IEP mobilizou sua comunidade escolar para levantar alguns conceitos e valores que viessem a compor os princípios filosóficos que deveriam direcionar o processo educativo. A análise desses princípios é feita a seguir:

DOS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS DO IEP	VALORES	OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
1. O educando é o centro de todas as atividades escolares, pois ele é o principal agente da aprendizagem.	• educando como agente da aprendizagem	Os princípios filosóficos do IEP estão fundamentados na Lei 5.692/71 no seu capítulo I referente aos "Fins da Educação Nacional", no Parecer 45/72 e mostra ainda a influência da Escola Nova, expressa na concepção humanista moderna de Educação.
2. A escola tem por finalidade principal a educação integral do aluno:	• educação integral	O parecer 45/72, ao interpretar a Lei 5.692/71, exprime as três finalidades do ensino de 1º e 2º graus - auto-realização - qualificação para o trabalho - preparo para a cidadania como "aspectos de uma mesma educação integral".
Aspecto físico:	• desenvolvimento de habilidades motoras • preparo físico • crescimento harmonioso • preservação da saúde • higiene mental	Alguns aspectos não estão presentes: - desenvolvimento do espírito crítico - vivência democrática - desenvolvimento do espírito científico - desenvolvimento da liberdade responsável
Aspecto social:	• socialização • participação na dinâmica da escola • relacionamento inter-pessoal • cooperação	- consciência dos problemas sociais, políticos, econômicos e educacionais do país, do Estado, da cidade. - estes aspectos aqui acrescentados são imprescindíveis à formação democrática do aluno.
Aspecto moral: sensibilização para valores universais	• justiça • igualdade • honestidade • patriotismo • solidariedade • respeito ao próximo e aos bens comuns	
Aspecto psicológico: respeito às diferenças individuais	• fases do desenvolvimento • ritmo de aprendizagem • interesses • aptidões	
Aspecto profissional: ajustamento das aptidões e aspirações a uma formação profis-	- profissionalização • aptidões	- com referência à profissionalização, magistério especificamente, é preciso que se enfatize o aluno do curso como agente de mudança a fim de que esteja preparado para melhorar a qua-

sional compatível às necessidades individuais e sociais.	aspirações necessidades: – sociais – individuais	lidade do trabalho pedagógico que se realiza nas escolas, lutando contra a acomodação e o conformismo.
3. A educação do aluno se fará através de métodos ativos que proporcionem vivência da realidade.	métodos ativos vivência da realidade	É necessário atualizar o conceito de MÉTODOS ATIVOS, que não significam "atividade física", apenas. Métodos Ativos são os que solicitam a constante participação dos alunos em atividades diversas – ler, escrever, discutir, raciocinar, tomar decisões, refletir, criticar ou ainda executar exercícios físicos.

Esses princípios filosóficos estão ainda em vigor no Estabelecimento, carecendo de atualização, visto que foram elaborados segundo uma realidade que já se apresenta modificada pelo processo histórico.

A escola passou por mudanças estruturais e organizacionais após a Lei 5.692/71: integrou sob sua direção 4 unidades escolares formando o Complexo 02, posteriormente desfeito, introduziu o curso de Técnico em Turismo, por força de determinação legal, passando depois este curso para outra escola do Sistema, e precisou reorganizar seus cursos de especialização na forma de Estudos Adicionais. A oferta de Estudos Adicionais iniciou-se com a aprovação do Curso de Pré-Escolar em 1978 e ampliou-se com a especialização em Deficiência Mental, Deficiência da Audio-Comunicação e Deficiência Visual.

Na gestão da professora Chloris Casagrande Jústen, de 1974 a 1981, o Instituto de Educação teve um grande impulso em termos pedagógicos. Em 1976 foi criado o LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM, originado da tese de Mestrado da professora Lilian Anna Wachowicz para a **recuperação de habilidades básicas** que dificultam a aprendizagem dos conteúdos em sala-de-aula. O trabalho do Laboratório de Aprendizagem, iniciado para o atendimento às alunas do Curso

de Magistério, estendeu-se ao 1º grau e hoje atende grande número de alunos, não só da escola, mas também de outros estabelecimentos. Para isso, conta com uma equipe de pedagogas e especialistas, bem como com a participação de estagiários do IEP e do ensino superior. As habilidades de atenção, raciocínio, percepção, discriminação, interpretação de textos, coordenação motora, expressão oral e escrita, noções de esquema corporal e outras, são trabalhadas através de metodologia específica, o que concorre para a criação de novos materiais e novas metodologias, em função das necessidades da clientela. O Laboratório ainda ampliou seu atendimento para alunos com problemas de fala que interferem na aprendizagem e na integração social. Este foi o tema da tese de Mestrado da professora Mariléa Grein, da equipe do Laboratório, apresentada na PUC de São Paulo em 1984, sob o título "Análise do Perfil Articulatório na 1ª Série do 1º Grau".

É também, desta época a criação do CENTRO DE RECREAÇÃO E EXTENSÃO CULTURAL-CREC, aprovado quando da homologação do Regimento Interno pela Resolução 677/81, de 30 de março de 1981. O CREC destina-se a programar e desenvolver atividades complementares para o enriquecimento do Plano Curricular do IEP.

Cabe ainda destacar o SERVIÇO DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR, que foi redimensionado nas suas funções objetivando fornecer subsídios para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, a partir do tratamento estatístico e interpretação dos resultados da avaliação do aluno. Este setor faz também o acompanhamento dos alunos que frequentam o Laboratório de Aprendizagem, analisa certos aspectos do currículo e, periodicamente, faz a pesquisa sobre o aluno egresso do Curso de Magistério.

Em 1983 foi elaborado o Projeto Disciplina 83/84 que contou com a participação das chefias dos setores e professores sob

a coordenação da autora desta tese. A partir das dificuldades encontradas no decorrer do ano letivo de 1982, sentiu-se a necessidade de ordenar e organizar as atividades desenvolvidas na escola, a fim de promover a integração entre setores, professores, alunos e pais, com o objetivo maior de **melhorar o processo educativo**.

O projeto atingiu todos os professores, funcionários, pais e alunos das quatro últimas séries do 1º grau, 2º grau e Estudos Adicionais, através de questionários que foram, posteriormente processados pela CELEPAR-Companhia de Processamento de Dados do Paraná.

Estes questionários permitiram conhecer melhor os problemas da escola e, principalmente, alguns conceitos e valores da comunidade escolar.⁵ Apesar das dificuldades encontradas na elaboração das questões e na aplicação dos questionários — por falta de conhecimentos sobre metodologia da pesquisa — o Projeto Disciplina forneceu subsídios para a elaboração da nova proposta curricular para o Curso de Magistério que se segue.

Através da explanação aqui feita sobre o Instituto de Educação do Paraná, sua vida e sua história que com certeza não abrange todos os seus momentos significativos, pode-se perceber com clareza os motivos que levaram a autora a escolher esta escola como campo-base para a elaboração da referida proposta.

4. PRÓPOSTA CURRICULAR PARA O CURSO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO DE 1ª A 4ª SÉRIES, NA DIMENSÃO: **EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO**

1. Considerações iniciais — a filosofia da proposta.
2. Objetivos.
3. Linhas básicas de ação didático-pedagógica.
4. Metodologia do curso.

5. Avaliação.
6. Grade Curricular.
7. Educação Geral.
8. Formação Especial.
9. Estágio Supervisionado e Prática de Ensino.
10. Terminalidade do Curso.

1. Considerações Iniciais — A Filosofia da Proposta

Uma proposta nova para o Curso de Formação para o Magistério de 1ª a 4ª séries deve iniciar por uma caracterização clara em termos de sua filosofia. Alguns pontos básicos precisam ficar estabelecidos:

- o momento histórico atual exige da Educação o compromisso com as mudanças sociais e com a formação da consciência social. Assim, a formação do professor deve estar integrada à realidade brasileira e promover a democratização do ensino e do saber;
- a democratização do ensino não significa apenas proporcionar as mesmas oportunidades educacionais a todos, mas começa nas relações sociais que ocorrem dentro da organização escolar, onde deve prevalecer a justiça, a lealdade, a honestidade, a solidariedade, o respeito, a liberdade responsável, o diálogo, a crítica, a participação, valores esses que formam a base da formação democrática e da consciência social do aluno;
- a necessidade quantitativa de formação de professores já foi atingida no Estado do Paraná. Portanto é hora de priorizar a qualidade do professor que será responsável pela escolarização básica;
- a qualidade do ensino no Curso de Magistério se traduz em compromissos com:

- a atualização dos conhecimentos e práticas,
- a realidade histórica, social, política e educacional,
- a cultura geral sólida para embasar a formação especial,
- a ação planejada e eficiente,
- a coerência e integração entre a teoria e a prática,
- o desenvolvimento da sensibilidade para a compreensão do fenômeno educativo,
- o estímulo à criatividade na proposição de soluções alternativas viáveis,
- o desenvolvimento integrado e harmonioso do aluno envolvendo a totalidade do seu ser — dimensão física, intelectual, moral, cultural, social e profissional,
- e, finalmente, o compromisso com a preparação para o trabalho pedagógico, o que significa conhecimento da dimensão trabalhista da profissão MAGISTÉRIO.

A presente proposta tem a finalidade maior de **formar o profissional competente** para atuar em classes de 1ª a 4ª séries do 1º grau, cujo desempenho deverá resultar na melhoria do nível de escolarização desta etapa do ensino.

2. Objetivos

Considerando que a responsabilidade pela má qualidade do ensino básico recai sobre o Curso de Formação para o Magistério e que este curso de 3 anos que aí está, perdeu em qualidade e não mais satisfaz às exigências sociais, propõe-se um curso de quatro anos, para que o aluno tenha mais tempo de adquirir os conteúdos pedagógicos e culturais necessários, bem como o grau de maturidade desejados para a compreensão da dimensão pedagógica, social e política do fenômeno educativo.

A ampliação do Curso de Formação para o Magistério, tanto em extensão como em profundidade que ora se propõe, tem o intuito de melhorar o nível de escolarização dos alunos de 1ª a 4ª séries em termos qualitativos através da melhor formação do professor e encontra apoio na posição dos professores de sala-de-aula, expressa nas reuniões promovidas pelo Pólo de Curitiba, no início do ano letivo de 1986.

Dados concretos provam que a formação do Magistério está deficitária. Exemplo disso é o resultado do último concurso para o ingresso no Magistério Público do Estado do Paraná, promovido pela SEED. Dos 47.703 candidatos a 5.000 vagas ofertadas, apenas 3.749 (7,14%) conseguiram aprovação⁶, não sendo, portanto, preenchidas as vagas. Os motivos são apontados na direção de uma falta de qualificação dos candidatos formados nas escolas de Magistério, não se descartando, porém a possibilidade de falhas técnicas na elaboração das provas do concurso.

Assim sendo, a proposta para a formação do Magistério em quatro anos tem por objetivo **melhorar o nível de escolarização de 1ª a 4ª séries**, através do preparo do professor em curso melhor estruturado, ampliado em extensão e profundidade, de modo a:

1. formar o educador competente, comprometido com as necessidades da realidade social e política da maioria da população, que venha a atuar de forma transformadora no exercício de sua profissão;
2. habilitar para o Magistério de 1ª a 4ª séries o aluno verdadeiramente interessado por esse campo de trabalho;
3. proporcionar amplitude e profundidade no tratamento de conteúdos de cultura geral para embasar a formação pedagógica e garantir condições de competitividade para

prosseguimento de estudos de nível superior frente a alunos provindos de outros cursos de 2º grau;

4. atender à necessidade de ampliação do período destinado ao estágio profissionalizante, compreendido como o momento em que se dará a união da teoria e da prática, de modo a oportunizar maior vivência da realidade e efetivo exercício da profissão;
5. atenuar a insegurança pessoal e vocacional do adolescente, ocasionada por uma opção prematura, através de um curso mais prolongado, ao longo do qual se dará o amadurecimento necessário à grande responsabilidade que deverá assumir perante crianças no início da escolarização;
6. proporcionar formação pedagógica atualizada, articulando a teoria à prática.

3. Linhas Básicas de Ação Didático-Pedagógica

– a natureza do trabalho pedagógico

- tipos de relação que envolve: professor-aluno, professor-professor, professor-administração, professor-comunidade;
- dimensão histórica: desenvolvimento do trabalho pedagógico através dos tempos – investigação e interpretação;
- dimensão política: envolvimento do trabalho pedagógico com a realidade social, as leis que regem o sistema educacional, tendências e direcionamentos da política educacional;

– as possibilidades de atuação na realidade das relações trabalhistas:

- história das lutas do Magistério e suas conquistas: associação de classe, sindicato, etc;
- estatuto do Magistério, leis, pareceres que normatizam a estrutura e o funcionamento do ensino;
- ética profissional;
- órgãos da Educação: deliberativos, normativos, executivos, de apoio e aperfeiçoamento profissional (INEP, CNPq, CAPES, etc.)

— os valores da ação pedagógica:

- princípios, teorias e fundamentos;
- o professor como agente de mudança;
- o desenvolvimento da criança como uma questão social, psicológica e biológica;
- a teoria aliada à prática desenvolvendo o pensamento crítico nas duas dimensões inerentes à natureza do trabalho — intelectual e instrumental — pois o pensamento e a ação são inseparáveis no trabalho pedagógico;
- a metodologia para o ensino de 1ª a 4ª séries;
- aprendizagem do trabalho pedagógico em sua totalidade, a partir das decisões políticas, determinação dos fins e objetivos, seleção de conteúdos, planejamento, execução, avaliação.

4. Metodologia do Curso

O desenvolvimento do curso se fará através de métodos ativos, o que não significa atividade física apenas, como é comum se pensar. Métodos ativos são os que solicitam a constante participação do aluno, quer seja refletindo, raciocinando, quer seja escrevendo suas idéias, lendo, discutindo, tomando decisões, cri-

ticando ou ainda executando exercícios físicos. Método ativo significa praxis, ou seja, ação pensada, planejada, com caráter transformador. Os métodos ativos respondem aos propósitos de formação democrática do aluno.

Essa visão de "métodos ativos" deve ser concretizada no trabalho do professor: todo o professor deve empregar métodos ativos no desenvolvimento de sua disciplina. Além disso, os professores das didáticas especiais devem incluir como conteúdo de sua disciplina o conhecimento, a seleção e a utilização de métodos ativos na prática pedagógica, o que inclui as atividades de estágio supervisionado e prática de ensino.

5. Avaliação

A avaliação do rendimento do aluno se fará através de **tarefas** que serão planejadas, avaliadas e computadas bimestralmente. As tarefas não realizadas satisfatoriamente pelo aluno são passíveis de recuperação no bimestre, devendo ser reprogramadas segundo as dificuldades demonstradas pelo mesmo. O número de tarefas, as habilidades que envolvem e o conteúdo a ser avaliado poderão ser definidos pelo professor em acordo com os alunos, desde que sejam assegurados os padrões mínimos de rendimento que salvaguardam o nível de qualidade que se pretende imprimir ao Curso. Cabe à coordenação pedagógica da escola orientar e acompanhar esse processo.

Quando a avaliação referir-se a aprendizagens ao nível de conhecimento, o professor poderá estabelecer *PADRÕES* de avaliação. Padrões são resultados pré-determinados que supõem uma comparação entre os objetivos propostos pelo professor e os resultados da aprendizagem dos alunos.

Quando a avaliação referir-se a aprendizagens de níveis mais complexos - compreensão, aplicação, análise, síntese e

avaliação, o professor poderá estabelecer *CRITÉRIOS DE VALOR*, que são mais compatíveis com esses níveis de aprendizagem. Os critérios de valor são mais subjetivos, pois pertencem ao avaliador que seleciona as expectativas que ele tem em relação à aprendizagem dos alunos. Apesar de subjetivos, os critérios de valor devem ser discutidos com os alunos e explicitados para eles próprios e para a Coordenação Pedagógica, a fim de legitimar o julgamento. Assim, os juízos de valor explicitam a avaliação, mostram as razões da escolha de expectativas e expressam aquilo que as coisas valem em relação ao professor que avalia, ou seja, o valor que ele atribui às tarefas do aluno. Dentre os critérios de valor é importante que o professor considere o esforço que o aluno despendeu para a realização das tarefas, o seu desempenho em todas as atividades escolares, bem como o crescimento que ele demonstrou no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

6. Grade Curricular⁷ – Curso de Formação para o
Magistério (de 1ª a 4ª séries)

Carga Horária Total: 3441

	DISCIPLINAS	S É R I E S				
		1ª	2ª	3ª	4ª	TOTAL
EDUCAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Liter. Brasileira	102	102	102	-	306
	Língua Estrangeira Moderna	68	-	-	-	68
	Geografia	68	68	-	-	136
	História	68	68	-	-	136
	OSP (com História)	-	-	-	-	-
	Matemática	102	68	68	-	238
	Física	68	68	-	-	136
	Química	-	-	68	-	68
	Biologia	68	-	-	-	68
	E.M.C. (com História)	-	-	-	-	-
	Educação Física	68	68	68	-	204
	Educação Artística	34	-	-	-	34
	Ensino Religioso	34	-	-	-	34
	Programas de Saúde (com Biologia)	-	-	-	-	-
	SUB-TOTAL	680	442	306	-	1428
FORMAÇÃO ESPECIAL	Introdução à Filosofia	-	68	-	-	68
	Filosofia da Educação	-	-	68	-	68
	Psicologia Geral e Social	-	68	-	-	68
	Psicologia do Desenvolvimento	-	-	68	-	68
	Psicologia da Aprendizagem	-	-	-	51*	51
	Sociologia da Educação	-	-	68	-	68
	Biologia Educacional	-	68	-	-	68
	História da Educação	68	-	-	-	68
	Estrutura e Func. do Ens. do 1º Grau	-	68	-	-	68
	Estatística aplicada à Educação	-	68	-	-	68
	Didática Geral	68	-	-	-	68
	Didática da Comunicação e Expressão	-	68	102	34*	204
	Didática da Matemática	-	-	102	34*	136
	Didática de Integração Social	-	-	68	34*	102
	Didática de Ciências Naturais	-	-	68	34*	102
	Recreação e Jogos	-	-	-	34*	34
	Recursos Audiovisuais	34	-	-	-	34
	Português (conteúdos de 1ª a 4ª)	-	-	-	34*	34
	Geografia do Paraná (cont. de 1ª a 4ª)	-	-	-	34*	34
	História do Paraná (cont. de 1ª a 4ª)	-	-	-	34*	34
	Matemática (conteúdos de 1ª a 4ª)	-	-	-	34*	34
	Ciências (cont. de 1ª a 4ª)	-	-	-	34*	34
	SUB-TOTAL	170	408	544	391*	1513
	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (em horas/aula) em horário contrário na 1ª, 2ª e 3ª séries	30	50	80	340**	500
	TOTAL GERAL	880	900	930	731	3441
	Aulas semanais corresp. a 5 dias p/ semana	25	25	25	25	

* – 1º semestre

** – 2º semestre - 17 semanas - 20 horas p/s = 340h
04 horas p/dia

Anual: 34 horas = 1 aula semanal

68 horas = 2 aulas semanais

102 horas = 3 aulas semanais

Semestral: 34 horas = 2 aulas semanais

51 horas = 3 aulas semanais

7. Educação Geral

Na parte do currículo destinada à EDUCAÇÃO GERAL a ênfase maior é dada à **Língua Portuguesa e Literatura Brasileira** cujos conteúdos, além de serem adequados ao nível de 2º grau, devem também suprir as falhas trazidas pelo aluno decorrentes de sua escolarização anterior. A correção de linguagem, tanto oral como escrita, são exigências do Curso a serem feitas pelos professores de todas as disciplinas e não só em Língua Portuguesa. Dada a especificidade do Curso — formação de professores de 1ª a 4ª séries — a comunicação e a expressão na língua pátria demandam cuidados incessantes. Além do estudo da Literatura Brasileira, deve também ser tratada a Literatura Infantil.

As disciplinas de Educação Geral são as já determinadas pela legislação em vigor. As modificações introduzidas referem-se à inclusão dos conteúdos de OSPB e Educação Moral e Cívica na disciplina de **História**, disciplina esta que pela sua grande importância para a compreensão do presente, deverá ter como enfoques norteadores a **investigação e a interpretação dos fatos** do passado e o seu relacionamento com os acontecimentos da atualidade.

A organização social e política do Brasil é fruto da História da sociedade brasileira e não pode ser estudada desvinculada da História do Brasil.

Educação moral e cívica não deve ser uma disciplina de estudo, mas sim uma vivência de princípios e valores democráticos que interpenetrem todas as disciplinas do currículo e a própria organização escolar como um todo. Está colocada como parte integrante da História porque os valores morais e mesmo as atitudes de civismo e patriotismo resultam do processo histórico e só podem ser compreendidos no contexto da História.

O desenvolvimento da disciplina de **Biologia** incluirá programas de saúde que a escola poderá planejar com o aluno de Magistério para desenvolver nas suas atividades de Estágio Supervisionado, em escolas públicas da cidade. Esses programas devem ser orientados pelo professor de Biologia, o qual deve estar integrado ao trabalho dos demais docentes que atuam na área de estágio supervisionado e prática de ensino, pois os programas serão ditados pelas necessidades evidenciadas nos contatos dos alunos do Curso de Magistério com a realidade escolar.

É importante destacar, ainda, o novo direcionamento dado à disciplina **Educação Artística**, no curso de Magistério — antes de conteúdo instrumental reduzido à aprendizagem de algumas atividades de artes a serem aplicadas em classes de 1ª a 4ª séries do 1º grau — reveste-se agora do caráter de Cultura Geral. Para tanto, serão incluídos no desenvolvimento desta disciplina conteúdos e atividades que versem sobre a História da Arte, os movimentos artísticos mais significativos, com especial destaque para a arte e os artistas brasileiros, acompanhados de visitas a exposições, museus, participação em atividades culturais programadas pelos órgãos e instituições artísticas e culturais da cidade.

O objetivo maior desse redirecionamento é o de elevar o nível cultural dos futuros professores de modo que, sensibiliza-

dos para os valores estéticos, possam despertar esses valores em seus alunos, bem como usufruir da arte eles próprios.

Considerando que a disciplina Educação Artística está colocada somente na 1ª série do Curso de Magistério, as demais séries deverão estar envolvidas com atividades culturais e artísticas através de um projeto especial como o denominado "A ARTE VAI À ESCOLA", a ser implantado no Instituto de Educação do Paraná a partir deste ano letivo de 1987. Este projeto pretende trazer para a escola eventos artísticos e culturais, bem como proporcionar a ida dos alunos aos espetáculos e demais produções artísticas programadas na cidade, para as quais pretende-se solicitar a gratuidade do ingresso, aproveitando a capacidade ociosa das casas de espetáculo. Para o sucesso do projeto é imprescindível a integração da escola ao calendário de eventos culturais da cidade, a fim de poder preparar antecipadamente os alunos para aquilo que irão assistir ou participar. Conhecimentos sobre o autor, o artista, o momento histórico em que se desenrola a peça ou foi produzida a obra de arte são necessários para que o aluno possa aproveitar melhor uma atividade extra-classe desta natureza e enriquecer-se culturalmente.

Todas as disciplinas de EDUCAÇÃO GERAL devem concorrer para a formação do professor, sendo até desnecessária a divisão formal das disciplinas em "educação geral" e "formação especial", visto que todas as disciplinas devem estar integradas pelo objetivo maior do Curso de Magistério — a FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

8. Formação Especial

As disciplinas de Formação Especial contidas na grade curricular vigente foram redistribuídas nas várias séries do curso,

tendo em vista que a nova grade proposta prevê o Curso de Formação para o Magistério em quatro anos. Esta proposta possibilita a inclusão de novas disciplinas, o aprofundamento de conteúdos das disciplinas ora em vigor, bem como maior carga horária para o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino. Além disso, o estudo sistemático e contínuo durante os quatro anos de escolarização, integrando a teoria à prática propicia o amadurecimento dos alunos quanto à problemática da educação existente no passado e seus reflexos no mundo atual, bem como o estudo da escola frente às mudanças rápidas pelas quais está passando a sociedade.

1ª série

História da Educação e Didática Geral estão colocadas na 1ª série do Curso de Magistério porque são disciplinas que introduzem os alunos no conhecimento do fenômeno educativo, tratado na sua dimensão histórica. Visto ser a educação escolar, um produto da Cultura, torna-se mais objetivo e mais concreto para o aluno compreender este fenômeno no contexto da História e da Cultura através do estudo de educadores proeminentes cujas contribuições se fizeram e se fazem sentir na sociedade. A Didática Geral ainda se propõe a conscientizar o aluno sobre o valor do trabalho do professor como elemento propulsor na dinâmica ensino-aprendizagem.

O trabalho das didáticas especiais colocadas nas demais séries além de instrumentar o futuro professor nas técnicas de ensino já consagradas, visa dar oportunidade e incentivo para a criação de novas formas de organização do processo de ensino mais coerentes com as diferentes condições de trabalho que a realidade escolar possa apresentar.

Assim, o Estágio Supervisionado na 1ª série terá como disciplinas-pólo a História da Educação e a Didática Geral.

Considera-se como "disciplinas-pólo" aquelas que norteiam as atividades práticas e são as bases da formação especial em cada série.

A Didática Geral oportuniza situações em que o aluno possa aplicar eficientemente o método científico e as técnicas mais atualizadas de investigação e interpretação da realidade educacional brasileira. Assim a História da Educação, integrada à Didática Geral proporciona os conteúdos a serem investigados e referenciados nas escolas de Curitiba. A título de exemplo, podemos citar a influência de Fröbel e Pestalozzi nos jardins de infância, a Escola Jean Piaget, a aplicação do método Montessori no Colégio Sion e Freinet em várias escolas da capital.

Para enriquecimento desta 1ª série, os alunos serão levados a conhecer a história da sua escola e a contribuição de educadores paranaenses, tais como: Erasmo Pilotto, Eny Caldeira, Júlia Wanderley, Isolda Schmidt e outros.

Ainda na 1ª série está colocada a disciplina Recursos Audiovisuais, para proporcionar ao aluno o conhecimento necessário à seleção e à utilização adequada dos meios auxiliares de ensino, não só nas atividades de Prática de Ensino mas também no desenvolvimento de tarefas das demais disciplinas do Curso de Magistério.

2ª série:

Na 2ª série o aluno terá contato com a Filosofia, que atualmente recupera a sua importância no ensino de 2º grau, a nível nacional, através da Resolução Federal nº 06, de novembro de 86. Como disciplina de capital importância na formação do pensamento aparece, na presente proposta, dividida em duas séries. Na 2ª série será tratada como "Introdução à Filosofia", para os primeiros contatos do aluno com o campo da Filosofia. Assim, serão es-

tudados: o contexto da Filosofia, a diferenciação entre Filosofia e Ciência, a Filosofia como origem das demais ciências, noções de metodologia científica, as partes da Filosofia, a História da Filosofia e a Filosofia na História. O enfoque específico desta disciplina é a reflexão crítica. A Filosofia ainda deve ser estudada nas diferentes perspectivas do pensamento filosófico: epistemológica, axiológica e antropológica. A continuidade destes estudos se dará na 3ª série, com a Filosofia da Educação.

As disciplinas-pólo na 2ª série são: Biologia Educacional, Psicologia Geral e Social e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau. Através destas disciplinas, o aluno entrará em contato com a realidade bio-psico-social da criança, com a realidade trabalhista da profissão Magistério e com a organização sistêmica da educação. Isso será realizado num trabalho integrado entre a teoria e a prática, com atividades de Estágio Supervisionado.

3ª série:

A terceira série terá como disciplinas-pólo a Filosofia da Educação e a Sociologia Educacional que se harmonizam com a Psicologia do Desenvolvimento num trabalho de conscientização do aluno quanto ao compromisso do profissional do Magistério com o contexto social do aluno, prioridade a ser considerada nos fins da educação. Não se deve esquecer que os fins da educação estão impregnados de valores, valores estes que precisam ser constantemente revistos.

A Filosofia da Educação estudará a relação entre a Filosofia e a Educação, as teorias da Educação, as concepções fundamentais de Filosofia da Educação, as tendências e correntes da Educação Brasileira e se encerra com a reflexão sobre a Filosofia da Educação na Escola, entendida como necessidade de sistematização e direcionamento da atividade pedagógica. Os valores e

fins da educação devem ser tratados com destaque.

A Didática da Comunicação e Expressão, já iniciada na 2ª série, tem sua continuidade na 3ª série, em que o aluno estudará os métodos e processos de **alfabetização**. A ênfase será dada ao processo de desenvolvimento da linguagem em função da leitura e da escrita, ou seja, os fundamentos biopsicológicos da linguagem. Os problemas da leitura e escrita, o despertar do gosto pela leitura, a importância da leitura oral são destaques a serem feitos nesta disciplina.

4ª série:

A quarta série do curso foi criada para a necessária ampliação da formação do professor tanto em extensão como em profundidade.

O aluno terá no 1º semestre aulas teóricas de Psicologia da Aprendizagem e das Didáticas Especiais — disciplinas-pólo — bem como a revisão dos conteúdos básicos de 1ª a 4ª séries referentes à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História do Paraná e Geografia do Paraná. Estas disciplinas devem ser ministradas por professores da área, num trabalho integrado ao dos professores de Didática. A colocação destas disciplinas visa atender a uma necessidade evidenciada ao longo de muitos anos de experiência com alunos do Curso de Magistério, que não possuem os conteúdos básicos necessários para a sua atuação como profissionais da Educação. Não basta a metodologia; é necessário o **domínio** destes conteúdos com os quais o futuro professor deverá obrigatoriamente trabalhar.

A disciplina Recreação e Jogos, proposta também para o 1º semestre, tem por fim instrumentalizar os alunos para trabalharem a Educação Física a nível de 1ª a 4ª séries.

Assim se completa a formação do professor, em curso de qua-

tro anos, o que possibilita ao aluno uma atuação mais consciente e científica no período de Regência de Classe no 2º semestre. Esta regência de classe deve ter todo o acompanhamento dos professores desde a fase da escolha de instituições escolares, do planejamento, da execução e da avaliação. Portanto, os professores que atuam no 1º semestre da 4ª série deverão atuar também no 2º semestre, nas atividades de acompanhamento e supervisão da REGÊNCIA DE CLASSE. Este é o momento oportuno para a correção das falhas e superação de dificuldades que o aluno ainda possa apresentar, falhas essas que certamente surgirão no desenrolar das atividades pedagógicas de estágio.

Esta proposta para o Curso de Formação para o Magistério de 1ª a 4ª séries visa garantir ao futuro professor a responsabilidade sobre a totalidade do seu trabalho. Ao final deste curso, com certeza o aluno estará apto a ingressar no campo de trabalho como profissional do Magistério, pois o Curso assim estruturado dá condições ao futuro professor de decidir, planejar, implementar e avaliar o processo ensino-aprendizagem em função das diferentes condições de trabalho que a realidade lhe apresentar, criando práticas mais coerentes com essa realidade. Assim, a melhoria da qualidade de ensino será inevitável.

9. Estágio Supervisionado e Prática de Ensino

9.1 *Conceituação*

O Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino representam o momento de consolidação das noções aprendidas através do trabalho desenvolvido em todas as disciplinas do Curso. Para tanto, é imprescindível o envolvimento e o compromisso de todos os

professores com a formação do professor, finalidade maior do Curso de Magistério.

Por Estágio Supervisionado entende-se todas as atividades práticas programadas pela escola para que a professoranda consolide as noções teóricas desenvolvidas em sala-de-aula. O acompanhamento do professor é indispensável para corrigir as possíveis distorções que venham a surgir no decorrer das atividades. As modalidades são as mais diversas: visitas, observações, atuação em setores dos estabelecimentos de ensino (tais como: secretaria, serviço de avaliação do rendimento escolar, laboratório de aprendizagem, coordenação pedagógica, setor de mecanografia e material didático, biblioteca escolar e outros), atividades de recuperação de alunos, etc.

A Prática de Ensino refere-se à direção de atividades de ensino-aprendizagem propriamente ditas.

Implica também na supervisão e acompanhamento direto do professor do Curso de Magistério, desde a fase de planejamento, operacionalização até a avaliação e realimentação da atividade. A Prática de Ensino se fará sob duas modalidades:

- auxílio à professora de classe
- regência de classe.

9.2 *Âmbito*

• As atividades serão desenvolvidas predominantemente no âmbito de competência do Curso de Formação para o Magistério de 1ª a 4ª séries, ou seja, nas classes de 1ª a 4ª séries, e em atividades dos setores ligados a essa faixa do ensino;

• as atividades não formais poderão ser desenvolvidas desde que seja justificada e comprovada a relevância das mesmas para a formação da professoranda.

9.3 *Procedimentos Necessários*

- Conscientização dos professores de sala-de-aula de 1ª a 4ª séries sobre a importância das atividades de estágio e prática de ensino;

- integração do curso de Magistério com a escola onde se realizará o estágio ou prática de ensino a partir do planejamento;

- levantamento das necessidades e interesses da escola onde se desenvolverá o estágio;

- necessidade de integração de todas as disciplinas da série em função da formação do professor;

- necessidade de professores-supervisores em número suficiente para o acompanhamento das atividades;

- não só os professores de Didática, mas também os de Fundamentos da Educação e quando possível os da área de Educação Geral deverão supervisionar as atividades de estágio para o levantamento de problemas e tentativa de solução na prática.

9.4 *Essência da Proposta*

1ª SÉRIE

Carga Horária: 30 horas

Enfoque:

O fenômeno Educação através dos tempos e a investigação da realidade educacional na atualidade brasileira.

Disciplinas-Pólo: — Didática Geral

— História da Educação

Atividades: — visitas, observações, coleta de dados e informações para serem trabalhadas em sala-de-aula.

2ª SÉRIE

Carga Horária: 50 horas

Enfoque

A realidade bio-psico-social do aluno e seus reflexos na estrutura e na dinâmica da escola.

Disciplinas-Pólo: — Psicologia Geral e Social
— Biologia Educacional
— Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau.

Atividades: — visitas e observações para conhecimento da organização sistêmica da Educação, contato com a realidade da criança, desenvolvimento de trabalhos no serviço de avaliação do rendimento escolar, no laboratório de aprendizagem e demais setores da escola, contatos com a realidade trabalhista da profissão MAGISTÉRIO.

3ª SÉRIE

Carga Horária: 80 horas

Enfoque

O compromisso com o social e os fins da educação — o contexto social do aluno, a filosofia educacional vigente e a ação da escola frente a esses elementos.

Disciplinas-Pólo: — Filosofia da Educação
— Sociologia Educacional

Atividades: — as atividades de Prática de Ensino serão desenvolvidas em escolas da rede pública sob a forma de auxílio à professora da classe. Este auxílio significa planejamento, operacionalização e avaliação de atividades de ensino-aprendizagem.

4ª SÉRIE

Carga Horária: 340 horas - 2º semestre

Enfoque

A vivência do processo de ensino-aprendizagem na sua totalidade, relacionando conhecimentos teóricos com a prática, através da atuação efetiva na realidade escolar.

Disciplinas-Pólo: — Psicologia da Aprendizagem
— Didáticas Especiais

Atividades: — A prática de Ensino se desenvolverá sob a forma de REGÊNCIA DE CLASSE.

9.5 Avaliação

Na avaliação do desempenho da aluna-professoranda nas atividades de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino serão considerados dois aspectos primordiais:

1. o esforço da aluna
 2. o crescimento da aluna no decorrer do curso.
- A avaliação final prevalecerá sobre as parciais.

10. Terminalidade do Curso

O Curso de Formação para o Magistério em quatro anos **não** terá terminalidade ao final da 3ª série, quando se completam as disciplinas e carga horária obrigatórias para um curso de 2º grau. Pretende-se que os alunos que ingressarem neste curso sejam aqueles que realmente desejem ser **professores** e que não venham a se utilizar do Curso apenas como trampolim para o ensino de 3º grau. Para isso, existe o Curso Propedêutico. A especificidade do Curso, o sentido de profissionalização que se imprime a esta proposta, a distribuição das disciplinas e práticas pedagógicas ao longo das quatro séries, significam esforços e recursos que se investem na formação do professor, o que não permite interrupção antes do seu término.

Ao final da 4ª série, será conferido o diploma de PROFESSOR, com habilitação para atuar em classes de 1ª a 4ª séries do 1º grau, ao aluno que tenha cumprido todas as exigências do Curso. Este diploma corresponde, também, à conclusão de curso de 2º grau, para todos os efeitos legais.

V. CONCLUSÃO

A problemática dos valores numa sociedade em mudança é uma questão a ser enfrentada e esclarecida, principalmente pelos educadores, os quais detêm a responsabilidade maior na formação da consciência do aluno. A reflexão sobre os valores da sociedade, os decadentes, os que estão emergindo e os que estão em vigor é uma necessidade premente para o trabalho do professor, considerando-se que os valores orientam as escolhas. Na tomada de decisões quanto ao conteúdo a ser ensinado, os procedimentos metodológicos, as formas de avaliação, a própria atitude do professor frente a uma classe é determinada pelos valores. O professor precisa estar consciente dos seus próprios valores e os da sociedade em que vive para que possa fazer escolhas coerentes e acertadas, pois é indiscutível a presença dos valores no processo da educação.

Quando se pensa na baixa qualidade do ensino que é ministrado no Brasil, principalmente pelas escolas oficiais, o que se considera relevante é que a rede pública não atende toda a população em idade escolar, que faltam verbas para a Educação e que a própria escola que aí está é, ela própria, um mecanismo de expulsão de grandes contingentes de alunos que não conseguem acompanhar o sistema de ensino. Paradoxalmente, é esta escola que vem formando ano após ano massas de alunos mal preparados para entrarem no mercado de trabalho, até mesmo no que se refere às condições mínimas de comunicação e expressão na língua pátria, que

dizer de conhecimentos científicos mais avançados. Estas constatações, já fartamente discutidas, não receberam ainda a devida atenção das autoridades no sentido de políticas concretas para minimizar este "quadro-negro" da educação brasileira. Porém, dentre as causas mais importantes do fracasso do ensino está certamente, a **má formação do professor**, tanto em nível de 2º grau, como no ensino superior. Durante muito tempo se responsabilizou exclusivamente a Escola Normal pelo baixo nível dos alunos providos das séries iniciais do ensino de 1º grau. Só agora mais recentemente é que se percebeu que é a Universidade quem forma os professores para o 2º grau, portanto, também para as escolas normais. Se a Escola Normal está deficitária, é preciso rever os cursos de Pedagogia e as licenciaturas, pois os profissionais aí formados vão influir na qualidade dos cursos de 2º grau, o que, em última instância, reflete na qualidade dos cursos de 1º grau. Talvez esse atraso da Universidade em acordar para a sua parcela de responsabilidade quanto à qualidade do ensino — considerando-se a "elite" do professorado, portanto, inatacável — é que tenha causado o empobrecimento progressivo dos cursos de 1º e 2º graus. Além de reformular os cursos de Pedagogia e as licenciaturas, é necessário incluir, urgentemente, a disciplina PORTUGUÊS em todos os cursos de 3º grau.

Como definir culpabilidades não resulta em melhoria do ensino, deve-se passar a propostas concretas e viáveis, a partir de todo o conhecimento acumulado sobre a problemática da formação do professor.

A proposta curricular para a formação de professores de 1ª a 4ª séries que é aqui apresentada não pretende ser revolucionária, mas vem corrigir falhas dos cursos de Magistério apontadas em estudos e pesquisas feitas no Brasil, tanto por órgãos do governo como por entidades particulares.

A principal mudança que se propõe é o enfoque da profissão Magistério como TRABALHO PEDAGÓGICO, o que ultrapassa a visão simplista de "missão" ou "vocação" quanto ao trabalho do professor.

Apesar da recente caracterização do ensino de 2º grau como preparação "universal" para o trabalho, o curso de Magistério tem uma especificidade que lhe é própria: o TRABALHO PEDAGÓGICO. A preparação para o trabalho capacita a pessoa a produzir os seus meios de vida e a melhorar as suas condições de existência. É no trabalho que o homem expande suas potencialidades produtivas, realiza-se como pessoa e pode transformar as circunstâncias concretas onde atuar. O trabalho é a realização da capacidade do homem de planejar a sua própria ação, de selecionar os procedimentos adequados e de antever os resultados. Por isso, a proposta visa preparar o futuro professor para desempenhar o trabalho pedagógico na sua totalidade, incluindo também na sua formação, conhecimentos e práticas relativas à dimensão trabalhista da profissão Magistério.

Esse novo direcionamento do Curso está embasado na fundamentação axiológica que se coloca nos capítulos iniciais desta tese, o que mostrou também que a redefinição de valores na Educação é tarefa inadiável, e é o que deve indicar os caminhos para a transformação do curso de Magistério. Quando se fala em redefinição de valores, o que se quer destacar é que a Educação deve voltar-se para a formação democrática do aluno, para a formação da consciência social. Este é o compromisso de todos os educadores em qualquer nível de ensino e se concretiza no trabalho com os conteúdos e na vivência de valores democráticos que se realizam não só através da ação pedagógica do professor com o aluno em cada disciplina, mas também na participação da organização escolar como um todo.

A nova proposta para o curso de formação para o Magistério destina-se à sua efetiva implantação. Para tanto, a autora se propõe a fazer o encaminhamento formal aos órgãos do Sistema-SEED e CEE — o mais breve possível, para que a partir de 1988 se possa dar início a sua implantação, provavelmente em caráter experimental, no Instituto de Educação do Paraná. A proposta será apresentada para discussão ao corpo diretivo e docente desta escola, que já deu mostras de seu interesse quando contribuiu para o enriquecimento da mesma. O êxito desta proposta depende do acompanhamento constante, de realimentação, de orientações ao trabalho do professor e de avaliações periódicas. Após formada a primeira turma há necessidade de fazer o acompanhamento do aluno egresso, que dará os elementos para a correção das falhas que o curso possa apresentar.

Não se descarta a possibilidade de ampliação desta experiência a outras escolas de Magistério que apresentem condições e se mostrem interessadas. Para isso poderão contar com o assessoramento do Instituto de Educação do Paraná que sempre se mostrou disponível a atender solicitações de outras escolas que para ele acorrem freqüentemente.

Ainda com relação à formação do Magistério, há que se repositonar e revitalizar os Institutos de Educação, visto que a maioria deles perdeu sua característica de formação de professores por excelência, vindo a ministrar outros cursos de 2º grau.

Os Institutos de Educação desde a sua criação foram estabelecimentos destinados não só à formação do professor, mas também à pesquisa e experimentação pedagógica. Recuperar as suas características significa recompor a conotação científica e cultural da formação do professor. Assim, os Institutos de Educação deverão ser um micro-sistema educacional, constituir-se em labo-

ratório pedagógico para estudo de problemas de aprendizagem locais e regionais e comprometer-se com o aperfeiçoamento e a atualização de professores.

O Estado do Paraná conta atualmente com 5 (cinco) Institutos de Educação: Paranaguá, Curitiba, Ponta Grossa, Londrina e Maringá. É necessário preencher o vazio existente no Estado, criando-se ao menos mais duas instituições desta natureza, talvez em Guarapuava e Foz do Iguaçu, dotadas de todas as condições necessárias ao seu funcionamento como pólos de irradiação pedagógica de boa qualidade para toda a região circunvizinha.

A Educação no Paraná precisa soltar as amarras e permitir que as escolas naveguem mais livremente, seguindo o curso de suas próprias diretrizes pedagógicas. Cabe ao Sistema questionar essas diretrizes quanto aos valores democráticos que devem inspirá-las e acompanhar o processo pedagógico estimulando as iniciativas que se direcionem para resultados de ensino qualitativamente superiores. A uniformidade impede avanços.

VI. NOTAS DE REFERÊNCIA

I e II Capítulos:

¹REALE, M. 'A problemática dos valores entre dois mundos em conflito.' Revista Brasileira de Filosofia. 11(43), 1961. p. 322.

²HESSÉN, J. Lehrbuch der Philosophie. Zweiter Band. München, J.&S. Federmann Verlag, 1948. p.97. Trad.J.B. Martins.

³SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 5.ed. São Paulo, Cortez, 1985. p.40.

⁴Ibid. p.40.

⁵REALE, A problemática dos valores.... p. 333.

⁶"Mais la recherche de la valeur est aussi ancienne que la réflexion: celle-ci pose le problème de la valeur dès qu'elle s'interroge sur l'existence pour savoir si elle mérite d'être vécue, sur les différents fins de son activité pour savoir si elles méritent d'être pour suivies et même sur les différents objets qu'elle rencontre dans le monde pour savoir s'ils méritent qu'on s'y attache."

LAVELLE, L. Traité des valeurs. T.I.Paris, Presses Universitaires de France, 1951. p.IX.

⁷"Cependant la valeur, selon l'usage actuel, ne peut être purement et simplement identifiée au bien, tel que l'entendent les scolastiques. Elle implique une relation au sujet spirituel, c'est-à-dire, pratiquement, à l'homme."

DE FINANCE, J. Éthique Générale. Roma, Presses de l'Université Grégorienne, 1967. p.45.

⁸Ver LAVELLE, L. Traité des Valeurs. T.I. p. 33-4.

⁹HESSÉN, Lehrbuch der Philosophie, p. 16, trad.J.B.Martins.

¹⁰Como, por exemplo: "Siehe die Guten und Gerechten! Wen hassen sie am meisten? Den, der zerbricht ihre Tafeln der Werthe, den Brecher, den Verbrecher: — das aber ist der Schaffende. Siehe die Gläubigen aller Glauben! Wen hassen sie am meisten? Den, der zerbricht ihre Tafeln der Werthe den Brecher, den Verbrecher: — das aber ist der Schaffende. Gefährten sucht der Schaffende und nicht Leichname, und auch nicht Heerden und Gläubige. Die Mitschaffenden sucht der Schaffende, Die, welche neue Werthe auf neue Tafeln schreiben."

NIETZSCHE, F. Also sprach Zarathustra. Berlin, Walter de Gruyter & Co., 1968. p.20.

¹¹ REALE, M. Filosofia do direito. São Paulo, Saraiva, 1975. p. 178.

¹² DURKHEIM, E. Jugements de valeur et jugements de réalité. Revue de Métaphysique et de Morale. 19(1911), p. 437-53. No Brasil, o texto está incluído em Sociologia e Filosofia, com tradução de J.M. de Toledo Camargo. Rio de Janeiro, Forense, 1970. p.84-99. Além disso vários excertos foram incluídos na coletânea de RODRIGUES, J.A. (org.), Durkheim. São Paulo, Ática, 1984. p.53-63.

¹³ Ibid. p. 443. Trad. J.M. de Toledo Camargo.

¹⁴ Ibid. p. 449.

¹⁵ Ibid. p. 451.

¹⁶ REALE, Filosofia do direito. p. 183

¹⁷ LLAMBÍAS DE AZEVEDO, J. Max Scheler. Buenos Aires, Editorial Nova, 1966. p. 62.

¹⁸ Ver HESSEN, Lehrbuch der philosophie, p. 77-95.

¹⁹ LLAMBÍAS DE AZEVEDO, Max Scheler, p. 79.

²⁰ HESSEN, Lehrbuch der philosophie, p. 83.

²¹ Ibid. p. 91.

²² REALE, Filosofia do direito, p. 187.

²³ Ibid. p. 187.

²⁴ Ibid. p. 188.

²⁵ LAVELLE, Traité des valeurs, I, p. 594. Trad. R. Figurelli.

²⁶ SCHELER, M. Der formalismus in der ethik und die materiale wertethik. Trad. J.B.Martins. Bern, Francke Verlag, 1954. p.107

²⁷ Ibid. p. 125-30 e p. 110-17.

²⁸ Ver HESSEN, Lehrbuch der philosophie, p. 64-72.

²⁹ Ibid. p. 74-5. Trad. J.B. Martins.

³⁰ Ver LAVELLE, Traité des valeurs, II, p. 68-9.

³¹ Ibid. p. 450. Trad. R. Figurelli.

³² DE FINANCE, Éthique générale, p. 54.

³³ Ibid. p. 54-7.

³⁴ SAVIANI, Educação..., p. 42.

III Capítulo:

- ¹REALE, A problemática dos valores..., p. 322.
- ²HESSEN, Lehrbuch der Philosophie, p. 23. Trad. J.B.Martins.
- ³ORTEGA Y GASSET, J. Introducción a una estimativa. Que són los Valores? In: Obras completas, T.VI, 2.ed., Madrid, Rev. de Occidente, 1952. Trad. R. Figurelli.
- ⁴LAVELLE, Traité des Valeurs, I, p.3.
- ⁵VON RINTELEN, F.-J. A característica do valor. Revista Brasileira de Filosofia, 17(1967), F.67, p. 263.
- ⁶LOTZ, J.B. Verbete "Valor". In: BRUGGER, W. (org.) Dicionário de Filosofia. Trad. A.P.de Carvalho. 3.ed. São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1967. p. 421.
- ⁷CÂMARA, A. Reflexões sobre a definição do valor. Estudos, 32(125), p.28, 1972.
- ⁸REALE, Filosofia do direito, p. 193.
- ⁹ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. Trad. A.Bosi. São Paulo, Mestre Jou, 1970. Verbete "valor", p. 956.
- ¹⁰MAROCCO, A. Os valores, o que são, e sua gênese. Estudos Leopoldenses, n.48, p.43, 1978.
- ¹¹Ibid. p.43.
- ¹²Ibid. p.43.
- ¹³Ibid. p.43.
- ¹⁴ORMELL, C. Values in education. In: STRAUGHAN, R. & WRIGLEY. Values and evaluation in education. London, Harper & Row Publishers, 1980. p.73. Trad. A.Busnardo Filho.
- ¹⁵Ibid. p.76.
- ¹⁶SAVIANI, D. Educação..., p.40.
- ¹⁷REALE, Filosofia do direito, p. 186.
- ¹⁸Ibid. p. 189.
- ¹⁹Ibid. p. 189.
- ²⁰Ibid. p. 192.
- ²¹MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã e outros escritos. Rio de Janeiro, Zahar, 1985. I parte, item 2.
- ²²CARLI, G.R. in MARX, K. O capital, v.1. São Paulo, Abril Cultural, 1983. Nota de Rodapé, p. 262.
- ²³MARX, K. A ideologia alemã... In: VALE, J. Misael Ferreira do. Valor e educação. PUC, São Paulo, 1983. p. 169.
- ²⁴VALE, José Misael Ferreira do. Valor e educação, Tese de doutoramento, PUC, São Paulo, 1983. p.6.
- ²⁵MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã... I parte, item 4. A essência da concepção materialista da história. Ser Social e consciência social, p.23.
- ²⁶Ibid. II parte, item 3, Relações históricas primordiais... p. 33-4.

²⁷ MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã... In: VALE, J.M.F. do. Valor e educação, p.30.

²⁸ MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã... IV parte, item 2. A divisão do trabalho material e intelectual. Separação da cidade e do campo. O sistema de corporações, p.64.

²⁹ Ibid. p. 108.

³⁰ TUGARINOV, Warsilij. The theory of values in marxist philosophy. "Akten des XIV Internationalen Kongresses für Philosophie", Wien, Herder, 1969. p. 70-1.

³¹ VALORI, Paolo. L'esperienza morale. Morcelliana, Brescia, 1971.

³² DE FINANCE, Joseph. Ethica generalis. In: VALORI, Paolo. L'Esperienza morale. Morcelliana, Brescia, 1971. p. 215-16. Trad. da autora.

³³ VALORI, Paolo. L'Esperienza morale. Morcelliana, Brescia, 1971. p.217. Trad. da autora.

³⁴ SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica, Cortez, São Paulo, 5.ed. 1985. p.41.

³⁵ Ibid. p.48.

³⁶ Trata-se aqui de educação ESCOLAR.

³⁷ SOLTIS, Jonas F. Introduction to the analysis of educational concepts. Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts, USA, p.13. Trad. da autora.

³⁸ BRAMELD, Theodore. O poder da educação. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1972. p.121.

³⁹ SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 5.ed. São Paulo, Cortez, 1984. p.80.

⁴⁰ Para elucidar melhor essa afirmativa, pode-se lembrar a EDUCAÇÃO ESPARTANA, em que havia a preocupação com o desenvolvimento físico e a preparação para a guerra, ao contrário da EDUCAÇÃO ATENIENSE, cuja prioridade era o desenvolvimento artístico, o estudo humanístico, o desenvolvimento intelectual.

⁴¹ As idéias e pensamentos aqui colocados resultaram de uma conversa da autora com o professor Dermeval Saviani ocorrida na PUC de São Paulo em abril de 1985. Provavelmente não constam de nenhum trabalho escrito do referido professor, na forma como estão aqui expressos.

⁴² KUENZER, Acácia Z. Repensando a relação entre a escola e trabalho. In: Reflexões sobre o ensino de 2º grau. SEED, Curitiba, 1983. Mimeografado.

IV Capítulo:

¹FURTER, Pierre. Educação e vida. 6.ed. Petrópolis, Vozes, 1973. p.55.

²A autora cursou no IEP o ginásio, o curso Normal e após graduar-se, voltou ao IEP para desempenhar atividades profissionais, tanto de docência como de coordenação, supervisão pedagógica e direção educacional.

³A avaliação do Plano Experimental foi realizada pelo Serviço de Avaliação do Rendimento Escolar do IEP, em 31 de maio de 1979 e consta dos relatórios da Escola.

⁴Este conceito é retomado e ampliado na "Metodologia" da nova proposta curricular.

⁵A análise do levantamento estatístico do Projeto Disciplina encontra-se nos Anexos desta tese.

⁶Dados extraídos do Processo nº 402/85 do Conselho Estadual de Educação, intitulado: "Diretrizes curriculares da Habilitação Magistério".

⁷A grade curricular em vigor a partir de 1986 encontra-se nos ANEXOS desta tese para permitir o estudo comparativo com a atual proposição.

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. Trad. A. Bosi. São Paulo, Mestre Jou, 1970.
2. AGATTI, A.P.R. Os valores e os fatos. São Paulo, Ibrasa, 1977.
3. ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo, n.5, 1982.
4. _____. São Paulo, n.6, 1983.
5. _____. São Paulo, n.7, 1984.
6. _____. São Paulo, n.9, 1985.
7. BARSA. Novo dicionário Barsa das línguas inglesa e portuguesa. v. 1. New York, Appleton-Century-Crofts, 1975.
8. BICUDO, M.A. Fundamentos éticos da educação. São Paulo, Cortez, 1982.
9. BIMESTRE. São Paulo, CENAFOR, n.1, out. 1986.
10. BRAMELD, T. O poder da educação. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
11. BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 18 out. 1982.
12. BRASÍLIA. Ministério da Educação. Pré-proposta de política para o ensino de 2º grau. jun.1986. Mimeografado.

13. BRUGGER, W. Dicionário de filosofia. Trad. A.P. de Carvalho. 3.ed. São Paulo, E.P.U., 1977.
14. CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, n.20, Fundação Carlos Chagas, s.d.
15. CALEFFE, L.G. Valores culturais no ensino de 1º grau. Relatório de pesquisa. UFPR/CNPq, 1986.
16. CÂMARA, A. Reflexões sobre a definição do valor. Estudos, 32(125), p. 26-31, 1972.
17. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação nº 02/72. Fixa diretrizes gerais para elaboração de currículo pleno por estabelecimento de ensino de 1º e 2º graus. art.1º, inc. I - Princípios filosóficos e objetivos básicos, s.d.
18. _____. Deliberação nº 021/86, de 21 de novembro 1986. Regularização de vida escolar dos alunos matriculados, no ano de 1986, na rede estadual, na Habilitação Magistério.
19. _____. Processo nº 402/85. Diretrizes curriculares da Habilitação Magistério, s.d.
20. CORRÊA, R.A. & STEINBERG, S.H. Dicionário escolar francês-português, português-francês. 7.ed. rev. Rio de Janeiro, FENAME, 1982.
21. DE FINANCE, J. Éthique générale. Roma, Presses de l'Université Grégorienne, 1967.
22. DURKHEIM, E. Jugements de Valeur et Jugements de Réalité. Revue de métaphysique et de morale. 19:437-53, 1911.
23. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE - CEDES. São Paulo, n.5, Cortez, 1980.
24. _____. São Paulo, n. 23, Cortez, 1986.
25. ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 7 - AESUFOPE. Curitiba, 1985, Anais.
26. FROMM, Erich. Conceito marxista do homem. 7.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

27. FUNDEPAR. Seminário magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau. Curitiba, nov. 1983. Anais.
28. FURTER, Pierre. Educação e reflexão. 6.ed. Petrópolis, Vozes, 1966.
29. _____. Educação e vida. 6.ed. Petrópolis, Vozes, 1973.
30. FUSARI, J.C. Política nacional para o ensino de 2º grau. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, set.1986. Mimeografado.
31. GARCIA, W.E. Educação - visão teórica e prática pedagógica. São Paulo, McGraw-Hill, 1981.
32. GATTI, B.A. org. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (40):3-14, fev.1982.
33. GILES, T.R. Filosofia da educação. São Paulo, E.P.U., 1983.
34. HESSEN, J. Filosofia dos valores. 3.ed. Trad. L.Cabral de Moncada. Coimbra, Arménio Amado, 1967.
35. _____. Lehrbuch der Philosophie. Zweiter Band. München, J.&S. Federman Verlag, 1948.
36. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Plano experimental. Curitiba, 1966. Datilografado.
37. _____. Relatório de atividades do Serviço de Avaliação do Rendimento Escolar. Curitiba, 1966-1972. Datilografado.
38. _____. Histórico do Laboratório de Aprendizagem. Arquivos. Curitiba. Datilografado.
39. _____. Regimento Interno. Curitiba, 1981. Mimeografado.
40. _____. Plano diretor do Centro de Recreação e Extensão Cultural-CREC. Curitiba, 1987. Mimeografado.
41. KUENZER, A.Z. & KENSKI, S. Repensando a relação entre a escola e o trabalho. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação, 1983. Mimeografado.

42. LAVELLE, L. Traité des valeurs. v.1. Paris, Presses Universitaires de France, 1951.
43. _____. _____. v.2. Paris, Presses Universitaires de France, 1955.
44. LLAMBÍAS DE AZEVEDO, J. Max Scheler. Buenos Aires, Nova. 1966.
45. MACHADO, R. Nietzsche e a verdade. Rio de Janeiro, Rocco, 1984.
46. MAROCCO, A. Os valores, o que são, e sua gênese. Estudos Leopoldenses. n. 48, 1978.
47. MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A didática na atual organização do trabalho na escola — uma experiência metodológica. Belo Horizonte, 1985. Tese, Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.
48. MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo, Martins Fontes, 1977.
49. MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã e outros escritos. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
50. _____. O capital. v.1. São Paulo, Abril Cultural, 1983.
51. MELLO, G.N., coord. Educação e transição democrática. col. Polêmicas do nosso tempo. n.16, São Paulo, Cortez, 1985.
52. _____. Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.
53. MELLO, G.N. et alii. A formação do professor das quatro primeiras séries do 1º grau: sua evolução histórica e articulações com as mudanças ocorridas na escola elementar. Relatório de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985. Mimeografado.
54. MENDES, D.T., coord. Filosofia da educação brasileira. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

55. MIALARET, G. A formação dos professores. Coimbra, Almedina, 1981.
56. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-MEC. Habilitações profissionais no ensino de 2º grau – diretrizes, normas, legislação. Brasília, Expressão e Cultura, 1972.
57. MORENTE, M.G. Fundamentos de filosofia. Lições Preliminares. 8.ed. Trad. Guilherme de la Cruz Coronado. São Paulo, Mestre Jou, 1980.
58. MULLER, A.C. Fundamentação da experiência em Miguel Reale. GRD-INL/MEC. São Paulo, 1981.
59. NAGEL, L.H. Estudo sobre padrões e valores da educação. Porto Alegre, 1976. Tese, Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
60. ORMELL, C. Values in education. In: Straughan, R. & Wrigley. Values and evaluation in education. London, Harper & Row Publishers, 1980, p. 71-95.
61. ORTEGA Y GASSET, J. Introducción a una estimativa. Que són los valores? In: _____. Obras Completas. v.VI. 2.ed. Madrid, Rev. de Occidente, 1952.
62. OSOWSKI, C., LEITE, D. & ENGERS, M.E.A. Crenças e valores no ensino de 1º grau. Relatório de pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, s.d. Mimeografado.
63. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação. Curitiba, 1984.
64. _____. _____. Departamento do Ensino de 2º grau. Documento síntese do 1º seminário estadual de reorganização do ensino de 2º grau. Curitiba, jun. 1984.
65. _____. _____. Departamento do Ensino de 2º grau. Documento síntese do 2º seminário de reorganização do ensino de 2º grau. Curitiba, nov.1984. Mimeografado.

66. _____. _____. Departamento do Ensino de 2º grau. Proposta Curricular do Curso de Magistério. Curitiba, set. 1985.
67. _____. _____. Departamento do Ensino de 2º grau. Melhoria da qualidade dos cursos de Magistério: compromisso de todos. Curitiba, abr.1986. Mimeografado.
68. PARLAGRECO, C. Dicionario portoghese-italiano, italiano-portoghese. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
69. PAVIANI, J. Problemas de filosofia de educação. 2.ed. Caxias do Sul, EDUCS, 1984.
70. REALE, M. A problemática dos valores entre dois mundos em conflito. Revista Brasileira de Filosofia, 11(43):313-36, 1961.
71. _____. Filosofia do Direito. São Paulo, Saraiva, 1975.
72. _____. Personalismo e historicismo axiológico. Revista Brasileira de Filosofia, 5(4):539-53, 1955.
73. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. INEP. Brasília, v.64, n.147, maio/ago. 1983.
74. _____. _____. Brasília, v.64, n.148, set./dez. 1983.
75. _____. _____. Brasília, v.65, n.149, jan./abr. 1984.
76. _____. _____. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984.
77. _____. _____. Brasília, v.65, n.151, set./dez. 1984.
78. _____. _____. Brasília, v.67, n.155, jan./abr. 1986.
79. _____. _____. Brasília, v.67, n.156, maio/ago. 1986.
80. RODRIGUES, J.A., org. Durkheim. São Paulo, Ática, 1984.
81. SABOIA, A. da C. Subsídios para a história do Instituto de Educação do Paraná. Curitiba, s.ed. 1976.

82. SAVIANI, D. Educação brasileira-estrutura e sistema. 5.ed. São Paulo, Saraiva, 1983.
83. _____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 5.ed. São Paulo, Cortez, 1985.
84. _____. Escola e democracia. col. Polêmicas do nosso tempo. n.5. 5.ed. São Paulo, Cortez, 1984.
85. SCHELER, M. Der formalismus in der ethik und die materiale wertethik. Bern, Francke Verlag, 1954.
86. _____. Le formalisme en éthique et l'ethique materia-
le des valeurs. Trad. M. de Gandillac. Paris, Gallimard, 1955.
87. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Resolução nº 1.617/85 de 17 de abril de 1985. Regulamentação das horas/aula a serem distribuídas aos professores de Didática dos cursos de Magistério para o acompanhamento da prática de ensino.
88. _____. Instrução nº 11/86 de 02 de dezembro de 1986. Orientações aos pólos de Magistério sobre a implantação da proposta curricular do Magistério e regulamentação da vida escolar dos alunos matriculados na habilitação Magistério da rede estadual de ensino, no ano de 1986.
89. _____. Resolução nº 3.545/86 de 15 de agosto de 1986. Aprova a Instrução nº 06/86. Orientações sobre estágio curricular para os estabelecimentos que ofertam ensino técnico nos três setores da economia: primário, secundário e terciário.
90. _____. Instrução nº 08/86 de 23 de setembro de 1986. Orientações sobre estágio curricular para os estabelecimentos estaduais que ofertam o curso de Magistério de 1ª a 4ª séries.
91. SEVERINO, A.J. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo, E.P.U., 1986.

92. SILVA, S.A.I. Valores em educação. Petrópolis, Vozes, 1986.
93. SOLTIS, J.S. Introduction to the analysis of educational concepts. Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts, s.d.
94. SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. 2.ed. Trad. Líliliana R. Soeiro. Lisboa, Horizonte, 1978.
95. _____. Fundamentos da pedagogia socialista. 3.ed. Trad. Melitón Bustamante Ortis. Barcelona, Laia, 1976.
96. TUGARINOV, W.P. The theory of values in marxist philosophy. Akten des XIV International en Kongresses für Philosophie. Wien, Herder, 1969.
97. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Melhoria da qualidade do ensino de 2º grau. Resultados preliminares relativos aos projetos do Convênio 77/78. Curitiba, 1981.
98. VALE, J.M.F.do. Valor e educação (delineamentos para uma teoria materialista do valor). São Paulo, 1983. Tese, Doutorado, PUC.
99. VALORI, P. L'esperienza morale. Saggio di una fundamentazione fenomenológica dell'etica. Morcelliana, Brescia, 1971.
100. VON RINTELEN, F.-J. A característica do valor. Revista Brasileira de Filosofia, 17(67):251-63, 1967.
101. _____. Valor, homem e realidade. Convivium. São Paulo, 1972.
102. WACHOWICZ, L.A. A relação professor-estado no Paraná tradicional. Curitiba, Cortez, 1984.
103. _____. Critérios para a profissionalização de educador no Brasil. Jornal da APUFPR. Curitiba, set. 1981, p.8.
104. WARDE, M.J. Proposta preliminar de uma nova organização curricular para a habilitação específica para o magistério ao nível de 2º grau. Ministério da Educação. Brasília, set./out. 1986.

VIII. ANEXOS

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ CURRÍCULO PLENO DA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO - ANO DE IMPLANTAÇÃO: 1986 DURAÇÃO: 3 anos CARGA HORÁRIA: 2.924 horas/aula TURNO: DIURNO					
D I S C I P L I N A S		S É R I E S			TOTAL
		1ª	2ª	3ª	h/aula
EDUCAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	3	3	3	306
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	-	-	2	68
	Geografia	3	-	-	102
	História	2	2	-	136
	O.S.P.B.*	-	-	-	-
	Matemática	3	2	2	238
	Física	-	2	2	136
	Química	3	1	-	136
	Biologia	3	-	-	102
	Educação Moral e Cívica**	-	-	-	-
	Educação Física	2	2	2	204
	Educação Artística	2	-	-	68
	Programas de Saúde***	-	-	-	-
	Ensino Religioso	-	-	1	34
SUB-TOTAL		21	12	12	1.530
FORMAÇÃO ESPECIAL	Filosofia da Educação	-	-	3	102
	História da Educação	-	2	-	68
	Psicologia	3	-	-	102
	Psicologia Educacional	-	2	2	136
	Biologia Educacional	-	2	-	68
	Sociologia da Educação	-	-	3	102
	Estrutura e Fund.do Ensino de 1º Grau/ Estatística Aplicada	-	2	2	136
	Didática Geral	2	-	-	68
	Alfabetização	-	2	-	68
	Didática Especial da Comunicação e Expressão	-	2	2	136
	Didática Especial da Matemática	-	2	2	136
	Didática Especial da Integração Social	-	2	-	68
	Didática Especial das Ciências Naturais	-	-	2	68
SUB-TOTAL		5	16	16	1.258
PARTE DIVS.	Jogos e Recreação	1	1	-	68
	Metodologia Científica	1	1	-	68
SUB-TOTAL		2	2	-	136
Prática de Ensino - Estágio Supervisionado		2	4	6	408
TOTAL GERAL DO CURSO		28	30	28	2.924

(*) Em conjunto com HISTÓRIA

(**) Em conjunto com HISTÓRIA

(***) Em conjunto com BIOLOGIA EDUCACIONAL

MARIA CECÍLIA BUSNARDO VAINÉ

**ANÁLISE DO LEVANTAMENTO ESTATÍSTICO
DO "PROJETO DISCIPLINA 83/84" DO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ**

Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Curso de Mestrado
Área: Currículo
Disciplina: Métodos Quantitativos
em Educação
Professora: Zélia M. Pavão

CURITIBA

1985

ANÁLISE DO LEVANTAMENTO ESTATÍSTICO DO
"PROJETO DISCIPLINA" 83/84 DO INSTITUTO
DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ.

1. Concepção:

- a partir das dificuldades encontradas no decorrer do ano de 1982, sentiu-se necessidade de reordenar e reorganizar as atividades desenvolvidas na escola a fim de promover a integração dos setores, professores, alunos e pais.

2. Objetivo:

- melhoria no processo educativo.

3. Premissa Básica:

- o aluno é o último responsável pela indisciplina da escola.

4. Aprovação da Proposta:

- após a elaboração da proposta, com a participação das chefias dos setores do Estabelecimento, esta foi apreciada e aprovada em 16 de março de 1983 pelo C.T.A. (Conselho Técnico-Administrativo) do IEP.

5. Elaboração dos Questionários:

- pesquisa bibliográfica
- elaboração de documentos para estudo com professores e funcionários, elaboração de sugestões de perguntas;
- definição de um grupo-tarefa;
- elaboração dos questionários para:
 - professores e funcionários
 - pais
 - alunos de 5ª série do 1º grau em diante, ou seja, 5ª, 6ª,

7ª e 8ª séries do 1º grau, 2º grau e Estudos Adicionais.

6. Aplicação dos Questionários:

- professores e funcionários
- alunos
- pais

obs.: Para efeito da análise proposta para o presente trabalho, limitarnos-emos aos questionários referentes aos alunos do curso de Magistério, aos pais e aos professores e funcionários.

Este estudo poderá ser utilizado na elaboração da tese de Mestrado.

7. Dificuldades Constatadas:

- questões mal elaboradas;
- dificuldades de compreensão por parte dos respondentes o que ocasionou aparecimento de porcentagem significativa de respostas em branco e nulas em algumas questões;
- exigüidade do tempo disponível no decorrer do ano letivo impossibilitou a aplicação prévia do questionário numa amostra, o que certamente evitaria as dificuldades encontradas na aplicação definitiva;
- necessidade de maiores conhecimentos estatísticos e de metodologia da pesquisa por parte do grupo tarefa;
- necessidade de elaboração de normas completas para a aplicação dos questionários;
- necessidade de preparação de elementos para a aplicação dos questionários.

8. Interpretação dos Resultados:

A interpretação dos resultados, com base na análise comparativa, partiu da seleção de questões iguais ou equivalentes que apareceram nos questionários referentes aos três grupos de respondentes, ou seja: professores e funcionários, pais e alunos. Refere-se, portanto, às poucas questões, dentre tantas, que aparecem nos três questionários.

Duas questões de grande validade para o presente estudo, visto que envolvem **conceitos**, apresentaram dificuldades para a análise comparativa e interpretação pela diversidade na formulação da pergunta e nas alternativas para os diferentes grupos, apesar de se referirem ao mesmo assunto. Os percentuais aqui colocados referem-se à maior incidência de escolha na resposta.

São elas:

1. sobre disciplina:

- ALUNOS: — "a disciplina na escola depende":

Resp.: da estrutura da escola - 40,48%

- PAIS: — "a disciplina depende":

Resp.: da organização familiar do aluno - 28,67%

- PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS: — "a disciplina do aluno depende:"

Resp.: do bom exemplo de professores e funcionários - 24%.

2. sobre o professor:

- ALUNOS: — "o bom professor é:"

Resp.: aquele que exige, ensina bem e é amigo - 59,47%

- PAIS: — "como pai, você julga a qualidade do professor em sala de aula:"

Resp.: pelo resultado da aprendizagem do aluno-50,56%.

· PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS: — "critérios para avaliar a qualidade do professor: (assinale3)".

Resp.: os resultados da aprendizagem dos alunos - 22,0%.

Com relação às questões sobre **disciplina**, podemos notar que tanto os pais como professores e funcionários, tomam a si, respectivamente, a responsabilidade maior na disciplina do aluno e/ou da escola. No entanto os alunos, responsabilizam mais a estrutura da escola como causa de disciplina ou indisciplina.

A respeito da segunda questão, sobre o **professor**, percebe-se que tanto pais como professores e funcionários julgam o professor pelo resultado da aprendizagem dos alunos, ou seja, pelas notas — notas mais altas evidenciariam o bom professor, enquanto que notas mais baixas significariam que o professor é incompetente. A avaliação do bom professor "expressa através da resposta àquela questão, mostra o condicionamento tanto de professores e funcionários bem como dos pais aos valores que o meio social e a própria instituição escolar privilegiam — os resultados escolares, em detrimento de uma percepção global da personalidade do professor envolvendo qualidades sócio-afetivas e competência profissional.

Esquecem-se também que muitas vezes os resultados da aprendizagem (notas e conceitos) não traduzem o verdadeiro aproveitamento do aluno, considerando-se as inevitáveis falhas no processo, nas formas, nos instrumentos e no conteúdo da avaliação.

Isso explica-se pela posição dos pais em relação à escola: **recebem** comunicações da escola, mas não se comunicam **na** e **com** a escola. Os alunos, professores e funcionários que participam da

dinâmica escolar entenderam "comunicação" como processo de intercomunicação, de relacionamento interpessoal diferentemente da percepção dos pais.

O julgamento do aluno parece ser mais coerente — o bom professor é aquele que exige, ensina bem e é amigo — apesar de que no questionário referente aos alunos, não havia uma opção clara sobre o julgamento do professor em termos de "resultados de aprendizagem".

Segundo M.Gilly, em "La Relation Educative" de Marcel Postic, capítulo I, "enquanto o professor privilegia, na sua representação do aluno, os aspectos cognitivos da personalidade do aluno e suas atitudes morais frente ao trabalho, deixando em segundo plano as qualidades afetivas e relacionais — porque estes valores estão ligados à realização de objetivos profissionais exigidos pela instituição — o aluno, ao contrário dá mais importância às qualidades humanas e relacionais do professor (compreensão, doçura, atitudes e comportamentos que favorecem a individualização das relações, que encoragem o aluno a tomar iniciativa, etc.) do que às qualidades referentes à técnica pedagógica."

As demais questões selecionadas para este estudo, serão colocadas num quadro, que permitirá melhor visualização dos resultados.

Obs.: Todas as porcentagens que aqui aparecem significam a maior incidência de respostas, ou seja, as primeiras escolhas.

QUESTÕES GRUPOS DE RESPONDENTES	ALUNOS	PAIS	PROFESSORES e FUNCIONÁRIOS	OBSERVAÇÕES
1. O aluno disciplinado é o que se integra ao ambiente escolar como elemento participativo.	52,61%	61,13%	69,50%	Houve concentração maior numa única resposta, nos três grupos.
2. Evitamos ocorrências disciplinares sérias: - quando alunos, pais e professores conhecem o Regimento Interno; - quando há relacionamento cordial e respeitoso.	- 43,47	38,86% -	- 42,50%	Os pais acham importante o conhecimento do Regimento Interno enquanto que alunos, profs. e funcionários consideram o relacionamento mais importante
3. A atitude mais correta diante de uma ocorrência disciplinar séria, será: · procurar junto com os pais, o SOE, Direção, Supervisão Pedagógica e aluno uma solução para o caso.	62,31%	76,22%	67,00%	Nesta questão também as escolhas recaíram significativamente numa única resposta, nos três grupos de respondentes.
4. A comunicação geral na escola vem sendo feita de forma: - confusa - satisfatória - insatisfatória	33,58% (31,71%)*	- 64,52%	20,00% 18,00%	Os pais consideram satisfatória a forma como recebem as comunicações da escola. Porém, alunos profs. e funcionários, que permanecem algum tempo na escola, se expressam diferentemente.

* incoerência

Existem ainda algumas questões que aparecem formuladas de igual forma tanto no questionário de **pais** como no de **alunos**, permitindo também uma análise comparativa:

QUESTÕES GRUPOS DE RESPONDENTES	ALUNOS	PAIS	OBSERVAÇÕES
1. Você sabe quais são os deveres do aluno estabelecidos pelo Regimento Interno da Escola? R.: Sim. E os direitos do aluno? R.: Sim.	86,00% 61,38%	89,05% 70,56%	Esta questão mostra que tanto alunos como pais conhecem mais o deveres do que os direitos do aluno expressos no Regimento Escolar.
2. Qual o setor do estabelecimento que mais conhecem? - Biblioteca - Secretaria	98,69% -	- 58,86%	Os alunos usam muito a Biblioteca para a realização de estudos e tarefas, por solicitação dos professores e por iniciativa própria.
3. Qual o setor que deseja conhecer? - Serviço de Avaliação	71,45%	41,50%	Dentre tantos setores, a escolha recaiu sobre o Serviço de Avaliação do Rendimento Escolar - interesse pela avaliação ou "os resultados da aprendizagem".
4. A colaboração da família é importante para que o aluno aprenda em sala-de-aula? R.: Sim.	92,72%	85,66%	Pela alta porcentagem destas respostas, depreende-se que tanto alunos como pais responsabilizam também a família pelo sucesso da aprendizagem do aluno.
5. O uso do uniforme é importante? R. - Sim - Não	- 52,23%	84,15% -	Os pais, talvez por razões econômicas e/ou de segurança acham importante o uso do uniforme, enquanto que os alunos estão divididos pois que 46,45% responderam SIM.
6. Se a escola exige uniforme e o aluno comparece não uniformizado, a escola deve: R.: chamar a atenção do aluno e permitir que assita às aulas.	44,02%	51,69%	O uniforme não é assim tão importante, o mais importante é não perder aula.

Além das informações extraídas das questões explicitadas nos quadros, a análise dos questionários na sua totalidade ainda levanta pontos de grande validade, que serão aqui resumidos complementando a visão do IEP:

ALUNOS:

- conhecem uma parte dos setores da escola;
- não conhecem o Calendário Escolar;
- gostariam de usar como uniforme, calça "jeans" e blusa branca (80,78%);

PAIS:

- quem respondeu ao questionário foi a mãe — (68,67%), na maioria dos casos;
- nível de escolaridade, em ordem decrescente mostra maior incidência de 1º grau completo, seguindo-se do 2º grau completo e por último, 1º grau incompleto;
- gostariam de conhecer melhor o Regimento Interno; é importante respeitá-lo;
- interessam-se pelos estudos dos filhos: estimulam, acompanham, orientam, procuram formar bons hábitos;
- participam das atividades escolares quando convocados;
- procuram diretamente o professor quando acontece algo com seu filho;
- acham que os professores e funcionários também contribuem para a disciplina da escola.

PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS:

- conhecem em parte o Regimento Interno;
- acham que as chefias de setores devem ser ocupadas pelos que têm experiência nas atividades do setor;

- acham que as chefias devem ter poder de decisão;
- o professor deve ser elemento positivo para os alunos, mas não tem autonomia necessária para influir na disciplina;
- a administração da escola deve manter uma diretriz justa visando a melhor produtividade em benefício do aluno;
- as inspetoras e demais funcionários devem permanecer em seus postos de trabalho;
- a comunidade escolar deve dar bom exemplo ao aluno;
- o professor deve executar eficientemente seu trabalho, as tarefas que lhe são próprias, mas não mostra interesse em participar de outra forma na dinâmica da escola (festividades, cerimônias cívicas, etc.).

Como última observação, pode-se perceber que já houve uma evolução na comunidade escolar nos últimos tempos, pois que há maior conscientização dos seus papéis e esboça-se uma certa autonomia saudável em relação à figura do "diretor".