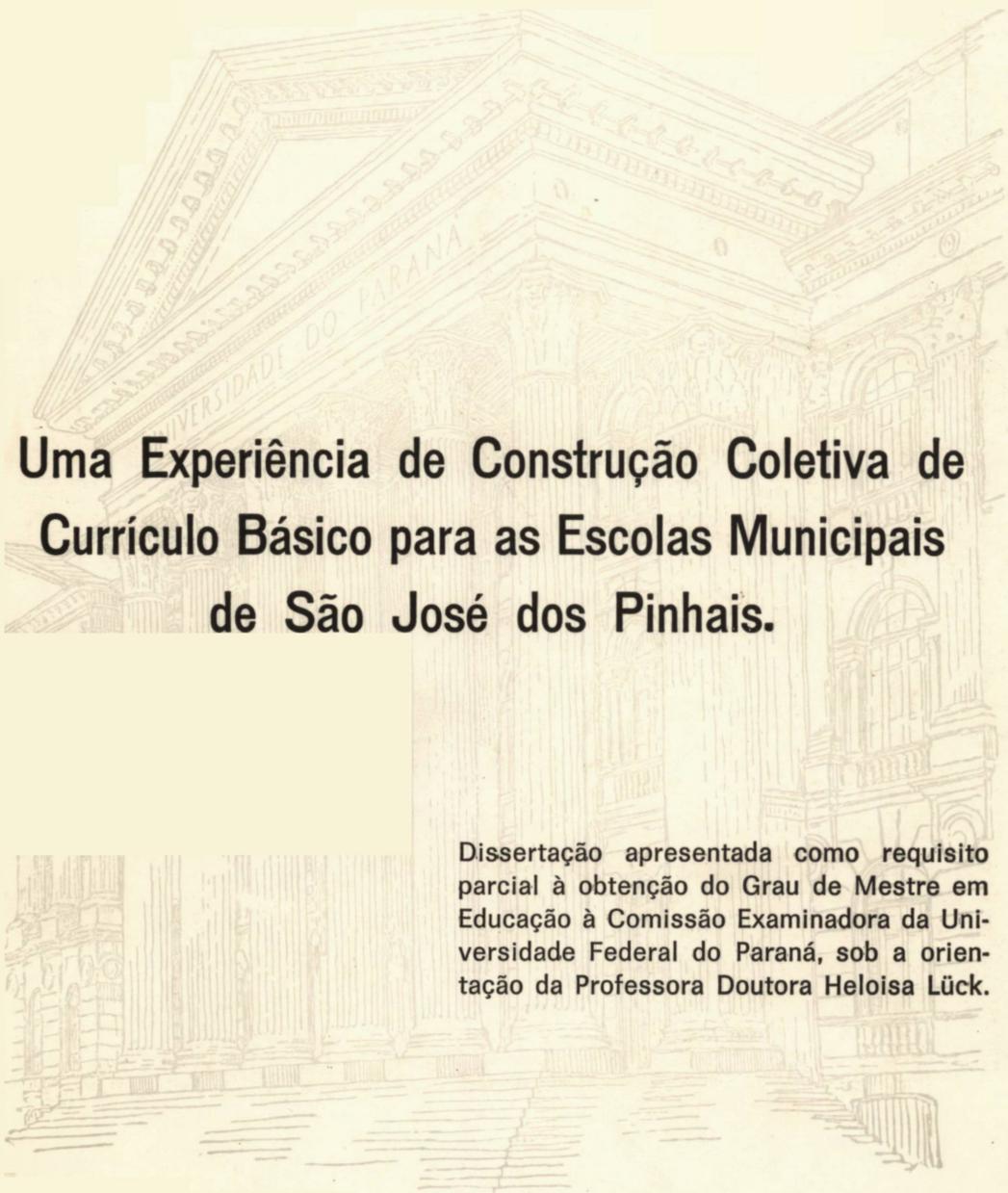


LUCIA IZABEL CZERWONKA SERMANN



**Uma Experiência de Construção Coletiva de  
Currículo Básico para as Escolas Municipais  
de São José dos Pinhais.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação à Comissão Examinadora da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Professora Doutora Heloisa Lück.

CURITIBA  
1992



P A R E C E R

Defesa de Dissertação de LÚCIA ISABEL CZERWONKA SERMANN  
\_\_\_\_\_, para obtenção do Título de **MESTRE EM**  
**EDUCAÇÃO.**

Os abaixo-assinados, HELOÍSA LUCK (Presidente), ZÉLIA MILLÉO  
PAVÃO E ELPÍDIO MARCULINO CARDOSO (Membros Titulares)

argüíram, nesta data, o (a) candidato (a) acima citado (a), o (a)  
qual apresentou a seguinte Dissertação: Uma experiência de construção  
coletiva de currículo básico para as escolas municipais de São José dos Pinhais

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Co-  
legiado, a Banca é de Parecer que o (a) candidato (a) está apto (a)  
ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abai-  
xo:

Professores

HELOISA LUCK

ZÉLIA MILLÉO PAVÃO

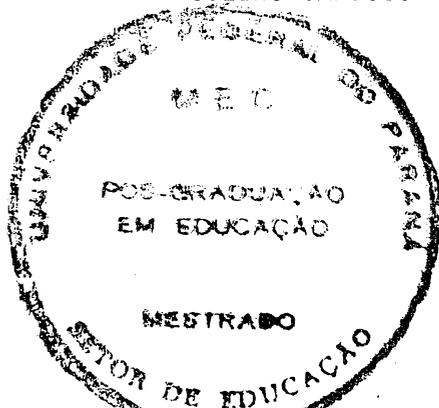
ELPÍDIO MARCULINO CARDOSO

Apreciação

*Aprovada (15 créditos)*

*Aprovada (15 créditos)*

*Aprovada (11)*



Curitiba, 27 de outubro de 1992

Prof. Dr. JOSÉ ALBERTO PEDRA  
Coordenador do PPGED - MATRÍCULA 830301

LUCIA IZABEL CZERWONKA SERMANN

**Uma Experiência de Construção Coletiva de  
Currículo Básico para as Escolas Municipais  
de São José dos Pinhais.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação à Comissão Examinadora da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Professora Doutora Heloisa Lück.

CURITIBA  
1992

UMA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA  
DE CURRÍCULO BÁSICO PARA AS ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.

por

LUCIA IZABEL CZERWONKA SERMANN

Dissertação aprovada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre no Curso  
de Pós-Graduação, pela Comissão  
Examinadora formada pelos professores:

Orientador: \_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa Lück

\_\_\_\_\_  
Prof

\_\_\_\_\_  
Prof

Curitiba, outubro de 1992.

## Dedico

- Aos meus pais pelo exemplo de amor, trabalho e solidariedade.
- Ao Alexandre, companheiro amado, que me dedicou apoio e auxílio decisivos para a concretização deste trabalho.
- Ao Luciano, à Priscila e à Lucila, razões de minha dedicação à educação.

## Agradeço

- A DEUS, luz da minha vida, por me conceder a graça da sabedoria e do discernimento.
- À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, berço de minha formação acadêmica e profissional.
- À Prof<sup>a</sup> Heloisa, por compreender minhas limitações.
- À Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, por permitir a realização deste trabalho.
- Às amigas do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica, da Secretaria Municipal de São José dos Pinhais, pela aceitação e ensinamentos durante este período.
- Aos Diretores, Orientadores e Supervisores das escolas municipais sãojoseenses, por acreditarem na proposta da caminhada de construção do currículo.
- À Maria Luiza Scherner, companheira, amiga, leitora crítica.

**"Não se aprende Senhor,  
na fantasia,  
sonhando, imaginando ou  
estudando,  
senão vendo, tratando e  
pelejando"**

Camões, Os Lusíadas.  
canto X, estrofe 153.

## SUMÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO .....	i
DEDICATÓRIA .....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
SUMÁRIO .....	v
RESUMO .....	vii
RESUME .....	ix

### CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO .....	1
1.1. A Proposição do Problema. ....	1
1.2. Origem e Justificativa do Estudo .....	4
1.3. Trajetória Metodológica .....	8

### CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO .....	16
2.1. A Prática Educativa e o Currículo na Escola.....	16
2.2. O Currículo como Expressão da Educação: de uma Visão Conservadora a uma Tendência Crítica .....	23
1. Currículo Tradicional: Principais Proposições.....	24
2. Concepções de Currículo: Características e Classificação .....	29
3. Proposições para um currículo crítico.....	37

### CAPÍTULO 3

A ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DO CURRÍCULO .....	43
3.1. O Contexto da Experiência.....	44
3.2. Identificação dos Participantes do Processo .....	47
3.3. Desenvolvimento da Ação .....	51

3.4. Registro, Organização e Análise dos Momentos da Experiência .....	52
---	----

## **CAPÍTULO 4**

<b>APRENDER PARTICIPANDO, PARTICIPAR APRENDENDO RELATO DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA.....</b>	<b>54</b>
4.1. Descobrimo o Fio Condutor do Processo.....	54
4.2. Planejando o Processo.....	57
4.3. Aprendendo a Lição da Participação.....	59
4.4. Desvelando o Papel do Professor e a Escola.....	66
4.5. A Busca da Unidade entre o Fazer e o Pensar .....	72
4.6. Caracterizando o Professor Necessário .....	74

## **CAPÍTULO 5**

<b>APRESENTAÇÃO DA PRODUÇÃO COLETIVA .....</b>	<b>79</b>
5.1. A Contribuição do Grupo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica.....	79
5.2. A Construção Coletiva dos Pressupostos Teóricos: Produção Final .....	84
5.3. Socializando para as Escolas a Produção Coletiva .....	98
5.4. Algumas Reflexões a Respeito da Experiência Desenvolvida.....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>110</b>

## RESUMO

Este estudo trata da descrição e análise do processo de construção coletiva de uma proposta curricular, vista sob o prisma do trabalho coletivo, participativo.

Procurou-se descrever o processo desenvolvido junto à Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, no período de março a dezembro de 1991, em que objetivou-se a construção da proposta curricular, tendo como suporte a realidade escolar desvelada no seu cotidiano.

O processo envolveu diretores, orientadores, supervisores bem como o Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, almejando contribuir para a transformação da estrutura pedagógica nas escolas, por meio de uma prática coletiva e participativa.

Esse envolvimento oportunizou a construção de um novo fazer pedagógico, e veio a traduzir-se no documento que contém os pressupostos teóricos para a proposta de currículo básico para as escolas sãojoseenses.

As vertentes da Pedagogia Progressista, explicitadas no Brasil por Saviani, Libâneo e, em especial por Freire, constituíram-se na fonte de apoio teórico para a realização da experiência, por se considerar que elas contém pressupostos filosóficos e metodológicos suficientes para orientar um currículo voltado para a transformação social.

Alguns aspectos emergentes do processo desenvolvido configuraram-se em elementos necessários a um currículo voltado para uma perspectiva crítica. São eles:

- conscientização
- comprometimento
- questionamento
- participação democrática
- diálogo e abertura nas escolas.

## RESUME

This paper is a description and an analysis of the process of collective building of a curricular proposal.

It describes the process carried out together with the Secretaria Municipal de Educação of S. José dos Pinhais from March to December of 1991. It aimed the building of a curricular proposal, based on every day school experience.

It involved the totality the school staff, as well as the members of the Departamento de Supervisão e Orientação Escolar of Secretaria Municipal de Educação and it is expected to be a contribution in the transformation of the pedagogical structure of the schools.

This collective work gave opportunity for a new pedagogical action and came up as the basic document that contains the guidelines for the proposal of basic curriculum to all the county schools.

The theoretical support for the whole experience came from the Progressist Pedagogy, developed in Brasil by Saviani, Libâneo and specially by Freire. It is recognized that this pedagogical guideline has the necessary philosophical and methodological basis to support a curriculum that aims social changes.

The main aspects that emerge from the process were clearly demanded by a curriculum with a questioning perspective. They are:

- concientization
- compromise
- questioning
- democratic participation
- dialogue.

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

#### 1.1. A PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA.

Todas as práticas sociais, inclusive as que se dão na escola, são processos que envolvem um conjunto contraditório de relações. Por isso, estão em constante processo de mudança. Nada na sociedade é estático e imutável. No entanto a escola, lugar onde a educação é institucionalizada, vem favorecendo a reprodução das formas de relação encontradas na sociedade.

Em sua prática educativa a escola no Brasil, como em outros países, vem mantendo sua estrutura autoritária de poder, fragmentando o saber, distanciando a teoria da prática, preservando o individualismo, alienando. Contribui para a perda da identidade individual ou coletiva, para a falta de autonomia, para a dependência.

" O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva." (Freire, 1979:35)

A escola, ao usar da imitação, conduz o indivíduo ao desconhecimento de si mesmo. É desta maneira que o comportamento exemplarista conquista lugar. "O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica." (Freire:35)

Numa perspectiva acrítica, a escola dicotomiza o ensino, preestabelece os resultados, nega o homem como ser que "se educa em comunhão com outros homens mediatizados pelo mundo." (Freire, 1979:35)

Desta maneira, assume o papel de transmissora da ideologia dominante e da cultura da qual é fruto e expressão. Sua preocupação básica é o cultivo individual. Reforça as desigualdades sociais porque procura igualar desiguais, por meio da divisão técnica e social do trabalho.

Na estrutura autoritária, o currículo e, especialmente o ensino são instrumentos que propiciam a dicotomia entre o pensar e o fazer, pois fundamentam-se na lógica do controle técnico visando a racionalidade, a eficácia e a produtividade.

Nestas condições a busca de um currículo escolar menos opressivo e mais adequado ao contexto em que vivemos tem suscitado discussões por parte dos educadores pois, os currículos oficiais têm estado atrelados a uma visão tecnicista e não a uma visão crítica, participativa, de emancipação e de comprometimento.

Para superar tal situação, deve a escola desenvolver um currículo que concretize o ensino possibilitador do confronto de saberes: o saber sistematizado escolar, que segundo Libâneo (1985) é a seleção e organização do saber objetivo disponível na cultura social numa etapa histórica determinada para fins de transmissão, assimilação ao longo da escolarização formal e o saber advindo do senso comum, isto é, princípios, normas orientadoras da vida das pessoas.

Desta forma, ao se propor uma concepção curricular crítica, torna-se imprescindível que os educadores compreendam que esta nova organização da prática pedagógica visa romper com a separação entre concepção e execução, entre pensar e fazer, entre teoria e prática.

Construir um currículo crítico só será possível se tal ato se der na coletividade da escola, a partir da reflexão da e sobre a realidade em que vivemos.

Portanto, romper com o modelo tradicional, de caráter teórico reprodutivo e, construir um currículo identificado com a realidade estabelecendo assim novas relações de produção, na tentativa de superação e criação de uma nova práxis educativa, é a tarefa a que se têm proposto os estudiosos da área da educação, em nosso contexto.

Nesta perspectiva, a idéia de se construir um currículo de forma participativa envolvendo as pessoas que, em esferas diferentes, detém o poder na estrutura organizacional nas escolas, passa a ser o desafio.

Acreditamos ser esta tentativa de concretização de um processo participativo, " uma formidável aventura histórica" (Demo, 1988:25), uma possibilidade de realização de uma utopia, pois a participação precisa ser reinventada, construída, recriada, visto que " a função insubstituível da educação é de ordem política, como condição à participação, como incubadora da cidadania, como processo formativo." (Demo, 1988:52)

## 1.2. ORIGEM E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.

Questões referentes à prática educativa que se dá nas escolas, e o currículo que as sustenta, sempre fizeram parte de minhas preocupações enquanto educadora.

Como pedagoga sempre procurei em minha trajetória, vivenciar uma prática que buscasse coerência e congruência, almejando superar as minhas limitações teóricas e práticas.

Não pude escapar dos modismos pedagógicos e, à sua luz, procurei compreender o processo de educação. Foi nesta busca que tentei construir minha práxis, superando as barreiras teóricas que se apresentavam tão distantes do cotidiano.

A experiência profissional desenvolvida ao longo dos últimos quinze anos, como professora, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, aliada aos questionamentos de lá advindos, motivou o meu ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

O embasamento teórico recebido durante o curso de Mestrado e a reflexão sobre a realidade escolar brasileira, consolidaram a intenção de realizar uma experiência de elaboração de um currículo, baseado nos pressupostos apregoados pela concepção da Educação Progressista.

A experiência sistemática e significativa de construção de uma proposta curricular teve sua origem na Semana Pedagógica promovida pela

Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, no período de 04 a 08 de fevereiro de 1991. Dela participaram todos os professores, orientadores, supervisores e diretores da rede municipal de ensino, bem como os técnicos do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica dessa Secretaria.

O tema proposto para essa Semana foi a Integração do Ensino e a Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º Grau. Temas que suscitaram a análise e reflexão sobre o sistema de avaliação adotado, o cotidiano da escola e, que trouxeram à tona questões que se referiam a um currículo conservador, tecnicista, prescritivo, isto é, um currículo produto.

Ao participar da Semana Pedagógica, como uma das docentes, tinha como objetivo refletir sobre a dicotomia entre teoria e prática existente na escola, buscando respaldo e unidade numa concepção de educação que privilegiasse uma postura crítica. Sentindo-me desafiada e aprendiz a cada instante, alcançar a unidade entre discurso e prática passou a ser a meta. Desta maneira, foi possível desvelar o currículo real e avançar no significado do currículo oculto, para vislumbrar uma visão crítico-social com o grupo, durante este evento.

No processo de interação ocorrido entre os participantes da Semana, foi possível perceber que o currículo situava o professor como organizador do ensino, onde planejamento, conteúdos, procedimentos, avaliação, assumiam a função de demonstração da eficiência e competência docente, pois, para o grupo, a prática consistia na execução destas tarefas.

A peculiaridade dessa Semana está no fato de que, tendo sido organizada para atender a um programa de ação da Secretaria Municipal de Educação, expôs questões importantes que se dão no seio da escola, na sala de

aula, e que remetem diretamente para o currículo. Tais questões evidenciaram a urgência de um estudo sobre o currículo que vem sendo utilizado, para então elaborar uma nova proposta curricular para as Escolas Municipais de São José dos Pinhais.

A necessidade de estudo e reflexão sobre o currículo configurava o problema dos educadores das escolas públicas municipais sãojoseenses, donde emergiam questionamentos a respeito da realidade escolar explicitada, a saber:

1. Pode o currículo deixar de ser simples documento para se transformar em eixo norteador da práxis na escola?
2. É possível vivenciar um processo de construção curricular de forma participativa?
3. Como envolver e comprometer os educadores que atuam na escola, fazendo deles agentes de transformação?

A realidade das escolas, no que diz respeito ao currículo, foi parcialmente desvelada, cabendo então estabelecer uma plataforma de ação para implementar uma experiência que expressasse um currículo numa perspectiva crítica, que não prescinde da criatividade de todos os envolvidos no sistema de educação formal. Para tanto, emergir da cultura e da realidade onde se está inserido, possibilitar o diálogo permanente e crítico que leva a recriação constante, foi o que se fez necessário.

A partir desta análise e reflexão surgiu a necessidade de buscar novos caminhos para a concretização da proposta. Acreditando que a unidade entre teoria e prática só se dá no processo e que o currículo passa a ser eixo

norteador quando o ponto de partida é o manifesto para desvelar o oculto, superando os conflitos, concretizou-se ainda mais a urgência em se construir uma nova proposta curricular, que mais tarde, passou a ser o objeto deste estudo.

Ao valorizar o cotidiano, o senso comum, e tentar compreender a realidade através da experiência vivenciada, percebemos todos que nos defrontávamos com um trabalho peculiar, pois rompíamos com o acabado, o pronto e assumíamos a construção de um novo conhecimento de forma participativa, situação esta de grande importância e desafiadora para o grupo que se envolvia neste trabalho.

À Secretaria de Educação Municipal de São José dos Pinhais, por intermédio do Departamento de Supervisão e Orientação Pedagógica, coube possibilitar o processo de construção de uma proposta curricular que viesse ao encontro do anseio dos professores e da realidade do seu contexto, ao manifestar de pronto a vontade política para desencadear tal processo.

Ao ser convidada para participar da equipe que iniciava os estudos para elaborar a proposta, constatei que as decisões assumidas passavam a ser determinadas pelas concepções teóricas que haviam sido suscitadas durante a realização da semana pedagógica.

Novas questões emergiam, tornando-se necessário refletir, estruturar o conhecimento advindo desta prática. Foi inevitável o questionamento:

- Como organizar um estudo que possa orientar tal contexto?
- Quais as diretrizes a serem adotadas?

- Como me tornar parte do grupo?
- Como aprender a participar efetivamente da construção da proposta curricular?

Estas questões configuram alguns dos aspectos, do alvo de análise e reflexão neste estudo.

A Escola de 1º Grau e o currículo passaram a ser sua área central, bem como a construção de um documento que privilegiasse uma tendência crítica. Para tanto, um trabalho conjunto, participativo e democrático entre os envolvidos na estruturação, organização e concretização do processo de educação formal, foi a idéia básica.

Idéias de Freire, Giroux, Snyders, Saviani, Gadotti, fundamentam o estudo a ser relatado. Sendo autores que se opõem à reprodução, apresentam em suas propostas a necessidade de comprometimento com uma educação crítica, na qual a escola assume uma postura que possibilita o domínio do saber, o desenvolvimento da consciência crítica, o aprendizado e a vivência da cidadania.

### 1.3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Reflexão e ação caracterizam um trabalho crítico que possui a teorização a partir da prática.

Foi o contexto desvelado que determinou a decisão por um estudo a respeito de currículo numa concepção progressista, bem como, a esco-

lha de uma metodologia que possibilitasse a produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisão.

Fazer com que os participantes do trabalho deixassem de ser simples informantes e passassem a ser interessados no desenvolvimento da reflexão-ação, vivenciando um processo interativo, inovador e conscientizador, corroborou na opção metodológica.

Portanto, o estudo inseriu-se na ação, de forma a gerar e utilizar informações, orientar a ação, a tomada de decisões, bem como observar as relações entre os envolvidos.

Agir se fez necessário: portanto a opção metodológica recaiu sobre a pesquisa-ação que é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir. Por estar voltada para o estudo do social,

" ... é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo." (Thiollent, 1986:14)

Muitas vezes considerada sinônimo da pesquisa participante, não o é, pois apesar de ambas referirem-se a uma intervenção na realidade, diferem na posição assumida pelo investigador. Na pesquisa participante a preocupação está mais centrada no pesquisador, enquanto que a pesquisa-ação preocupa-se não só com o pesquisador mas, com a participação dos envolvidos na própria pesquisa em torno de uma ação determinada.

É em Thiollent que encontramos elucidação e orientação a respeito da pesquisa-ação quando afirma que as

" ... ações investigadas envolvem produção e circulação de informações, elucidação, tomada de decisão e outros aspectos, supondo uma

capacidade de aprendizagem dos participantes...  
Sua orientação remete a considerações  
estratégicas e táticas, a partir das quais decisões  
são tomadas." (Thiollent in Brandão, 1987:97)

Desta forma, a pesquisa organiza-se em torno de uma ação e supõe que todos os participantes tomem posição e atuem como transformadores. Uma constante avaliação dos seus envolvimento, sem deixar de considerar as oposições entre os envolvidos, passa a fazer parte do processo que se torna expressivo, interativo e conscientizador.

Além disso, é preciso que a ação corresponda a uma ação problemática que mereça investigação na sua elaboração e condução.

Assim sendo, a problemática referente ao currículo que emergiu da Semana Pedagógica, deixaria clara a relevância e necessidade de investigação no campo curricular.

Com base nos extratos dos relatórios que avaliavam a Semana, não tivemos dúvidas quanto a opção metodológica para a realização deste estudo, uma vez que

" ... foram feitas muitas colocações que enfatizaram a nossa realidade propondo ou sugerindo uma renovação na prática pedagógica, principalmente no que diz respeito ao plano curricular e à avaliação." (Escola Francisco Quirino dos Santos)

" ... foram momentos de reflexão, onde os professores sentiram a necessidade de ouvir que há necessidade de uma mudança de postura na prática pedagógica, onde os professores sentiram a necessidade de se aperfeiçoar, ler, estudar e pesquisar para entender a nova proposta de trabalho." (Escola Francisco Quirino dos Santos)

" ... o questionamento gerou o desequilíbrio mas com uma consistência de repensar e reavaliar os atuais processos utilizados." (Escola Santa Rita)

" ... os professores devem planejar, refazer, reorganizar e repensar o currículo." (Escola Rose Marchesim)

" ... o curso levou os professores a refletirem sobre a prática escolar adquirindo uma nova consistência." (Escola Luis Singer)

" ... devemos juntas repensar o currículo e o sistema de avaliação." (Escola Olivia Nogueira)

" ... de nada adianta mudar os instrumentos de avaliação se não reformularmos o currículo...levar os professores a repensar a sua prática diária num sentido de visar um currículo que vá de encontro aos problemas objetivos da realidade do nosso aluno; só assim o ensino será uma atividade gratificante, e o aprender uma experiência marcante, agradável e bonita." (Escola Municipal Ananias Antonio Mauad)

" ... foi uma semana onde houve muita reflexão sobre a forma de ação e do trabalho pedagógico, propondo mudanças no currículo para que ocorra interação no processo ensino-aprendizagem." (Escola Municipal Paulo Pimentel)

Ao optar pela pesquisa-ação pretendeu-se, portanto, desempenhar um papel ativo na realidade em estudo.

Definir com precisão qual a ação a desenvolver, com que objetivos, com quais pessoas, qual o conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados e qual o papel a assumir, foram as questões básicas.

Estas questões exigiram tomada de posição e definição para que a reflexão-ação se tornasse válida e viesse contribuir para a comunidade onde se desenvolveu o estudo bem como, com os estudos que vem sendo realizados nesta área em nosso contexto educacional.

Foi preciso, para a autora desse trabalho, assumir dois papéis: o de pesquisadora e o de membro do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica. Desta forma, passei a ser sujeito da pesquisa, enquanto pesquisadora que colocava para objeto de estudo, a sua vivência e o conhecimento adquirido em relação ao currículo, e, como membro da equipe, como observadora participante, envolvendo-me nos acontecimentos, observando a realidade a partir do seu interior, tornando mais fácil o acesso à informação e à coleta de dados e ao encaminhamento das várias fases do estudo.

Consciente da importância e da necessidade de um trabalho na área de currículo, e com o objetivo de, ao realizá-lo, dar-lhe um caráter científico, sustentado pela relação teoria e prática, foi proposta a constituição de dois grupos de trabalho, a saber: o primeiro, composto pelos técnicos do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação; o segundo, composto pelos diretores, orientadores e supervisores das escolas da região urbana de São José dos Pinhais.

Para estar efetivamente engajada ao trabalho e, tornar-me parte dele, participaria nos dois grupos de trabalho. Como ponto de partida, reunimo-nos o grupo do departamento e eu, para esboçar preliminarmente a maneira como iríamos agir.

À medida em que analisávamos o contexto das escolas no tocante ao currículo e sua aplicação, alcançávamos maior clareza sobre a forma como encaminharíamos o trabalho.

No primeiro momento, foi preciso delinear e analisar o problema que se desejava estudar, isto é, o currículo. Esta tomada de posição exigiu es-

tudo e reflexão crítica sobre as implicações teóricas e metodológicas de nossa intervenção. Não podia ser uma posição neutra e muito menos não-diretiva. As conclusões a que o grupo do Departamento chegou foram registradas num documento por nós chamado de Plano de Ação. Dele constam os objetivos, os procedimentos iniciais, e o cronograma das reuniões.

O passo seguinte caracterizou-se pela necessidade de uma fundamentação teórica a respeito de currículo, o que por sua vez exigiu a seleção, leitura e análise da produção científica contemporânea sobre o assunto.

Analisar como se dá a construção de um currículo foi a questão inicial do trabalho. Com base no estudo sobre a teoria de currículo que o caracteriza como reprodutivo que impõe a cultura do silêncio, e, indo ao encontro de uma proposta de currículo crítico, participativo, que procura resgatar as relações entre poder e conhecimento, tornou-se possível redimensionar teoricamente a função da escola, o papel do professor e do aluno.

A valorização do conhecimento a partir do senso comum, como base para atingir um conhecimento crítico, tornou-se fundamental para o estudo a que nos propusemos.

A análise do currículo e do lugar onde ele se concretiza, gerou a reflexão sobre o cotidiano da escola, a partir da realidade desvelada e por meio de estudo de textos que eram debatidos nos encontros dos grupos de trabalho. Desta forma, nos encontros se fazia a relação do cotidiano da escola com o currículo, documento utilizado nas escolas, procurando estabelecer os elos entre educação, escola e a estrutura do sistema municipal.

O resultado foi a construção dos elementos conceituais básicos da proposta preliminar do currículo para as escolas da rede municipal de São José dos Pinhais, numa tentativa de envolvimento e compromisso dos professores com uma nova práxis.

A caracterização do trabalho como crítico e democrático se deve ao fato de ter buscado, no seu desenvolvimento, corresponder a alguns dos pressupostos de participação: a possibilidade de expressão democrática, a busca de transparência nas ações, bem como a proposição de um novo estilo de atuação tanto do Departamento de Supervisão e Orientação Pedagógica, quanto dos diretores, orientadores, supervisores e professores envolvidos.

Por sua natureza prático-teórica, foi possível intervir numa situação real, com um grupo real, aceitando as limitações e recursos existentes, onde a ação foi fonte de conhecimento e a pesquisa uma ação transformadora, concretizando a unidade dialética entre teoria e prática. Foi organizada uma pesquisa aliando os conhecimentos sobre a teoria curricular às propostas de Giroux, sobre a resistência à mudança em educação, bem como dos princípios da educação progressista e libertadora apregoada por Freire com a intenção de vivenciar efetivamente um processo participativo de elaboração de uma proposta curricular.

Mesmo conscientes das adversidades a enfrentar e dos riscos a correr, pois um trabalho dessa natureza é muito difícil, levamos a frente a tarefa a que nos propusemos.

Participar desse trabalho e da elaboração da proposta preliminar do currículo, constituiu, por si, um processo educativo, pois, o estudo não foi uma forma de apropriação do saber sistematizado individual, mas sim com-

partilhada em todos os seus momentos, uma grande conquista de todo o grupo.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO

#### 2.1. A PRÁTICA EDUCATIVA E O CURRÍCULO NA ESCOLA.

A sociedade cria e organiza a escola que quer, e esta por sua vez, recria e redimensiona a sociedade ao cultivar determinada escala de valores. Desta forma, escola e sociedade exercem determinação recíproca cujas metas são a humanização e o progresso.

Dentro desta perspectiva conceitual encontramos o currículo escolar como elemento fundamental para fazer da educação "a panacéia para os impasses que afligem o indivíduo e a sociedade." (Feracini, 1990:7)

Considerando a escola como instituição social que dá sentido formal e sistemático à educação por meio do currículo escolar, torna-se necessário efetuar uma análise a partir da escola que temos, para se alcançar a escola e o currículo que queremos.

É na escola que se faz presente, sempre, uma prática curricular. É ali que o currículo se traduz em prática educativa, toma corpo e forma, enfim, é vivenciado.

Lançar mão da escola como objeto de análise e estudo, significa compreender sua organização, desvendar seus conflitos, analisar as maneiras pelas quais as novas gerações recebem educação e instrução e perceber como o currículo se concretiza em seu cotidiano.

Analisar a educação escolar brasileira, hoje, é pensar em seu papel no momento de transição e busca de alternativas para a crise econômico-político-social enfrentada por nosso país.

Sabido é que a institucionalização da educação, ao longo do tempo, adquiriu formas diversas de transmissão e assimilação do saber, até chegar à configuração dada pela moderna sociedade burguesa, quando passou a ser denominada escola.

Como instituição social, perpetua as relações de força, existentes numa sociedade que é dividida em grupos ou classes desiguais quanto à força material que possuem. Configura-se desta maneira uma relação de dominação onde atua a força material, e a força simbólica. Ambas têm por objetivo manter esta dominação, levando à reprodução das relações de força da sociedade.

Tentando assegurar sua autonomia aparente, a escola apresenta conteúdos e habilidades que são transmitidos como um saber legítimo e de validade universal. Agindo assim, define a sua posição conservadora, onde a individualidade passa a ser tônica, visando a preparação do homem para o desempenho de papéis sociais pré-determinados por esta sociedade.

Dissociada da realidade histórico-social a que pertence, reforçadora das desigualdades sociais, tem como função a mera transmissão do conhecimento, da forma coerente à ordem social vigente.

Sua estrutura organizacional está assentada no poder de decisão seguindo a hierarquia da administração educacional. Prima pela racionalização organizacional e faz do professor um mero executor.

O pensar e o fazer são dicotomizados e seu currículo tem como fundamento o controle técnico da eficácia e da produtividade.

A ausência de reflexão a respeito do currículo, das formas de ensinar, e muito menos ainda sobre as formas de produção do conhecimento tem feito com que a prática pedagógica se torne acrítica, sem criatividade, reprodutora e mecânica, pois todas as ações são realizadas em nome

" de uma concepção de que currículo são todas as atividades que acontecem na escola e que o ensino é um processo de transmitir conhecimento já elaborado." (Veiga, 1991:79)

Nesta concepção, o professor "dá" aulas. Seu ensino resume-se em "dar o programa" e sua tarefa principal é a competência técnica, demonstrada na habilidade em definir objetivos, compreender as diferenças individuais dos alunos, selecionar e organizar conteúdos, recursos e técnicas de ensino e selecionar procedimentos e instrumentos de avaliação a partir de critérios pré-estabelecidos.

Relações competitivas são fortalecidas e, em momento algum, são trabalhadas situações que levem a refletir sobre a necessidade de transformação social.

Escolas que vivenciam o acima exposto são frequentes em nosso contexto educacional, apesar de todas as análises críticas que vêm sendo direcionadas a esse modelo de escola, por estudiosos como Mello (1988), Freire (1986), Libâneo (1985), Fleuri (1991), Gadotti (1987), Saviani (1983) entre outros.

Superar a prática educativa apregoada por uma escola conservadora, tecnicista, rompendo com toda a realidade escolar brasileira é tarefa árdua e bastante longa para todos aqueles que se sentem envolvidos e comprometidos com a Educação de nosso país. Experimentar viver uma escola de concepção progressista tem sido o desafio para alguns educadores brasileiros, pois nenhuma instituição, mesmo que tradicional e conservadora, permanece imune à força de transformação da história.

Por isso, a prática educativa " ... terá o privilégio de incidir e operar diretamente sobre o processo educativo da sociedade." (Ferracini, 1980:7) E, a escola passa a ser o local adequado onde surgem projetos e pessoas se preparam para desempenhar o papel de agente das mudanças que definirão a sociedade de amanhã.

Não se está atribuindo à escola o papel de redentora dos problemas da sociedade, e nem responsabilizando-a pela sua mudança e transformação. Mas, a escola, segundo a proposta progressista de educação,

" ... é o lugar da luta de classes, onde as exigências das massas (pais e alunos), as necessidades da ciência e das técnicas, a conscientização dos professores se opõem ao domínio da classe dominante." (Snyders, 1974:360)

O questionar concretamente a realidade, as relações do homem com a natureza e com outros homens, as contradições existentes em uma sociedade de classes, conduz ao desenvolvimento do senso crítico, a

conscientização e às estratégias que deverão levar à transformação social.

Desta forma, a escola

" ... é alicerçada no direito de todos os cidadãos de desfrutar uma formação básica comum a respeito dos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais, independente de sua condição de origem." (Veiga, 1991:81)

A reivindicação de escola para todos é princípio válido e necessário. No entanto há que se repensar sua organização, expansão e funcionamento. A esse respeito Giroux afirma que

" ... é necessário reconsiderar e reconstituir a escola como esfera pública democrática, onde os estudantes aprendam as habilidades e o conhecimento de que precisam para viver e lutar por uma sociedade democrática viável... deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias..." (Giroux, 1988:102)

Para que a escola concretize o proposto acima, deve partir do princípio de que a educação não é um ato isolado e neutro, mas sim um ato social e político, e que se torna possível quando parte para a superação das contradições.

Sendo a escola parte integrante de todo social, e procurando formar o cidadão que venha participar ativamente na democratização da sociedade, lança mão de alguns princípios que devem nortear o ensino democrático, segundo Veiga aponta, conforme reproduzimos abaixo:

. " igualdade de condições para acesso e permanência na escola;

. qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais;

" liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber. Assim, currículo, condições de ingresso, promoção e certificação, métodos, avaliação, recursos didáticos e materiais

serão discutidos amplamente, de forma que o interesse da maioria, em termos pedagógicos, seja respeitado. Isso evita incidirem sobre o ensino e a produção do saber imposições de ordem filosófica, ideológica, religiosa e política;

. gestão democrática e exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola. Sua concretização envolve a definição de critérios transparentes de controle democrático da produção e divulgação do material didático, o controle democrático da arrecadação e utilização das verbas bem como a garantia do direito à participação de educadores, funcionários, alunos na definição da gestão da escola e do controle de qualidade de ensino;

. valorização do magistério que procura garantir uma série de reivindicações dos educadores." (Veiga, 1991:81)

A operacionalização destes princípios passa a ser o desafio, pois vivenciá-los no seio da escola, de forma concreta, exige que se rompa com a atual organização escolar, de caráter conservador, manipulador e reprodutor e se opte por uma nova organização onde a solidariedade e a participação sejam seus fundamentos.

Para tanto se faz necessário que decisões sejam tomadas e sustentadas por aqueles que estão nas escolas como educadores comprometidos. Nesse sentido, Snyders afirma que

" nós temos que escolher entre uma escola conservadora, de modo reticente, envergonhado e uma escola que ousa afirmar-se, definir-se, tomar consciência dos seus objetivos e justificar-se perante os alunos e que, assim, se torna capaz de os atingir e de os fazer progredir." Snyders, (1974:218)

Ao optarmos por uma escola cujo ideal político-pedagógico está voltado para a emancipação do homem, estaremos escolhendo uma escola preocupada em formar o cidadão para participar da luta contra as desigualdades sociais, no desvelamento da ideologia dominante, para que desta forma a solidariedade e a participação coletiva fundamentem-na.

Isso supõe a definição de sua competência e qualidade. Uma escola que por meio da transformação do seu interior alcança sua competência é a que:

- compreende que o currículo é o instrumento através do qual o aluno perceberá e interpretará a realidade em que vive, fazendo-o capaz de nela atuar de maneira responsável, reflexiva e crítica;
- ao optar pela produção do conhecimentos prioriza o acesso ao conhecimento sistematizado por meio de uma ação intencional, organizada e científica do educador.

Portanto, sua concretização se dará pela reconstrução curricular, fruto da participação ativa de todos os educadores, voltados para a realização de um ensino democrático e crítico.

Tal reconstrução inicialmente ocorrerá no interior da escola, através de um trabalho conjunto, participativo e comprometido entre professor e aluno, tendo em vista a transformação da sua práxis.

Para que assim se dê, o currículo é concebido como o conjunto de atividades escolares que afetam diretamente e indiretamente o processo de transmissão, assimilação e produção do conhecimento.

O fazer e o pensar, a teoria e a prática, não serão dicotomizados. A ênfase recairá sobre o processo e não somente sobre o produto do trabalho escolar e, o currículo e o ensino passarão a ser instrumentos utilizados para tentar romper com a separação entre execução e concepção, para alcançar controle do processo e do produto do trabalho escolar.

Portanto, a escola que se quer, precisa definir, a priori, uma nova práxis, que passa pela questão do currículo, que, por sua vez, envolve uma explicitação do tipo de sociedade homem e educação pretendidos.

O estudo das concepções curriculares, a partir de uma visão conservadora, para situá-lo numa dimensão crítica, necessária à execução deste trabalho, é o que nos propomos desenvolver a seguir.

## **2.2. O CURRÍCULO COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO: DE UMA VISÃO CONSERVADORA A UMA TENDÊNCIA CRÍTICA.**

Há em nosso país, atualmente, uma preocupação manifesta com a problemática da educação escolar, em particular, com as questões referentes ao ensino, que por sua vez estão diretamente afetas ao currículo.

Neste sentido, os estudos orientam para a tarefa de repensar o saber e a forma de como propô-lo às gerações jovens. Também desenvolvem uma análise crítico-reflexiva da educação a partir de questões sociais, econômicas, políticas e educacionais que exercem influência direta sobre a escola, o ensino e o currículo.

É fato que todo paradigma curricular está atrelado a uma teoria educacional, que por sua vez, está afeta a um contexto histórico que lhe serve de cenário. Evidencia-se em cada um dos paradigmas, independente de suas estruturas particulares, pressupostos valorativos, pertinentes à práxis de uma sociedade: "é o próprio esforço do homem em transformar aquilo que é, naquilo que deve ser". (Saviani, 1987:41)

Portanto, o currículo é o instrumento que realiza os fins educacionais. Não sendo inerte, resulta

"... da intervenção das variáveis significativas, indivíduo-sociedade-educação, e ele será um instrumento tanto mais positivo, quanto mais for capaz de fazer das contradições do processo educacional um elemento dialético." (Yamamoto, et alii, 1983:104)

Por conseguinte, o currículo corrobora para a concretização da proposta educacional de uma sociedade.

Pode se afirmar que uma visão conservadora da educação subsidia um currículo conservador, enquanto que um currículo crítico encontra respaldo numa visão de educação voltada para a consciência crítica, para a emancipação e humanização do homem.

Sendo assim, o currículo deixa de ser um simples rol de disciplinas para se transformar num processo de busca e de produção do conhecimento, a partir da prática social.

Analisar contextualizando historicamente tanto a modalidade conservadora de currículo tradicional, quanto a crítica, se faz necessário para estabelecer sua influência sobre o ensino e a escola.

### **2.2.1. CURRÍCULO TRADICIONAL: PRINCIPAIS PROPOSIÇÕES.**

A educação como reconstrução da experiência, preconizada por Dewey, no final do século XIX, foi um marco significativo para que nos Estados Unidos da América, estudos a respeito do currículo se verificassem.

Encontrando eco naquele contexto, e, sendo caracterizado como expressão da ideologia dominante ou como conjunto de princípios científicos que organizam e acompanham o processo de ensino, o currículo, surge em nosso país, nos anos 20, como resultado de uma transferência norte americana, apesar de socialmente o Brasil ter como modelo cultural, a Europa, mais especificamente a França. Retrata em suas origens, a idéia do conjunto de disciplinas, ou a organização dos conteúdos de cada matéria de estudo, posição esta, ainda presente entre os leigos que "...descrevem o currículo como relação de matérias estudadas pelos alunos de determinado nível de ensino." (Messick, 1980:9)

Bobbitt, já no início deste século, desenvolve um processo de revisão curricular que persiste até os nossos dias. Em sua proposta curricular, lança mão do modelo burocrático, mais especificamente da eficiência burocrática, apregoada nos princípios da administração científica. Ao transpor tais princípios à administração de escolas e à teoria do currículo,

" transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola... Ela passou a ser o material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade." (Kliebard in Messick, 1980:113)

Todavia, ao aplicar

"os princípios da contabilidade de custos utilizados nas organizações comerciais às disciplinas escolares fez com que o cerne do currículo escolar, as disciplinas, passasse para a órbita da eficiência burocrática." (ib:114)

Previsibilidade, padronização das atividades e de produtos passaram a estar presentes na elaboração de currículos, pois a "ciência exige exatidão e precisão" (Bobbitt, in Messick, 1980:116). Habilidades, hábitos e atitudes tornaram-se objetivos do currículo, permanecendo entre nós até os dias de hoje.

Ao afirmar que currículo é aquele conjunto ou série de experiências que as crianças e os jovens devem ter para desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos de vida adulta, estabelece um modelo curricular voltado para pré-determinação, fazendo do aluno um indivíduo que deve ser preparado para o desempenho de funções específicas em seu meio.

Tal paradigma apresenta uma visão determinista do homem, indo contra a autonomia que lhe é peculiar, pois ao lançar mão da padronização de hábitos, atitudes, habilidades, capacidades, formas de pensamento etc., pré-determina as condições de aprendizagem e de produção.

Ao estabelecer padrões fixos de estudo, de trabalho, buscando a eficiência, ignora a capacidade individual do homem, destruindo seu interesse pela aprendizagem e formas de produção, pois, "... tais modelos são inimigos inequívocos do progresso do corpo, da mente e da alma do homem." (Klienbard, citando Charles W. Eliot, in Messick, 1980:116)

A proposta curricular apregoada por Bobbit contribui ainda para a uniformização e desumanização do homem e não para sua autonomia, pois explica a educação por meio de uma concepção mecanicista.

Bobbitt, Charles e Snedden (1921), Counts (1923), Tyler (1929), Hilda Taba (1962), James Popham (1970), Eva Baker(1970), Dalila Sperb (1966), Couto (1966), Traldi(1970), Brunner(1971) e Mager (1979), podem ser citados como representantes do currículo tradicional, que permanece em evidência ainda em nossos dias.

Para elaborar um currículo, segundo os princípios apregoados por Tyler, é preciso estabelecer os objetivos, selecionar as experiências, organizá-las e avaliar o processo. (Tyler, 1974)

Os princípios de Tyler para a elaboração do currículo giram em torno de quatro pontos básicos. Utilizando-se da formulação de metas e objetivos em termos operacionais, estabelece a amplitude do conteúdo, determina as estratégias a serem utilizadas bem como a forma de avaliação que possibilite mensurar o objetivo proposto. Desta forma, o processo educacional consiste em modificar o padrão comportamental das pessoas, atendendo a interesses e necessidades da sociedade.

Em seu livro "Princípios Básicos de Currículo e Ensino", originalmente publicado em 1949, e traduzido para o português em 1974, indica fontes que auxiliam a tarefa dos educadores nas escolas, mas não propõe uma teoria integradora para o currículo.

Para Tyler a educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas. Esse processo se consubstanciaria no currículo, concebido como um conjunto de elementos que em uma ou outra forma podem ter influência sobre o aluno. Propõe que as experiências de aprendizagem sejam selecionadas pelo professor e organizadas de tal sorte que situações estimulantes surjam, suscitando o comportamento desejado que seria descrito por objetivos educacionais.

Desta forma, Tyler aponta para um currículo técnico, racional, voltado para o produto da educação escolar.

" Por currículo-produto entende-se um esquema que inclui conteúdo e métodos, com a finalidade de alcançar objetivos preestabelecidos. Nessa perspectiva cabe à avaliação apenas o papel de

aperfeiçoar o produto desenvolvido, para harmonizar resultado e objetivos. Quanto ao controle do currículo, constitui tarefa daqueles que o desenvolvem, sem participação daqueles que o implementam e consomem: professores, alunos e pais." (Messick et alii, 1980:57)

Desta maneira, o que deve ser ensinado é pré-estabelecido. O como ensinar está diretamente relacionado com os objetivos que, juntamente com os conteúdos, são definidos anteriormente. Portanto, os meios estão a serviço dos fins.

Em nome da necessidade e da influência, o instrucional e o metodológico assumem primazia em relação ao conteúdo a ser ensinado, ignorando as relações entre educação e sociedade, ideologia e poder. A reprodução social é garantida pela forma como o saber sistematizado é trabalhado na escola.

A estratificação e a seletividade social permanecem inalteradas, pois o currículo tecnicista busca satisfazer a divisão de trabalho exigida pelos modos de produção da sociedade, retalhando-se conforme as ocupações e especialidades profissionais.

Segundo esse enfoque, em sala de aula, a autonomia e o poder de decisão do professor são anulados pela racionalidade técnica, que lhe impõe assumir uma postura a serviço da ordem existente.

"O currículo nesse caso, focaliza as formas de fazer que na verdade são ideologias instrumentais...antecipa os resultados do ensino, preestabelece o que deve ser ensinado, e o trabalho do professor fica limitado a proposta de meios, impedindo o resgate da cultura de que o aluno é portador." (Silva, 1990:10)

Hilda Taba, nos anos 60, James Pophan e Eva Baker nos anos 70, bem como Dalila Sperb e Lady Lina Traldi no mesmo período no Brasil, propõem complementações ao currículo tyleriano. Para estes estudiosos, esse

currículo é visto como assunto técnico, onde objetivos, estratégias e medidas de avaliação devem ser planejadas para que as metas sejam alcançadas.

Apesar do grande número de contribuições e estudos referentes ao currículo, constata-se que continua sendo visto como assunto "unicamente técnico, utilizando-se do ritual empírico-analítico para demonstrar que ele é livre de valor." (Domingues, 1986:357)

## 2.2.2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: CARACTERÍSTICAS E CLASSIFICAÇÃO.

Com a finalidade de organização e sistematização dos estudos referentes à área de currículo que progressivamente se evidenciavam, Eisner & Wallance, em 1974, desenvolveram uma classificação que pudesse orientar os educadores na identificação das diversas concepções de currículo. Em seu trabalho agrupam posturas curriculares em cinco categorias denominadas: racionalismo acadêmico, processo cognitivo, experiência consumatória, reconstrução social e tecnologia do ensino

A partir da sistematização realizada por Eisner & Wallance é possível formatar um quadro para melhor compreensão de seu estudo. Para tanto categorias tais como: objetivo, características do ensino, função da escola, papel do professor, papel do aluno e representantes foram eleitas para construção do mesmo.

## QUADRO I

### CARACTERÍSTICAS E CLASSIFICAÇÃO DO CURRÍCULO

CLASSIFIC. CARACTERÍST	OBJETIVO	CARACTERÍSTICAS DO CURRÍCULO	FUNÇÃO DA ESCOLA	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO	PRINCIPAIS REPRESENTANTES
RACIONALISMO ACADEMICO	Objetiva a tradição, cultura e o desenvolvimento intelectual. Baseava-se na estrutura do conhecimento.	Valorização da pesquisa científica. Organização lógica dos conteúdos. Cultivo do intelecto p/ aquisição do conhecimento.	Conservar e transmitir a herança cultural. Cultivar as disciplinas clássicas.	Ser transmissor do conhecimento.	Receptor passivo dos conteúdos necessários à sua formação.	Josef Schwab Robert Brighan Método pedagógico dos Jesuítas
PROCESSO COGNITIVO	Desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.	Ênfase na informação. Seleção dos conteúdos, considerando interesses e motivações dos alunos, Instrução individualizada.	Motivar o aluno p/ o desenvolvimento de processos mentais. Suscitar situações problemáticas.	Escolher o processo educacional mais eficiente p/ o aprendizado do aluno.	Alcançar a autonomia das habilidades mentais.	Bruner Gagner Briggs Piaget
EXPERIÊNCIA CONSUMATÓRIA	Possibilita a descoberta e realização da própria individualidade. Enfoque reconstrucionista.	Valorização de situações que levem à própria individualidade.	Atender às necessidades do educando. Possibilitar ao aluno a descoberta de si próprio.	Utilizar metodologia baseada no diálogo, problematização e dramatização.	Descobrir por si, seu crescimento pessoal e individual.	Kerschensteiner Phenix Junel Greene Maslow Carl Rogers Miguel la Puente Flávia M Santana
RECONSTRUÇÃO SOCIAL	Educação com agência social que promove mudanças. Visão social da educação. Propicia condições p/ a sobrevivência individual, num mundo instável e em mudança.	Preparação para a mudança. Enfatiza a ação direta do indivíduo, determinando a formação do homem no contexto social. Temas sociais.	Ser agente de mudança social. Exercer intervenção consciente para a transformação da ordem social.	Ser possibilitador de uma relação dialógica c/ seus alunos. Participar c/ os alunos nas propostas de mudança social	Desenvolver consciência crítica. Participar p/ a transformação social.	John Mann Michael Scriven Ivan Ilich Anísio Teixeira Paulo Freire
TECNOLOGIA DE ENSINO	Busca meios suficientes para difusão dos conhecimentos. Enfatiza o processo de aprendizagem. Facilita a aprendizagem por meio da tecnologia.	Previlegia o desenvolvimento cognitivo por meio do desenvolvimento da tecnologia do ensino. Linguagem objetiva, concisa e esquematizada.	Dar ênfase à organização do material de ensino. Desenvolver um processo de aprendizagem sistemático e previsível.	Programar e controlar o processo de aprendizagem	Absorver a eficiência da técnica.	Chadwick Loreni E. Saldanha

Fontes: Eisner & Wallace, 1974 - Trindade, 1984 - Yamamoto et Alii, 1983.

O racionalismo acadêmico, ao cultivar o intelecto, a transmissão e conservação da herança cultural, faz do currículo um instrumento de cultivo da tradição. Oportuniza que o professor seja um transmissor de conhecimento, o que condiciona o aluno a ser receptor passivo.

Na tentativa de superar este perfil, o currículo voltado para o processo cognitivo enfatiza o desenvolvimento de habilidades mentais que levam o aluno à autonomia intelectual. Situações problemáticas são a sua tônica, as quais levam o aluno a tornar-se capaz de conseguir seu próprio desenvolvimento intelectual.

Individualidade é a marca do currículo voltado para a experiência consumatória. É centrado no aluno. Busca superar os dois modelos retratados anteriormente mas, neste afã, torna o aluno responsável pelo seu crescimento pessoal, buscando promover equilíbrio entre as dimensões psíquica e racional.

Objetividade, precisão, clareza, são os resultados da eficiência técnica empregada pelo currículo voltado para a tecnologia do ensino. Tal modalidade enfatiza o processo de aprendizagem sistemática, previsível e controlável. O papel do professor é o de programador e controlador enquanto que ao aluno cabe demonstrar eficiência técnica. É um currículo voltado para o processo de desenvolvimento da competência técnica e não para a finalidade do processo de educação.

Todas as modalidades até aqui analisadas retratam um currículo dicotomizado do contexto, distanciado da realidade social, voltado para a conservação e reprodução, acentuando ainda mais uma educação de cunho liberal. Porém, ao dar à educação a dimensão de promover a mudança social, o currículo voltado para a reconstrução social, procura superar o que vem sendo proposto nos demais modelos e assume a posição de conscientizador, formador do homem no contexto social. Não abandona a questão do desenvolvimento cognitivo mas, a partir da problemática social é que emerge o seu papel transformador da ordem social.

Lançando mão de uma relação dialógica entre professor e aluno, almeja desenvolver a consciência crítica, a participação, a militância. Estabelece o limiar de uma nova concepção de educação e, conseqüentemente, de uma nova práxis curricular.

Outra referência que completa a sistematização e a organização nesta área e que necessita ser analisada, sob pena de omissão, é a criada por MacDonald, cujos paradigmas curriculares elaborados, em 1975, bem como sua análise, apresentada por Domingues em 1985 e, em 1990, por Moura, no Brasil, permitem compreender melhor as diferenças relativas à concepção e classificação do currículo.

MacDonald lança mão da teoria dos interesses de J. Habermas para elaborar os esquemas de análise dos paradigmas curriculares. São três os paradigmas curriculares criados por MacDonald e que correspondem a cada um dos interesses humanos apontados na teoria de Habermas. O interesse técnico orienta o paradigma técnico-linear, o de consenso define o curricular-consensual, o dinâmico-dialógico emerge do processo dialógico com interesse de emancipação.

Elencando as categorias de conceituação, características, conjuntura histórica, propósito para a educação, proposta do modelo curricular e representantes, é possível elaborar um quadro baseado no trabalho de Domingues (1986) e Moreira (1990) que possibilita analisar comparativamente os paradigmas curriculares propostos por MacDonald.

## QUADRO II

### PARADIGMAS CURRICULARES: CARACTERIZAÇÃO SEGUNDO MACDONALD

CLASSIFIC. CARACTERÍST.	TÉCNICO LINEAR	CIRCULAR CONSENSUAL	DINÂMICO DIALÓGICO
CONCEITUAÇÃO	Conjunto de atividades, experiências, materiais, métodos dirigidos para os fins da educação.	A partir da auto-realização, contribui para melhorar a comunidade.	Ato ou atividade global de toda a sociedade.
CARACTERÍSTICAS	Definição de objetivos com base na razão e realidade. Filtro filosófico e psicológico originando os objetivos educacionais. Avaliação de produto-objetivos atingidos.	Enfoque histórico hermenêutico no trabalho. O aluno é criador e construtor do currículo. Currículo centrado no aluno e em suas necessidades manifestas ou latentes.	Atos políticos necessários à transformação social. Levar à reflexão crítica; desmistificar os conteúdos curriculares.
CONJUNTURA HISTÓRICA	Influência da administração científica de Taylor na indústria.	Radicalização dos movimentos estudantis na década de 70. Idéia de Paulo Freire = educação como criação de consciência crítica.	Oposição ao empirismo e tecnicismo. Confronto entre o capitalismo e o socialismo.
TENDÊNCIA FILOSÓFICA	Empírico-analítico. Livre de valor positivista.	Fenomenologia existencial. Orientação político-filosófico neo-marxista.	Enfoque praxiológico. Dialético neo-marxista.
PROPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO	Preparar indivíduos para funções definidas em situações definidas.	Desenvolver o espírito científico individual e o aperfeiçoamento para a vida social. Aluno sujeito do processo de aprendizagem.	Refletir sobre a sociedade. Superar e transformar a atual estrutura social. Reconstrução da educação e da sociedade.
PROPOSTA DO MODELO CURRICULAR	Definição das variáveis relevantes, criação de sistema de tomada de decisão. Técnica e controle.	Conhecimento deve resultar de uma convivência, deve levar à auto reflexão. Currículo centrado no aluno. Comunicação interpessoal no centro da metodologia do ensino.	Mecanismo para socialização do saber sistematizado. Análise do currículo oculto. Currículo que permite viver o conflito e as contradições.
REPRESENTANTES	Bobbit (1918) Tyler (1919) Goodlad (1969) Kliebard (1975) Taba (1962) Pophan (1970) Backer (1970) Moreira (1955)	Dewey Kilpatrick M. Greene (1975) Pinar (1975) Freire (1970) Van Manen (1977) Louise Bermann (1979)	Apple Giroux Libâneo (1984) Melo (1982) Saviani (1984)

No paradigma técnico-linear os objetivos educacionais, encarados como procedimentos curriculares, passam a exercer o controle do comportamento do aluno. A escola encarrega-se de propiciar situações que con-

figurem um currículo hegemônico, que leve à estratificação e à seletividade social. Tal paradigma encontra sustentação na proposta de Tyler, bem como na concepção mecanicista do homem.

É influenciado pela análise de sistemas, e em consequência, apresenta uma visão determinista do comportamento humano.

Segundo este paradigma, a reprodução social é assegurada pela forma como o conhecimento é organizado e selecionado. Nesta proposta de currículo, saber e poder são sinônimos, e seu foco é a forma de fazer.

A respeito deste enfoque curricular Giroux afirma que "em nome da eficiência, os recursos e a riqueza da história de vida dos estudantes são ignoradas." (Giroux, 1988:64)

Este paradigma curricular, que permanece ainda em evidência em nosso contexto, deixa muito pouco espaço para que a autonomia e a criatividade do professor e consequentemente do aluno estejam presentes, apresentando como características "a absolutização dos meios, a sonegação dos fins e a negação da dimensão política." (Silva, 1990:9)

No paradigma curricular-consensual a escola orienta-se para um modelo democrático. Há necessidade de transformar a escola em uma forma de vida social que encontre harmonia com as experiências fora do âmbito escolar.

Um currículo voltado para a educação e para pessoas em processo de desenvolvimento coeso entre pensamento e sentimento é o que Louise Berman propõe, em sua obra "Novas Prioridades para o Currículo" (1979).

Afirma essa autora que

"o objetivo e a substância do currículo deverão ser entrosados de tal forma que ele possua estas duas características:

1. sua maior preocupação seja com a marcha progressiva e não com o estaticismo da vida

2. a substância do currículo se relacione com processos humanos tais como perceber, conhecer e organizar." (Berman, 1979:10)

Berman deixa claro que o currículo deve ser planejado em pressuposições fundamentais para o homem que é capaz de conduzir e conduzir-se com adequação e desembaraço e, ainda mais, diz que a escola deve

" dar prioridade à promoção de conceitos de processos nas crianças e nos jovens, a fim de que a adequação pessoal e a responsabilidade individual venham a figurar entre as metas principais dos programas escolares" (Berman, 1979:13).

Com sua proposta, Berman contribuiu significativamente para que o currículo passasse a ser mais formativo e menos informativo, levando a uma complexa revisão das propostas do paradigma técnico-linear. Sem dúvida, abriu as portas para que um currículo voltado para a superação dos conflitos fosse possível.

A preocupação com a emancipação do homem, com as formas de controle social, com a ideologia dominante, com a resistência à mudanças, fazem com que Apple em 1972, proponha o paradigma dinâmico dialógico. Neste paradigma, a escola não assume o papel de reprodução, mas um espaço para a contestação, para a produção, advinda da postura dialética.

Desenvolver o pensamento crítico para compreender e reagir à ideologia que veicula no currículo oculto fazendo acontecer na escola um

processo menos opressivo econômica, social e individualmente, é a principal característica do paradigma dinâmico-dialógico.

Este paradigma se opõe ao currículo-padrão, que propaga a transmissão do conhecimento de forma reprodutiva, fragmentada.

Para que se torne possível viabilizá-lo, é preciso trabalhar com o conhecimento do próprio aluno, a partir do senso comum.

É preciso compreender que a

"... democratização do saber como questão curricular, passa pela superação do conhecimento do senso comum, acrítico, em direção à um conhecimento crítico de captação da realidade." (Silva, 1990:16)

Partindo da realidade, do cotidiano, do trabalho escolar, este paradigma possibilita diálogo permanente e crítico. As idéias que surgem da ação-reflexão-ação não são consideradas como modeladoras, mas sim como parte do processo de recriação peculiar a esta proposta. Portanto, um currículo que procura ser crítico, precisa da criatividade do professor e dos alunos para que o conhecimento produzido emergja da cultura e da realidade em que está inserido.

Defrontar-se com a possibilidade de transformação da realidade, com a construção de um currículo crítico que se concretiza no cotidiano do aluno, em sua cultura e na construção do conhecimento, é o desafio do paradigma dinâmico-dialógico.

A análise das classificações de Eisner & Wallance e de MacDonald, permite que se constate a evolução histórica do pensamento cur-

ricular, na tentativa de esclarecer a influência da ideologia dominante na organização dos paradigmas curriculares.

Ambas as classificações registram um paradigma curricular tradicional, conservador e reprodutor, chegando a um paradigma curricular onde a práxis assume papel prioritário, fazendo do currículo um elemento político, que viabilize uma postura crítica, reflexiva, promotora de mudanças sociais.

Nesta ótica, o currículo se volta para a emancipação e humanização, pois propõe que sejam trabalhadas questões éticas, políticas, sociais, como também as questões técnicas e instrumentais assumem o lugar devido situando-o na totalidade das relações sociais

### 2.2.3 PROPOSIÇÕES PARA UM CURRÍCULO CRÍTICO.

Um currículo que se constrói numa perspectiva crítica, voltado para o enfoque praxiológico, a luz da proposta neomarxista busca união entre a ação humana e a estrutura do conhecimento, assentando-se em princípios, voltados para a questão do contexto histórico e para a emancipação. Tais princípios são apresentados por Domingues da seguinte maneira:

- O currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e naturalmente determinado.
- O currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação.

- A crise que atinge o campo de currículo não é conjuntural, ela é profunda e de caráter estrutural (Domingues, 1986:36).

Com base no exposto, torna-se possível afirmar que o imobilismo proposto pelas teorias da reprodução sofre uma reviravolta abrindo uma possibilidade de luta e resistência, pela assimilação das noções de experiência ou ação humana.

Essa resistência teria, segundo Giroux, um valor pedagógico, que residiria

"... em parte no fato de se situar as noções de estrutura e ação humana, e os conceitos de cultura e autoafirmação, em uma nova problemática para se entender o processo de escolarização." (Giroux, 1986:150)

No contexto dessa resistência encontra-se "o ponto de partida para o desenvolvimento de uma teoria mais dialética, de ideologia e escolarização", e isso ocorreria a partir do "reconhecimento de que indivíduos e classes sociais constituem tanto o meio quanto o resultado de discursos e práticas ideológicas." (Giroux, 1986:206/207)

Nestas circunstâncias, a escola seria muito mais que um local de instrução, mas, sim um espaço de análise da cultura, da ideologia. A educação, sob esta ótica deve ter como objetivo

" não ajustar os alunos à sociedade existente (...) mas (...) estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas." (Giroux, 1986:262)

Esta educação deve considerar o papel ideológico da escola, pois a mesma procura educar os alunos para que exerçam influência política sobre o Estado, mas não percebe, ou melhor, ignora de que maneira o Estado res-

tringe as questões políticas ideológicas e estruturais que deveriam ser por ela tratadas. Tal situação traz à tona o "currículo oculto",

"que funciona a favor da reprodução da sociedade dominante, estabelecendo os limites dentro dos quais o conflito pode ocorrer e as questões que podem ser levantadas." (Giroux, 1986:247)

Ao estudar o currículo oculto nas escolas, Apple (1983) e Giroux (1986) o definem como normas, valores e atitudes que são distribuídos tacitamente como regras que se concretizam em sala de aula, por meio das relações sociais da escola, dia após dia, durante todo o período escolar.

Dessa maneira, a escola constrói um conjunto de regras com base no senso comum, que incorporadas ao currículo estabelecem a seleção dos conteúdos e a maneira de organizar as experiências escolares.

Esta realidade apontada por Apple (1983) configura o currículo como mecanismo de reprodução social. Para que deixe de ser reprodutivo, é preciso que sejam analisadas as questões da "tradição seletiva", através das quais as escolas desempenham papel reprodutor e mantedor da hegemonia, que ao filtrar determinado conhecimento, significados e práticas, favorece alguns, negligenciando ou excluindo outros.

Apple (1983) afirma que a hegemonia do poder sobre os homens não é universal, requer a anuência da maioria dominada, e se realiza nas relações de força favoráveis e desfavoráveis relativas às tendências que querem se impor. Considerado, nos Estados Unidos da América, o líder do movimento reconceptualista do currículo, busca dar à educação uma visão crítica.

Também Giroux, ao analisar a educação, o currículo e a escola contribui para o avanço nesta área, naquele país. A respeito da escola, denun-

cia que é tratada como se existisse em um vácuo político e social, precisando ser analisada tanto histórica quanto socialmente, em termos de suas interconexões com outras instituições econômicas e políticas, sendo vistas como parte do universo de significados e práticas culturais mais amplas. Ressalta em sua obra "Teoria Crítica e Resistência em Educação" (1986) que

"... para os professores implementarem uma noção mais abrangente de educação para a cidadania eles terão que entender não apenas as ligações que existem entre o currículo oculto e o formal mas também as conexões complexas que existem entre o currículo e os princípios que estruturam modos semelhantes de conhecimento, e as relações sociais na Sociedade maior." (Giroux, 1986:258)

Em Giroux, o conhecimento se torna mediador da comunicação e o diálogo entre os que aprendem.

Paulo Freire, educador brasileiro, tem contribuído significativamente com suas idéias e obras para a construção de uma pedagogia voltada para a relação dialógica e para epistemologia no currículo

A respeito do diálogo Freire afirma que este

" pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual." (Freire, 1986:14)

Ao examinar a questão da produção do conhecimento, Freire afirma que há dois momentos no ciclo do conhecimento: o da produção do conhecimento novo e do conhecer o conhecimento existente. Explica Freire:

"... o primeiro momento... é da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro... reduzimos o ato de conhecer o conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente." (Freire, 1986:18)

Quando separamos esses dois momentos, transformamos a escola em espaço para a venda de conhecimento, caracterizando assim a ideologia capitalista que ao reproduzir as idéias oficiais, fragmenta o pensamento e a educação. Para Shor, a educação deve integrar

"... estudantes e professores numa criação e re-criação do conhecimento comumente partilhados. O conhecimento, atualmente é produzido longe das salas de aula ... mas, não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula." (Shor, 1986:19)

Ao propor uma educação libertadora, Freire aponta para um currículo crítico, reflexivo, preocupado com a produção do conhecimento e a cultura. Apesar de não tratar especificamente do currículo em sua obra, leva à compreensão de quanto é necessário transformar o currículo oficial em currículo práxis, voltado para a democratização do conhecimento. Ao definir currículo padrão e de transferência como

" uma forma mecânica e autoritária de como organizar um programa que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores," (Freire, 1986:97)

deixa claro que o autoritarismo toma conta do currículo, manipulando e comandando à distância. Salienta como deve ser um currículo crítico que trabalha com a construção do conhecimento, no ato de ensinar, lançando mão do senso comum e superando-o por meio de um método dialógico de ensino. Este método, que rompe com o cotidiano fragmentado e determinista, busca produzir o conhecimento que emerge da cultura e realidade em que está inserido.

Um currículo, deve lançar mão da criatividade dos professores e alunos para que no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo, alcance os objetivos propostos para uma educação dialógica. Para tanto, "o

diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos." (Freire, 1986:127)

Sendo assim, o conhecimento se dá através do diálogo, que ao partir da realidade do cotidiano de cada uma das pessoas envolvidas, possibilita uma recriação permanente.

Um currículo que se constrói na base da criticidade e que se concretiza no cotidiano do aluno, em sua cultura é o caminho para que, por meio da construção do conhecimento, a realidade seja transformada.

Mesmo que não se queira admitir, o papel político do currículo se faz presente, tornando-o eixo norteador da práxis nas escolas. Quando há a compreensão de que o currículo é um dos elementos que contribui para a formação da consciência e da competência técnica necessária ao homem, concretiza-se sua posição. Fica claro que tanto pode contribuir para a alienação, como para conscientização.

Portanto, ao apropriarmo-nos do conhecimento referente ao currículo numa perspectiva crítica, estamos convictos de que várias ações devem ser desencadeadas para definir a sua posição na educação. Por acreditarmos que tal situação é utópica possível, permitimo-nos vivenciar esta experiência de construção de uma proposta curricular numa perspectiva crítica e participativa.

## CAPÍTULO 3

### ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DE PROPOSTA DO CURRÍCULO.

O propósito deste capítulo é o de esclarecer como foi sistematizada a experiência realizada junto ao Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais e com o grupo de Diretores, Orientadores e Supervisores das Escolas Municipais desse município.

O processo foi estruturado conforme o especificado na trajetória metodológica, em dois momentos distintos a saber:

1. a experiência vivenciada com o grupo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica;
2. a experiência vivenciada com o grupo de Diretores, Orientadores e Supervisores das Escolas Municipais.

A escolha desta sistemática para efetivarmos o processo de transformação pelo estudo pareceu-nos mais adequada, pois mostrava-se adequada ao objetivo de partir da reflexão teórica a respeito da escola e do

currículo para a operacionalização do conhecimento que os grupos iriam construir ao longo do trabalho.

A sistematização dessa experiência foi realizada com a intenção de compreender e analisar o processo de produção do conhecimento mediante a reflexão-ação efetivada e, que fosse útil para a coletividade onde a ação se desenvolveu. Assim, esse trabalho revestiu-se de uma intervenção consciente do pesquisador com a participação dos elementos envolvidos.

A opção pela modalidade de pesquisa-ação, levou-nos a realizar este estudo de forma contínua, isto é, as ações eram previstas e reformuladas sempre que se percebia a necessidade de fazê-lo, a partir da reflexão do pesquisador participante em associação com os demais envolvidos no processo.

Para organizar este capítulo, sistematizaremos a experiência considerando as seguintes fases:

- Contexto da experiência.
- Identificação dos participantes do processo.
- Desenvolvimento da ação.

### **3.1. CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: RECORDANDO O PRIMEIRO ENCONTRO.**

Conforme indicado anteriormente, foi durante a Semana Pedagógica, realizada pela Secretaria Municipal de Educação de São José dos

Pinhais, no período de 04 a 08 de fevereiro de 1991 que pudemos manter o primeiro contato com os professores das Escolas Municipais Sãojoseenses.

A equipe do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Secretaria de Educação do município nos procurou, em dezembro de 1990, para que refletíssemos sobre aspectos pedagógicos pertinentes à sua realidade escolar, com a intenção de que ao procedermos a análise deste contexto educacional, pudéssemos trocar experiências e propor novas ações junto às escolas do município. Foi nesta ocasião que propusemos a realização da Semana Pedagógica, envolvendo todo o quadro de professores da rede. O tema e os docentes para tal evento ficaram sob responsabilidade do Departamento, bem como da Secretaria Municipal.

Ao ser convidada para participar da Semana como palestrante, surgiu a oportunidade de perceber e compreender alguns aspectos relativos ao cotidiano daquelas escolas. O tema que nos coube foi a Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º Grau. Tema este que, por sua natureza, tratou da avaliação como produto não só do desempenho do aluno, mas também, daquilo que lhe é ensinado, da forma como tal acontece.

Foi sem dúvida, o momento em que o currículo escolar foi desvelado parcialmente e o grupo de professores o percebeu como elemento chave do processo de ensino e da aprendizagem.

A partir desta constatação, o grupo passou a questionar o seu fazer pedagógico, chegando à conclusão de que de nada adianta reorganizar o Sistema de Avaliação, seus critérios e instrumentos, se não houver um currículo que sustente o cotidiano da escola, que esteja envolvendo o professor de forma a possibilitar a melhoria da escola.

Esta questão nos permitiu vislumbrar a possibilidade de iniciarmos um trabalho voltado para a construção de um currículo básico para as escolas sãojoseenses.

Situações indicaram a viabilidade de realização de um trabalho significativo voltado para a promoção da melhoria pretendida:

1. ser uma rede de ensino pública, organizada, com uma infraestrutura que possibilitaria a realização de um trabalho dessa natureza;
2. ser um dos municípios da região metropolitana de Curitiba que mais vem se desenvolvendo, e portanto, precisa que suas escolas atendam aos anseios e necessidades da população;
3. ser uma Secretaria Municipal de Educação preocupada com a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem;
4. ser a pesquisadora, coordenadora do Curso de Pedagogia do Campus II da PUC - Pr, localizado neste município e bastante envolvida com os professores da rede municipal, alunos do curso.

Nos primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente, com o Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica, sentimos haver interesse em um trabalho dessa natureza, e que poderíamos nos engajar à equipe desse Departamento.

Reunimo-nos com a equipe do Departamento para indagar sobre as reais possibilidades de realização da pesquisa, ao que de pronto obtivemos aquiescência.

Também pudemos constatar que todos os membros da equipe demonstraram abertura diante da proposta, bem como, sentimo-nos envolvidos por uma mesma intenção.

A partir desta reunião, outra já ficou previamente determinada para a semana seguinte quando seriam traçadas as primeira linhas de ação do grupo.

No total, foram 10 meses de trabalho, aproximadamente de março a dezembro de 1991.

Realizamos encontros semanais com a equipe do Departamento e reuniões mensais com o grupo de Diretores, Orientadores e Supervisores das escolas municipais de São José dos Pinhais.

### **3.2. IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO.**

Os participantes do processo de construção da proposta curricular, representam o corpo técnico da rede municipal de ensino sãojoseense, demonstrando interesse em participar de um processo de aprendizagem mútua, em busca da construção de alternativas para o fazer pedagógico da escola pública de São José dos Pinhais.

### 3.2.1. O GRUPO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

O grupo da Secretaria Municipal de Educação pertence ao Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica. É composto por uma equipe multidisciplinar, porém, envolvidos com a qualidade e melhoria da escola de 1º Grau. Seu perfil é apresentado no quadro a seguir.

#### QUADRO III

#### CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE DO DEPARTAMENTO DE ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Equipe	Formação Acadêmica	Tempo Serviço Departamento	Exper. Docente no 1º Grau
1- A	História	3 anos	20 anos
2- B	Pedagogia	8 anos	16 anos
3- C	Biologia	3 anos	11 anos
4- D	Filosofia	9 anos	25 anos
5- E	Educ. Artística	3 anos	10 anos
6- F	Pedag/Est. Sociais	2 anos	15 anos
7- G	Educ. Física	3 anos	01 ano
8- H	Psicologia	9 anos	01 ano

A caracterização da equipe foi feita através de entrevista informal, durante a reunião inicial de trabalho.

Constatou-se que os seus componentes possuem em média, 12 anos de experiência docente, na escola de 1º Grau, o que de certa forma, assegura-lhes uma leitura da prática escolar voltada para o cotidiano, para o fazer da sala de aula.

Em contrapartida, em relação à sua atuação no Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica a nível técnico, a sua experiência é retratada, em média, por cinco anos.

### 3.2.2. GRUPO DOS DIRETORES, ORIENTADORES E SUPERVISORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS.

Para que o trabalho pudesse ser concretizado, um novo grupo foi cognominado, tendo sido composto pelos Diretores, Orientadores e Supervisores escolares da região urbana, da rede Municipal de São José dos Pinhais, conforme indica o quadro abaixo

#### QUADRO IV

#### NÚMERO DE ESPECIALISTAS NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL

Especialistas	Elementos nas Escolas
1- Diretores escolares	46
2- Orientadores	24
3- Supervisores	17
Total	87

Estes dados nos foram fornecidos pela chefe do departamento, com base nos registros do Departamento de Recursos Humanos da

Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. Revelam que 52% das escolas da rede possuem Orientador Educacional, e que 48% não contam com este serviço.

Em relação ao Supervisor Escolar, somente 37% das escolas contam com a sua atuação e 63% das escolas não possuem serviço este tipo de serviço.

### 3.2.3 O PESQUISADOR/PARTICIPANTE.

Como elemento do grupo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica coube-nos a participação, análise, reflexão, orientação, direção, observação e registro de todo o processo desenvolvido pelo grupo.

Colocamo-nos como elemento do grupo, no sentido de quem busca conquistar um espaço de participação que se constroeu no processo, em constante vir-a-ser, e que, segundo Demo,

" é processo histórico de conquista das condições de autodeterminação. Participação não pode ser dada, outorgada, imposta. Também nunca é suficiente, nem é prévia. Participação existe, se e enquanto for conquistada. Porque é processo, não produto acabado." (Demo, 1990:101)

Neste papel foi necessário interpretar as hipóteses do grupo oferecendo orientações passíveis de ajuda.

Como pesquisador participante, realizamos durante todo o processo as observações e registros que foram objeto de análise e

considerações para o desenvolvimento das ações e elaboração posterior deste trabalho.

### **3.3. DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO: ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO.**

A ação transcorreu em três momentos por nós caracterizados da seguinte maneira:

1. Momento de reconhecimento e exploração do grupo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica, onde procuramos conhecer cada um dos integrantes, sua formação acadêmica e experiência no magistério de 1º Grau. Neste momento realizamos entrevistas informais cujo resultado serviu para caracterização do grupo. Percebemos que formavam um grupo heterogêneo, mas animados por uma mesma intenção, isto é, todos estavam em busca de alternativas para implementar e melhorar o cotidiano das escolas.
2. Momento de desenvolvimento da ação onde o delinear de uma nova ação, a partir dos elementos teóricos de sustentação, levou-nos a utilizar as seguintes estratégias:
  - reconhecimento conjunto da realidade curricular da rede de escolas municipais sãojoseenses;
  - decisão coletiva a respeito do envolvimento dos diretores, orientadores e supervisores escolares na elaboração deste trabalho;

- seleção em conjunto dos temas de estudo;
  - elaboração do cronograma de reuniões com o grupo de diretores, orientadores e supervisores;
  - decisão coletiva pelo envolvimento dos professores nas escolas através de reuniões de estudo;
  - análise, reflexão e contribuição por parte dos professores, nas escolas para a elaboração dos pressupostos teóricos da proposta curricular.
  - produção dos pressupostos teóricos da proposta preliminar do currículo, de forma participativa;
3. Momento de avaliação, quando todos os envolvidos analisaram o processo desenvolvido ressaltando a contribuição individual e coletiva ocorrida durante o trabalho.

#### **3.4. REGISTRO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA.**

Por ser uma situação bastante complexa, foi necessário utilizar vários procedimentos para o registro de dados que seriam relevantes para a pesquisa-ação.

Combinamos com o grupo do Departamento que em nossas reuniões semanais faríamos um diário das mesmas. Nele registraríamos a fala dos participantes e as decisões que o grupo assumiria.

Nas reuniões com o grupo de diretores, orientadores e supervisores, seria utilizado o gravador para registro. Também lançamos mão do diário de campo para registrar os assuntos tratados, as observações realizadas, os resultados das discussões do grupo que serviriam para a análise e o encaminhamento das próximas reuniões.

O relatório de reuniões de estudo, realizado nas escolas, foi um dos principais instrumentos pois, através de sua sistematização, podíamos ir processando as informações advindas dos professores e organizar o material para análise e reflexão a ser utilizado nos próximos encontros.

A produção do documento que contém a proposta preliminar do currículo, concretizou a intenção do estudo e passou a ser o documento principal do trabalho realizado.

Pela natureza deste estudo, não se previu de antemão um roteiro único para análise do material, porém para retratar o trabalho desenvolvido e delinear a sua conclusão, foi necessário sistematizar os dados atentando para:

- decisões assumidas pelo grupo do Departamento e pelo grupo de diretores, orientadores e supervisores;
- os relatórios produzidos nas escolas que contém as falas dos professores;
- a produção do texto dos pressupostos teóricos da proposta do currículo;

No trabalho produzido nas escolas incluímos as conclusões a que cada grupo chegava, e com base nesta análise, o grupo do Departamento redirecionava a ação a ser desencadeada dando continuidade ao processo.

## **CAPÍTULO 4**

### **APRENDER PARTICIPANDO, PARTICIPAR APRENDENDO.**

#### **RELATO DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA.**

Neste capítulo é feito o relato da experiência realizada com os dois grupos que foram envolvidos na realização deste estudo.

Organizamos este relato, conforme o apresentado na metodologia em dois enfoques:

1. o trabalho com o grupo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica;
2. o trabalho com o grupo de Diretores, Orientadores e Supervisores escolares.

#### **4.1. DESCOBRINDO O FIO CONDUTOR DO PROCESSO.**

Após a realização da Semana Pedagógica donde emergiram questões referentes ao currículo das escolas, pudemos constatar que o currículo vigente se apresenta como formal, legalmente traduzido em rol de

conteúdos que caracterizam uma disciplina ou área de estudo. Tal currículo distancia-se do real, dicotomizando teoria e prática, os meios e os fins da ação educativa. Torna-se operacional quando sustenta o que ocorre em sala de aula, mas ao mesmo tempo deixa translúcida sua ligação e implicação com a ideologia presente nas relações sociais, tal como Giroux argumenta:

" ... a ideologia tem que ser concebida tanto como a fonte quanto como o efeito das práticas sociais e institucionais enquanto elas operam dentro de uma sociedade caracterizada primordialmente por relações de dominação - uma sociedade na qual os homens e as mulheres são basicamente não livres, tanto em termos objetivos quanto em termos subjetivos." (1986, p.193:194)

Desta forma, o currículo passa a assumir uma posição hegemônica, pois os professores, subordinam-se ao pré-fixado, agindo como executores de conteúdos, sem poder de decisão, perpetuando, homogeneizando e conservando as estruturas sociais bem como o acervo cultural.

Se pretendemos promover na escola mudanças estruturais e pedagógicas, é preciso reunir diretores, orientadores, e supervisores escolares e professores para que juntos analisem as questões referentes ao currículo e sua construção, pois

" a participação de todos nestas decisões só se efetiva à medida que cada um compreende e assume criticamente os problemas enfrentados na prática coletiva." (Fleuri, 1991:90)

A partir do momento em que esta realidade tornou-se clara para nós, do grupo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica, foi possível definir a primeira ação. Envolver os diretores, orientadores e supervisores escolares, numa primeira instância, foi considerado por nós como ponto chave, pois são esses os elementos que servem de elo entre os professores nas escolas e a Secretaria Municipal de Educação.

Evidenciou-se no contexto a questão de poder. Em uma organização social, o desafio se coloca na luta pela transformação, pela reinvenção do poder. Nas escolas, como em outras organizações ocorre uma hierarquia de poder na qual o professor precisa reinventar a forma de lutar pelo mesmo. Ao diretor, ao orientador e ao supervisor é entregue a parcela de poder, que ao ser gerado,

" não tema ser contestado e que não se enrijeça em nome da defesa da liberdade conquistada que, no fundo, deve ser uma liberdade conquistando-se."  
(Freire 1985:75)

Foi unânime no grupo de discussão, a constatação de que os professores, nas escolas, precisavam refletir sobre questões relativas à escola, ao currículo, enfim, relativas ao seu fazer pedagógico. Em vista disto, e como forma de repartir o poder, foi decidido que os diretores, orientadores e supervisores levariam os temas estudados por eles nas reuniões mensais para serem estudados em reuniões pedagógicas nas suas escolas. Para poder acompanhar o trabalho nesta etapa, optamos pela elaboração de relatórios que seriam realizados para esse fim, em cada unidade escolar, e que seriam nosso instrumento de análise para dar continuidade ao processo.

Buscávamos desta forma uma postura apregoada pela educação libertadora que pode ser definida como: "uma situação na qual tanto os professores quanto os alunos devem ser os que aprendem, devem ser os sujeitos cognitivos apesar de serem diferentes." (Freire, 1986 :46)

Mediante esse processo, o professor transforma-se a si mesmo em libertador, de forma que esteja

" ... atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas... A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade."  
(Freire, 1986:48)

Portanto, apropriamo-nos da visão freireana a respeito do método crítico, de modo a experimentar um trabalho que buscasse ser criativo e priorizasse a interação e o trabalho coletivo.

Possibilitar ao professor rever sua concepção de educação, currículo, escola, ensino, bem como sua prática, percebendo-se como intelectual que deseja participar de transformação social, foi a intenção a ser alcançada nesta etapa do trabalho, pois "o professor é inevitavelmente o responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo." (Shor, 1986)

#### 4.2. PLANEJANDO O PROCESSO

Diante da pouca fundamentação teórica a respeito de currículo e seus paradigmas, evidenciada pelo grupo do Departamento, foi estabelecido que desenvolveríamos um seminário a partir do estudo das obras de Mizukami (1986), Silva (1986) e Saviani (1983) os quais, analisam os temas: Tendências Pedagógicas e Valores em Educação.

Da mesma forma, o grupo sentiu a necessidade de construir um discurso coerente a respeito de currículo e seus paradigmas. Para tanto, foi-me delegada a tarefa de organizar um estudo de Paradigmas Curriculares, para que juntos pudéssemos assumir uma postura adequada frente ao contexto educacional de São José dos Pinhais.

A situação exigiu uma revisão bibliográfica cujo conteúdo básico é apresentado no capítulo 2 deste trabalho.

Constatamos que o grupo do Departamento percebia com clareza a necessidade de transformação da escola, mas não possuía unidade conceitual quanto à sua definição, seu papel e função, segundo a concepção progressista da educação.

Na tentativa de esclarecimento e conscientização, e com base nos estudos realizados para o seminário a respeito das tendências pedagógicas, elaboramos um texto que trata da escola que se quer e a escola que se vive, que passou a fazer parte do corpo de referência teórica deste trabalho.

A vivência da problemática que a escola encerra e a consciência das idéias básicas que a norteiam foram se evidenciando nos diálogos como o grupo, nos encontros semanais que realizávamos.

A interação com o grupo acontecia à medida em que leituras eram propostas, e pelos quais deformações no modelo escolar utilizado eram flagradas, bem como denunciando e deixando denunciar as distorções do processo educacional em prática.

Esses meios passaram a provocar uma reflexão sobre a inadequação da proposta curricular que vem sendo utilizada pelos professores nas escolas municipais sãojoseenses.

A situação por nós vivenciada trazia inquietação e angústia, ao mesmo tempo em que despertava no grupo um movimento para reorganizar, recriar, enfim, agir junto aos professores nas escolas.

Com base na pesquisa-ação, por meio da qual a argumentação é realizada ao vivo, sob forma de discussões e deliberações entre os diferentes

interlocutores reunidos em seminários de reuniões" (Thiollent, 1986:99), foi possível analisar criticamente a problemática oriunda do cotidiano escolar.

Conscientes de que as dificuldades referentes à falta de domínio teórico, podem ser superadas com estudo e reflexão, decidimos que a ação seguinte a ser desencadeada seria o estudo e a reflexão sobre às questões relativas à educação e ao currículo.

Para desencadear o trabalho junto aos diretores, orientadores e supervisores, optamos pelo seguinte encaminhamento:

- em primeiro lugar seriam estudados os textos de Mizukami (1986), Silva (1986) e Savianni (1983) que tratam das tendências pedagógicas na educação.
- a seguir o texto Currículo: Teoria e Prática de Yamamoto (1983) seria analisado para iniciar as discussões sobre Paradigmas Curriculares.

Era preciso, através da leitura crítico-reflexiva a respeito do currículo, construir um discurso identificado com a realidade cotidiana nas escolas municipais sãojoseenses.

#### **4.3. APRENDENDO A LIÇÃO DA PARTICIPAÇÃO.**

Na primeira reunião, no dia 14/03, o grupo de diretores, orientadores e supervisores, demonstrava receio de criar relações participativas e críticas, pois estavam habituados a vivenciar uma relação pedagógica bastante determinista.

As reações diante do tema em estudo, deixavam claro que precisávamos aprender a lidar com o silêncio, que é consequência da dominação ou da falta de conhecimento. Evidenciando-se, pois como necessário, redescobrir o uso do diálogo de caráter democrático, no qual liberdade e autoridade se fazem presente.

Tínhamos claro o objetivo que queríamos alcançar e, portanto, lançamos mão de questionamentos que em oposição à lógica da escola, estabelecem um pensamento crítico sobre as várias tendências, na tentativa de que entre nós, pesquisadora e grupo envolvido, não houvesse o direito de usar mal a possibilidade de participação naquele momento.

Alguns pronunciamentos de participantes desse grupo de estudo podem demonstrar esta percepção:

" Torna-se difícil expressar o pensamento pois esta é uma situação nova."

" São muitas as informações, precisamos de mais tempo para compreendê-las."

" O que se faz nas escolas é muito diferente daquilo que está sendo exposto hoje. O que é o certo?"

" Torna-se um desafio estudar as formas como a educação vem se apresentando, mas difícil é mudar o que se faz na escola."

" Como fazer com que a educação alcance o que propõe a tendência progressista?"

" É difícil mudar a escola, é preciso mudar as pessoas responsáveis pela educação."

" Como agir diante desta realidade escolar que estamos? "

" Como deixar de ser uma escola tradicional e aprender a ser uma escola progressista?"

O grupo explicitou seus anseios e receios diante do novo que se apresentava. Também externou a necessidade de aprofundar seus conhecimentos, a respeito das tendências pedagógicas, alvo de estudo, naquele momento do trabalho.

Para fundamentar com maior segurança o estudo que desenvolvíamos, ficou decidido, pelo grupo que realizaríamos uma leitura crítica, do capítulo VI - A Educação Progressista e Suas Bases Axiológicas de Sonia Silva (1986).

Era preciso conhecer bem o que se pretendia transformar.

Conforme decisão do grupo, os professores, nas escolas estudariam o texto sugerido e, elaborariam um relatório que seria por nós, grupo do Departamento, analisado. Este resultado seria ponto de partida para a organização do novo encontro.

Com base nos extratos dos relatórios da reunião pedagógica realizada nas escolas, constatamos a preocupação dos professores em aprofundar o conhecimento para participar ativamente na construção de uma práxis onde a concepção de currículo seja o eixo norteador:

" ... é preciso que a escola como um todo reanime sua visão de mundo, seu conceito e função de educação, assumindo um compromisso para a realização e prática de um currículo elaborado a partir de um contexto em que está inserida." ( Escola Izaltina Meiga)

"... qualquer concepção pedagógica requer antes de tudo tempo, paciência histórica para que o novo ideário seja incorporado. E só um caminho clareia neste momento: as retomadas e reflexões contantes." (Escola Pedro Constantino da Rocha)

"... o estudo das tendências pedagógicas e, dos paradigmas curriculares leva a pensar na formação da cidadania, na consciência cívica, na formação política de todos os que convivem na escola." (Escola Municipal Jorge Nascimento)

"... os professores se interessam pela renovação curricular e vêem a necessidade de fundamentação teórica." (Escola Municipal Professora Lourdes Bonim)

"... uma nova postura é um novo compromisso, pois não se pode mudar as coisas de fora para dentro. A mudança deve ser sentida, incorporada por todos os elementos da escola para que realmente aconteça." (Escola Padre Pedro Fuss)

"... percebemos que esta discussão para a mudança de postura fez com que as próprias professoras se preocupassem com sua ação pedagógica para o amanhã." (Escola Francisco Quirino dos Santos)

"...gostaríamos de trabalhar segundo esta postura progressista, mas para isto, necessitamos de mais conhecimentos." (Escola Municipal Izaltina Camargo Meiga)

Ao procedermos a análise dos relatórios das escolas, constatamos que os professores explicitaram a necessidade de verticalizar os conhecimentos referentes à proposta da Educação Progressista.

Por outro lado, a predisposição para o estudo de novas idéias, se fez perceber nas colocações por eles feitas, e apresentadas acima.

Os depoimentos das escolas direcionaram o trabalho para a organização de um curso de extensão sobre o pensamento filosófico, ressaltando a importância da filosofia contemporânea para a compreensão de uma proposta progressista de educação.

Sendo este curso emergente das necessidades advindas dos professores, diretores, orientadores e supervisores da rede municipal, e para que a proposta de um trabalho participativo não fosse traída, não houve obrigatoriedade na participação. Efetivamente se fizeram presentes aqueles que de forma democrática assumiam o compromisso nesta aprendizagem de construção do conhecimento. Interessa aqui dizer que a participação é um processo. É "em essência, autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada." (Demo, 1988:18)

Agindo desta maneira, não assumíamos uma posição "laissez-faire" mas, procurávamos encarar a questão do poder subjacente a todas as relações interpessoais na escola e, a partir dele, e não da sua ausência, abrir novos espaços, outras formas de poder. Portanto nossa postura não poderia ser autoritária, imperativa.

Ao intervir na realidade foi preciso reconhecer a tendência inicial de orientação impositiva do grupo do Departamento de orientação e supervisão pedagógica, para a seguir, por meio do diálogo aberto com os participantes do grupo de diretores, orientadores e supervisores escolares não mais vistos como alvo ou objeto do trabalho, refletir sobre a questão da participação.

Na tentativa de reduzir desigualdades, percebemos que só com um processo árduo de aprendizagem coletiva alcançaríamos os envolvidos, pois, os mesmos não são objeto da Rede Municipal de Ensino, mas, sujeito principal, cabendo portanto ao Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica agir "como instrumento de motivação, colaboração, não como dono do processo." (Demo, 1988:23)

Foi nesta busca que o grupo de Departamento percebeu com clareza que seria preciso lançar mão de um planejamento participativo para dar continuidade ao trabalho.

Por conseguinte, o abandono da prática sistêmica, tecnocrática e impositiva do planejamento, foi o desafio. Para superar este aspecto, era preciso vivenciar um planejamento cujo ponto de partida fosse o que as pessoas sentem como necessidade ou problema.

Portanto, desenvolver um planejamento que vai além da colaboração, significa vivenciar de forma concreta a participação, na qual

" ... todos, na forma que depende de seu saber próprio, de sua adesão e de sua consciência, organizam, em conjunto, seus problemas, seus ideais, seu saber, seu conhecimento da realidade, suas propostas, sua ação. Crescem juntos, transformam a realidade criam o novo." (Gandin, 1991:132)

Para que tal prática viesse a fazer parte da experiência, foi proposto pelo grupo do departamento, o estudo e a análise do texto " Currículo: Teoria e Prática " de Marilda Prado Yamamoto. Cada escola desenvolveria o estudo da maneira que considerasse mais adequada a sua realidade, apresentando a pauta de reunião de grupo ao Departamento e, posteriormente, o relatório da atividade com os professores.

Os relatórios apresentados pelas escolas, demonstravam haver uma posição favorável à postura curricular apregoada pela reconstrução social. Apresentamos a seguir, alguns exemplos desses depoimentos:

"Pensamos que uma educação que tenha como base a reconstrução social, prepararia o educando para enfrentar as mudanças sociais de forma crítica e transformadora." (Escola Irmã Maria Eufrásia Torres)

"Acreditamos que o reconstrucionismo é o direcionamento ideal para a educação, pois visa o homem como ser individual com liberdade, consciente e crítico, buscando a transformação da sociedade." (Escola Ernestina Souza Cortes)

Foi identificada pelos professores, nas escolas, a dificuldade em analisar criticamente, da mesma forma como demonstraram consciência de suas limitações, conforme os depoimentos coletados:

" a nossa dificuldade em realizar esta discussão à respeito do currículo esta no fato de que não fomos preparados para criticar e participar e sim para receber propostas prontas, aceitar pacificamente e repassar aos educandos." (Escola Municipal Antônio Franco da Rocha)

" concluímos que para garantir uma transformação na escola é preciso vencer a limitação do conhecimento de todo corpo docente à respeito do currículo, por meio de leitura, cursos, reuniões, etc..." (Escola Padre Pedro Fuss)

" os professores se interessam pela renovação do plano curricular, mas vêem a necessidade de maior fundamentação teórica." (Escola Professora Lourdes Bonin)

" sabemos que para alcançarmos os objetivos de mudanças, necessitamos de muitos estudos, reuniões." (Escola Celestina E. Fogiatto)

A necessidade de maior domínio teórico evidenciada pelos professores, nos relatórios permitia que propuséssemos a implantação de reuniões pedagógicas, para estudo e reflexão a respeito da realidade curricular das escolas municipais.

Acreditávamos ser este o momento para que por meio de reuniões pedagógicas produtivas, o professor pudesse manifestar seus anseios e experiências.

Aprender participando, propondo temas possíveis para análise e reflexão, suas estratégias para consecução, junto ao departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica e, posteriormente submetê-los à discussão e aprovação do grupo de diretores, orientadores e supervisores, foi a ação desencadeada por nós, enquanto coordenadora do processo.

#### 4.4. DESVELANDO O PAPEL DO PROFESSOR E A ESCOLA.

Para que o trabalho assumisse de fato o caráter participativo pretendido, era fundamental atender às solicitações do grupo de diretores, orientadores e supervisores, que demonstravam ser necessário analisar a prática dos professores nas escolas.

Para tanto foi escolhida a obra de Luiz Feracine " O Professor como Agente de Mudança Social". A forma de estudo adotada para o trabalho junto aos diretores, orientadores e supervisores, foi a técnica de seminário. O primeiro capítulo da obra suscitou maior análise e debate. A questão causadora de maior polêmica dizia respeito a escola, não mais vista como redentora da educação, mas sim, como mediadora entre o senso comum e o saber sistematizado.

Para o estudo do texto nas escolas, sugerimos algumas questões, que serviriam como ponto de referência:

1. Como você caracteriza sua escola?
2. Qual o papel que você vem desempenhando neste processo?

3. Quais as alternativas viáveis para que sua postura venha corroborar para a transformação necessária à educação em nosso contexto?

4. Para você, qual a escola necessária?

Das reflexões feitas pelos professores em relação à primeira questão, encontramos depoimentos que evidenciam como a escola é vista hoje:

" Embora achemos que ainda estamos na escola tradicional, estamos passando por um amadurecimento. Acreditamos que como a maioria das outras escolas, estamos passando da ingenuidade para o estado mais crítico em que os professores se percebem como agentes de transformação. Ainda somos cumpridoras de projetos já elaborados, somos o transmissor de conhecimentos; como não se muda da noite para o dia, encontramos dificuldades, mas estamos melhorando gradativamente." (Escola Municipal Francisco Xavier da Silva)

" Nossa escola tem todas as características de escola tradicional onde alguns professores ainda relutam em tomar novos rumos, com receio de perder o controle dos alunos. Se criticar, estar preocupado, procurar informações por indício de mudança, estamos conseguindo alguma coisa." (Escola Municipal José de Anchieta)

" A escola está em busca de mudanças, ciente das dificuldades encontradas no processo que é lento; torna-se necessário agir." (Escola Municipal Luiz Singer)

" A escola está ligada no sistema vigente, ajustando os futuros cidadãos; o ensino é unificado, porém, às vezes damos oportunidade para dúvidas e questionamentos." (Escola Martim Afonso)

" A escola percebe que a necessidade de repensar sua postura tradicional. Há uma abertura maior em relação a professor, alunos e comunidade no

que diz respeito a alguma decisão que já não é só de quem detém o poder." (Escola Padre Pedro Fuss)

" A escola se mostra ingênua quando teima em manter e reproduzir o sistema, mas, é crítica quando aspira mudanças, reformulação curricular, engajamento na sociedade." (Escola Municipal Papa Paulo VI)

" É uma escola que está passando por um momento de mudanças; é uma busca tímida e insegura em relação a esta escola transformadora, talvez com mais medo de errar do que de acertar." (Escola Municipal Pedro Moro Redeschi)

Com base nos relatórios apresentados, percebemos que na escola se abriu um espaço para o discurso dos professores, uma vez que cada qual, a seu modo, pode explicitar seu pensamento e refletir sobre a possibilidades de realização.

Pensar sobre as questões que foram sendo desveladas, escrever sobre elas, discutir a forma de construir o processo que se desencadeava, trouxe êxito e experiência ao grupo, mesmo que de maneira desigual, pois à medida que se desativava a forma tradicional de abordar o tema, experimentava-se uma forma libertadora, pois diretores, orientadores e supervisores passavam a ser aprendizes, sujeitos cognitivos.

Em relação ao papel que cada um vem desempenhando, os relatórios evidenciaram, as seguintes posições:

" Por medo ou comodismo, não nos damos ao trabalho de questionar, estudar e criticar o contexto." (Escola Rosi Marchesini)

" buscamos inovar o trabalho em sala de aula através de troca de experiências entre colegas." (Escola Padre Pedro Fuss)

" continuamos formando alunos passivos apesar da nossa vontade de mudar." (Escola Martim Afonso)

" estamos buscando o equilíbrio entre as velhas e novas idéias." (Escola José de Anchieta)

" estamos tentando juntamente com os alunos buscar um pensamento de enfrentar o cotidiano e criar o amanhã, tornando-nos mais críticos." (Escola Godofredo Machado)

Pudemos categorizar as posturas expressas nos relatórios, da seguinte maneira:

- . a grande maioria dos professores considera que seu papel é de mediador entre a escola e a sociedade, porém não sabem como executá-lo.
- . outros encontram-se na categoria dos pouco envolvidos com estas questões, preferindo assumir o papel tradicional dentro do contexto escolar.
- . outros procuram assumir uma posição crítica, rompendo com o senso comum e, pela ação e reflexão, buscam a superação, apesar das limitações que apresentam em seu cotidiano.

Tais posições permitem concluir que o professor não está se colocando de forma neutra, e que suas atitudes são determinadas pela interação social, no cotidiano da escola.

No entanto, a natureza diretiva não está só no educador, mas na própria prática da educação, que deve assumir um papel diretivo necessário.

Desta forma, esta posição não será de comando mas sim uma

" ... posição radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos." (Freire, 1987:203)

Nas análises das duas últimas questões, citadas anteriormente, constatamos uma certa resistência por parte dos professores nas escolas, não às idéias veiculadas no texto, mas, a questões da estrutura administrativa do sistema, conforme o exposto a seguir:

" precisamos de uma escola não paternalista e assistencialista." (Escola Celestina Fogiatto)

" é preciso investir na atualização (formação) do professor, como também é preciso que haja um compromisso político com a educação por parte daqueles que assumem funções de comando." (Escola Ana Maria Moro Dissenha)

" precisamos de uma escola que pense nos menos poderosos." (Escola Municipal Esaltina Camargo Meiga)

" é preciso permitir que a escola tenha o mínimo de autonomia e não só execute ordens." (Escola Municipal Leonilda Ravaglio Trevisan)

Estas posições, ao apontarem para uma escola hegemônica, denunciam de forma subjacente a distância existente entre administradores e professores. Para referendar teoricamente esta análise, lançamos mão do que afirma Giroux, sobre o significado da resistência crítica.

"o valor pedagógico da resistência, está, em parte, no fato dela situar a noção de estrutura e ação humana, e os conceitos de cultura e autoformação, em uma nova problemática para se entender o processo de escolarização." (Giroux, 1916:50)

Defrontamo-nos com uma das dificuldades de se por em prática um estudo sobre o currículo de maneira crítica, pois os entraves estão na formação dos professores.

O conhecimento que o professor possui da realidade e sua posição em relação ao saber, irá influenciar sua atitude para com o currículo,

fazendo-o ficar a favor ou contra a reprodução. Sua forma de trabalhar o currículo revela o projeto político pedagógico com o qual está comprometido.

Éramos aprendizes, todos. Voltamo-nos, nós os participantes do grupo do Departamento, para os relatórios, buscando novos elementos que possibilitassem a compreensão e a continuidade do trabalho.

No extrato da questão referente à escola necessária, encontramos também a defesa de uma nova escola.

" a escola necessária é aquela que venha de encontro à realidade do aluno, fazendo com que o mesmo possa futuramente ser um cidadão consciente, crítico e participativo." (Escola Alexandre Leon de Carvalho)

" escola necessária é aquela sentida pela comunidade como instituição séria e importante para a formação das crianças." (Escola Municipal Ananias Mauad)

" uma escola que seja instrumento operante de mudanças sociais, onde haja espaço para uma intercomunicação educativa, numa caminhada comunitária para uma sociedade ativa." (Escola Elvira Pilotto Carrano)

Ao auscultarmos o coletivo, procurando despojarmo-nos do autoritarismo, valorizamos as formas de expressão e de interação que se delineavam no transcorrer do cotidiano do estudo.

Compreender e desmistificar as formas de dominação ideológica que caracterizam a escola como instituição autoritária, repressora, exigiu que fôssemos mais fundo nesta compreensão, apontando para uma resposta política, pois envolvia relações sociais na escola que refletiam relações de poder e saber na sociedade.

Vivenciávamos um momento de conflito salutar, no qual aceitação, resistência, questionamento, evidenciavam as contradições e favoreciam o surgimento de uma nova atitude.

A este respeito, Freire esclarece que

" ... a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada." (Freire, 1978:65)

Esta prática é em primeiro lugar individual mas é também coletiva quando retrata a experiência histórica dos professores de rede municipal de São José dos Pinhais. E, é nesta prática que buscamos a inspiração para a ação e estudo que retratasse o comprometimento com os interesses e necessidades do grupo.

#### **4.5. A BUSCA DA UNIDADE ENTRE O FAZER E O PENSAR.**

A idéia de que necessitávamos de maior unidade entre o fazer e o pensar, levou-nos a estudar um texto de José Misael do Vale, sobre a Pedagogia de Paulo Freire. Ao mesmo tempo adotamos como obra fundamental, Medo e Ousadia, também de Freire e Shor (1986), para nortear esta etapa do trabalho.

Em continuidade, realizamos um seminário com o grupo do Departamento e em seguida com os diretores, orientadores e supervisores, no qual analisamos, debatemos e refletimos as questões propostas pelo autor,

buscando respaldo teórico na obra de Freire. Da mesma forma sugerimos que o estudo se realizasse nas escolas com os professores.

Os relatórios apresentados pelas escolas apontavam para questões referentes a teoria e prática, e para a coerência necessária entre elas. Os depoimentos a seguir configuram esta questão:

" Teoria-caminho-guia de ação. Prática-confirma, desmente, acrescenta elementos à teoria. Teoria e prática devem estar aliadas à reflexão." (Escola Municipal José de Anchieta)

" não basta falar em prática, devemos fazer com que se realize, avaliando todo o trabalho vivenciado." (Escola Municipal Jorge Nascimento)

" o saber só é completo quando proporciona o conhecimento, a crítica e a transformação da realidade." (Escola Elvira Pilotto Carrano)

A dimensão que é dada à práxis também foi alvo da maioria dos relatórios, conforme o retratado nos mesmos:

- aceitar a teoria como indicadora, guia da ação, num processo dialético, é necessário;
- buscar renovação por meio da ação e reflexão, para alcançar a unidade de pensamento torna-se fundamental;
- utilizar o diálogo como oportunidade de aprendizagem significativa e conjunta;
- saber viver o conflito gerado na reflexão da ação.

Ao mesmo tempo em que aprendíamos como participar na construção de um saber que nascia no coletivo, experimentávamos uma nova

forma metodológica, que por meio do diálogo, trazia à tona os problemas reais e atuais da educação no contexto trabalhado.

O trabalho no processo, a priorização do diálogo, a participação, o comprometimento ocuparam gradativamente o lugar da neutralidade.

Das questões emergentes das reuniões, a que mais causou inquietação ao grupo envolvido, foi a referente à postura do professor necessário a esta nova práxis.

#### 4.6. CARACTERIZANDO O PROFESSOR NECESSÁRIO.

Indagações a respeito da possibilidade de agir de forma renovada, dialética, foram a tônica das discussões, pois, o rigor profissional que a postura tradicional exige, fez com que o grupo demonstrasse estar familiarizado ao modelo autoritário de professor, com dificuldades em viver o conflito gerado na ação-reflexão.

Ao tratar desta questão, Shor assegura que

" ... os estudantes e professores só aprenderam uma única definição de rigor: a autoritária, a tradicional que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja de se recriarem a si mesmo e a sua sociedade." (Shor, 1987:98).

O currículo tradicional, que de forma mecânica e autoritária impõe o que ensinar, demonstra uma grande falta de confiança na capacidade do professor. O controle exercido pelos especialistas nas escolas inculcando técnicas burocráticas, manipulando à distância as atividades desenvolvidas

pelos mesmos em sala de aula, impedem-no de reinventar sua prática e determinam o grau de dependência à estrutura vigente.

Em decorrência da análise do modelo tradicional, o aspecto a ser ressaltado nesta etapa é o que diz respeito aos especialistas nas escolas. Nem todas as escolas municipais de São José dos Pinhais possuem orientador e/ou supervisor. Esta atividade passa a ser exercida pelo diretor. Em nome da competência técnica, exerce um controle bastante autoritário, na maioria das situações de seu dia a dia, junto ao professor.

Tal fato levou-nos a perceber a necessidade de aprofundar o estudo sobre a postura do professor e sua função na escola pública sãojoseense. Encaminhamos dois textos para análise e reflexão do grupo de diretores, orientadores e supervisores, envolvidos no estudo. O primeiro de Moacir Gadotti (1989) " A Postura do Educador numa Sociedade em Conflito", e o segundo, de Marilena Chauí, intitulado " O Que Seria o Professor? "

O seu estudo gerou polêmicas em relação ao poder exercido entre os diretores, orientadores e supervisores. Suas colocações gradativamente desvelam a postura assumida. Alguns negavam o pedagogismo com que tratam a questão do poder que exercem sobre o professor, outros justificavam sua postura, impingindo ao sistema a culpa de sua prática educativa.

Em contrapartida, aceitavam as críticas feitas pelo autor ao direcionismo e manipulação existentes na escola.

Maior polêmica ocorreu a respeito do clima de consenso apontado no texto de Gadotti, pois o grupo de especialistas demonstra estar ainda muito apegado à noção de homogeneidade proposta pela escola tradicional.

Outro elemento que emergiu dos debates foi a questão relativa à consciência de classe e a dificuldade em romper o individualismo instalado não só na escola, que caracteriza um cerceamento à tentativa de viver de fato o coletivo, a classe trabalhadora.

Sendo nossa intenção subsidiar o professor em sua caminhada histórica, foi decidido que os textos seriam também estudados e analisados nas escolas, para possibilitar o envolvimento dos professores.

Os relatórios das reuniões pedagógicas que ocorreram nas escolas, denotam a preocupação com o compromisso que o educador deve assumir em seu contexto.

Ressaltamos alguns, a seguir:

" não seremos reprodutores de uma sociedade se percebermos as relações entre o educando, seu rendimento, suas dificuldades, se soubermos para que serve a escola, o que aprendemos e ensinamos." (Escola Municipal Francisco Quirino dos Santos)

" depositar responsabilidade de mudança no estudo, é apenas encontrar um alibi para nossa fraqueza, é preciso assumir cada qual a sua tarefa, mas todos em função do coletivo." (Escola Municipal Francisco Quirino dos Santos)

" a medida em que o professor abandone posições passivas, saia da inércia, busque transformações constantes, estará participando efetivamente da construção de uma sociedade mais crítica e mais produtiva." (Escola Olívia Nogueira)

" tornar-se professor/mediador é a meta. Mas requer tempo, estudo, reflexão, confiança e credibilidade. Este é o desafio." (Escola Pedro Constantino da Rocha)

" o professor é o mediador de conhecimento. Deve ser e estar comprometido com o ensinar ensinando, aprender aprendendo." (Escola Modesto Zaniolo)

" o professor sendo competente e político, capaz de analisar situações da sala de aula, discutindo com os alunos uma relação simétrica, sendo mediador, estará contribuindo efetivamente para a melhoria do ensino." (Escola Padre Pedro Fuss)

A conscientização do professor a respeito de premência em assumir uma nova postura, bem como a necessidade de aprender a ser mediador, trouxe confronto entre os professores, colaborando para que houvesse maior clareza de seu papel, na concepção progressista de educação.

Outro aspecto que foi apontado nos relatórios dos professores foi o fato de que o professor não pode estar contra os alunos, mas sim, com eles. Ter claro os seus limites como educador, porém estar voltado para o coletivo, para a participação.

Eco deste ponto de vista, encontramos em Freire, ao afirmar que para começar uma educação libertadora é preciso esclarecer que a sua atividade de educador não será suficiente para mudar o mundo. Não se deve idealizar a tarefa educacional. É preciso

" ... melhorar a humildade vis a vis os alunos, trabalhando com eles, não como tático, mas como necessidade ... preciso re-aprender o que acho que sei, na medida em que os educandos conhecem junto comigo e entre eles." (Freire, 1986:213)

A esse respeito assim se manifestaram os professores nos relatórios analisados:

" Trazer tudo pronto para o aluno não é a solução. O ideal seria o professor se integrar aos seus alunos, caminhar junto e não à frente." (Escola Municipal São José)

" Colocamo-nos de igual para igual com eles, no mesmo caminho ... que o professor possa trabalhar com o aluno, e não no lugar do aluno." (Escola Antonio Nunes da Rocha Rios)

" a prática do professor deve estar voltada para o diálogo, onde os alunos devem saber para que serve o conteúdo que estão aprendendo. O professor deve proporcionar desafios, aprender junto com os alunos para que estes, adquirindo o conhecimento saibam intervir na sociedade." (Escola Maria Robertina Trevisan)

" a partir do momento em que o professor, em sala de aula relacionar o seu conhecimento com a prática vivenciada, dentro e fora da escola, ele aparece trabalhando junto, lado a lado com seus alunos, um aprendendo com o outro." (Escola Municipal Irmã Maria Eufrásia)

" ao professor não cabe dizer: faça como eu, mas faça comigo." (Escola Emílio de Menezes)

As afirmações coletadas permitem afirmar, que nas escolas, começava nascer uma postura crítica, tanto no seu âmbito geral como no de sala de aula, do fazer pedagógico.

Sabendo "que não é a educação que modela a sociedade, mas ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo o interesse dos que detém o poder" (Freire, 1986:49), seria ingênuo esperar que a classe dirigente no poder pusesse em prática um tipo de educação advinda da escola, dos professores e alunos.

Por esta razão é que ao iluminarmos a realidade não ficamos neutros. Ao ocuparmos os espaços das escolas com políticas libertadoras, sem ingenuidade, nos propunhamos a, em conjunto com os professores, ensaiar novos passos no fazer pedagógico.

## **CAPÍTULO 5**

### **APRESENTAÇÃO DA PRODUÇÃO COLETIVA.**

O relato do processo de construção dos pressupostos teóricos para a proposta do currículo, foi o que objetivou este capítulo.

Para melhor compreensão da experiência desenvolvida, é caracterizado o momento da produção inicial, realizado pelo Grupo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica e o momento da produção final, envolvendo Diretores, Orientadores e Supervisores Escolares.

#### **5.1. A CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO DO DEPARTAMENTO DE ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.**

A realidade vivenciada pelos grupos envolvidos, direcionava o trabalho para o início do processo de construção dos pressupostos teóricos da proposta curricular.

Primeiramente, no âmbito do grupo do Departamento, decidiu-se priorizar alguns itens que seriam importantes para as discussões a respeito da proposta de currículo tais como:

- Qual a escola que queremos?
- Como deve ser caracterizada sua prática educativa?
- Qual o educador necessário para esta escola?
- Como propor um projeto de cidadania, no currículo escolar?

As discussões, ao serem encaminhadas no sentido apontado pelas questões acima, possibilitavam elaborar de forma crítica um documento que orientasse a práxis educativa nas escolas.

Cabe ressaltar que nesta etapa, assumi dois papéis: o de membro do grupo e o de coordenadora dos estudos realizados.

Nos propúnhamos analisar aspectos considerados fundamentais para a construção dos pressupostos teóricos de um currículo básico.

Reunimo-nos durante um mês para estudar as questões priorizadas, o que, ao final deste período, resultou num documento preliminar que por decisão coletiva dos envolvidos, foi elaborado conforme o encaminhamento do grupo, mas teve sua redação final elaborada por mim.

Do trabalho realizado pelo grupo do Departamento resultou o documento preliminar que a seguir é transcrito. O mesmo sofreu a análise do grupo para posteriormente ser apresentado ao grupo de diretores, orientadores e supervisores, para estudo e reelaboração.

## QUESTÕES PRELIMINARES PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

*Documento elaborado pelo grupo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais.*

*A fundamentação teórica para a construção da Proposta Curricular para as escolas públicas municipais de São José dos Pinhais, procura expressar a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino, buscando responder as necessidades sociais e históricas da sociedade sãojoseense.*

*A reestruturação curricular será efetivada através do compromisso de cada educador, com a educação, do seu envolvimento com o cotidiano da escola, da busca da competência, pela democratização do ensino.*

*Toda prática educativa implica em análise e reflexão sobre as formas de organização da sociedade, bem como, em estudo sobre o direcionamento teórico da educação, num determinado contexto.*

*A prática educacional se dá em todas as sociedades, e, não pode ser analisada abstratamente, mas como condicionante e condicionada deste meio.*

*Afirma Bárbara Freitag, em "Escola, Estado e Sociedade" que "toda doutrina pedagógica, implícita ou explicitamente, sempre estará baseada numa filosofia de vida, numa concepção de sociedade." (Freitag, 1980:15)*

*Assim sendo, o homem pode ser caracterizado como um ser capaz de perceber o mundo no qual está inserido, ser de relações "reflexivas, consequentes, transcendentais e temporais." (Freire, 1986:32)*

*Na medida em que conhece a realidade, e reflete sobre ela, desenvolve um compromisso de intervenção para a transformação.*

*Desta forma, ação, reflexão e criação, possibilitam-lhe participação ativamente na história e na transformação da realidade em que vive.*

*É através da análise e compreensão das desigualdades sociais, que surge o espaço para o homem sujeito, agente de transformação do contexto, que busca, em conjunto com outros homens, a concretização de uma práxis humana, voltada ao projeto sócio-histórico-político da sociedade em que vive.*

*Considerando que toda a proposta educacional deve retratar com coerência as exigências do momento histórico, podemos afirmar que a educação não é um ato neutro, mas sim, social e político e, segundo Paulo Freire "não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade" (Freire, 1986:31) mas, "deve estimular o homem como homem", ser de relações que se compõe na práxis (consciente, crítico que venha a contribuir para a prática) "sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém." (Freire, 1986:32)*

*Afirma Gadotti que "o ato educativo é decisão, ação, práxis ... é liberdade ... porém, ... não é uma práxis qualquer, é uma práxis coletiva ..."*

*Ressaltar o caráter político da educação, torna-se fundamental, pois é ele, a condição necessária à formação do sujeito cidadão. "A função insubstituível da educação é de ordem política, como condição à participação, como incubadora da cidadania, como processo formativo." (Gadotti, 1988:89)*

*Portanto, entendemos a educação como um ato de conhecimento, uma conscientização, uma aproximação crítica da realidade, que "pretende formar um tipo de homem socialmente definido, para inserir-se no projeto coletivo de transformação da sociedade." (Demo, 1988:52)*

*Para que tal homem seja real, possível, é necessário propor uma escola que integre o todo social, que haja rumo à transformação social. Não se quer com isso dar à escola a tarefa de redimir a sociedade, mas sim,*

*" preparar o aluno para um mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade." (Libâneo, 1986:121)*

*A principal tarefa da escola, como diz Sonia A. I. Silva, é "sem dúvida, a difusão de conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais." (Silva, 1986:119)*

*Deve ainda estar voltada para a vivência e o alargamento das experiências de coletividade, num movimento de continuidade e ruptura.*

*Aprender, nesta perspectiva, é desenvolver a capacidade de processar informações, para poder ampliar a própria experiência. É verificar aquilo que o aluno já sabe para fazer dele co-participante do processo educativo, concretizando assim, o princípio da aprendizagem significativa.*

*A função que cabe ao professor nesta proposta é a de guia, orientador do educando e do processo educativo. Trabalha junto ao aluno sua realidade social completa. Abre perspectiva a partir dos conteúdos.*

*Proporciona aos alunos experiências coletivas. Passa a ser professor-mediador, onde a vivência não se dá através da experiência ingênua, mas sim, por meio da percepção crítica da realidade.*

*A autoridade pedagógica do professor será expressa na sua função de ensinar, na possibilidade do confronto da cultura com os modelos sociais desejáveis para um novo projeto de sociedade.*

*Lançar mão do método dialético para compreender as relações da Educação com a realidade, buscando efetivar uma análise crítica do contexto e de suas finalidades sócio-políticas, será a intenção desta práxis.*

*Desta forma, será possível atingir o objetivo precípua da escola de 1º Grau que é a preparação das crianças e jovens para participação ativa na vida da sociedade democrática, onde o saber sistematizado torna-se fundamental à formação e ao exercício da cidadania.*

## **5.2. A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS:**

### **PRODUÇÃO FINAL.**

Para alcançar os objetivos propostos nesta etapa do trabalho, bem como para concretizar a opção metodológica deste estudo, reunimo-nos com o

grupo de diretores, orientadores e supervisores, afim de, em conjunto analisarmos, complementarmos e reelaborarmos o documento em questão.

Nesta reunião de estudo, o grande grupo foi subdividido em pequenos grupos para desenvolver com mais propriedade a análise, e, de forma democrática, contribuir para sua elaboração. Ao término desta reunião foi proposto pelo próprio grupo, que elegêssemos 20 elementos do grupo e, que se formasse uma equipe para a elaboração do documento final.

De pronto auscultamos a idéia. O grupo foi formado. As reuniões marcadas e iniciado um novo momento no trabalho, no qual as pessoas tinham a possibilidade de individualmente se pronunciarem. Desta forma, o grupo, organizava suas idéias, seu conhecimento da realidade, seu saber, suas propostas e sua ação. Crescíamos juntos, criando o novo.

A cada encontro aumentava em nós a convicção e a coragem de realizar pequenos avanços sucessivos, que requeriam mudanças de atividades mas, sobretudo transformação pessoal, e, conseqüentemente grupal.

Pretendíamos ao agir desta maneira, conquistar a participação e não a colaboração, comumente solicitada, na qual a comunidade envolvida crê que sua participação deve ser através do apoio aos projetos que são definidos e implantados pelas autoridades detentoras do poder.

Não era só o processo de decisão que nos interessava atingir, mas o processo de construção em conjunto, onde as pessoas envolvidas não só confirmavam algo previamente definido, mas, imprimiam rumo próprio. Neste processo

" ... os diversos saberes são valorizados, cada pessoa se sente construtora e realmente o é - de um

todo que vai fazendo sentido à medida em que a reflexão atinge a prática e esta vai esclarecendo a compreensão e, à medida em que resultados práticos são alcançados em determinado rumo." (Gandin, 1991:83)

A aprendizagem vivida pelo grupo neste momento, possibilitou refletir sobre o fazer pedagógico no sentido de compreender e de trabalhar as ilusões e malefícios do sistema de ensino. Tal situação também oportunizou a inserção na luta pela construção de uma proposta curricular voltada para a transformação social.

O texto construído coletivamente procurou expressar a compreensão teórica e o conhecimento da realidade alcançados pelo grupo. Também demonstrou a decisão firme em agir de forma inovadora, neste contexto.

Sua principal intenção foi fazer com que o currículo deixasse de ter minorias como origem e destino e que fosse elaborado para o bem das maiorias.

Nesta dimensão, o currículo está voltado historicamente para sua organização de maneira prescritiva, dissociando-o da realidade sócio-econômica e política. Elaborado por especialistas e direcionado para as tarefas de ordem técnica, não prioriza a necessidade de se trabalhar em busca da transformação social.

Ao ser elaborado para o bem das maiorias, deve ser um currículo instrumento de confronto de saberes, voltado para o processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimento. Como elemento chave na apropriação do saber dominante pelas camadas mais pobres da população, deve ser um ato político de interesse emancipador.

Os depoimentos coletados durante esta etapa do trabalho revelam a preocupação por definir a escola de forma inovadora. Fazemos menção a alguns depoimentos a seguir:

" a escola democrática, é caracterizada por situar-se não só no âmbito pedagógico como no político, tendo como questão básica o saber e o saber fazer consciente."

" uma escola democrática que se identifica com os objetivos da classe trabalhadora, deve atender à toda população, expressando suas aspirações, partindo do senso comum para o saber sistematizado."

" a escola deve ser democrática no sentido de fornecer condições para que os alunos possam interagir na sociedade transformando-a e ao mesmo tempo garantindo seu acesso e permanência através de um ensino de boa qualidade."

Em suas colocações apontam para o projeto político pedagógico com que o grupo está procurando comprometer-se.

As reflexões do grupo a respeito da escola democrática são sustentadas por Mello, ao caracterizá-la como

" aquela que consegue interagir com as condições de vida e com as aspirações das camadas populares, levando em conta as suas necessidades objetivas, garantindo não só o acesso como a permanência no sistema de ensino." (Mello, 1987:79 e 80)

Ao participar efetivamente das reuniões e acompanhar o trabalho realizado, percebi que se abriu um espaço para o discurso dos diretores, orientadores e supervisores.

Segundo estes profissionais, a definição de homem que corresponde à sua necessidade deve se enquadrar naquela em que o mesmo é visto como um ser capaz de agir e refletir sobre o seu contexto, promovendo o

desenvolvimento da consciência crítica. Em síntese, ação-reflexão-ação tornam-se elementos imprescindíveis para sua concretização.

A esse respeito, Freire afirma que o homem, como ser de relações, constantemente procede a uma reflexão sobre a realidade que o cerca. Portanto,

" o homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns." (Freire, 1979:30)

Dúvidas e questionamentos surgiram e foram constatados nos relatórios elaborados pelo grupo. Os aspectos que mais polêmica e questionamento causaram foram:

- a questão do compromisso do educador e a busca da competência;
- a questão da democratização do ensino;
- a caracterização do homem como ser da práxis;
- a questão referente à escola como redentora da sociedade;
- a questão da cidadania;
- a questão do papel do educador na perspectiva proposta;
- a questão da prática educativa na escola pública de 1º Grau.

Levando em consideração estes novos elementos o grupo retomou o estudo. O processo de reflexão desenvolvido possibilitou a reelaboração do documento. Evidenciava-se neste momento, um estilo de atuação com características democráticas. A transparência nas ações, o

pluralismo na expressão, a manifestação dos sentimentos, se faziam perceber pela liberdade que envolvia a todos.

Desta forma, a participação tomava o caráter não de colaboração, mas de decisão, de construção comum.

Desde o início, o grupo tinha claro que a tarefa de construção dos pressupostos teóricos para o currículo, só poderia ser desenvolvido em grupo.

Durante todo o período em que o texto foi elaborado, assumi o papel de membro do grupo e a função de redatora das decisões e do encaminhamento do trabalho.

Um novo documento é elaborado, baseado nas reflexões grupais, no esforço coletivo e na aprendizagem mútua entre todos os envolvidos.

A produção coletiva é transcrita em sua íntegra a seguir.

## DIRETRIZES PARA O CURRÍCULO BÁSICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Documento elaborado coletivamente pelos Diretores, Orientadores e Supervisores Escolares e pelo grupo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal de São José dos Pinhais.

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*A fundamentação teórica para a construção da proposta curricular das Escolas Públicas Municipais de São José dos Pinhais, expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a qualidade e a melhoria do ensino, buscando responder às necessidades sociais e históricas da sociedade sãojoseense.*

*Sua efetivação será garantida pelo engajamento de cada educador com a educação, nos vários níveis de atuação, dentro da estrutura do Sistema Municipal de Ensino de São José dos Pinhais, pelo envolvimento com o cotidiano da escola, pela busca da competência e pela democratização do ensino.*

" Entendendo democratização como a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais." (Libâneo, 1991:34),

*acreditamos que um ensino democrático é aquele ao qual todos podem ter acesso e permanência, em igualdade de condições.*

" A escola democrática mede-se não pelo alto nível do seu ensino, mas pela capacidade que ela tem de reduzir o número dos medíocres, capacidade de elevar o nível dos menos dotados... é essencial que não esqueça o povo, suas necessidades reais... mede-se pela capacidade que ela tem de acolher criticamente os problemas da sociedade, pela capacidade dos educadores de escutarem, criticamente, esses problemas para identificá-los e questioná-los... respondendo de maneira coerente e sistematizado." (Gadotti, 1988:88)

*Sua prática e problemática situa-se, também, no âmbito político e não só no pedagógico.*

*A democratização do ensino, acima descrita, traz à tona a questão do saber e do saber fazer. Propõe e pressupõe viabilizar um homem que se torne "ser da práxis" (Mizukami, 1986:98), capaz de agir e de refletir sobre o seu contexto, promovendo, desta forma, o desenvolvimento da consciência crítica, imprescindível para a transformação da sociedade.*

*Portanto, uma escola pública democrática é aquela que expressa as aspirações da população no tocante à construção de uma sociedade mais justa, identificada com os interesses e necessidades da classe trabalhadora.*

*A escola em questão deve priorizar a difusão do saber sistematizado, sem deixar de lado as experiências e a realidade percebida por aqueles a quem deve educar. É o senso comum o ponto de partida para ir de encontro às formulações mais elaboradas e organizadas do conhecimento.*

*Define-se por senso comum a maneira de compreender o mundo de forma acrítica e espontânea, mas que expressa conceitos valores, formas de organização e de reflexão entre as pessoas, sua cultura popular.*

*Toda prática educativa implica análise e reflexão sobre as formas de organização da sociedade, bem com estudo sobre o direcionamento teórico da educação, num determinado contexto.*

*É a prática educativa um processo pelo qual os indivíduos se apropriam dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo, respondendo às necessidades do seu contexto.*

*Sendo assim,*

*" ... o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente, há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe prove condições e meios de ação." (Libâneo, 1991:18)*

*A prática educativa faz parte das formas de organização social e de sua dinâmica relacional, não podendo ser analisada abstratamente, mas como condicionante e condicionada deste meio.*

*Na medida em que o homem conhece a realidade e reflete sobre ela, desenvolve um compromisso de intervenção para a transformação. Desta forma, ação, reflexão e criação possibilitam-lhe participação ativa na história e na transformação da realidade em que vive.*

*Isto posto, necessário se faz definir educação como um processo de construção pessoal e social que se dá na interação com o mundo concreto, na história, no*

*conjunto das relações que o homem estabelece com a natureza e com os grupos humanos, suas estruturas políticas, sociais e econômicas.*

*Considerando que toda proposta educacional deve retratar, com coerência, as exigências do momento histórico, pode-se afirmar que a educação não é um ato neutro, mas, sim, social e político e, segundo Paulo Freire, "não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, mas deve estimular o homem como homem, sujeito de sua própria educação." (Freire, 1980:40)*

*A educação não pode fazer dele objeto. Como sujeito, busca a perfeição, a humanização que*

*" é o caminho pelo qual homens e mulheres podem chegar a tornar-se conscientes de si próprios, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades, considerando não apenas eles mesmos, mas, também, as necessidades dos demais." (Gadotti, 1988:33)*

*Assim sendo, "ninguém educa ninguém, a caminhada é comunitária. Cada qual atua não só como sujeito da própria história, mas participando com os demais do objetivo social." (Feracini, 1990:14)*

*Concordando com Gadotti, pode-se afirmar que o ato educativo é decisão, ação e práxis coletiva, no mínimo dual, na qual o conhecimento torna-se fundamental para o novo homem, não podendo haver dicotomia entre educação e instrução.*

*A educação que se impõe não pode se fundamentar numa compreensão dos homens como seres vazios, possuidores de uma consciência compartimentada, mas, sim, como homens concretos que possuem raízes espaço-temporais, voltados a um projeto sócio, histórico e político da sociedade em que vive.*

*Ressaltar o caráter político da educação torna-se imperativo, pois é ele a condição necessária à formação do sujeito cidadão.*

*" A função insubstituível da educação é de ordem política, como condição à participação, como incubadora da cidadania, como processo formativo." (Demo, 1988:52)*

*A relação entre educação e cidadania se explicita pelo questionamento da concepção do social, suas idéias e ideais políticos, pela possibilidade ou não da democracia, da participação no poder, e da igualdade política numa sociedade capitalista.*

*Rever a concepção de povo e de sua ação como sujeito político, suas formas de participação, equacionando educação, cidadania, leva a concordar com Arroyo quando afirma que "cidadania se constroi como um processo que se dá no interior da prática social e política das classes." (Arroyo, 1988)*

*Tal processo é eminentemente participativo e pressupõe um projeto de cidadania. Para melhor compreensão deste projeto explicitamos seus componentes, apropriando-nos do que afirma Demo a esse respeito:*

- a. "a noção de formação, não de adestramento, pois parte da potencialidade do educando, assumindo-o como interessado primeiro do processo;
- b. a noção de participação, de auto promoção, de auto definição, ou seja, o conteúdo, central da política social, entendida como realização da sociedade participativamente desejada;
- c. a noção de sujeito social, não de objeto, de paciente, de cliente, de elemento;
- d. a noção de direitos e deveres, sobretudo os fundamentais, tais como os direitos humanos, os deveres de cidadão, o direito à satisfação das necessidades básicas, o direito à educação, etc;
- e. a noção de democracia como forma de organização sócio-econômica e política mais capaz de garantir a participação como processo de conquista;

- f. a noção de liberdade, igualdade, comunidade, que leva à formação de ideologias comprometidas com processos de redução da desigualdade social e regional, com o desenvolvimento da qualidade de vida e o bem-estar culturalmente definidos, com a satisfação das necessidades básicas e a garantia dos direitos fundamentais, inclusive justiça e segurança pública;
- g. noção de acesso à informação e ao saber como instrumentos de crescimento e economia da sociedade, bem como de participação política;
- h. noção de acesso a habilidades capazes de potenciar a criatividade do trabalho, visto aqui como o componente cultural, mais do que simples elemento produtivo. Na verdade, educação que não leva à participação já nisso é deseducação, porque consagra estruturas impositivas e imperialistas, transformando o educador manipulador em figura central do fenômeno, em vez de elevar o educando a centro de referência. O aspecto comunitário da educação não é propriamente um aspecto, mas seu cerne." (Demo, 1988:52 e 53)

*Necessário se faz propor uma escola que integre o todo social, que aja rumo à transformação social. Fazendo parte da sociedade, não permanece "imune à força transformante da história."*

*Sendo dinâmica, age por si, buscando a humanização, rumo à transformação da sociedade.*

*A escola que se faz necessária deve possibilitar acesso ao saber acumulado, não apenas como cabedal de conteúdos a serem memorizados, mas relacionando a produção desse conteúdo com seu momento histórico.*

*Para que tal escola seja possível, deve o professor assumir*

*" o papel de educador, ser um intelectual, dirigente, soma do técnico e do político. Então, esse professor comprometido, que assume um compromisso com a classe trabalhadora, é um dirigente da aprendizagem. Ele se educa com o educando, mas é evidente que não se confunde com ele, que não é igual ao educando." (Gadotti, 1988:76)*

*O seu papel é de diretividade, pois toda educação é diretiva, independentemente da classe que a propõe e efetiva.*

*Sua posição não deve ser de comando, mas sim, de em conjunto com os alunos, refletir sobre as questões em estudo.*

*Segundo Freire, esta posição é chamada*

*" radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos." (Freire, 1988:203)*

*É tarefa prioritária buscar a unidade didática entre ensino e aprendizagem. Organizar e controlar o processo de ensino, estimular e suscitar a atividade dos alunos para a aprendizagem torna-se necessário.*

*Desta forma, o processo de ensino passa a ser uma atividade de medição entre conteúdo e forma para que os alunos se tornem sujeitos ativos na assimilação dos conhecimentos.*

*O conhecimento crítico é dinâmico, compreende um movimento dialético que vai da ação à reflexão de uma nova ação.*

*O diálogo, como forma de relação entre o homem e o mundo, possibilita uma práxis que vai do conteúdo ao objetivo configurando a gênese do conhecimento, fazendo parte da própria natureza histórica dos seres humanos. E, segundo Freire, é*

*" ... o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade, tal como a fazem e re-fazem."*

*"... a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo." (Freire, 1988:123 e 124)*

*Não é o diálogo intersubjetivo, entre homens, que caracteriza o trabalho escolar, mas sim, aquele que permite a reflexão da prática, do cotidiano.*

*Cabe ressaltar que o ponto de partida para o trabalho escolar é buscar conhecer o que os alunos sabem e o que sabe o professor, pois ambos estão em posições diferentes frente ao objeto de estudo.*

*Recorrer a uma prática que identifica contradições, problematiza, desafia e busca transformações, caracteriza um ensino crítico.*

*O método didático é o método dialético "pelo qual professores e alunos trabalham juntos com o do ensino, com a finalidade de possibilitar ao pensamento que se aproprie da realidade." (Wachowicz, 1991)*

*Para tanto é preciso que o trabalho docente seja traduzido por objetivos sócio-político-pedagógico que levem o educando ao domínio duradouro de conhecimentos, amplie sua capacidade mental, desenvolvendo o raciocínio crítico, possibilitando a participação democrática em seu meio.*

*Nesta proposta os conteúdos são meios de formar a independência do pensamento e a crítica que possibilita ultrapassar os problemas da realidade. Portanto o ensino estimula, dirige, incentiva e impulsiona o processo de aprendizagem, que pode ser definida como a "assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-lo e aplicá-lo consciente e autonomamente." (Libâneo, 1991:91)*

*A aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, com vínculo direto com o meio social, que traz implicações em relação à compreensão dos conteúdos ensinados, pois as experiências vividas, a relação familiar, os modos de produção da sociedade e a linguagem são determinantes. Assim sendo,*

" é o trabalho docente que dá unidade ao ensino e à aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo." (Libâneo, 1991:88)

*A avaliação da aprendizagem não poderá ser concretizada pelo julgamento dogmático do professor. Será contínua, envolvendo não só o grau de domínio das noções ensinadas em cada área de estudo, por parte dos alunos, mas, sim, levar à uma revisão do saber escolar e da maneira como o professor conduziu a práxis pedagógica.*

*A avaliação passa a ter a função de como está sendo conduzido o ensino e a aprendizagem dos alunos, ordenar e reordenar o ensino e o cotidiano da sala de aula e da escola, numa proposta progressista.*

*A transformação da práxis pedagógica é o desafio. Ensinar bem é fundamental. Criar criando, ensinar ensinando, aprender aprendendo, ser sendo é a grande luta da educação.*

### **5.3. SOCIALIZANDO PARA AS ESCOLAS A PRODUÇÃO COLETIVA.**

Após a elaboração do documento dos pressupostos teóricos da proposta curricular, e da sua análise e reflexão pelo grupo de diretores, orientadores e supervisores, decidimos pelo seu estudo nas escolas da rede. O fato de que a escola deve estar comprometida com a proposta curricular gestada, contribuindo para sua concretização, objetivou a decisão do grupo.

A análise sobre os pressupostos teóricos da proposta curricular, realizada pelos professores, nas escolas, retrata os posicionamentos assumidos. Destacamos alguns a seguir:

" estamos propondo um currículo que favoreça a todos, do menos ao mais inteligente; que o aluno reflita sobre o que está fazendo." (Escola Genoveva Sicuro de Brito)

" propomos uma escola democrática. Queremos cidadãos críticos e seguros. Precisamos ter o domínio do conhecimento para concretizar nossa prática curricular." (Escola Maria Robertina Trevisan)

" toda a escola deve ser articulada em função da construção de um ensino realmente democrático, que é sustentado pelo currículo e que pode propiciar ao aluno, acesso a um saber sistematizado, crítico, relevante." (Escola Pedro Bonk)

" esta proposta passa aos professores que estes devem levar ao aluno o que realmente se passa no cotidiano. Este trabalho nos possibilita a liberdade de expressão e compreensão das necessidades da comunidade e permite que surjam indivíduos capazes de transformá-la. (Escola Municipal Francisco Xavier da Silva)

" é uma proposta difícil mas não impossível. Deve ser assumida com muita responsabilidade e que o professor tenha claro a função da escola e do currículo." (Escola Olivia Nogueira)

" concordamos que não estamos preparados para enfrentar esta proposta pois fazemos parte de um ciclo vicioso bastante tradicional. Relutamos muitas vezes por medo e até mesmo por falta de preparo. É em conjunto com os demais professores que nos sentimos mais capazes em experimentar esta nova prática, pois correr o risco sozinho é mais difícil." (Ana Maria Moro Dissen-  
ha)

" para concretização desta proposta é necessário muito estudo, bastante envolvimento e comprometimento do professor. É preciso mais espaço para reuniões pedagógicas com os professores nas escola." (Escola Pedro Moro Redeschi)

" o presente documento está nos trazendo uma nova visão sobre o processo educativo, expressando a preocupação e o compromisso dos educadores com a qualidade e melhoria do en-

sino. Só que para que funcione bem é preciso preparação dos professores, materiais disponíveis e salário justo, para que o professor possa assumir de fato o seu papel de educador." (Escola Municipal José de Anchieta)

Conscientes de que " as transformações sociais não acontecem por vontade de grupos esparsos ou de heróis... e sua participação não pode ser aspiração, mas sim possibilidade." (Gandin, 1991:75), buscamos com este trabalho a motivação necessária para a tarefa de rever a escola de 1º Grau em São José dos Pinhais, bem como ousar construir coletivamente os pressupostos teóricos da proposta curricular.

Para que se possa ter um currículo escolar de qualidade, é preciso que haja uma prática educativa de qualidade e, vice-versa. Para tanto, motivar e capacitar as pessoas envolvidas, conforme sua posição no contexto escolar foi por onde decidimos caminhar para que o grau de participação entre todos fosse se aproximando do limite necessário para que a ação na escola buscasse ser continuamente transformadora, não de forma utópica, mas sim, real, possível.

#### 5.4. ALGUMAS REFLEXÕES A RESPEITO DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA.

A análise e reflexão de cada momento durante o desenvolvimento deste trabalho possibilitou a orientação e a tomada de decisão garantindo desta forma sua concretização.

Num trabalho dessa natureza, a forma tradicional de avaliar impediria o estabelecimento de um canal legítimo para análise e reflexão dos resultados alcançados.

A apreciação qualitativa de aspectos relevantes ao processo de construção dos pressupostos teóricos da proposta preliminar do currículo básico, bem como sua continuidade e contribuição para uma postura participativa e democrática na ação escolar passam a ser descritas, nesta etapa do trabalho.

Aos envolvidos no trabalho, foi pedido que escrevessem sobre a experiência desenvolvida. O primeiro foco a ser analisado foi o processo de construção e aprendizagem coletiva vivenciado. Pedimos que apontassem os aspectos que colaboraram para sua concretização.

Destacamos alguns dos aspectos apontados pelos envolvidos no trabalho:

- " leituras, reflexão e discussão."
- " desejo de mudança."

- " participação de todas as escolas."
- " abertura empenho e apoio do Departamento."
- " integração entre direção, orientação e supervisão."
- " reuniões de estudo nas escolas."
- " conscientização dos professores."
- " possibilidade de transformação."

Referem-se a atitudes que oportunizam um trabalho participativo, bem como a alguns de seus princípios. É possível depreender, dos relatos analisados aspectos que revelam que o grupo alcançou uma percepção crítica da realidade. Tal situação ocorreu na problematização da realidade concreta e implicou na apropriação do contexto, no ímpeto de mudar.

A participação dos professores nas escolas, foi elemento significativo para o trabalho, por isso a indagação sobre esta questão. Pedimos que fossem apontados os motivos que levaram o corpo docente a participar do processo. Seguem as opiniões:

- " discussão coletiva na escola."
- " reconhecimento da importância da transformação da escola."
- " a análise e discussão da realidade escolar."
- " a possibilidade de contribuir efetivamente com o processo."
- " as reuniões de estudo e a forma como foram encaminhadas."
- " a necessidade de melhorar o ensino."

As opiniões revelaram a conquista de um espaço de contribuição efetiva para a melhoria da escola, por meio do conflito salutar gerado pela análise e discussão, nas reuniões.

A subjetividade com que estes aspectos foram tratados é de difícil observação, porém o que interessa são as mudanças qualitativas ocorridas no modo de pensar e agir dos envolvidos neste processo.

Alguns aspectos foram emergentes do processo e corroboraram para seu avanço. Ao questionarmos quais seriam estes elementos, os diretores, orientadores e supervisores ressaltaram os seguintes:

- " conscientização."
- " comprometimento."
- " questionamento."
- " participação democrática."
- " diálogo e abertura nas escolas."

Em uma perspectiva crítica, tendo procedido a leitura da realidade, podemos afirmar que o grupo ultrapassou a consciência ingênua, indo ao encontro de uma postura crítica. Tal fato ocorreu no contexto concreto, com a superação do senso comum, com a percepção das relações de poder e com a incorporação da vontade política de participar na mudança da escola.

As opiniões referentes à continuidade do processo de construção da proposta curricular apontaram para a:

- " necessidade de realizar cursos em cada área de estudo."

- " continuar promovendo reuniões pedagógicas, de estudo nas escolas."
- " trocar experiências entre as escolas envolvidas."

Podemos afirmar que todo momento de análise e reflexão é ocasião de enfrentamento entre o pensar e o agir, entre a realidade vivida e o novo que toma forma e lugar no contexto. São estes momentos que oportunizam as mudanças, a criação, a transformação que leva à melhoria, à superação das dificuldades e limitações. No entanto, as lutas pelo currículo como eixo norteador da práxis, não podem ficar isoladas. Devem estar vinculadas ao processo de aprendizagem coletiva em busca de transformação da realidade, por meio da práxis no cotidiano escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito destas reflexões é relatar não só o processo de construção de uma proposta curricular, mas também demonstrar a importância de se buscar uma ação educativa voltada para a prática democrática e participativa.

Sobre o tema aqui tratado, muito há que se refletir, questionar, indagar; tudo ainda está em processo inicial de aprendizagem e construção.

Como afirmamos na introdução deste trabalho, ao apresentarmos a questão do currículo escolar crítico, envolvemo-nos com o anseio e a crença de que é possível vislumbrar uma nova práxis educativa.

Portanto, nossa reflexão voltou-se para a possibilidade de que o currículo deixe de ser simples documento para se transformar em eixo norteador da práxis na escola.

Sendo esse um dos questionamentos iniciais do trabalho, e, a partir da análise e reflexão ocorridas durante o desenrolar da experiência, podemos pontuar alguns aspectos por nós vivenciados que foram decisivos para o trabalho.

- A análise dos Paradigmas Curriculares foi o ponto básico para a compreensão do currículo praticado no cotidiano escolar.

- A possibilidade de reflexão/opção entre a proposta curricular tradicional e a perspectiva crítica exigiu estudo, análise e discussão entre os envolvidos no trabalho.
- A constatação de que, de forma participativa seria possível construir uma proposta de currículo, identificada com o contexto sãojoseense, configurou o surgimento de um currículo crítico, norteador da ação educativa.
- A busca da superação das limitações encontradas no modelo curricular anteriormente vivenciado, desencadeou o processo de construção coletiva do currículo.

As ações pretendidas exigiam clareza, e sua prática precisou estar em função de um bem maior, claramente expresso, que demonstrasse a importância dos fins e a relatividade dos meios.

Em vista do exposto, construir uma proposta curricular não era inovador. Era inovadora, sim, a experiência de construção coletiva, a busca da conversão dos professores e a transformação das estruturas escolares, mais especificamente, o fazer da-e-na sala de aula.

A perspectiva de vivenciar um processo de construção curricular de forma participativa levou-nos a valorizar o cotidiano e por meio do diálogo, da troca de experiência iniciar um trabalho peculiar.

Para rompermos com o pronto, o acabado, assumimos a construção de um novo conhecimento, por meio do estudo, análise e reflexão de textos que permitiam ao grupo alcançar o domínio teórico necessário.

Para planejar as atividades, foi preciso respeitar e atender as necessidades emergentes do grupo, cumprindo assim, um dos princípios da prática participativa.

A possibilidade do planejamento participativo levou a um treinamento de co-responsabilidades, no qual a organização das atividades foi elaborada com base nos relatórios das reuniões ocorridas nas escolas, onde professores, orientadores, supervisores e diretores assumiam o papel de co-participantes na concretização do processo de construção curricular.

Portanto, o trabalho de construção coletiva procurou estar voltado para:

- a aprendizagem do grupo envolvido, priorizando o processo de ação-reflexão-ação;
- os princípios norteadores de um currículo que procura promover a transformação social;
- a oportunidade de uma aprendizagem coletiva, na qual autonomia e democracia são pontos básicos;
- desafios que fizessem o grupo desenvolver um processo de busca e reflexão constantes.

Foi possível verificar, no andamento do processo, que houve uma preocupação em criar, produzir mudança, transformar, fazendo surgir uma realidade qualitativamente diferente da que se apresentava então.

Um currículo na escola e não para a escola era o que se pretendia.

Sendo assim, era preciso engajar o professor neste processo de construção e participação. As reuniões pedagógicas, desenvolvidas nas escolas, assegurariam, por meio de análise e reflexão do cotidiano escolar, iniciar o resgate do professor como curricularista, agente de emancipação, elo de ligação entre o conhecimento sistematizado e o aluno.

Com esta ação, as reuniões pedagógicas, nas escolas, passaram a fazer parte do cotidiano do professor. O desafio que se apresenta, a partir desta experiência, é integrá-las à carga horária semanal do professor, pois representam uma conquista do grupo em relação à transformação da postura do professor.

O momento de construção do documento que contém os Pressupostos Teóricos da proposta curricular iniciada, com esta experiência, retratou o ponto culminante da aprendizagem participativa.

O processo de ação-reflexão-ação provocados no decorrer da experiência, e, consequência da sistemática de trabalho escolhido, possibilitou ao grupo superar limitações e produzir coletivamente um documento que configura o currículo como ato político de interesse emancipatório, comprometido com a transformação social.

O processo de reconstrução do currículo trouxe em seu bojo a necessidade de rever a formação do professor, seu aprimoramento profissional, permanente, através de cursos, seminários, palestras, etc.

Também foi possível aprender que criticidade, criatividade e transformação são elementos essenciais para que a práxis curricular seja permanentemente construída.

Não se pode mudar a realidade com a rapidez com que se concebe a mudança. São ações contínuas e sucessivas que vão construindo no tempo a mudança, a transformação maior. Portanto, outros passos deverão ser dados para a Construção da Proposta do Currículo Básico para as Escolas de São José dos Pinhais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. Formação do Jovem Professor para a Educação Básica. Cadernos Cedes. São Paulo, (17): 5-20, 1986.
- APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- BERMAN, Louise M. Novas Prioridades para o Currículo. Porto Alegre, Globo, 1979.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- CANDAU, Vera Maria. A Didática em Questão. Petrópolis, Vozes, 1991.
- \_\_\_\_\_. Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis, RJ., Vozes, 1991.
- CANIATO, Rodolfo. Com Ciência na Educação. Campinas, SP., Papyrus, 1989.
- CARNEIRO, Moaci Alves. Educação Comunitária: Faces e Formas. Petrópolis, RJ., Vozes, 1985.
- CORRÊA, Ayrton Dutra. in Leituras para Repensar a Prática Educativa. Porto Alegre, Sagra, 1990.
- DEMO, Pedro. Pobreza Política. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1990.
- \_\_\_\_\_. Participação é Conquista: Noções de Política Social Participativa. São Paulo, Cortez, Autores Assosiadados, 1988.

- FAZENDA, Ivani et alii. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo, Cortez, 1989.
- FERRACINI, Luiz. O Professor como Agente de Mudança Social. São Paulo, EPU, 1990.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educar Para Que? Uberlândia, MG, UF. de Uberlândia, 1991.
- FREIRE, Paulo. Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989. 19ª Edição.
- \_\_\_\_\_. & NOGUEIRA, Adriano. Que Fazer. Petrópolis, RJ., Vozes, 1991.
- \_\_\_\_\_. Conscientização. São Paulo, Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_ & FAUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_ & SHOR, IRA. Medo e Ousadia. O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, Moacir. Convite à Leitura de PAULO FREIRE. São Paulo, SP. Spicione, 1989.
- \_\_\_\_\_. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo, SP. Africa, 1987.
- \_\_\_\_\_. Educação e Poder. Introdução à Pedagogia do Conflito. São Paulo, Cortez, Autores Assosiadados, 1989.
- \_\_\_\_\_. A Educação contra a Educação. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

- GIROUX, Henry. A Escola Crítica e a Política Cultural. São Paulo. Cortez, Autores Assossiadados, 1988.
- \_\_\_\_\_. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis, RJ., Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia Radical: Subsídios. São Paulo, Cortez, Autores Assossiadados, 1983.
- GANDIN, Danilo. Escola e Transformação Social. Petrópolis, RJ., Vozes, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.
- LELIS, Isabel Alice. O.M. A Formação do Professor para a Escola Básica: Tendência e Perspectivas. Caderno Cedes. São Paulo, (17) 17-36, 1986.
- LIMA, Adriana Oliveira. Alfabetização de Jovens e Adultos e a Reconstrução da Escola. Petrópolis, RJ, Vozes, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez: Autores Assossiadados, 1990.
- MELLO, Guiomar Namó de. Educação Escolar, Paixão, Pensamento e Prática. São Paulo, Cortez: Autores Assossiadados, 1987.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político. São Paulo, Cortez, Autores Assossiadados, 1988.
- MESSICK, Rosemary Graves; PAIXÃO, Lyra & BASTOS, Lilia da Rocha. Currículo: Análise e Debate. Rio de Janeiro, Zattar, 1980.

- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo, EPU, 1986.
- NOGUEIRA, Adriano & GERALDI, João W. PAULO, Freire. Trabalho Comentário Reflexão. Petrópolis, RJ, Vozes, 1990.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Educação Saber, Produção em Marx e Engels. São Paulo, Cortez: Autores Assossiadados, 1990.
- SOBRIÑO, Encarnación. Ideologia e Educação. São Paulo, Cortez, Autores Assossiadados, 1986.
- SILVA, Jefferson Ildelfonso da. A Educação do Educador. Cadernos Cedes. São Paulo, (2), 39-47, 1980.
- SNYDERS, Georges. Para onde vão as Pedagogias não Diretivas? Lisboa, Portugal, Moraes, 1976.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia Progressista. Coimbra Portugal, Almedina, 1974
- \_\_\_\_\_. et alii, Correntes Atuais da Pedagogia. Lisboa, Novos Horizontes, 1984.
- STEIN, Suzana Albornoz. Por Uma Educação Libertadora. Petrópolis, RJ., Vozes, 1987.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez, Autores Assossiadados, 1986.
- TYLER, Ralph W. Princípios Básicos de Currículo e Ensino. Porto Alegre, RJ., Globo, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática Pedagógica do Professor de Didática.  
Campinas, SP., Papirus, 1991.