

**JEANNE APARECIDA DE ÁVILA**

**UMA EXPERIÊNCIA:  
DA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR À SUA  
EXECUÇÃO COM PROFESSORES**

**Universidade de Uberaba – UNIUBE  
Uberaba, 2003.**

**JEANNE APARECIDA DE ÁVILA**

**UMA EXPERIÊNCIA:  
DA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR À SUA  
EXECUÇÃO COM PROFESSORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação: Formação de Professores da Universidade de Uberaba para a obtenção do título de Mestre em Educação: Formação: de Professores.

Orientadora: *Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Faccioli de Camargo*

**UNIUBE  
2003**

## Banca Examinadora

Orientador: \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Faccioli de Camargo / UNIUBE

1º Membro: \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Pereira Dias / UNICAMP

2º Membro: \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Maria Falcone Garcia / UNIUBE

Uberaba (MG), 12 de dezembro de 2003

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Ávila, Jeanne Aparecida de  
A55e Uma experiência : da elaboração de uma proposta curricular  
à sua execução com professores / Jeanne Aparecida de Ávila.  
-- 2003  
137 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de  
Uberaba, Uberaba, MG  
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Maria Faccioli de Camargo

1. Educação – Currículos. 2. Currículos – Experiências. 3.  
Políticas públicas. 4. Cultura. I. Título.

CDD 375

# Dedicatória

*A minha filha Paula Regina, razão de minha luta por um mundo melhor.*

*A minha neta Júlia Maria, que hoje dá um colorido especial à minha existência.*

*Ao genro Sérgio que hoje soma a minha família.*

## Agradecimentos

*Aos meus pais que mesmo não estando hoje mais presentes em minha vida souberam lutar com galhardia nos embates do cotidiano para oferecer um mundo diferente aos seus filhos.*

*Às professoras do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberaba que estiveram comigo e a equipe de alfabetização no empenho da proposta curricular aqui relatada.*

*À minha orientadora Ana Maria Faccioli de Camargo que pacientemente respeitou o meu tempo de produção.*

# SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	vii
LISTA DE QUADROS.....	vii
RESUMO .....	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO I - A TECITURA DE UMA EXPERIÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR .....	15
1.1 A elaboração da proposta curricular elementos estruturantes .....	32
1.2 Execução da Proposta na Rede Municipal de Ensino .....	43
CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: MANIFESTALÇÕES HISTÓRICAS .....	47
2.1 Abordagens preliminares .....	48
2.2 O currículo numa visão conservadora .....	50
2.3 O currículo numa visão crítica .....	55
2.4 O currículo na visão pós-crítica .....	63
2.5 O currículo no espaço da educação brasileira .....	68
CAPÍTULO III - ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE ALGUMAS DAS CATEGORIAS CONCEPTUAIS APRESENTADAS NA PROPOSTA EDUCATIVA DO MUNICÍPIO DE UBERABA GESTÃO 93/96 .....	75
3.1 Educação/Cidadania.....	76
3.2 Conteúdo .....	82
3.3 Metodologia .....	88
3.4 Relação Professor/Aluno.....	93
CAPÍTULO IV - ANÁLISE REFLEXIVA DA EXECUÇÃO DO CORRÍCULO PROPOSTO NA GESTÃO 93/96 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA .....	99
4.1 Da concepção de sociedade.....	100
4.2 Da concepção de homem e educação .....	103
4.3. Das concepções de conteúdos, metodologia e relação professor/aluno .....	108
CONSIDERAÇÕES.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	130
ANEXO .....	137

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Representação gráfica da situação das escolas municipais de Uberaba, 1993 .....	27
FIGURA 2 -	Representação gráfica do Percentual de alunos dos 1. <sup>as</sup> e 2. <sup>as</sup> série em sala de aula das Escolas Municipais em Uberaba, 1994 .....	30
FIGURA 3 -	Foto Capa Revista Fazendo Escola, n.2 da Secretaria Municipal de Uberaba (S.D) .....	42
FIGURA 4 -	Esquema .....	87
FIGURA 5 -	Esquema .....	92
FIGURA 6 -	Foto e Capa da Revista Fazendo Escola ano I, n.1 (S.D.) .....	108

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	O cotidiano da Educação no Município de Uberaba.....	24
QUADRO 2 -	Modelo de Ficha de Avaliação Diagnóstica.....	29

## RESUMO

No Brasil, o currículo ganhou consistência e centralidade no final dos anos oitenta, sendo, desde então, alvo de atenção das políticas públicas de educação e entre os educadores. Esta pesquisa inserida nesse contexto procura rever reflexivamente uma experiência de coordenação na elaboração de uma proposta curricular, e sua execução com professores, no início dos anos noventa. Essa investigação focaliza um período de experiência profissional, que, embora distante, suscitou o desejo de retorno a esse momento, todavia, resguardando o devido distanciamento exigido por esse trabalho e pautando-se pela isenção de juízo de valor, ou opiniões pessoais. Refere-se a uma proposta curricular, um dos projetos da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba gestão 93/96, registrado como exitoso, razão da intenção de verificar o seu significado, mesmo tendo sido decorridos sete anos. O trabalho foi desenvolvido baseado nos dados coletados em documentos da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Estadual Mineira de Educação nos quais a proposta curricular se sustentou, e em fontes bibliográficas. No desenvolvimento da pesquisa, foi possível explicitar fatos que apontam relações de poder que direcionaram a execução da proposta para além da teoria explicitada para sua condução. Esses aspectos instigaram a autora à busca de outros caminhos em que fosse possível perceber como se dão às relações entre o saber e o poder. As contribuições teóricas dos Estudos Culturais são apresentadas como saídas para que se fale e viva currículo com um olhar voltado para as questões das identidades e diferenças, sem a ilusão de objetivos igualitários nas práticas sociais.

## **RESUMEN**

En Brasil, el currículo conquistó solidez y centralización a fines de los años ochenta, siendo desde entonces, albo de las políticas públicas de la educación y entre los educadores. Esta investigación insertada en este contexto, busca rever de forma reflexiva una experiencia de coordinación en la elaboración de una propuesta curricular y su ejecución con profesores en el inicio de los años noventa. La investigación enfoca un periodo de experiencia profesional, que aunque distante suscitó el deseo de retorno a este momento, resguardando además la debida distancia exigida para este trabajo y pautado por la inserción de juicio de valor u opiniones personales. La que se refiere a una propuesta curricular de uno de los proyectos de la Secretaría Municipal de Educación de Uberaba gestión 93/96 que fue registrado con éxito, razón que nos indujo a verificar su significado mismo después de siete años decorridos. El trabajo desarrollado se basa en los datos colectados en documentos de la Secretaría Municipal de Educación y de la Secretaría Estadual Minera en las cuales la propuesta curricular se sostuvo en fuentes bibliográficas. Durante el desarrollo de la investigación, fue posible explicitar hechos que apuntan relaciones de poder que condujeron el ejercicio de la propuesta fuera de la teoría en la que había sido explícita su dirección. Estos aspectos indujeron a la autora a buscar otros caminos, en los que fuera posible percibir como se producen las relaciones entre el saber y el poder. Los aspectos teóricos de los Estudios Culturales son presentados como salidas para que se mencione y viva el currículo con la visión vuelta hacia las cuestiones de identidades y diferencias, sin la ilusión de objetivos igualitarios en las prácticas sociales.

# INTRODUÇÃO

A linguagem está enraizada não na coisa percebida, mas no sujeito ativo. É mais o produto de desejo e energia do que de percepção e memória.  
Sheridan

A memória humana é como cavernas, que esconde cenários e eventos de nossa vida que só o tempo pode dar conta de fazer ressurgir e ele mesmo se encarregar de imprimir outros significados, através de novas linguagens, àquilo que, no passado, se revelava posto como definitivo.

Estou me propondo a investigar viajando com um endereço certo, pelas cavernas de minha memória rumo a uma experiência profissional, não para escrever memórias, mas para revisitar um passado que ainda me inquieta, procurando apreender elementos para novas investigações de minha prática profissional.

O presente trabalho constitui para mim a primeira oportunidade para revisitar uma das minhas práticas pedagógicas de forma reflexiva e investigativa.

Foi interessante quando, no mestrado, chegou o momento de apresentar um projeto de pesquisa e eu tinha consciência de que o caminho que iria trilhar estaria diretamente ligado à formação de professores. Mas, no trajeto para a explicitação definitiva de por onde andaria com meu trabalho, outros pontos de inquietação foram surgindo de forma mais aguda e instigadora.

Mais do que abordar a formação do professor em qualquer nível do espaço educativo estava em mim latente o desejo de revisitar uma experiência vivida nos anos 90, quando pude participar da elaboração e acompanhamento da execução de uma proposta curricular para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba durante a gestão 93/96 da então Secretária de Educação. Neste trabalho, acabei por rever a minha formação através da prática pensada.

O incentivo para investigar a memória começou nas aulas do curso de mestrado quando alunos (as) eram motivados (as) a trabalhar com as memórias de suas vidas profissionais e a dos seminários vividos no curso. Pude descobrir ali, uma promissora fonte de pesquisa.

Mas confesso que, ao realizar estudos sobre metodologias de pesquisa foi muito forte a preocupação que me causou a questão de precisar tomar uma decisão metodológica. Eu queria escapar da necessidade de seguir os parâmetros dos métodos que de forma quase cartorial são determinantes de como se escreve para a academia.

Mesmo assim, me aventuro apresentar o meu caminho. Aquele que consegui trilhar para dar conta de uma tentativa investigativa de minha experiência na prática pedagógica.

Exponho minhas reflexões como se fossem lentes voltadas para minhas narrativas, desejando que o leitor nelas enxergue o que elas lhe falam; caso não consiga o meu intento, não direi que cometi uma falha ao narrá-las, pois as mesmas constituem o meu discurso reflexivo de hoje, cujo significado me é muito caro.

Início o trabalho apresentando como se deu a experiência desde os seus componentes políticos e pedagógicos, apontando inclusive fragmentos de entrevista feita junto ao Sr. Prefeito que assumia a gestão administrativa da cidade e da nova Secretária de Educação, já revelando aí um contra ponto em relação aos anseios para a educação que propunham ao município; não faço análise de discurso, exponho as falas para que se perceba o que há de discrepante.

Não tenho a pretensão de contrapor teorias, quero sim ressignificar a minha experiência. Com a ajuda das discussões sobre currículo procuro apresentá-las através de uma pesquisa bibliográfica na qual retomo em parte este campo do conhecimento desde o seu surgimento, perseguindo na história as tendências pedagógicas até algumas proposições que hoje estão postas, sem deixar de mencionar, mesmo que rapidamente, o currículo no Brasil.

Como a experiência que vivi estava fundamentada em uma visão histórico crítica, faço uma exposição breve sobre a mesma ressaltando categorias que a equipe administrativa da então Secretaria de Educação gestão 93/96 apresentou como direcionadoras do fazer educativo para a Rede Municipal de Uberaba.

Tomando tais categorias a partir da Pedagogia Histórico Crítica revisito a execução da proposta curricular procurando indagar até que ponto elas se fizeram presentes no cotidiano da Rede Municipal.

Minhas considerações, as denomino de “Olhando de um outro ponto de vista”, não termino meu trabalho, deixo-o como proposta de um novo começo onde ressalto os Estudos Culturais como possibilidade de tomar novos caminhos na condução do meu fazer pedagógico, preocupada com a questão da identidade do professor, da expressão de suas narrativas, com a necessidade de que o educador leia o jogo que se faz nas diferentes relações sociais em que se depara nos diferentes espaços por onde é chamado a circular. E ainda, apontando o currículo como a grande arena em que as relações de saber e poder estão postas e produzindo sujeitos.

Falar em educação é adentrar o campo complexo da economia, da ética, dos valores humanos, da política e, sobretudo da história, onde os conceitos são contraditórios por envolverem visões de mundo. Um dos grandes debates hoje na educação é a cisão de fronteiras entre modernidade e pós-modernidade. O século XX foi o anunciador do discurso sobre a supremacia do conhecimento, porém as certezas e as utopias estão sendo colocadas em dúvida. Novas visões são discutidas, certas análises contestadas, nosso tempo está em ebulição em todos os seus segmentos e a educação vem ocupando a centralidade desta grande crise.

Mas, há quem afirme que tempos de crise são propícios à busca de reavaliações. Talvez aguçada pelo tempo, cá estou com a ressignificação de uma experiência de vida profissional.

A pesquisa tem por objetivo explicitar a relação existente entre o fazer pedagógico e as predeterminações de um Sistema Educacional, investigando os marcos deixados pela vivência da proposta na prática profissional dos professores e da autora da pesquisa que também se coloca como interrogadora da experiência. Para a sua realização foram utilizados os recursos da pesquisa documental com dados coletados em documentos da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Estadual Mineira de Educação. A pesquisa bibliográfica foi o recurso metodológico que sustentou a releitura da experiência

Metodologicamente, não me esqueci das palavras de Sartre de que um trabalho científico não é literatura, mas vez ou outra, quebro a seqüência do texto com tentativas de entradas literárias.



## CAPÍTULO I

### A TECITURA DE UMA EXPERIÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR

...A vida não é uma sonata que, para realizar sua  
beleza, tem de ser tocada até o fim.  
Ao contrário, a vida é um álbum de minissonatas.  
Cada momento de beleza vivido e amado, por  
efêmero que seja, é uma experiência completa...

Rubem Alves (1999)

Quantas minissonatas tenho podido viver na minha trajetória profissional?

Quantos momentos têm sido vividos como se fossem “eternos”?...

Estou agora abrindo uma pausa para reler através da memória e dos registros, uma experiência na coordenação de uma proposta curricular elaborada para os primeiros anos do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Uberaba.

É uma das minissonatas cuja composição deixei registrada em álbum (documento oficial do município) nos anos noventa. Não a construí sozinha, sua partitura foi criada em parcerias com educadoras que direcionavam os seus olhares para o que se acreditava ser novos horizontes para a educação. Uma experiência tecida de forma singular, na grande esperança de estar propondo saídas para os problemas da educação escolar, situação que as crianças que freqüentavam as séries iniciais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal vivenciavam. Ao abrir esta pausa para retomar a proposta curricular passo a entender algo que aguça o meu desejo de investigação, de um olhar mais atento sobre os efeitos de um currículo na prática docente e na qualidade de vida profissional e crescimento pessoal daqueles que não participam de sua elaboração, mas são os seus executores.

Hoje posso dizer que me aconteceu a oportunidade de viver uma experiência, eu a sinto, pulsa em mim, me deixa sempre irrequieta ao vir às minhas lembranças. Passados cinco anos a retomo, não para informar que um dia participei de um grupo gestor de uma proposta curricular para um município. Mas para indagar: Que sentido teve aquela proposta para os executores, os professores alfabetizadores, grandes protagonistas da minissonata aqui ressaltada?

Das crianças, alunos das diferentes escolas do Município, eu posso dizer pelos dados estatísticos aplicados e analisados àquela época, que romperam a barreira quantitativa da repetência.

Agora, procuro investigar que saber pôde construir os professores envolvidos na nova proposta curricular da forma como foi trabalhada e posta para execução. Terá ela marcado suas vidas como experiência ou um experimento? Recorro a Larrosa para distinguir as duas palavras:

O saber da experiência deve ser tomado de forma limpa de contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. (...) Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. A experiência é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer (LARROSA, 2001.p. 03).

Nessa retrospectiva me proponho a retomar o que experienciei no sentido acima descrito por Larrosa, tomando o passado como fonte para dialogar com os discursos (minissonatas) atuais sobre currículo e formação de professores em serviço, reinterpretando a experiência vivida em 1993/96, um tempo de reformas educacionais no ensino público brasileiro.

Para Gomes (2001), o Sistema Educacional Brasileiro na década de 90 do século XX, com exceção do ensino superior, teve uma expansão bastante elevada. O acesso ao ensino fundamental foi assegurado com o crescimento da taxa de escolarização. Foi um tempo de mudanças na educação brasileira sustentada pelo poder público.

Essa força política, porém, como afirmam Rosar e Krawczyk (2001), em quase todos os países da América Latina, entre eles o Brasil, foi marcada, sobretudo nos

anos noventa, por reformas que aconteceram por indução externa, ou seja por articulação com as políticas de organismos internacionais, justificadas pelo caos em que se encontrava a educação, carente de reformas, de gestão, organização institucional e de propostas pedagógicas coerentes com o momento histórico vivido até então.

Em 1993 Uberaba iniciou um novo tempo de administração pública municipal com um governo do partido PFL, que ao compor o seu secretariado o fez com a organização de membros de diferentes partidos, dentre eles o PT, partido dos Trabalhadores, do qual foi escolhida uma professora militante, para administrar a educação da Rede Municipal.

Fui convidada pela Secretária de Educação Municipal de Uberaba, minha antiga professora de Faculdade e ex-diretora em Escola Estadual a fazer parte da equipe pedagógica do novo grupo que se formara com sua gestão.

O novo governo que assumia a liderança da prefeitura municipal àquela época tinha como grande meta entre outras de seus programas de governo um investimento na qualidade da educação ofertada pelo município. Por isso, era o setor prioritário de reestruturações e mudanças,

Assim, retomando documentos do início da administração da educação, ocasião em que os grupos representantes das escolas reuniam-se para elaboração do Planejamento Global Integrado do município em 11/01/93, reproduzo aqui do discurso da Secretária o seu princípio básico de fazer acontecer a educação:

Toda criança é capaz de ter acesso ao conhecimento, desde que lhe sejam dadas condições para aprender. Grande parte dessas condições pode ser criada na escola e, se preciso for, reinventaremos essa escola, de modo que ao descobrir o avesso de seu avesso, possamos colocá-la no direito. É minha crença que, do lado direito da escola encontraremos inscrito, que só uma coisa justifica a existência desta Secretaria: **Oferecer o melhor ensino possível à população...**  
(Revista Fazendo Escola ano 01, n.º 01. S.D).

Estava declarada aos professores da rede municipal de ensino a intenção de ofertar à classe popular a melhor escola que fosse possível e junto a isso a crença de que o conhecimento é direito de todos. Reinventar uma escola que fosse a resposta necessária às crianças e jovens do município passou a ser o desafio de todos os que trabalhavam com a educação pública municipal.

Embora o Governo do município de um partido tido como neoliberal não se revelasse aberto a uma administração popular, a Secretária de Educação sendo do PT, fazia-se presente com um discurso de radicalização democrática em busca de uma escola cidadã que firmasse o direito à educação pública de qualidade a toda a população da classe trabalhadora. A gestão educacional se firmou assim, no propósito de Educação/Cidadania.

Da leitura de publicações da época podemos ressaltar as abordagens sobre cidadania nas palavras do Senhor prefeito e da então Secretária de Educação.

Da entrevista publicada na citada revista, transcrevo a resposta do prefeito à pergunta: "A questão da cidadania é uma tarefa que você propõe ao seu governo. Que relação você estabelece entre Educação, Cidadania e Democratização?"

Já no nosso Programa de Governo, em campanha, colocávamos a Cidadania em primeiro plano. Claro que não alcançaremos resultados absolutos a curto prazo. Por isso, o trabalho na educação, fazendo com que a criança e os adolescentes aprendam que a cidade não é do prefeito e não é do vereador, mas sim da comunidade, da qual é integrante. Estamos preparando uma campanha de esclarecimento sobre o que é cidadania, quais são os direitos e os deveres do cidadão. Queremos despertar nas pessoas o bairrismo que cada um tem por sua cidade como forma de integrá-las ao convívio social. (Revista Fazendo Escola ano I – n.º 01. S.D. p.5)

Na mesma revista a Secretária de Educação afirmou em alusão à mesma questão:

Se a escola é direito do morador desta cidade será preciso que a população nela se faça presente, respeitada e ouvida. Isso reclama pela definitiva consolidação do processo de administração colegiada, respaldada no equilíbrio dialético entre decisão coletiva e o princípio de unidade de ação. Para tanto, pede a presença do educador sensível às necessidades da população, aberto para interagir com ela, disposto a entender os seus reclamos. (Revista Fazendo Escola ano I – n.º 01. S.D. p.5).

O conceito de cidadania apresentado pelos dois novos dirigentes mostrava significados diferenciados politicamente: uma condução para a informação de direitos e deveres e um postulado sustentado em princípios de uma teoria da educação voltada para a emancipação da classe popular, uma escola como direito do homem, uma visão crítica de educação versus a idéia de "melhorar a sorte da população" pelo bairrismo à cidade.

Para pensar uma proposta de trabalho, os diferentes segmentos da área da educação foram convocados à reflexão de suas práticas em busca de uma educação pública municipal cidadã, para que a Rede pudesse redimensionar o seu fazer educativo e

a partir dessa ação, fosse estruturado o Planejamento Global e Integrado da Educação Escolar.

Da mesma forma que o ato de educar não pode ser arbitrário, autoritariamente posto, ele não pode acontecer, desorganizadamente, sob a inspiração de caprichos e/ou interesses emergenciais. A rigor, a sociedade espera da instituição escola o preparo do indivíduo para nela se inserir e atuar, a partir do domínio de instrumentos culturais, produzidos/acumulados/sistematizados e registrados ao longo da história da humanidade; e este saber é transmitido segundo critérios de seleção, ordenação e seqüência, decorrentes das exigências culturais e individuais da sociedade e do educando, e traduzidas em objetivos curriculares.(PRAIS, Revista Fazendo Escola nº 1 Ano I S.D. p. 18).

Estava assim justificada a necessidade de um plano de trabalho na área Municipal de Ensino e os professores concitados à participação a assumir o compromisso com a tarefa de Educação.

Uma vez formada a equipe de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, aos onze dias do mês de janeiro de 1993, foi realizado o primeiro encontro com toda a Rede Municipal de Ensino para discussão do Planejamento Global Integrado, posto como elemento técnico-político indispensável, significando para a Secretária de Educação o instrumento que facilitaria a mediação necessária entre a secretaria e as escolas.

Para a redação do Plano Global Integrado, a leitura do cotidiano das escolas e setores educacionais, aconteceu em todas as áreas da Secretaria Municipal de Educação. Os problemas foram ouvidos, discutidos, priorizados e transformados em indicadores para diferentes projetos não só da Secretaria, como também das próprias escolas e setores educacionais municipais.

A partir dos diagnósticos, diferentes projetos passaram a compor o Plano Municipal de Educação 93/96, organizado com Diretrizes Básicas fundamentadas nos princípios:

- Participação
- Democratização
- Trabalho Técnico competente.

Para concretizar as Diretrizes na orientação dos Programas e Projetos do quadriênio foram estabelecidas as metas:

- Qualidade do Ensino
- Democratização da Gestão
- Democratização do Acesso dos alunos à Escola Pública Municipal

As três metas com os respectivos princípios foram intensamente trabalhadas durante a gestão. Como são elementos considerados norteadores do fazer pedagógico e administrativo da gestão 93/96, as reescrevo à guisa de facilitação de leitura do contexto educativo da experiência, o teor de cada meta, buscando, para isso, apoio em publicação interna da Secretaria Municipal de Educação.

**Da Qualidade do Ensino:** Ficou posta como condição imprescindível a concretização da escola pública democrática, saindo daí a necessidade de explicitação de uma filosofia de educação que se constituísse em lógica educacional única na orientação do trabalho educativo escolar, que garantisse uma unidade de princípios e fins dentro da diversidade de ações, situações e processos que caracterizam a educação.

Além disso, foram estabelecidas outras necessidades:

- Reorientação curricular, buscando o máximo de eficácia qualitativa, fundamentada numa visão epistemológica que seqüenciasse e ordenasse logicamente os conteúdos numa visão teórica que garantisse a Interdisciplinaridade, a organização do caos da divisão do trabalho intelectual, possibilitando, assim, não só a apropriação do saber sistematizado, mas a reconstrução de um saber necessário à libertação das classes trabalhadoras.
- Resgate do papel da biblioteca.
- Capacitação docente numa visão ampliada do educador.
- Valorização dos trabalhadores da área da educação.

**Da Democratização da Gestão:** consolidar os órgãos colegiados enquanto fóruns de discussão. Aqui foi proposta a organização de colegiados em todos os seguimentos, da Secretaria às escolas, que, aliás, já contavam com a instituição legal do colegiado desde 1992, Portaria 01/92 de 25/02/92 da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

**Da Democratização do Acesso:** Ampliar o atendimento à demanda de alunos da Educação Infantil ao 2º grau, através de construções, reformas e convênios com a Rede Estadual de Ensino e compras de vagas em escolas particulares de 2º grau. (Hoje, Ensino Médio).

Dentro do quadro geral de Programas e Projetos da Secretaria, minhas ações foram desenvolvidas no Programa Qualidade de Ensino com o Projeto Ordenação e

Seqüência de Conteúdos Curriculares, daí originou-se a Equipe de Alfabetização que também coordenei. Os projetos de modo geral sustentaram o fazer pedagógico da Secretaria de Educação na Gestão 93/96. A constituição histórica do sistema repensado pela nova Equipe estabeleceu fundamentos que passaram a ser observados na planificação de todas as propostas de trabalho. Dentre estes fundamentos ressalto aqui o projeto de explicitação da filosofia de Educação para a rede Municipal de Ensino, tendo em vista o significado de uma filosofia como norteadora de qualquer ação educativa.

O Projeto de explicitação da filosofia foi denominado: ‘O cotidiano da Educação no Município de Uberaba – Das crenças ao Fazer. Sob a coordenação da seção de Desenvolvimento do ensino, através da equipe responsável, foi realizada uma pesquisa em que os diferentes segmentos responderam a questionários, explicitando suas concepções sobre: sociedade; homem; educação; teoria pedagógica; escola; conteúdo; metodologia; didática; avaliação e relação professor/aluno. Estas concepções foram consideradas pela equipe responsável pela pesquisa como valores subjacentes ao trabalho escolar, foram coletadas com o intuito de análise crítica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica para que se pudesse reconstruir, a partir dos dados conceptuais manifestos ou latentes nos discursos docentes uma filosofia que desse sentido ao trabalho educativo no Município.

### **Por que uma pedagogia histórico-crítica?**

A resposta à questão foi apresentada pela Secretária a partir de considerações teóricas postas por Libâneo<sup>1</sup>. Assim foi por ele manifestada:

Na situação sócio-econômica e cultural do Brasil – sociedade capitalista dependente – a clientela da escola pública é constituída pela classe trabalhadora; classe caracterizada por seus anseios de emancipação e participação.

Dentre as teorias pedagógicas que subsidiam o trabalho dos educadores, na atualidade, a que melhor atende a esses anseios é a Pedagogia progressista, entendida por Libâneo como: “o conjunto de conhecimentos e práticas pedagógicas direcionadas por um interesse explícito de libertação e emancipação da humanidade das formas opressoras do sistema capitalista”. Numa concepção progressista, a educação encontra seu papel na formação para o trabalho produtivo, visando superar a alienação do homem, imposta pelas relações capitalista de produção. (PRAIS, Fazendo Escola nº02, p.9).

---

<sup>1</sup> José Carlos Libâneo na época era professor do Curso de pedagogia e do mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFG, foi participante ativo no desenvolvimento da filosofia posta para a educação Municipal de Uberaba.

Libâneo, pensador sempre presente na escolha de uma pedagogia na Rede Municipal de Ensino e também durante a gestão da Secretária de Educação Municipal 93/96, assim organiza a pedagogia progressista:

A libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da auto-gestão pedagógica; a crítico social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social de educação popular “não formal” (LIBÂNEO, 1985, p.32).

Para Prais (Revista Fazendo Escola nº 01, Ano 1 S/d), as pedagogias libertadora e libertária pela natureza da proposta de educação esbarram nas questões burocráticas postas como necessárias à organização escolar, por essa razão optou-se pela proposta pedagógica histórico – crítica, tendo em vista que o trabalho educativo em questão deveria estar voltado para a sustentação do trabalho docente da escola pública. Argumentando sobre essa questão Libâneo em encontro com os educadores da Rede Municipal de Ensino assim se expressou:

Uma pedagogia baseada na doutrina do liberalismo supõe que a sociedade em que vivemos é harmônica, equilibrada, orgânica, apenas precisam ser corrigidos alguns desvios de rota. A pedagogia crítica diz que isso não é verdade, que não existe uma “ordem social” mas uma desordem, que há no Brasil uma vergonhosa desigualdade entre ricos e pobres determinando diferenças, discriminações que não são só econômicas, mas culturais, espirituais. Quero dizer que a prática pedagógica não pode ser inocente em relação a essas questões. A escolha de uma pedagogia leva a sinalizar uma direção, implica um posicionamento frente a projetos de gestão econômica e política de uma sociedade.(LIBÂNEO, Revista Fazendo Escola nº 4, Ano I S. d. p. 08)

Uma vez adotada a Pedagogia Histórico-Crítica, a Secretaria Municipal de Educação passou a tê-la como referencial para análise dos dados da pesquisa e conseqüentemente o fazer pedagógico naquela gestão, levando em consideração a constituição da clientela da escola pública formada pela classe trabalhadora, considerando que “A pedagogia progressista trata de uma educação de classe, distinta da educação burguesa, a partir das condições concretas da existência” (Prais, 1990, p. 31).

Para consolidar os fundamentos conceituais durante a implantação da filosofia posta pela Secretaria Municipal de Educação aconteceram palestras para professores e demais componentes da administração escolar conferidas por Carlos Libâneo, Neidson Rodrigues, Gaudêncio Frigotto e outros estudiosos adeptos do pensamento de lutas pela transformação social através da educação da classe trabalhadora.

Quando ocorreu a análise das concepções apresentadas pelos professores da Rede Municipal, a equipe que coordenava a pesquisa concluiu que havia situações contraditórias nas falas dos entrevistados, tanto em nível da relação teoria e prática pedagógica, quanto em nível de clareza, coerência entre as idéias apresentadas.

Ao abordar a prática não se percebia nas falas de alguns educadores uma coerência entre objetivos, conteúdos trabalhados, metodologia adotada e avaliação. Os conteúdos não eram vistos de forma clara quanto às suas fontes, uma vez que muitos professores disseram que os organizavam a partir de sumários de livros didáticos, sugestões de colegas, ou mesmo, determinados pelo supervisor escolar.

“A incoerência da prática reflete e é refletida no próprio sincretismo presente no discurso dos professores”. (Prais, Revista Fazendo Escola S/d, p.10). No entanto, a equipe pesquisadora pode perceber nas respostas dadas por um número significativo de professores a esperança em poder modificar a prática pedagógica, o que deu mais evidência à necessidade de propor uma linha teórica que conduzisse a organização da prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino. Dos dados colhidos pela equipe pesquisadora, busco uma breve citação onde se é possível perceber esse sincretismo:

Perguntados sobre o conteúdo: “É um enfoque autoritário, na medida em que conteúdo é o conjunto de informações que queremos passar aos alunos” (S. P); “é o assunto a ser dado” (N. P); “matérias que são desenvolvidas de acordo com a série em que o aluno se encontra, respeitando-se um programa”.(S.L.); “Os conteúdos podem ser descobertos junto com os alunos; assuntos que podem ser estudados, expandidos, experimentados e transformados” (I. G).

Quanto à metodologia: “são técnicas” (M.C.); “são procedimentos; é a forma de se trabalhar, a partir de uma fundamentação teórica e prática” (M. O) “é a forma de aplicação de uma teoria do conhecimento, é a prática desta teoria, ou linha de trabalho preestabelecida para nortear o trabalho” (A. O) (Revista Fazendo Escola, ano 2. nº02 Sd, p.10).

A partir da coleta de dados, da sua análise realizada na visão histórico – crítica e da grande preocupação em atender à especificidade da clientela, a classe trabalhadora,

nos seus anseios de emancipação e participação foram propostos princípios norteadores para orientar o fazer pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, gestão 93/96.

Dos arquivos de documentos da época transcrevo as categorias que foram elencadas e encaminhadas às escolas da Rede Municipal:

**QUADRO 01 - O cotidiano da Educação no Município de Uberaba**

<b>“Das Crenças ao Fazer” A Filosofia da Rede Municipal de Ensino</b>	
<b>“Ser educador é ser pescador do humano no homem”.</b> Por isso, é tarefa que supõe concepções estruturadas e explicitadas de: homem, mundo, sociedade, relação professor-aluno, método, teoria pedagógica, didática e avaliação	
<b>CONCEITO</b>	<b>EXPLICITAÇÃO</b>
<b>SOCIEDADE</b>	A sociedade consiste num sistema organizado dos homens que buscam, nas relações entre si e com a natureza, resolver os problemas básicos de sua sobrevivência, bem como atender às suas necessidades psicossociais e culturais. É um sistema de equilíbrio precário, uma vez que, no mundo capitalista, a sociedade se organiza em classes sociais antagônicas, com interesses contraditórios: uma classe que detém o poder, o capital, os bens e os meios de produção e os privilégios, e outra classe subalterna, que produz pelo trabalho os bens da sociedade, mas se vê alijada do usufruto destes mesmos bens, inclusive o conhecimento. Para camuflar as contradições e justificar sua hegemonia, a classe dominante dispõe do discurso ideológico elaborado, eficaz articulador dos seus interesses.
<b>HOMEM</b>	O homem é um ser concreto (corpóreo), social, histórico, consciente e livre, construtor do seu próprio destino através do conhecimento e do trabalho, da interação com a natureza e com a cultura já elaborada. Por surgir inacabado, o homem se faz ao se educar no contato com os outros homens.  O homem não é meramente uma união precária de corpo e alma; é antes, uma unidade dinâmica em que a corporeidade possui uma dimensão de expressão lúdica, estética, laboriosa, sensível, afetiva, sensual, ética, social, cognitiva e transformadora do mundo.
<b>EDUCAÇÃO</b>	Educação, num sentido amplo, é um processo contínuo, dinâmico e permanente de autoconstrução do homem. É o próprio processo de o homem tornar-se humano e social, sujeito de sua história pessoal e social através da consciência crítica, da participação que modifica, orienta e dá sentido à sua prática cotidiana. Nesse sentido, a educação coincide com o próprio evoluir da existência humana.  No âmbito escolar, stricto-sensu, a educação consiste no processo de promover o ensino-aprendizagem e a produção dos conhecimentos socialmente necessários ao exercício da verdadeira cidadania.

CONCEITO	EXPLICITAÇÃO
<b>TEORIA PEDAGÓGICA</b>	Teoria pedagógica consiste no conjunto orgânico e sistemático de conhecimentos e valores de ordem filosófica sociológica, científica e técnica, que norteia toda ação pedagógica, estabelecendo fins, conformando os recursos, métodos, procedimentos a estes fins e objetivos, e selecionando os conhecimentos necessários ao exercício da plena cidadania e à autoconstrução humana. É o conjunto dos conceitos, valores que sustentam a coerência da prática educativa.
<b>ESCOLA</b>	Escola é o espaço específico da difusão, assimilação e produção dos conhecimentos socialmente necessários à participação e à transformação da sociedade. É o lugar onde, através de um currículo (conteúdos e experiências de aprendizagem) e de uma prática pedagógica, as crianças, jovens e os adultos recebem e assimilam o legado da cultura elaborada pela humanidade, compreendendo e reelaborando o seu cotidiano, construindo novos conhecimentos e reinventando novas práticas.
<b>CONTEÚDO</b>	Conteúdo é a experiência cultural produzida e incorporada coletivamente pela humanidade e permanentemente reavaliada face às realidades sociais e trabalhada pela escola. Os conteúdos devem ser compreendidos e trabalhados numa perspectiva interdisciplinar, histórica e cultural, sistematizando os conhecimentos do senso comum e produzindo uma visão orgânica e significativa do mundo. Eles devem ser priorizados na prática escolar, porque são os elementos mediadores entre educação e a transformação social, e constituem a especificidade da função escolar.
<b>METODOLOGIA</b>	Na perspectiva teórica, metodologia consiste na ótica de análise da realidade; na perspectiva prática, a metodologia consiste num conjunto orgânico de métodos de ensino, procedimentos e técnicas que possibilitam a aplicação prática de uma teoria pedagógica e dos conteúdos curriculares. Devem ser subordinados aos objetivos da educação e conteúdos trabalhados.
<b>DIDÁTICA</b>	Didática é o elemento articulador entre pedagogia e prática docente; é através dela que uma concepção teórica de educação se faz concreticidade histórica. Enquanto direcionamento imediato da prática educativa compreende planejamento, a execução e avaliação do trabalho pedagógico.
<b>AValiação</b>	A avaliação consiste no acompanhamento do processo de construção do conhecimento. A partir da diagnose, ela indica o que foi feito, o que se tem a fazer e o como fazer para que efetivamente o conhecimento se produza e a construção humana seja possível. Ela é o “ <b>termômetro da saúde</b> ” escolar, na medida em que permite evidenciar a qualidade dos resultados do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho escolar como um todo. Não deve portanto ser confundida com verificação, julgamento, “ <b>acerto de contas</b> ”, rotulação ou mecanismo de repressão do aluno.
<b>RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO</b>	A relação professor/aluno constitui-se numa relação de diálogo desigual, uma vez que, ao professor, por seu nível de competência, cabe intervir cognitivamente na reelaboração das experiências do aluno. Segundo Prais, “professor é aquele que fez um esforço para conseguir a clareza, a coerência e a síntese, e convida os alunos para realizar com ele um esforço análogo (...) Conseguir que os alunos se elevem de uma visão sincrética para uma visão de síntese, requer a integração de dois movimentos simultâneos: transmissão do saber e assimilação ativa por parte do aluno. O que, por sua vez, pressupõe o professor como detentor de um conhecimento organizado e o aluno como sujeito ativo do conhecimento” (1990, p.40)

(Revista fazendo escola Ano 1, Nº 1, S.d. p.12)

A explicitação de uma filosofia e as determinações conceituais estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação para a Rede Municipal de Ensino trouxe à tona “o por quê se ensina”, mobilizando desta forma competências e crenças.

Mas, até que ponto esta mobilização proclamada, inferida das respostas às questões da pesquisa realizada se transformaria em discurso e prática vivida pelos atores que faziam acontecer o cotidiano das Escolas? “O elo entre o fazer e o dizer de uma comunidade discursiva representa o ponto cego do discurso, a evidência primeira que funda a crença”. (Frigotto 2000, p.34).

Essa crença se evidenciou na situação em questão pela convicção dos componentes da Secretaria de que a mudança na maneira de pensar os conceitos básicos de uma prática pedagógica para a Rede Municipal concretizaria os ideais de democratização e de luta pela emancipação das classes trabalhadoras, claramente expressos nos fundamentos teóricos veiculados nos discursos da equipe que os fez circular durante toda a gestão de 93/96.

Com o título: A Importância da Filosofia na Construção da Prática Pedagógica, José Carlos Libâneo realizou uma conferência a convite da Secretaria de Educação de Uberaba. Do que marcou a sua abordagem, transcrevo:

Filosofia de vida diz respeito às opções filosóficas, sócio-políticas e pedagógicas, tomadas conscientemente com base numa reflexão, que orientam nossa prática pessoal e profissional.

Agir de acordo com uma filosofia é ter critérios para tomar decisões, é ter um parâmetro para fazer escolhas. Esse é também, o sentido de “ideologia”, isto é, um conjunto coerente de idéias que têm a função de princípios reguladores para uma ação, transformadora e uma práxis política. Política no sentido de que nossa ação esta inserida na dinâmica de relações sociais, econômicas, culturais, dinâmica essa marcada por contradições, interesses, posições de classes, grupos, gerações, etnias (LIBÂNEO. 1994 p. 08).

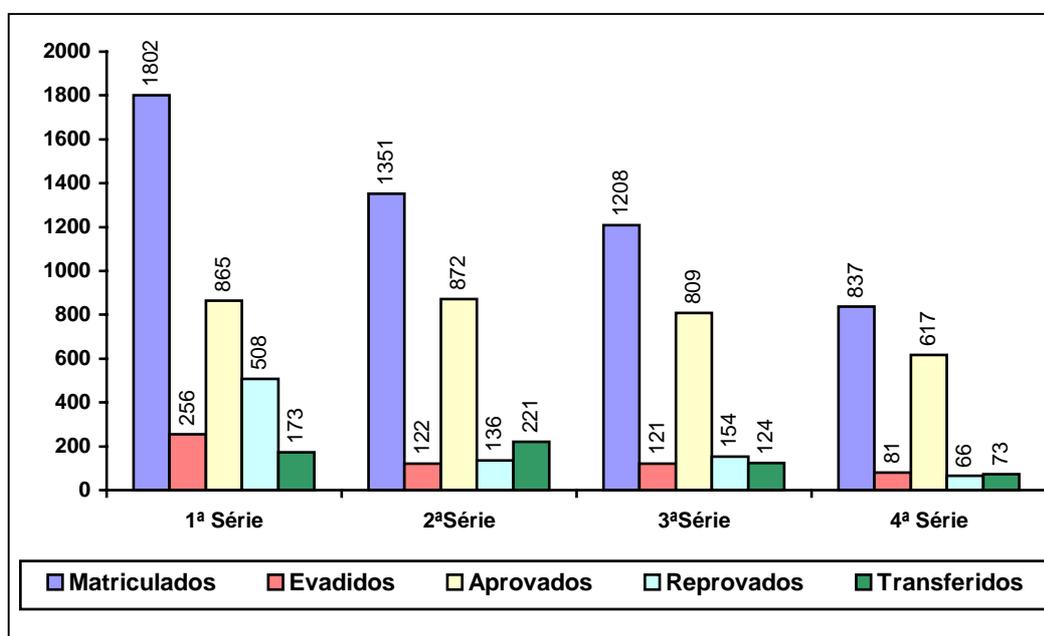
A explicitação da filosofia da Rede Municipal de Ensino assinalou aos diferentes setores que colaboravam naquela gestão 93/94 novas perspectivas para as ações em desenvolvimento.

Uma vez traçadas as crenças, tratou-se de ir à busca de meios significativos para redimensionar a prática pedagógica nos diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, gestão 93/96. A equipe de alfabetização por mim coordenada decidiu estar equacionando formas de intervenção no processo de alfabetização da Rede de Ensino. Já era do conhecimento da equipe a dificuldade enfrentada pelas escolas com

as novas literaturas da área e, sobretudo, era sabido que a alfabetização não estava garantindo em muitas escolas o saber necessário à população escolar que as freqüentava.

Nessa época, a questão da repetência de forma geral era acentuada na Rede Municipal. E a série com maior incidência de repetência e evasão era a primeira do ensino fundamental.

A equipe responsável pela alfabetização optou então por sondar as causas destas repetências e evasão para que pudesse programar formas de intervenção. Para isto foi realizada uma pesquisa com representantes das 26 escolas dentre as 38 que mantinham o ensino de 1ª à 4ª série. O quadro abaixo transcrito do arquivo da secretaria de educação, mostra a situação das escolas em 1993:



**FIGURA 1** – Representação gráfica da situação das escolas municipais de Uberaba, 1993. SEMEC – CDE. Inspeção (coleta de Dados Educacionais Gestão 93/96).

As escolas municipais de Uberaba em quase nada eram diferentes do que ainda hoje se encontra mergulhada a educação escolar posta para o ensino fundamental, mesmo com as medidas compensatórias já desde aquela época instituídas pelo poder público brasileiro. A esse respeito pode-se constatar:

As reformas educativas empreendidas no país nas últimas décadas levaram a um aumento significativo das matrículas no ensino fundamental, nível constitucionalmente obrigatório e gratuito. É suficiente lembrar que passamos de uma cobertura de 16 milhões de alunos, em 1970, para um total de pouco mais de 35 milhões em 2001, aparentando uma proximidade da universalização do seu acesso, como vêm demonstrando os resultados de censos escolares. (...) No entanto

esse crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública, na medida mesmo em que possibilitou que significativo contingente de alunos das camadas populares a freqüentem, trouxe, como problemática fundamental, a questão da precariedade da qualidade do ensino ministrado e, por conseguinte, da impropriedade das políticas educativas que têm sido implementadas para equacionar os problemas da repetência, da evasão e do desempenho - enfim, da garantia de processos efetivos de escolarização que combatam as desigualdades educacionais. (AZEVEDO 2002 p.50)

Porém, era contra essa mazela que a equipe com os princípios defendidos pela Secretaria de Educação intencionava investir com propostas pedagógicas que se não resolvessem de todo a situação, pelo menos suavizariam o peso do fracasso, sobretudo nas duas primeiras séries do ensino fundamental, o primeiro passo de uma reformulação no ensino da Rede Municipal.

A equipe elaborou então, um projeto de pesquisa com o título: “O Processo de Alfabetização na Rede Municipal”. Na sua Justificativa foram apontadas as seguintes alegações:

Considerando, a falta de pesquisas que suportem a validade de uma análise do processo de alfabetização da Rede Municipal, que seja indicador da necessidade ou não de se postular por uma política de alfabetização como saída para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental nas séries iniciais, foram levantados os seguintes problemas:

- Será estatisticamente significante o índice de repetência e evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental?
- Até que ponto a ausência de uma política de alfabetização pode ser considerada estatisticamente como significativa nos efeitos qualitativos do sistema de ensino?
- Será numericamente significante o índice de mobilidade dos professores de alfabetização na rede Municipal?
- Será significativa, com base em observações, a discrepância conceitual de alfabetização na Rede Municipal? (Projeto de Pesquisa da equipe de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação, Gestão 93/96)

Os objetivos da pesquisa foram:-Diagnosticar as variáveis que interferem no processo de alfabetização da Rede Municipal de ensino;-Caracterizar o processo de alfabetização em vigência;-Apontar indicadores prováveis para uma política de alfabetização. (Projeto de Pesquisa da equipe de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação, Gestão 93/96)

Para coleta de dados foi utilizada como instrumento a “Ficha de Avaliação Diagnóstica” a seguir:

## QUADRO 02 – Modelo de Ficha de Avaliação Diagnóstica.

<p>Com esta ficha pretende-se obter dados para caracterizar o processo de ALFABETIZAÇÃO em vigência Na Rede Municipal de Ensino. É importante que você faça uma apreciação de cada aspecto considerado. Responda com OBJETIVIDADE os dados solicitados. Nas questões abertas, argumente com clareza emitindo o seu PONTO DE VISTA.</p> <p style="text-align: right;">A coordenação da equipe de Alfabetização Agosto/93</p>
<p><b>ESCOLA MUNICIPAL...</b> NOME: ... CARGO: ... ..SÉRIE QUE LECIONA: ...</p>
<p><b>a) Quanto ao Aspecto Físico da Escola:</b></p> <p>Nº de salas por séries 1ª Série ( ) 2ª Série ( ) 3ª Série ( ) 4ª Série ( )</p> <p>Média de alunos por sala 1ª Série ( ) 2ª Série ( ) 3ª Série ( ) 4ª Série ( )</p> <p>A Escola possui biblioteca com livros infantis e didáticos? Sim ( ) Não ( )</p> <p>Como você conceitua a biblioteca da escola? Ótima ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Fraca ( ) Inexistente ( )</p> <p>A área disponível para atividades livres é: Grande ( ) Média ( ) Pequena ( ) Inexistente ( )</p>
<p><b>b) Quanto ao aspecto Metodológico:</b></p> <p>Qual o método utilizado para alfabetização na Escola? Quais os livros adotados por séries? Qual o significado do livro didático na sua prática educativa? Cite as técnicas de ensino utilizadas na prática de: 1 - Linguagem oral 2 - Linguagem escrita 3 - Prática de leitura 4 - Conhecimento lógico matemáticos Quais os pré-requisitos que você leva em consideração para aprovação do seu aluno? Quais as causas que você aponta para a repetência? Aponte saída para contornar esta situação</p>
<p><b>c) Quanto aos Fundamentos Sociológicos e Filosóficos:</b></p> <p>Qual o conceito que você tem de homem e de criança? O que é alfabetização? Quais as implicações sociais da alfabetização?</p>
<p><b>d) Espaço aberto observações e justificativas</b></p>

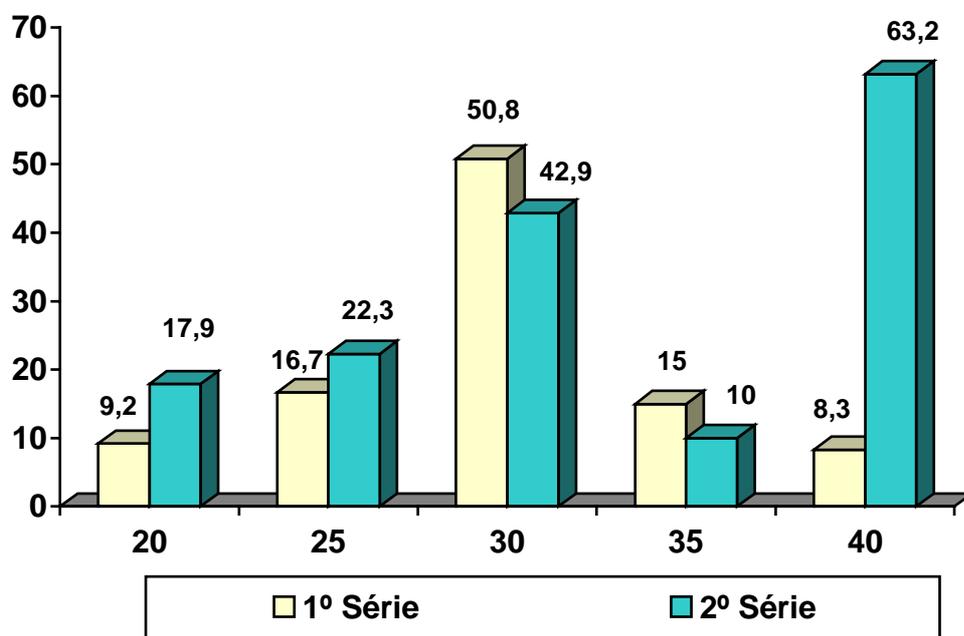
Secretaria Municipal de educação equipe de alfabetização 1993

Este instrumento, embora simples, acarretou aos professores envolvidos na pesquisa dificuldades no seu preenchimento, pois, muitos não tinham a visão da escola como um todo e requisitavam dos colegas informações, mesmo que a equipe de alfabetização insistisse na individualidade de elaboração das respostas.

Para que os professores respondessem à ficha de avaliação foi organizado um encontro especial com as escolas divididas em quatro núcleos com horários diferentes de participação.

Os critérios utilizados para a formação dos núcleos foram: o número de alunos matriculados por escolas e a complexidade dos problemas pedagógicos que as escolas apresentavam, tendo em vista observações e registros já feitos pela equipe de alfabetização.

Após a coleta de dados a equipe realizou o trato estatístico dos mesmos. À guisa de amostragem, elencando resultados parciais da pesquisa e considerando questões de relevância para entendimento deste relato de experiência, mais uma vez faço transcrição de documentos do arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, Gestão 93/96.



**FIGURA 2** – Representação gráfica do Percentual de alunos das 1.ª e 2ª série em sala de aula das Escolas Municipais em Uberaba, 1994.

**FONTE:** SMEC-Uberaba.

Embora fosse uma queixa dos professores da Rede de Ensino durante nossas visitas às escolas de que havia excesso de alunos nas salas de aula, da análise destes dados a equipe concluiu que o número de alunos não atingia índices altos que pudessem justificar os resultados de repetência e evasão assinalados pelo serviço de Inspeção Educacional.

Foi possível, com a pesquisa, obter informação de que a alfabetização na Rede Municipal de Ensino estava sendo fundamentada em métodos tradicionais ainda que muitos professores não soubessem expressar em que método se pautava para alfabetizar as crianças.

Das respostas ao significado do livro didático cento e oito pessoas responderam que o mesmo era um recurso alternativo sendo que também obtivemos registro de que os livros serviam para recortar letras e mesmo questões deixadas em branco.

Das técnicas utilizadas para o ensino de leitura, escrita e conhecimento matemático, ficou o registro significativo de uma diversidade de procedimentos não deixando também de acontecer o não entendimento do que utilizar para as diferentes situações de ensino.

Dos pré-requisitos para aprovação do aluno a ênfase recaiu na leitura e domínio dos conteúdos. Dentre as causas apontadas para a repetência ficaram evidenciadas: interesse e envolvimento dos alunos, aspectos sociais e econômicos e ainda despreparo e envolvimento do professor.

As respostas dadas aos conceitos de homem, de criança e de alfabetização foram diversificadas, sendo que mais da metade dos professores foram claros e objetivos nos seus conceitos e uma outra metade não nos forneceu elementos que pudessemos precisar seus conceitos.

Às implicações sociais da alfabetização, menos da metade dos professores responderam objetivamente e pudemos evidenciar que tinham uma leitura dos efeitos de seu trabalho docente no contexto social, os demais participantes da pesquisa não tiveram condições de registrar suas opiniões.

O espaço deixado na ficha diagnóstica para manifestações dos professores foi utilizado por alguns dos entrevistados para registrarem solicitações de valorização do professor, cumprimentos à equipe pela iniciativa, justificativas para as dificuldades apontadas, e um expressivo número de espaços não preenchidos.

Após a conclusão da pesquisa, diretores, supervisores e professores representantes das diferentes séries foram convidados a tomar conhecimento dos resultados e mais que isto, a pensar coletivamente em uma saída para os problemas que estavam ali expostos.

Foi uma decisão representativamente significativa de que a Rede Municipal precisava de uma proposta curricular, pois a condução do ensino estava há muitos anos sem um direcionamento no seu fazer pedagógico. Optou-se por acatar, à semelhança do Estado de Minas Gerais, o Ciclo Básico de Alfabetização.

Diante da opção pelo Ciclo, professores e dirigentes das escolas solicitaram à equipe a garantia de estarem recebendo contínuo apoio pedagógico, "reciclagens," para que não ficassem com um documento inviável de execução, uma vez que esse fato estava ocorrendo na Rede Estadual de Ensino em Uberaba.

A partir da decisão junto aos grupos de cada escola, a equipe que passou a se denominar como equipe do CBA se incumbiu de coletar dados sobre o **Ciclo Básico de Alfabetização**.

## 1.1 A elaboração da proposta curricular: elementos estruturantes

O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.

Mia Couto

Apesar de terem sido identificados em todas as séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal fatores que indicavam a necessidade de um repensar pedagógico que pudesse apresentar caminhos à sua organização, a Secretaria Municipal de Educação decidiu por trabalhar as mudanças por etapas e intervir nas duas primeiras séries do ensino fundamental, seguindo inclusive o modelo de experiência do Estado de Minas Gerais.

Assim, a proposta curricular deveria seguir os conceitos pedagógicos já definidos na política educacional de condução do ensino Municipal de Uberaba, gestão 93/96; se nortear pelo modelo curricular de ciclo utilizado na rede Estadual de Ensino, procurando uma adequação que atendesse às solicitações expressas nos resultados de evasão e repetência que vinha obtendo o Ensino Público Municipal.

A equipe de alfabetização por mim coordenada começou a tecer o seu sonho, a fazer a estrada da proposta curricular. Convicta de que não deveria desenvolver um trabalho a partir de uma leitura fechada nos conhecimentos trazidos da prática de cada um dos seus membros, a equipe mergulhou em estudos, buscando alternativas sobre organização curricular em ciclos de aprendizagem, teorias e experiências exitosas sobre alfabetização, na tentativa de não se deixar acomodar simplesmente ao modelo da Rede Estadual Mineira de Educação.

É importante aqui ressaltar que as componentes da equipe de alfabetização eram oriundas de diferentes escolas da Rede Municipal, professoras e especialistas em educação básica e ensino superior privado e municipal. Algumas das componentes dispunham de uma parte da carga horária para trabalho na Secretaria de Educação e outra em atividades nas escolas de origem. Esta situação nos facilitava alimentar a proposta com informações trazidas da prática vivida no cotidiano das diferentes escolas. Houve também uma tentativa de contar com pessoas da Rede Estadual, porém a mesma não conseguiu estar com a equipe<sup>2</sup>.

Na Rede Municipal a proposta curricular estadual para a alfabetização foi redesenhada. O enfoque metodológico foi ampliado, imprimindo-lhe abordagens teóricas do construtivismo. Os objetivos foram adequados às etapas dos ciclos de desenvolvimento da criança no processo de alfabetização, etapas pré-estabelecidas pela equipe, com fundamentos teóricos de Emília Ferreiro<sup>3</sup> na abordagem da psicogênese da lecto-escrita.

Foram apresentados formas e procedimentos de avaliação, critérios para a organização das turmas de alunos por faixa etária e detalhamento das características do aluno a serem observadas nas fases de desenvolvimento da leitura e escrita.

---

<sup>2</sup> A justificativa que recebemos da pessoa convidada era que a equipe do município propunha um trabalho de alfabetização sem o uso de cartilhas e que a mesma já tinha todo o “programa estadual dividido através de cartilha”.

<sup>3</sup> Emília Ferreiro é mexicana, foi aluna de Jean Piaget e articulou seus estudos para o campo da lingüística fazendo proposição das fases de desenvolvimento da leitura e escrita.

Aos conteúdos oferecidos pela Rede Estadual foram acrescentados outros, tais como artes, educação física, aqueles que compunham a área de conhecimentos humanos: história e geografia passaram a compor um único bloco, deveriam assim ser ensinados ao mesmo tempo.

Para selecionar os diferentes conteúdos foram formadas equipes de especialistas que após analisar a proposta da Rede Estadual apresentaram suas considerações e ou modificações.

Para cada uma das propostas de conteúdos foi especificada a metodologia de condução do ensino. Além disso, a proposta descrevia: procedimentos didáticos para o CBA; recursos didáticos; como e quando avaliar; as formas para o processo de recuperação da aprendizagem; critérios de promoção dos alunos e a exigência de “capacitação” do professor para atuar no processo de alfabetização.

Para a execução da proposta curricular, a equipe responsável pela sua coordenação investiu o máximo na implementação de recursos que pudessem garantir a melhor forma de alcance dos objetivos na mesma.

Foram organizados cursos com carga horária extensiva como suporte à renovação da prática pedagógica, os professores indicados para a docência foram selecionados pelas escolas a partir de seus interesses e, além disso, passaram a contar ao término dos cursos com uma porcentagem diferenciada em seus vencimentos.

A equipe disponibilizou calendário semanal de atendimento às escolas, dando-lhes apoio e incentivo às diferentes iniciativas. Foram realizados:

- encontros com as equipes dirigentes das escolas,
- jornadas pedagógicas,
- viagens de estudos e visitas técnicas,
- espaços de trocas de experiências entre as diferentes escolas,
- organização de um jornal específico do CBA na rede municipal.

Com a intencionalidade de favorecer ao aluno da Rede Pública Municipal, à apropriação e reelaboração do conhecimento, permitindo-lhe ser crítico e participativo no contexto social a proposta curricular, além dos conteúdos, procurou assegurar os aspectos pedagógicos já citados e aqui, de forma panorâmica, destacados:

### **Objetivos da proposta:**

- Consolidar meios e formas para realização de uma alfabetização de qualidade.
- Resgatar o significado de alfabetização que condiga com a filosofia crítico-social dos conteúdos proposta para a Rede Municipal de Ensino;
- Redimensionar o processo de ensino-aprendizagem em busca de uma escola cidadã;
- Equacionar recursos facilitadores da organização da prática pedagógica nas unidades de ensino básico.

Estes objetivos passaram a requerer do professor uma nova atitude com relação à educação, mais questionadora que antes, mais consciente das próprias limitações, mais inovadora e criativa.

As mudanças no fazer pedagógico deveriam revelar também o respeito à individualidade da criança, estímulo à livre expressão, à curiosidade e à busca de solução para conflitos; reconsiderando ainda, que o professor como mediador e responsável pelo processo ensino-aprendizagem não é o elemento neutro na sala de aula e na vida escolar e sim presença ativa que sem ser dominador pensa com o aluno e não para o aluno.

### **Procedimentos didáticos do CBA**

As ações didáticas no CBA deveriam levar os profissionais da educação a repensar suas práticas educativas, analisando crítica e coletivamente, suas condições e os seus modos de ensinar. Neste sentido, vale considerar alguns aspectos:

- É um procedimento que deveria buscar a ampliação e alteração do objetivo terminal da 1ª série – domínio de leitura e escrita recolocando-o no todo de um ciclo de dois anos mínimos (ininterruptos e processuais);
- Considerar que neste processo alguns alunos poderiam demorar mais tempo para completarem o ciclo do domínio da escrita e leitura.

### **A Avaliação da aprendizagem no Ciclo Básico de Alfabetização**

Na proposta curricular do CBA, a avaliação da aprendizagem exigia mais do que “provas ou testes”. Toda situação de ensino-aprendizagem deveria ser vista como recurso para avaliar o desempenho dos alunos, dos professores, dos conteúdos

programáticos, métodos e procedimentos didáticos. A avaliação deveria ser contínua e processual e aparecer como um meio de constante redefinição do trabalho e de percepção da vinculação da proposta curricular em execução, com o objetivo a que ela se propunha.

### **Recuperação da aprendizagem**

Como a proposta de avaliação estava firmada como contínua, o processo de recuperação deveria ocorrer durante a aprendizagem. Assim, ficou proposto que os professores mantivessem seus alunos organizados por grupos, trabalhando de forma que a cooperação no desenvolvimento também se desse entre eles. Além disso, ficou registrado no calendário um tempo específico destinado à recuperação em atendimento aos preceitos legais vigentes.

### **Crítérios de Promoção**

Na proposta curricular do CBA não se falava em promoção automática, mas em progressão continuada do aluno, observada em avaliação permanente registrada mensalmente em fichas individuais descritivas e em relatórios a serem observados no processo de promoção ao final do ciclo cuja culminância se daria:

1. Ao final do ano letivo do aluno (dois anos de CBA, que não coincidem com o ano civil), observando-se o alcance dos objetivos propostos nas cinco fases estruturais do mesmo;
2. Durante o ano letivo sendo facultado ao aluno nas fases do ciclo, oportunidade em que o professor e a escola deverão promover condições de atendimentos que configurem o domínio dos objetivos da fase.
3. Ainda era imprescindível observar que aquela criança que não terminasse o seu tempo pedagógico junto com o ano civil, jamais deveria reiniciar outro ano no início do processo e sim, a partir da fase em que estivera antes do término do ano civil.

### **Organização de turmas e remanejamento de alunos**

Os critérios para a organização das turmas iniciais do CBA ficaram sob a responsabilidade dos professores e especialistas de cada escola, desde que observassem a faixa etária dos alunos. Para composição das turmas, preferencialmente deveriam conter no máximo até trinta alunos.

Em se tratando de remanejamento de alunos, deveriam ser esgotadas todas as medidas pedagógicas e, no caso de necessidade, os pais deveriam ser notificados e esclarecidos.

Para facilitar o acompanhamento dos alunos, a escola poderia utilizar-se das seguintes estratégias:

- Diferentes formas de organização de turmas de alunos;
- Utilização de serviços de estagiários das escolas de magistério da Rede Municipal de ensino;
- Professores de áreas especializadas da escola;
- Alunos monitores da própria escola para auxiliarem os professores nas atividades escolares.

#### **As fases de organização do ensino**

Foram postas no currículo cinco fases a serem cumpridas durante o ciclo assim compreendido:

- 1ª fase – Preparatória – familiarização da criança com o universo escolar,
- 2ª fase - Iniciação – a alfabetização compreendida no seu processo de leitura e escrita, os conceitos matemáticos básicos e os conhecimentos sociais;
- 3ª fase - Desenvolvimento – ampliação dos conhecimentos anteriores já encaminhando para leitura e interpretação e produção de textos, com aplicação dos conhecimentos de história geografia e ciências no cotidiano.
- 4ª fase - Aprofundamento – fixação dos conteúdos estudados anteriormente, devendo o aluno demonstrar habilidades em lidar com diferentes tipos de textos redigindo-os e analisando-os, criar e resolver problemas matemáticos, realizar leituras geográficas, históricas e de ciências naturais;
- 5ª fase - Compreensão o enriquecimento do conteúdo estudado estimulando a redescoberta dos conhecimentos como meios necessários para o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da cidadania.

A proposta curricular foi encaminhada para fins de diligência junto ao Conselho Estadual de Educação, com o apoio do senhor Diretor da 25ª DRE de Uberaba em novembro de 1994 e sua autorização de execução foi publicada no jornal Porta Voz, órgão oficial da prefeitura de Uberaba no dia 24 /01/95.

### **Como a Secretaria Estadual de Educação compreendia o CBA**

O modelo de Currículo buscado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba surgiu na Rede Estadual de Ensino tendo em vista as reivindicações apresentadas pelos participantes do I Congresso Mineiro de Educação (1983). Dentre as solicitações encaminhadas ao plenário, o professorado mineiro queixava-se do nível da alfabetização em pauta pelas Minas Gerais. Destacaram a necessidade de melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem no 1º grau, hoje ensino fundamental, sobretudo nas séries iniciais, ou seja, a busca de alternativas que dessem ao alunado melhores condições para aquisição dos processos de leitura, de escrita e das operações matemáticas em seus aspectos fundamentais.

A Secretaria de Estado da Educação comprometeu-se em promover uma renovação da Prática Educativa, envolvendo todo o sistema Estadual em Minas Gerais.

Em 1984 a Secretaria de Estado da Educação elabora o Plano Mineiro de Educação. São acatadas as sugestões apontadas pelos participantes do Congresso, numa tentativa de resgatar a função social e política da escola: “Permitir ao aluno crescer como ser pensante, reflexivo, crítico, participante e atuante em uma sociedade em mudança” (SEE 1997).

Era preciso que a comunidade escolar possibilitasse o acontecimento da função social da escola. Assim, a alfabetização passou a tornar-se prioridade absoluta e foram elaboradas diretrizes para a mesma pela Secretaria da Educação Estadual.

Em 1985 foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização como uma estratégia pedagógica, em caráter experimental nas duas primeiras séries iniciais do antigo ensino do primeiro grau.

Foram apontadas pela Secretaria de Educação Mineira as seguintes caracterizações do CBA:

- Processo contínuo, dinâmico, global a ser construído por todos: SEE/DRE/ESCOLA/COMUNIDADE.

- Estratégia para que todos os profissionais da escola discutam suas condições de trabalho, seu modo de ensinar, sugerindo alternativas visando uma melhor aprendizagem dos alunos.
- Abertura à escola da possibilidade de definir seu projeto educativo, renovando a sua prática e elaborando a sua proposta curricular, com base na função social e política.
- Proposta de planejamento e trabalho conjunto de todo o pessoal da escola não só nas questões de alfabetização, mas visando a continuidade do processo de aprendizagem nas demais séries.
- Respeito, valorização e aproveitamento do saber que a criança traz ao chegar à escola, sistematizando-o e ampliando-o
- Avaliação contínua do processo ensino-aprendizagem considerando os progressos e dificuldades do aluno, estabelecendo estratégias para superá-las.
- Melhores e maiores oportunidades pedagógicas possíveis para garantir ao aluno a CONTINUIDADE do processo de aprendizagem e sua permanência na escola.
- Ampliação do tempo inicial do processo de alfabetização, (domínio da leitura e da escrita para no mínimo de dois anos escolares).
- Unificação do tempo letivo correspondente às 1ª e 2ª séries do 1º grau, em um único bloco, denominado **ciclo básico de alfabetização**.(MINAS GERAIS, Diretoria do ensino de 1º grau 1987).

Para a Secretaria Estadual de Educação era necessário que as escolas entendessem o Ciclo Básico de Alfabetização como uma determinação oficial, ou como uma proposta pronta e fechada, sem espaços para outras propostas de organização do ensino. E, estava sendo apresentado como uma estratégia de caráter experimental, por isso, deveria ser avaliado processualmente pelas escolas.

Três anos depois a Secretaria de Estado reconheceu o CBA não mais como experiência, mas sim como uma norma na organização do ensino mineiro e o estendeu até à terceira série, embora reconhecendo que as mudanças ainda não haviam sido consolidadas.

Somente em 1992 o CBA na Rede Estadual foi avaliado em toda a sua amplitude, tendo em vista os ataques e críticas freqüentes de que as crianças Mineiras sabiam cada vez menos os conteúdos acadêmicos chegando inclusive às etapas finais dos cursos sem preencherem os requisitos mínimos e que a qualidade da escola pública estava em queda. A gestão governamental do quadriênio 91/94 acatou o desafio de enfrentamento

da questão iniciando suas ações pelo projeto de avaliação do ciclo Básico de Alfabetização, considerando muito restrita a primeira avaliação feita.

Valendo-se de recursos didáticos estruturados pela Fundação Carlos Chagas, aconteceu a avaliação do CBA, tendo, dentre os seus resultados, o indicativo de que melhorara a situação do ensino fundamental e que a ampliação do tempo reservado à alfabetização favorecia o desenvolvimento do ritmo dos alunos nas diferentes escolas mineiras. Assim, a diretoria da Superintendência Educacional destacou lições advinda da experiência considerada pioneira na educação pública mineira.

A equipe governamental da gestão 91/94 da educação mineira elaborou uma proposta curricular de conteúdos básicos para todo o ensino fundamental, incluindo aí o Ciclo Básico de Alfabetização. Inspirando-se teoricamente na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a proposta oficial mineira apresenta como componentes:

- Objetivo amplo: Permitir a todos os alunos da escola pública estadual a apropriação do patrimônio científico, cultural e artístico, dotando-os de instrumentos capazes de operar a democratização da sociedade.
- Conteúdos Básicos São os conhecimentos considerados indispensáveis ao convívio do sujeito com sua realidade, ao enfrentamento dos desafios que lhe são apresentados no cotidiano e à promoção de mudanças em seu meio. O domínio desses conhecimentos é, pois, condição fundamental para a construção da cidadania.
- Métodos de ensino meios através dos quais o professor deverá promover a aprendizagem dos conteúdos básicos por todos os alunos. Inclui uma enorme gama de estratégias de ensino, combinadas com recursos instrucionais adequados à construção, assimilação e retenção do conhecimento (MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação 1994).

Rejeitando um ensino que se configurasse como reprodutivista, a proposta curricular mineira apresenta uma metodologia que seja capaz de facilitar ao aluno e ao professor o “aprender a aprender e saber pensar”, que engloba num todo a apropriação do conhecimento disponível e o seu manejo criativo e crítico.

Ganha nova roupagem o CBA em Minas Gerais. A mídia passa a incrementar as propagandas, nas escolas chegam constantes informações e chamadas para reanimar o CBA, novos espaços de “capacitação” são proclamados. O novo Secretário de Educação coloca em ação sua palestra proferida na Assembléia Legislativa em 1991, início da gestão, quando firmara compromissos com toda a comunidade escolar colocando em destaque o aluno. Prioriza: autonomia da escola; fortalecimento da direção através da liderança da

diretoria e do colegiado; criação de programa de aperfeiçoamento com o treinamento de professores, especialistas e funcionários; avaliação do Sistema Estadual de Educação e integração com os municípios.

Hoje, apresentadas assim tão próximas, as duas realidades postas para o Ciclo Básico de Alfabetização, a Estadual Mineira e a Municipal Uberabense vê-se a identidade de cada uma delas, uma diferença que não deixou de ter problemas, pois a Rede Estadual tinha o legado dos Decretos para subsistir e a Municipal, a proximidade da equipe que “representando” o poder, a Secretaria Municipal de Educação, tinha a diferença de não poder contar com a força de Decretos, pois, nem sempre mudanças institucionais trazem mudanças políticas, sobretudo na situação governamental em que se encontrava o município de Uberaba, a proposta de emancipação social apresentada pela Secretaria de Educação caminhava na contramão do discurso hegemônico da administração do Sr. Prefeito.

Por outro lado, uma proposta de trabalho no contexto público, não se institucionaliza, não se torna uma política pública enquanto não for adotada, implementada e sustentada pela instituição governamental. A esse respeito Moreira afirma em relação à formulação e à implantação de novas propostas curriculares:

Ainda que controles e regulamentações estatais constituam evidentes limites para novos arranjos e dificultem a reordenação de especificações há muito cristalizadas, uma máquina bem estabelecida e bem “azeitada” pode reduzir os entraves burocráticos que usualmente restringem novas organizações do tempo, do espaço e do conhecimento na escola, favorecendo, então, mudanças menos superficiais.(MOREIRA> 2000.p.127)

Diante do exposto me indago sob qual perspectiva deveria ter sido analisada a implantação de uma nova proposta de alfabetização para a Rede Municipal de Uberaba? Esta é uma questão que só hoje me ocorre, pois, uma vez entregue a proposta às escolas somente a equipe por ela responsável se fez presente nas mesmas, enfrentou desafios, contraposições, desalentos diante da complexidade do trabalho a ser executado e a única legitimidade que lhe foi outorgada, publicada no órgão oficial, além da sua aprovação pelo governo mineiro (órgão responsável em reconhecimento das ações educacionais), foi relativa ao acréscimo de 5% (cinco por cento) no salário dos professores que freqüentassem curso ao assumir a alfabetização.



**FIGURA 3** – Foto Capa Revista Fazendo Escola, n.2 da Secretaria Municipal de Uberaba (S.D.)

## 1.2 Execução da Proposta na Rede Municipal de Ensino

“Uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar”. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica contém uma aposta”.

Sônia Kramer

Mesmo sem Decretos, sem a consideração governamental explícita de estar estabelecendo uma política pública para a Educação, a Secretaria Municipal de Educação através da equipe de alfabetização iniciou a caminhada com a proposta curricular nas duas séries iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, estava sendo aberta uma porta para acabar com os índices elevados de repetência e evasão nas escolas e, sobretudo o investimento em uma aposta de formar crianças leitoras e produtoras de textos, uma condição para a cidadania, a partir de uma alfabetização que rompesse com processos mecânicos e tradicionais de ensino.

O trabalho pedagógico neste momento deveria estar voltado para uma educação como praxis social, que, buscando recuperar a presença do homem em sua humanidade, professoras e alunos (as) não deveriam ser vistos apenas como “aqueles que ensinam” e “aqueles que aprendem”, mas sim como sujeitos históricos imersos em uma coletividade, o grande lema da Secretaria Municipal de Educação.

Por ser a proposta filosoficamente voltada para a Pedagogia Histórico-Crítica, no aspecto psicológico se fundamentava no construtivismo, razão pela qual os princípios piagetianos eram sempre presentes em situações de estudos, pois os mesmos eram postos como referência para a organização do ciclo de alfabetização, um ensino que deveria ocorrer de forma genética, para que a aprendizagem ocorresse de forma histórico-crítica.

Ensinar de forma genética significa, no mínimo, considerar que o conhecimento se processa em níveis evolutivos e supõe a construção de esquemas. (...) Aprender de forma histórico-crítica implica um compromisso do professor para com seu aluno, tanto em termos científicos (conteúdos disciplinares, ou seja, fatos, princípios, conceitos, procedimentos), quanto filosóficos (conteúdos transdisciplinares, ou seja, valores, normas, atitudes) O conhecimento a ser transmitido na escola tem uma dimensão histórica por que reconhece que, nessa escala, as coisas também mudam qualitativa ou quantitativamente. (MACEDO, 1996, p.17).

Para garantir o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores e supervisores escolares, a equipe de alfabetização organizou no espaço de estudos, (CEFOP), Centro de Estudos e Formação de professores da Rede Municipal, cursos intensivos para que os capacitasse para o trabalho com a nova proposta curricular de alfabetização. O curso de maior carga horária era de 180 (cento e oitenta) horas, onde todos os conteúdos da proposta foram analisados, discutidos junto aos especialistas que contribuíram com a seleção e ordenação seqüencial destes conteúdos para o Ciclo Básico de Alfabetização e com os componentes da equipe, que abordaram questões teóricas sobre alfabetização.

Enquanto ocorria o curso intensivo a equipe percorria as escolas da rede de ensino realizando oficinas, participando de círculos de estudos nos quais textos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e outros que em destaque no cenário da alfabetização se faziam presentes em defesa de uma alfabetização que não se resumisse em um conjunto de técnicas, métodos e processos percepto motores, mas sim em meios que garantissem a verdadeira transformação das crianças em leitoras e produtoras de textos.

Além da presença constante da equipe junto às escolas foram realizados encontros de trocas de experiências entre as escolas da Rede de Ensino e relatos de pessoas convidadas de outras cidades como da Escola Balão Vermelho de Belo horizonte, Escola de Aplicação da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e participação de membros da equipe em cursos promovidos pela Escola da Vila em São Paulo. Filiada à Rede Brasil de Alfabetização a equipe se fez presente durante todo o ano de 1996 em encontros realizados nas diferentes cidades do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba discutindo questões de alfabetização.

A equipe de alfabetização mantinha um tempo contínuo de estudos semanais em que, livros eram resenhados, discutidos e posteriormente os resultados de tais encontros eram levados aos supervisores escolares para que organizassem horas de estudos com os professores nas escolas. Aqui, também se faz necessário registrar, que pouquíssimas escolas conseguiram alcançar resultados, pois os professores não podiam contar com tempo além do horário de aulas, pela necessidade econômica de acumular funções em outros locais de trabalho, pois mesmo recebendo os 5% de gratificação por estar em classe de alfabetização, o salário não era compatível para que tivessem uma vida econômica sem atropelos.

Ressalta-se assim, que os momentos de estudos com raras exceções se limitavam ao tempo do curso e contato com a equipe de alfabetização. Mesmo solicitando aos diretores e supervisores escolares que reorganizassem a rotina da escola para que ocorressem espaços para estudos, oficinas e discussões da proposta, não foi possível obter um resultado significativo neste aspecto.

Os recursos didáticos utilizados pelas escolas eram selecionados com a ajuda da equipe de alfabetização. O Ministério de Educação e Cultura (MEC) encaminhava ao final de cada ano catálogos e exemplares de livros didáticos para a Secretaria de Educação que em reunião com os supervisores escolares analisava e selecionava o material a ser enviado para as escolas. A mudança dos recursos pedagógicos, bastante diferenciados daqueles relativos às antigas cartilhas, foi um fator que dificultou muito o trabalho pedagógico, acontecendo até mesmo o fato de, em algumas escolas, ficarem recolhidos nos armários das salas de aula.

Visando estimular a produção e relato dos professores a equipe de alfabetização criou o jornal “CBA em AÇÃO”, através do qual fazia circular notícias de eventos educacionais, produções de professores, assim como entrevistas e opiniões sobre a proposta em execução. Era um meio de comunicação que valia à equipe como instrumento de acompanhamento dos significados da proposta na Rede de Ensino.

O Jornal tornou-se um espaço aberto às lamentações sobre as dificuldades dos professores diante da proposta curricular e também o registro de esperanças em mudanças. Retomando exemplar daquela época recorto fragmentos de relatos de professores:

“Essa estratégia de ensino chegou até nós da Rede Municipal como um labirinto” (R.M) ;

“Acredito que hoje, lentamente, já podemos ver o CBA acontecendo efetivamente no ensino regular, deixando de ser uma experiência pedagógica (L.F.) (CBA em Ação Ano 2. Nº 2. 1996)”.

Com erros e acertos a proposta foi implantada e nos anos seguintes implementada, após avaliação da equipe, sempre promovendo cursos, “reciclagens”, em busca de consolidação dos objetivos propostos.



## CAPÍTULO II

### CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: MANIFESTAÇÕES HISTÓRICAS

Todo inventor, por mais genial que seja,  
É sempre produto de sua época e de seu ambiente...  
A obra criadora constitui um processo histórico  
Consecutivo onde cada nova forma se apóia nas precedentes...”

Vygotsky

Com este capítulo objetivo realizar considerações sobre currículo a partir de uma retrospectiva histórica que toma como eixo norteador as teorias educacionais surgidas em momentos sociais que marcaram o fazer da educação escolar e, como conseqüência, a vida humana.

A partir de um levantamento histórico, busco elementos para retomar a minha experiência dos anos 90 uma vez que hoje, já passados sete anos da elaboração da proposta curricular, as questões sobre currículo têm estado em maior evidência na pauta de discussões daqueles que se propõem à organização do fazer educativo formal. Assim, mudanças significativas estão postas ao educador e requerem um novo modo de viver e olhar as questões educacionais.

As buscas de saídas para uma educação de sujeitos de um país capitalista, aprisionados às contingências econômicas, sociais, políticas e culturais que lhes são postas, passam pela investigação histórica dos discursos<sup>4</sup> teóricos que são proclamados a estes sujeitos, sobretudo quando se diz respeito à educação.

---

<sup>4</sup> A noção de discurso aqui empregada, não se refere à mesma utilizada pela lingüística e sim com o foco no conteúdo e no contexto da linguagem.

Andarei pela histórica trajetória do campo do currículo não em busca de cronologias que me levem ao entendimento da época em que se falou mais ou menos da questão curricular, mas do como foi constituído e de que maneira tem sido sua tecitura com os meandros ideológicos, político partidário e pedagógico, tentando perceber as questões de mudanças e poder envolvidas no processo de educação escolar, em busca de compreensão de como os problemas escolares são constituídos da maneira como o são.

## 2.1 Abordagens preliminares

As instituições públicas ou privadas, que investem na educação formal nos diferentes níveis de ensino de um país constituem parte de um conjunto organizado: o Sistema Educacional. Estas instituições educacionais (escolas, museus, bibliotecas etc.), coordenadas e relacionadas entre si em busca de objetivos comuns atendendo às necessidades de uma população específica em tempo e local determinado, constituem os elementos do sistema.

As nações têm aspirações, unidades de interesses, ideais etc.que, fazendo uso de seu poder constituído, mantêm os sistemas de ensino em uma unidade formal estabelecida a partir de legislações, garantindo-lhes uma organicidade funcional.

O processo de escolarização é uma invenção praticamente nova na história da humanidade, surge com a modernidade. Emerge em consequência da produção de bens e da divisão do trabalho. Aí, nesse tempo - espaço, a educação se transforma em campo social de disputa hegemônica. Esclarecendo:

A educação quando apreendida no plano das determinações e das relações sociais – ela mesma é constituída e constituinte destas relações – apresenta-se historicamente como campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e conteúdos educativos na escola e amplamente nas esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 1995, p.25).

A escola é consequência da divisão social do saber e dos sujeitos agentes e usuários deste saber. Segundo Lopes (1993), sendo a escola um espaço privilegiado de legitimação de alguns saberes em detrimento de outros, é objeto de estudo da educação o

processo pelo qual é priorizada uma dada forma de conhecimento. Ou seja, quais mecanismos de poder em uma sociedade permitem a validação de algumas formas de conhecimento em detrimento de outras mantidas no terreno da doxa (opinião) ou mito.

O currículo escolar é como instrumento selecionador de diferentes concepções de educação, homem e sociedade, indicador de conhecimentos válidos em razão de outros, tendo em vista que interesses políticos e econômicos sempre estiveram presentes no fazer educativo escolar de professores e professoras, antes mesmo do termo emergir como seu designador.

O estudo da história do currículo não se separa da história geral da educação no país a que se refere (e desta, no mundo), a qual, por sua vez, não se separa do ramo mais amplo da história cultural e intelectual (FRANKLIN Apud Saviani, 1991 p. 40).

O termo currículo vem do latim “Curriculum”, que em sua abrangência significa curso, percurso, carreira. Aplicado à educação o termo sofre variações, pois passa a significar caminho a ser percorrido com os ensinamentos específicos da vida escolar, o que ensinar, por que e como realizar esse ensinamento, considerando aí, a linha de evolução dos tempos e as concepções de educação trabalhadas nas escolas. Dessa forma, currículo é posto em correspondência às respostas e necessidades de determinada sociedade, em diferentes momentos históricos.

Pode-se dizer em termos genéricos, que currículo é uma proposta institucional de orientação da aprendizagem dos alunos de uma forma sistemática que pode ser modificado por matizes variados de acordo com as concepções de aprendizagem e ensino que o estruturam.

Nos anos 60 do século XX, Dalilla C. Sperb, estudiosa de currículos, exerceu grande influência na formação de profissionais daquela época, tecnológica por excelência. Em sua tese, apresentada na PUC do Rio Grande do Sul, transcreve interpretações de currículo em diferentes países dos quais escolho dois, à guisa de estabelecer comparações:

Na Grã-Bretanha, o currículo àquela época era compreendido como atividade e experiência, ao invés de conhecimentos a serem adquiridos ou fatos a serem armazenados. Ao currículo cabia desenvolver na criança a capacidade humana fundamental, acordando nela os interesses fundamentais da vida civilizada.

Na França, a educação primária tinha a finalidade dupla de formação cultural e utilitária. Primeiramente o aluno devia receber o conhecimento suficiente a suas futuras necessidades; a seguir, e acima de tudo, devia formar bons hábitos morais, uma inteligência alerta, idéias claras,

juízo, reflexão, ordem e precisão no pensamento e na expressão. A escola devia preparar a criança para a vida e cultivar-lhe a mente. (SPERB, 1976 p 51)

O conceito de currículo nos dois países, revela a neutralidade em relação ao contexto social, é utilitário, pessoal e garante fins educacionais, legitimando apenas os conhecimentos que garantem o bem estar social. O currículo é, pois, um produto natural da vida, fixo e estável.

Segundo SAVIANI<sup>5</sup> (1994) o estudo da história do currículo deve compreender tanto a análise da evolução do termo, desde seu surgimento no vocabulário pedagógico (e os significados a ele atribuídos) como também os contextos de seu emprego e suas múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional a que ele se refere.

Os modos de construir currículo estão atrelados à história educacional, onde se identifica uma visão conservadora liberal, uma visão crítica e hoje uma tendência pós-crítica.

## **2.2 O currículo numa visão conservadora**

Em uma visão conservadora, o currículo se fundamenta numa concepção pedagógica em que aprender é ter a garantia do domínio dos conhecimentos. “A matéria ou o conteúdo da educação consiste de corpos de informação e de habilidades que se elaboraram no passado; a principal tarefa da escola é, portanto, transmiti-los à nova geração” (Dewey 1971, p.149).

É possível entender que a estrutura interna do currículo, numa visão conservadora, seja do tipo teórico dedutiva. O que implica partir de premissas gerais das ciências, formalizadas em disciplinas (nível abstrato) para depois abordar situações práticas, ou seja, os alunos são informados da teoria com a qual deverão realizar uma aplicação adequada diante de casos concretos. Para Traldi (1984), tradicionalmente o

---

<sup>5</sup> Leia-se Nereide Saviani

currículo registra a idéia de organização sistemática de matérias ou disciplinas com conhecimentos estruturados de uma forma lógica.

A questão do ler, escrever e contar de uma forma mecânica dominou por muito tempo o ensino escolar marcado também pelos princípios religiosos. Era, porém, um ensino elitista que não atingia o povo em geral, pois, para este bastava a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades técnicas e manuais que se davam através do artesanato transmitido pelos mestres de ofícios aos seus aprendizes.

Segundo Silva (1999), a visão conservadora (tradicional) ao aceitar os conhecimentos e saberes dominantes na organização do currículo confirma o status quo das relações de poder e acabam por se concentrar em questões técnicas. É uma visão que ainda pode ser evidenciada em nossos dias. Seus principais representantes são: Bobbit (1918), Charters (1923) Ralph Tyler (1949), Popham (1969) e Mager (1979).

Tal concepção de currículo pode ser percebida no texto de Tyler:

São quatro as perguntas fundamentais necessárias de se responder antes de elaborar qualquer currículo em um sistema de ensino:

Quais fins se desejam alcançar na escola?

De todas as experiências educativas que pode oferecer, quais oferecem maiores probabilidades de alcançar estes fins?

Como se podem organizar de maneira eficaz essas experiências?

Como podemos comprovar se estão sendo alcançados os objetivos propostos?<sup>6</sup> (TYLER, 1973, Introdução).

Esses teóricos consideram a lógica da necessidade e da eficiência perpassando o discurso político da integração e do consenso, por isso as relações entre educação e sociedade são consideradas neutras na condução do currículo, importando apenas os aspectos metodológicos e instrumentais.

A primeira versão de currículo como campo especializado de estudos surge nos Estados Unidos quando a industrialização toma impulso e a necessidade de mão-de obra industrial se impõe.

A esse respeito Traldi argumenta:

As mudanças ocorridas na sociedade do século passado (séc XVIII), provocadas principalmente pelo advento da era industrial, trouxeram críticas severas para o sistema educacional e a escola como instituição

---

<sup>6</sup> Tradução direta do espanhol, realizada pela autora.

social, criada para a transmissão dos conhecimentos das gerações adultas às gerações mais jovens, conseguindo, assim, a sua perpetuação. Voltam-se, desta forma, os elementos contra o formalismo dessa instituição, sua disciplina rígida, a limitação educativa situada nas matérias estanques e no conservadorismo que fazia as pessoas pensarem em termos de passar aos filhos aquilo que haviam recebido, sem se preocuparem com as mudanças da sociedade e as novas necessidades surgidas. (TRALDI, 1984, p.20).

Com a sociedade capitalista voltada para a industrialização, acontece a expropriação do saber artesanal, a indústria ocupa o lugar do “saber- fazer”, que era de domínio das famílias, do povo, assim, muda de ângulo o saber-fazer para o “poder-fazer”, o conhecimento científico ganha o território dos donos das indústrias que fazem uso do mesmo enquanto procedimentos administrativos. É a expropriação do conhecimento técnico do operário que passa a ser fragmentado e distribuído em várias “seções” da indústria.

Para Moreira (1995), o processo de industrialização com procedimentos administrativos científicos e sofisticados gerou uma nova visão de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial.

Assim, sucesso na vida profissional passa a requerer evidências de mérito na trajetória escolar. A escola é então convocada ao desempenho de tarefas que facilitem o cumprimento das diferentes funções que a sociedade passa a requerer. As novas gerações precisavam estar aptas às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam numa sociedade industrializada.

Além da preocupação em estabelecer um ensino escolar moldado na indústria com um referencial teórico da administração científica, preocupava ao poder estadunidense a manutenção dos valores e da cultura da classe média americana que se via ameaçada com a chegada dos imigrantes nas grandes metrópoles. Fez-se necessária a restauração de um projeto nacional de ensino para que as crianças aprendessem as crenças e comportamentos viáveis a uma nova sociedade industrializada. Currículo passa então, a ser considerado como o instrumento de excelência no controle social que se pretendia estabelecer.

É nesse contexto que surge a obra de Bobitt em 1918 assinalando o grande marco do currículo como campo especializado de estudo, “the curriculum”. O paradigma desse pioneiro era técnico e linear Assim organizava os princípios para a elaboração de currículo:

- Preparar indivíduos para desempenhar funções específicas em situações definidas; Buscar conteúdos na análise de funções a serem desempenhadas e na situação em que forem desempenhadas. Analogias: Currículo = sistema de produção; Aluno= matéria bruta; produto final; Processo de aprendizagem = processo de produção;
- Avaliação=controle de qualidade ( BOBITT, 2001)

Segundo Silva (1999), era proposta de Bobitt que a escola espelhasse o seu funcionamento na empresa comercial ou industrial. O sistema educacional deveria ser capaz de listar com precisão os resultados que pretendia obter com o ensino e que os métodos estabelecidos fossem geradores desses resultados.

Era um modelo de currículo fundamentado na eficiência econômica. A expressão do domínio das idéias de Taylor na economia.

Os movimentos sociais, por outro lado, contraditavam os pressupostos industriais e, de certo modo, recusavam tal influência. A exemplo disso Dewey, nas suas teorizações sobre a educação e o currículo, apresentou seu posicionamento contra tais movimentos, indicando saídas através de um currículo centrado na expressão das experiências da própria vida e interesses das crianças e jovens.

Na visão convencional, tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, conhecimentos e informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e jovens nas escolas. Na visão convencional, bem como na visão do senso comum, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura da “Fonte” e a natureza do conhecimento escolar e da cultura escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e quantidade; 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e o conhecimento; 4) o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento. Na história da educação ocidental, essa concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e o tecnicismo. (SILVA, ANPED GT de Currículo 2001).

Os modelos tecnocratas de currículo propostos por Bobitt e seu posterior seguidor, Tyler vigoraram até quase a metade do século XX, não só nos Estados Unidos, mas em outros países, consistiram em uma reação ao currículo clássico humanista, que dominava a educação secundária com fundamentos nas artes liberais, que vindas da Antiguidade Clássica se estabeleceram na Idade Média na educação universitária.

Merece destaque para a nossa realidade brasileira, a obra de Ralph Tyler (1949) na qual verifica-se uma grande preocupação com o estabelecimento de objetivos educacionais e com a avaliação - na mesma linha "insumo-produto" como se o processo educacional fosse passível de previsão certa. No modelo de Tyler o currículo é visto como uma atividade neutra. Ele é um instrumento de racionalização da atividade educativa e seu desenvolvimento depende da qualidade, racionalidade positivista e controle do planejamento.. A avaliação é o meio de verificação da eficácia do ensino e conseqüentemente do currículo. A esse respeito Tyler afirma:

O processo de avaliação significa fundamentalmente determinar em que medida o currículo e o ensino satisfazem realmente os objetivos da educação. Posto que os fins educativos constituem essencialmente em mudanças que ocorrem nos seres humanos, os objetivos são decisivos para as transformações positivas nas formas de condutas do estudante, a avaliação é o processo que determina em que medida os alunos conseguem tais alcances (Tyler, 1973, p, 109).

O livro *Princípios básicos do currículo* é considerado a grande produção e colaboração de Tyler para o campo da educação, porém a leitura do mesmo nos remete a questionamentos constantes em busca de uma definição de currículo anunciada, mas apenas sutilmente evidenciada. Em contra – partida, a preocupação com objetivos e avaliação revela fortemente sua posição com o controle do comportamento, influência que também pode ser percebida em Robert Mager e Popham.

Os objetivos são instrumentos úteis na ideação, implementação e avaliação do ensino. São úteis porque indicam o conteúdo e os procedimentos que levam à aprendizagem bem sucedida, ajudam a dispor desse processo de aprendizagem, e preparam os meios de descobrir seus resultados. È possível ainda, colocando os objetivos nas mãos dos alunos, eliminar o desgaste decorrente de forçá-los a descobrir quais serão os resultados importantes da aprendizagem. (MAGER, 1980, p.18)

Em 1962 Hilda Taba revela um avanço nos estudos sobre currículo, ampliando os conceitos de Tyler.

Ao apresentar sua produção sobre currículo que, segundo a autora, levou vinte anos para concluir argumenta que seu objetivo principal é o de estabelecer um esquema de pensamento, e não estabelecer pontos determinados para a elaboração de um currículo. Por essa razão se preocupa com uma leitura da educação no contexto da época em que pesquisa e elabora o seu trabalho. Além disso, estabelece conceitos básicos para a elaboração do

currículo: sobre a função da escola; de sociedade, e de cultura. Assim, afirma que há necessidade de uma teoria de elaboração de currículo:

Para utilizar corretamente os recursos na elaboração do currículo se faz necessária uma teoria. Essa teoria não só deve definir os problemas com os quais se vai tratar da elaboração como também estabelecer o sistema de conceitos que devem empregar-se para determinar a relevância dos dados com respeito à educação... Para conceber a elaboração do currículo como uma tarefa é necessário obedecer a ordem: Passo 1: Diagnóstico das necessidades; Passo 2: Formulação de objetivos; Passo 3: Seleção do conteúdo; Passo 4: Organização do conteúdo; Passo 5: Seleção das atividades de aprendizagem; Passo 6: Organização das atividades de aprendizagem; Passo 7: Determinação do se vai avaliar, maneiras e meios para fazê-lo. (TABA 1974, p. 20; 26).

É possível observar que as primeiras manifestações sobre currículo foram enfáticas no cuidado com o comportamento esperado do aluno, influência possível do Positivismo e também da Psicologia.

À medida que avançam os estudos, o currículo passa a ser compreendido como algo que participa de um processo social mais amplo, não se limita às dimensões próprias da Psicologia. Esta compreensão toma consistência no final dos anos 60 na Inglaterra com a submissão do currículo à análise sociológica.

### **2.3 O Currículo numa Visão Crítica**

“Qualquer esforço sério para compreender a quem pertence o conhecimento que se introduz nas escolas deve ser, por sua própria natureza, histórico” (Michael APPEL 1982, p.1001).

O currículo em uma visão crítica trás consigo a sinalização das teorias críticas de educação, geradoras de uma Pedagogia Crítica que se estrutura a partir dos anos 60 do século XX. Duarte assim entende a teoria crítica:

Denominamos teorias críticas todas aquelas que, partindo da visão que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo, essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação (particularmente a escolar) contribui ou

não para a reprodução das relações de dominação. Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfeticização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem que isso é fundamental para a própria luta contra essas relações. Mas esse ponto comum de forma nenhuma significa que não sejam grandes e fundamentais os pontos de divergência entre essas teorias.(DUARTE 1999, p.16).

Segundo McLaren (1997), A Pedagogia Crítica tem, preocupação com a escola a partir do seu contexto histórico e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade. Assim ele detalha a Pedagogia Crítica:

A Pedagogia Crítica apresenta uma variedade de contralógicas importantes à análise positivista, não-histórica e despolitizada utilizada por críticos liberais e conservadores da escolarização – uma análise facilmente visível nos programas de treinamento em nossas faculdades de educação. Fundamentalmente preocupados com a centralização da política e do poder em nossa compreensão de como as escolas funcionam, os teóricos críticos têm produzido trabalhos baseados na economia política da escolarização, no Estado e na educação, na representação de textos e na construção da subjetividade do estudante. (MCLAREN, 1997 p.191).

A década de sessenta ficou marcada na história do século XX como um tempo de grandes manifestações sociais, questionamentos e movimentos de independências.

Se revisada a história de cada país do ocidente, lá com certeza, estará a marca dos anos sessenta. “Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais” (SILVA 1999a p. 29)

Como já está posto, o campo do currículo tem sua origem nos Estados Unidos. Nos anos sessenta, a literatura educacional estadunidense sobre currículo é renovada com o chamado movimento de reconceptualização.

O movimento reconceptualista foi a expressão de negação à influência de Bobbitt e Tyler que dominavam o cenário da educação com o ideário de um currículo fundamentado no modelo burocrático, voltado para a economia, e para a produção de conhecimentos previamente estabelecidos.

Diversos especialistas rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando o seu caráter instrumental, apolítico e atóxico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência. (MOREIRA E SILVA 1995 p. 15)

O currículo como atividade meramente técnica, burocrática e neutra já não correspondia às descobertas de teóricos dos anos sessenta. Para as teorias de origem européias como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica de Frankfurt, o que se entendia por currículo na visão conservadora precisava ser criticado.

A conseqüência da reconceptualização foi a abertura para a presença do currículo nas diferentes correntes de pensamento que passaram a existir.

Segundo Silva (1999a), de um lado estavam os que interessaram pelo pensamento marxista originário de análises como as de Gramsci e as da Escola de Frankfurt. Para estes, as análises de currículo eram feitas com ênfase no papel das estruturas econômicas e políticas, na reprodução cultural que ocorre através da educação e do currículo.

De outro lado, os que se inspiravam em estratégias de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica, colocavam a ênfase do currículo na subjetividade, nos significados dados às experiências pedagógicas e curriculares.

As novas perspectivas surgidas nos anos sessenta sobre o currículo questionam, e desafiam o modelo técnico. Tentam eliminar a idéia de que basta ao currículo um caráter prescritivo, a certeza de sua não neutralidade e a visão de que ele pode ser posto a funcionar sem referência a contextos mais amplos que o envolvem.

Segundo Silva (1999), as duas vertentes da reconceptualização acabaram por não entrar em acordo quanto às concepções que passaram a defender e este movimento ficou limitado à fenomenologia, hermenêutica e autobiografias não conseguindo avançar como campo do currículo.

Em se tratando de currículo, a visão fenomenológica em termos epistemológicos é a mais radical das perspectivas críticas, pois representa um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional. É talvez a que menos reconhece a estruturação tradicional do currículo em disciplina ou matérias.

O currículo, nesta concepção deve levar em consideração a prática vivida, as experiências e seus significados e os conteúdos devem ser postos de acordo com a intersubjetividade. A organização técnica e científica das disciplinas fazem parte do mundo de 2ª (segunda) ordem, são utilizadas como categorias questionáveis.

Não há preocupação com fatos e conceitos abstratos no currículo, pois ele não constitui um plano de ações e sim um local onde os significados da vida cotidiana são

examinados de forma renovada. Um currículo pode ter como ponto de partida a experiência de vida de uma pessoa ao iniciar um trabalho educativo. É ali, na experiência vivida que devem surgir as interrogações e os questionamentos.

Enquanto no currículo tradicional (convencional) os alunos eram desafiados à defesa de atitudes científicas que caracterizavam as disciplinas acadêmicas no currículo fenomenológico, eles são conclamados à aplicação de suas experiências ao próprio mundo vivido, através da investigação, característica da fenomenologia. Nesta perspectiva objetivos, aprendizagens avaliação aprisionam a experiência pedagógica.

O currículo nesta concepção seria temático, erigido da vida cotidiana e para evitar cair na banalização; o que lhe daria sustentação seriam as resignificações das experiências. Para Silva (199), este movimento fenomenológico do currículo acaba por nos levar a uma visão poética de currículo, pois mais sugere e evoca do que mostra e convence.

A segunda vertente herdada da reconceptualização centrou sua crítica com base nas perspectivas marxistas e estruturais como a de Michael Apple e a de Henry Giroux.

Michael Apple é um dos grandes expoentes do início da crítica neomarxista às abordagens conservadoras e pretensamente neutras do currículo.

A educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo escolar nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país, ele sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2000 p. 53).

Influenciado pelos franceses L. Althusser e Bourdieu, que segundo Silva (1999) estabeleceram as bases de uma crítica radical à educação liberal, Apple se vale dessas críticas e de outras também neomarxistas para abordar a questão da ideologia que, para ele, também estava impregnada no currículo.

Esta abordagem de Apple o remete ao conceito de hegemonia formulado por Gramsci. Conceito este que: “permite ver o campo social como um campo contestado,

onde grupos dominantes se vêm obrigados a recorrer ao convencimento ideológico para manter sua dominação” (SILVA, 1999, p. 46)

O currículo na perspectiva de Apple implica estar continuamente interrogando sua relação de poder em relação ao conhecimento que se apresenta, buscando sua conexão com os grupos culturais e sua forma de resistência e oposições ao currículo oficial. Com estas questões fica marcada a contribuição de Apple para a politização da teorização crítica sobre currículo. “A decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto o de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia revela algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade” (APPLE 2000 p 53)

Uma outra contribuição de Apple é a análise dos efeitos do currículo para além de conhecimentos formais, a concepção de currículo oculto. Neste aspecto, procurou demonstrar que, além do currículo explícito, as escolas lidam com o currículo oculto, isto é normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidas pelas escolas e que habitualmente não são mencionadas na apresentação feita pelos professores. Por meio do currículo oculto são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencentes a determinados grupos hegemônicos na sociedade e que servem para reproduzir desigualdades sociais.

Ainda nos Estados Unidos destaca-se na teorização crítica sobre currículo Henry Giroux. Segundo Silva (1999), este estudioso fez uso de conceitos desenvolvidos pelos autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse) e marcou sua posição crítica rejeitando a racionalidade técnica e utilitária, além do positivismo dominante nas perspectivas sobre currículo. Além disso, considera de grande importância o caráter histórico e social das ações humanas, fatos a serem destacados no conhecimento e no currículo como forma de evitar a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

A escola e o currículo devem funcionar como uma “esfera pública democrática”. A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. (SILVA, 1999 p.54,55)

Com a Teoria Crítica o currículo passou a ser o centro das preocupações internas da escola. Os estudos a seu respeito passam à discussão da relação entre a educação e as desigualdades sociais. Young (1971) afirmava que o currículo refletia a distribuição de poder na sociedade mais ampla, o que implicava o reconhecimento de uma relação entre estratificação do conhecimento e a estratificação social.

O currículo em questionamento na teoria crítica deixa de ser neutro, é entendido como um discurso ideológico, e como tal tem espaços em branco, lacunas, não diz tudo e não pode dizer, pois se o fizer, se preencher todas as lacunas, ele se auto destrói como ideologia.

A força de um currículo crítico provém da lógica da busca constante de significados. É um fazer histórico, situado, temporal, investigativo que se volta para a emancipação e humanização do homem. É um fazer profissional cheio de intencionalidades.

O currículo sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. “É produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo” (APLLE, 2000, p. 53).

No contexto social das teorias educacionais críticas, onde várias transformações ocorreram, a teoria de currículo postula que mais importante do que preocupar-se com técnicas de elaboração de currículos é desenvolver conceitos que permitam a compreensão do que faz um currículo.

A teorização crítica em educação traz consigo a ideologia como um dos conceitos a orientar a análise da escolarização em geral, e a do currículo em particular. Entre os grandes críticos encontram-se:

Louis Althusser, filósofo francês que em seu ensaio sobre a ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado, refere-se à educação escolar argumentando:

O que se aprende na escola? É possível chegar-se ao ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever, e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário aprofundados) de cultura científica ou literária diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc)...  
Aprende-se o “Know-how”.

Porém ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as convivências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja destinado a ocupar (Althusser, 2001 p.58)

Para Althusser, a dupla escola-família substituiu o binômio igreja-família como aparelho ideológico dominante. Afinal, é a escola que tem durante muitos anos, uma audiência obrigatória, daí, poder constituir-se num aparelho ideológico central.

O meio de envolvimento ideológica da escola é o currículo. Através do conhecimento escolar são transmitidas crenças que nos fazem ver arranjos sociais como necessários.

A partir dos anos 60, Bourdieu aborda a desigualdade escolar entre os mais favorecidos e os menos favorecidos. Para Nogueira (2002), o ponto de partida do raciocínio de Bourdieu pode estar atrelado à visão antropológica de que a cultura está posta a todos e que objetivamente não há cultura superior, o que equivaleria para a escola, a importância de que não há uma cultura consagrada a ser transmitida.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.(BOURDIEU, apud NOGUEIRA, 2002, p.29)

Para Gadotti (1999), Bourdieu e Passeron desenvolveram a teoria da reprodução simbólica baseada no conceito de violência simbólica. Para eles toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição por um poder arbitrário. A arbitrariedade é a imposição da cultura dominante. O “poder arbitrário” é baseado na divisão da sociedade em classes. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente.

Na abordagem de Silva (1996), o poder pode ser considerado a noção central da teorização curricular crítica. Pois, nessa concepção, a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados com as relações de poder. São as análises das relações de poder presentes entre os diferentes grupos sociais que dão a esta abordagem um caráter fundamentalmente político. Na visão crítica, o poder que se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais.

Qual seria então a tarefa da teorização crítica em relação ao currículo?

Nesta questão é preciso identificar as relações de poder que atravessam o currículo, pois as mesmas não se manifestam de forma clara e facilmente percebida. Tais identificações e análises são importantes para o entendimento de que:

- sendo o currículo oficial hegemônico, ele produz identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes.
- sustenta que a escola é um aparelho de Estado, ao mesmo tempo produtivo e reprodutivo.

“Sempre há, então, uma política do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que outros vêem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros”.(APPLE 2000 p.5)

As questões sobre currículo estão no centro das discussões atuais sobre educação escolar. A preocupação com o que ocorre no interior das escolas é questionada em todos os setores da vida social, embora com distintas ênfases e objetivos em examinar e compreender o processo “sustentador” da educação escolar, que tem em seus discursos a função de formar cidadãos e cidadãs para concretizar o projeto político de uma sociedade.

No limiar do século XXI estamos vivendo, a todo instante novas condições políticas e culturais que acarretam transformações radicais em nossa maneira de pensar, de conviver e de estar no mundo. Estamos sendo seriamente instigados a buscar meios de ampliar e diversificar nossas perspectivas de análise e de reflexão.

Se as transformações são aceleradas, é certamente porque as produções humanas também têm sido. Neste sentido, cabe então perguntar: como têm estado estas transformações no cotidiano da escola brasileira? E as relações pedagógicas como se têm estruturado para dar significação à explicitação de um projeto de educação? Como caminha a escola? Que trajetória ela tem feito para acompanhar as transformações que metamorfoseiam até mesmo nossas concepções de humano?

A escola hoje pensada e inserida no contexto das políticas públicas tem no currículo um forte aliado na estruturação de um perfil de sociedade. Pensar sobre currículo significa voltar-se para o que vem sendo apresentado como uma das grandes prioridades de governo na educação escolarizada.

Este campo é praticamente novo no espaço da escola brasileira enquanto documento fundamentado teoricamente nas concepções de homem, sociedade e educação advindas dos resultados das relações humanas no contexto social.

Este é um fato que ocorre também em outros países da América Latina. Sacristán (2000) afirma que nossa cultura pedagógica tratou o problema dos programas escolares, o trabalho escolar etc. como capítulos didáticos, mas sem a amplitude nem ordenação de significados que sistematizam o tratamento sobre os currículos.

Mas o início do entendimento da força e significado do currículo já floresce no contexto da organização escolar, não importando se trazido pela mão de representantes da educação oficial; o que merece destaque é que está aí a oportunidade de o professor lidar com um referencial de forte significação no endereçamento do seu fazer educativo.

Segundo Veiga Neto a teoria crítica em termos curriculares retirou a tranqüilidade epistemológica ao discutir a questão do que ensinar, quais conteúdos devem participar do currículo.

Se quiséssemos manter as assimetrias sócio-econômicas deveríamos distribuir assimetricamente o conhecimento. Mas se ao contrário, quiséssemos superar essas desigualdades, bastaria distribuir eqüitativamente o conhecimento. Em ambos os casos, o conhecimento lá estava, à nossa espera, para ser recolhido e participar dos currículos.(ANPED, 1998 GT de currículos).

No horizonte já nos acenam novas abordagens sobre currículo, numa visão que se pretende pós-crítica, uma vez que as abordagens críticas não nos deram conta de como estabelecer propostas pedagógicas que sustentem, numa sociedade tão desigual, um alcance ao saber necessário à construção da identidade dos sujeitos no processo educacional.

## **2.4 O Currículo na Visão Pós - Crítica**

“Senhoras e senhores, lamentamos informar que o sujeito da educação já não é mais o mesmo”. (Tomás Tadeu da Silva, 2000.p.13).

O século XXI trás consigo o anúncio de crises profundas, é um tempo de incertezas em que os questionamentos, as dúvidas ocorrem em todos os setores da vida humana, o que não pode ser diferente na educação.

O sujeito pensado na Pedagogia Crítica, hoje parece ser uma imagem congelada do desejável, para o qual se propõe trilhar caminhos com barreiras simplesmente transponíveis. O ser humano no contexto da teoria crítica produz sua característica de humano com a naturalidade da busca, na concretude da existência própria da espécie. A educação é seu recurso para sobrepor os condicionamentos de uma sociedade capitalista, onde as lutas da desigualdade econômica e de classes sociais identificam os homens pelo poder do capital.

Mas o ser humano é ser de cultura, traz consigo uma história de vida diferenciada com condicionantes que marcam a existência e que habitam as entranhas do sujeito.

Neste sentido, que currículo pode ser posto frente ao complexo processo de formação do sujeito da educação? Pois, “O sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado da teoria educacional crítica entrou em crise profunda”. (Silva 2000 p.13)

Costa, ao abordar sobre currículo na visão pós-crítica, o faz questionando a Pedagogia Crítica:

(...) Naquela pedagogia, afirmava-se que, da desigualdade no ponto de partida, ou seja, de uma escola à qual todos pudessem ter acesso, independentemente de sua condição social, econômica, cultural ou religiosa, poderíamos aspirar à igualdade no ponto de chegada – final da escolarização -, pois a escola supriria qualquer defasagem, ensinando a todos e a todas, crítica e indistintamente, o conhecimento universal patrimônio cultural da humanidade (COSTA, 2001, p. 56)

Diante ao questionamento de Costa há ainda que indagar: ter domínio de conteúdos garantiria condição de igualdade entre os homens? E o lugar que cada um passa a ocupar a partir desse conteúdo adquirido, pois, se construído um conhecimento, há que se fazê-lo manifesto também na vida de cada “sujeito”, oportunizando-o a indagar, refletir sobre o lugar que ocupa ou deixa de ocupar em uma sociedade excludente em que o jogo do poder presente nas relações é seu grande trunfo no trato com as diferenças, com as identidades.

Costa (2001) faz uma chamada para um grande equívoco: “procura-se, sempre, verificar o que os estudantes fazem com os conteúdos e ignora-se o que os conteúdos e o currículo estão fazendo com os estudantes” (Costa p.56).

É nesta problemática que se insere a proposta das teorias pós - críticas, declarando que os homens não se distinguem só pelo poder, pelo conhecimento, pela economia, pela organização classista de uma sociedade capitalista, ou pelos discursos carregados de ideologias, ou pelo controle do conhecimento veiculado nas escolas através de currículos elitistas e excludentes. Os homens se distinguem também pela identidade e pela diferença, segundo afirma Hall 2000, nos novos tempos busca-se afirmar identidades, ao mesmo tempo em que se questiona a posição privilegiada das identidades hegemônicas.

Assim, não há um único conhecimento universal e incontestável (as grandes narrativas), não há um único enunciador do discurso, as narrativas individuais e coletivas devem também ser levadas em consideração.

Na virada do século XX, o cenário da educação se renova, mesmo que agitado pelas incertezas da proximidade de um novo milênio, em função de novas abordagens teóricas, novas influências e novas discussões.

A teoria curricular se apresenta de nova roupagem, é enriquecida com as colaborações do pós-estruturalismo, dos estudos culturais e dos estudos de gênero. As controvérsias aparecem, e os alertas para a supervalorização das narrativas acontecem, mas há os que também advertem:

Subjacente a essas posturas encontra-se o ponto de vista de que nenhuma teoria é inquestionável, nenhuma teoria dá conta de toda a realidade social, principalmente consideradas as agudas mudanças políticas, econômicas, culturais e geográficas da atualidade, o que sinaliza para a necessidade de rever, renovar, ampliar e flexibilizar os argumentos. (COSTA, 2001, p.25).

Sabe-se que hoje o conhecimento está em área fronteira com a teoria crítica e o diálogo entre os “neos” e “pós” o que passa a requerer prudência ao tratar de currículo para que este não se transforme em documento de desejos de práticas educativas que não se sustentam.

Segundo Moreira (1997), na década de 90 expande-se a possibilidade de entendimento das conexões entre o currículo e as relações de poder na sociedade, o que

favorece a construção de uma arqueologia do conhecimento. Tal trabalho possibilita a compreensão dos interesses presentes nos conhecimentos produzidos institucionalmente e as práticas sociais, nas formações culturais e em contextos históricos específicos, ou seja, ampliam-se as condições de questionamento dos componentes curriculares.

Em citação apresentada por Moreira (1997), Silva destaca pontos por ele considerados centrais ao questionamento que o pós-modernismo faz às idéias defendidas pela modernidade, assim caracterizadas:

O pós-moderno tem uma desconfiança profunda, antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno; a cultura de massa não é vista como instrumento de alienação, mas sim como constituindo aspecto presente em nossa cultura cotidiana e que precisa ser seriamente considerado; rejeita a visão de futuro que, no pensamento moderno, norteia a construção de uma escola e de um currículo capazes de revelar contradições e de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária; descarta o conceito de ideologia; todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos; rejeita a idéia de educação como conscientização, como substituição de uma consciência ingênua por uma consciência crítica; por desacreditar na existência de narrativas, valida provisoriamente todas as narrativas, celebra a diferença, a equivalência das diferenças e das alteridades. (MOREIRA, 1997, p. 17).

Silva (1995) apresenta um chamado de alerta às proposições curriculares quando faz abordagem sobre a teoria (campo) de currículo e o currículo. O que governa (dirige condutas) comanda a educação escolar é a teoria, ao currículo compete a produção do sujeito pensado teoricamente.

Não é apenas o currículo – aquilo que ocorre na experiência educacional – que está implicado em processos de regulação e governo da conduta humana. É o próprio discurso sobre o currículo – a própria teoria do currículo – que constitui um dos elementos dos nexos entre saber e poder Analisados por Foucault. (SILVA, 1995, p 190).

O currículo, na visão da teoria pós - crítica, não é apenas uma organização de conteúdos, que uma vez listados basta transmitir aos sujeitos da educação escolar. Ele é sim carregado de significações, de intenções, de possibilidades, é um documento que constrói sujeitos específicos, particulares. Para Silva (2001) a teoria do currículo é uma tecnologia de governo, pois ultrapassa através da produção do currículo e em sala de aula aos conteúdos apresentados, atingindo o sujeito na sua totalidade. É, pois a teoria que se tem de currículo que dá conta da “constituição do indivíduo como um sujeito de um

determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais”.(Silva 1995, p. 190)

O currículo vem ocupando uma posição estratégica em situações de reformas educacionais, uma vez que através dele é que se concentram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político, pois como documento de produção de sujeitos torna-se instrumento, elemento simbólico do projeto social de grupos que ocupam o poder.

Por essa razão, Silva (2001) sugere que a leitura da política curricular seja feita com o entendimento de “representação”, como um mito, signo, que podem ocultar o significado real de sua proposição.

As políticas curriculares são, entretanto mais que um signo, embora isso não seja pouco. As políticas curriculares têm também outros efeitos. Elas autorizam certos grupos de especialistas, simultaneamente desautorizando outros. Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, através de um léxico próprio, um jargão, que não deve ser visto apenas como moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente. As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos(...) elas geram uma série de outros textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros, movimentam enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação (...) (SILVA, 2001, p.1).

Uma vez transformada em currículo, uma política curricular em sala de aula tem funções especiais, definem os sujeitos da educação, professores e alunos, pois estabelece diferenças, constroem hierarquias e identidades. Além disso, através do currículo é que se dão atos de inclusão e exclusão social com a eleição de determinados saberes em detrimento de outros.

Nas propostas apresentadas por Silva sobre currículo, fundamentadas em estudos foucaultianos e na busca de criação de novos mapas políticos e culturais que desconstruam os territórios curriculares em que as relações de poder minam a subjetividade humana, ressalto aqui sua concepção de currículo baseada em uma visão dinâmica de cultura, onde o mesmo deve ser compreendido como: “uma prática de significação; uma prática produtiva; uma prática social; uma relação de poder; uma prática que produz identidades sociais”.(SILVA, 2001 p.4)

Com essa ressalva estarei posteriormente tentando nutrir possibilidades de inovações para o trabalho que aqui apresento. Embora sem desprezar contribuições da teoria crítica sobre currículo vejo aqui, a partir de Silva, um caminho senão de todo traçado, uma forma para repensar a minha prática.

## **2.5 O Currículo no Espaço da Educação Brasileira**

A educação formal no Brasil é fruto da tradição pedagógica jesuítica posta pelas mãos do colonizador e da tradição enciclopédica de influência francesa. Na tentativa de superar estas tradições é que nos anos vinte e trinta do século XX originaram-se os estudos e propostas alternativas de currículo.

Iniciam-se aí as transferências de literatura pedagógica sobre o campo do currículo para o Brasil influenciada por autores americanos e europeus.

Resultante das influências que regiam o movimento do escolanovismo, o campo do currículo no Brasil se estabelece no contexto da tendência progressivista de educação. Segundo Ghiraldelli (2001), o ideário pedagógico do movimento da Escola Nova na versão norte-americana iniciada por John Dewey e Kilpatrick, ganhou adeptos nas gerações de intelectuais brasileiros preocupados com os problemas educacionais.

Com a Primeira Guerra (1914- 1918), o Brasil viveu um surto de nacionalismo, as transformações nos modos de vida que já começam a distanciar-se de uma economia eminentemente agrária, com as indústrias e a urbanização passam a requerer novos ânimos em favor da escolarização.

As primeiras propostas curriculares são então ensaiadas no país, contando com a atuação de importantes participantes do movimento renovador da educação – os pioneiros: Anísio Teixeira, Mário Casassanta, Fernando Azevedo entre outros. As primeiras manifestações são bastante tímidas, porém firmadas nas necessidades do contexto social da época. Assim afirmava Teixeira sobre os conteúdos de um currículo:

Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. A escola

primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus costumes. (TEIXEIRA, 1989, p,462).

Segundo Moreira (1990) antes do movimento dos pioneiros na organização de reformas nos sistemas educacionais de alguns Estados brasileiros existiam tradições curriculares articuladas em fundamentos filosóficos híbridos, uma combinação de princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos Jesuítas. Em relação à educação elementar acreditava-se que todas as ciências e todas as artes pudessem ser ensinadas desde que o método apropriado fosse utilizado. Quanto ao ensino secundário eram dominantes os currículos enciclopédicos.

As reformas elaboradas pelos pioneiros rompem com a escola tradicional e colocam sua ênfase na natureza social do processo escolar, preocupando-se com a renovação do currículo, com a modernização de métodos e estratégias de ensino.

Assim, eram aspectos fundamentais no currículo para Anísio Teixeira: estar centrado na criança – confiar no espírito infantil, respeitar religiosamente sua personalidade. Educação é como a vida.

A influência do pensamento de Dewey é presente em Anísio Teixeira, quando o mesmo considera o significado do currículo como (programa). Dewey assegura ser ele um instrumento facilitador para o professor e orientador do destino da criança:

O valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudo está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental. O principal mérito, o valor do programa e das matérias, é para o professor e não para o aluno. Eles aí estão para mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom, e para dizer-lhe: “Agora, dia a dia, trabalhe para que as condições sejam tais que a criança, por sua própria atividade, se oriente inevitavelmente naquela direção, para o seu pleno desenvolvimento”. Que a criança cumpra o seu destino tal qual é revelado nos tesouros de ciência de arte e da indústria, ora existentes no mundo.(DEWEY, 1965, p.61).

O Movimento dos Pioneiros provocou debates na área da educação brasileira e não deixou de expressar o currículo como documento de controle social. Na verdade, foi uma proposta técnica e fundamentada no praticismo. As primeiras raízes do pensamento curricular brasileiro, foram de grande contribuição para a penetração do Escolanovismo no Brasil.

No entanto, os estudos sobre o campo do currículo no Brasil se consolidaram a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1938.

A publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a partir de 1944, foi um veículo de difusão do pensamento sobre currículo e posteriormente, livro publicado pelo INEP abrangendo a questão da escola primária.

Foram organizados pelos órgãos governamentais cursos sobre planejamento curricular e, segundo Moreira (1990), escolas experimentais funcionaram como laboratórios de estudos e pesquisas sobre currículo e metodologia de ensino. Foram experiências sempre pautadas na influência progressivista de Dewey e Kilpatrick.

Em 1956 foi criado o Programa de Assistência Brasileira-americana ao Ensino Elementar (PABAAE) que trouxe uma influência significativa para o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil. Dos oito departamentos criados pelo programa, um era específico de currículo e supervisão e dedicava-se à promoção de cursos sobre currículo e assistência técnica em questões curriculares.

Nos anos 60, além da influência do PABAAE que já intervinha no papel do técnico em educação, realizando os primeiros estudos sobre supervisão escolar, com a reforma universitária (Lei 5.549/68) o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil foi marcado pela introdução da disciplina Currículos e Programas nos cursos de Pedagogia. A partir daí, currículo passou a ser estudado nas faculdades e universidades, tornando-se campo de estudo.

Na década de setenta (70), permanece a influência americana com características marcadas por influências tecnicistas.<sup>7</sup>

Em diversas universidades, as propostas de organização de currículo eram lineares, a preocupação com o “como” fazer ainda era dominante. Nas leituras sobre currículo nessa década as teorias de Tyler e Taba estavam sempre presentes. As propostas de organização dos programas sobre currículo obedeciam a seqüência: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia, destes aspectos a ênfase maior estava no detalhamento de objetivos e conteúdos.

---

<sup>7</sup> Por influência tecnicista entende-se a tradição curricular nos EUA até a década de 60, caracterizada pela racionalidade técnica, preocupações com determinação de objetivos e controle do processo educativo (SOUZA UNESP 1993 –In Aberto –ano 12. Nº58).

Embora ocorresse a influência tecnicista, segundo Moreira (1990), também uma postura eclética pode ser evidenciada nos anos setenta, quando alguns estudiosos brasileiros ressaltaram sua preocupação com os fundamentos teóricos do currículo, objetivos educacionais, teorias da aprendizagem e formação de professores.

Mais que como uma simples cópia do tecnicismo americano, o campo do currículo foi introduzido nas faculdades de educação brasileiras como uma combinação de diferentes tendências, missões e interesses – a teoria de controle social direto, considerada como uma das bases do surgimento do discurso curricular americano, não foi transferida para o Brasil (MOREIRA, 1990, p. 151).

Nos anos oitenta, vive-se a influência da tendência crítica no pensamento pedagógico brasileiro e do currículo em particular. Diminuem as influências americanas no contexto educacional, dando espaço para as influências européias. A grande preocupação no cenário educacional dos anos oitenta foi com o fracasso da escola de primeiro grau (hoje ensino fundamental), no ensino de crianças de classes sociais marginalizadas socialmente.

Segundo Worraber Costa (2001), os especialistas do campo do currículo ainda que concordassem quanto à importância da escola para as camadas populares, discordavam radicalmente quanto aos conteúdos a serem ensinados e aos métodos a serem empregados. Os debates se davam entre os propositores de um conhecimento universal a ser dominado por todos, e os que propunham uma escola alternativa que integrasse construção de conhecimento e conscientização.

Em 1986, na IX reunião da ANPED, são iniciadas atividades do grupo de trabalho sobre currículo com a participação expressiva de estudiosos do campo. São discutidos os rumos do pensamento curricular brasileiro, o ensino de currículo nas universidades e os conteúdos curriculares da escola de primeiro grau (ensino fundamental). As discussões se dão em torno da Pedagogia Crítico Social dos conteúdos e a educação popular; ganha destaque a influência das análises sociológicas inglesas e americanas.

Foi um período fértil de discussões, com propostas alternativas de currículo voltadas para as condições de diferentes contextos brasileiros.

A produção literária sobre currículo dos anos oitenta ganha expressão acadêmica e em sua maioria é temática e crítica. Os manuais de currículos com modelos e

sugestões de elaboração dirigida à prática são substituídos por uma literatura crítica problematizadora. A pergunta central dos movimentos anteriores do “como” elaborar currículo é substituída pelo “por quê”.

Teoricamente, o currículo passa a ser problematizado a partir das relações políticas, econômicas e socioculturais. A abordagem analítica, descritiva e prescritiva é, assim substituída pela abordagem dialética de natureza sociológica.

Segundo Souza (1993), em relação à sociologia do currículo, constata-se influências estrangeiras no pensamento curricular brasileiro nesta década, o que para a pesquisadora não vem a configurar-se em simples “transferência” ou reprodução mas em uma reinterpretação dos autores estrangeiros, à luz da realidade brasileira, incorporando elementos ligados pela própria produção nacional no campo da educação.

Sobre esta questão Moreira (1999) aborda:

A pedagogia dos conteúdos é uma corrente marcadamente voltada para o contexto brasileiro, elaborado por teóricos brasileiros, e que não reflete a influência dos especialistas em currículos americanos ou ingleses contemporâneos. Embora reflita a influência de autores europeus, evidencia também o cuidado em interpretá-los em função de nossa realidade sócio-cultural (MOREIRA, 1999, p. 173).

Nos anos 90, as publicações sobre o campo do currículo ganham cada vez mais densidade teórica. Na ANPED o GT de currículo recebe um número crescente de pesquisadores, cujas diferentes experiências e formações, enriqueceram e têm enriquecido as discussões neste campo.

A exemplo disso na 24ª Reunião Nacional realizada em Caxambu em 2001, foi possível ler temáticas interessantes sobre currículo em que ficaram evidenciadas preocupações com aquele momento atual de crise, expectativas e busca de saídas no contexto da educação escolar para o novo milênio, não deixando de ter destaque a grande polêmica da década, os Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento de política educacional cujo objetivo expresso é o de imprimir qualidade e equidade à escola brasileira.

É com a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases de 1996) que surgem os Parâmetros Curriculares dando ênfase ao currículo por competência, referente à educação profissional, que se no Brasil tornou um conceito pedagógico direcionador das propostas

curriculares e também do fazer pedagógico em nível profissionalizante.. Esta era também uma ação, que se desenvolvia em diferentes contextos do mundo ocidental.

Como justificativa para implantação da proposta, o Ministério da Educação e Cultura tem apresentado as mudanças aceleradas no mercado de trabalho que geram necessidades de uma educação por competência:

Os níveis educacionais requeridos aos homens e às mulheres, em todo o mundo, são cada vez mais altos, para que dêem conta de competências mais amplas para sobreviver e conviver numa sociedade que dispõe de uma grande quantidade de bens culturais e de altos níveis de progresso material, mas demanda uma aprendizagem permanente, ao longo de toda a vida, para lidar com o contínuo crescimento da produção do conhecimento, de sua conseqüente disponibilização e uso na vida cotidiana. (BRASIL, MEC, BERGER, 2001).

A proposta de um currículo por competência é feita a partir das necessidades do mercado de trabalho, mudando o direcionamento das propostas do início do século XX que centravam as ações nos objetivos a serviço de desenvolver a capacidade do sujeito para a produção industrial. O que está se propondo hoje é uma qualificação para o trabalho, para o saber fazer de acordo com qualquer que seja a necessidade de avanço do mercado, que no meu entender, não deixa de ter uma grande semelhança com as teorias eficientistas.

Mas enfim, é uma proposta ainda em discussão apesar de escrita no texto normativo da LDB e nas Diretrizes Curriculares para a formação de educadores.

Por ser polissêmica a noção de competência, aguarda-se que os conceitos de homem, educação e sociedade daqueles que estruturam as propostas curriculares centralizem o olhar no sujeito da educação. E, sobretudo evite-se elaborar uma proposta que aproxime mais da exclusão, favorecendo os que dominam as competências, pois, a exemplo dos objetivos de propostas anteriores, mais uma vez o fracasso pode ficar centrado no aluno.



## CAPÍTULO III

### **ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE ALGUMAS DAS CATEGORIAS CONCEPTUAIS APRESENTADAS NA PROPOSTA EDUCATIVA DO MUNICÍPIO DE UBERABA GESTÃO 93/96**

Das categorias conceptuais diretoras dos trabalhos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, gestão 93/96, revisito aqueles pressupostos teóricos sobre os quais estão postas tais categorias, buscando elementos para a reflexão sobre a experiência na elaboração e acompanhamento da proposta curricular aqui em questão.

Para mim, é na verdade um espaço para um olhar mais aguçado para os pressupostos teóricos, considerando que, na época em que vivi a experiência, os estudos se limitaram às proposições de José Carlos Libâneo, aquelas apresentadas Pela Secretária de Educação e pelos diferentes convidados que, durante a gestão, estiveram ministrando cursos.

Não apresentarei aqui todas as categorias, elejo aquelas que, no meu entendimento, têm sido mais requisitadas hoje quando se apresenta a questão de elaboração de uma proposta curricular.

Assim, seleciono as concepções de: educação; homem; sociedade; conteúdos; metodologia e relação professor/aluno, procurando apresentá-las à luz da teoria crítico social dos conteúdos (histórico- crítica) com a finalidade de estar em momento posterior analisando e indagando reflexivamente a experiência tecida àquela época: **Como posso perceber até que ponto a execução do currículo proposto à comunidade escolar para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal pôde concretizar estas concepções categorizadas no cotidiano de sua prática ?**

Como já está posto no relato anterior, a Secretária de Educação se comprometeu à realização de uma gestão educacional que garantisse aos munícipes uma

Educação Cidadã. Por essa razão, apresento o conceito de educação atrelado à cidadania e posteriormente abordo também o conceito de homem e sociedade na concepção teórica histórico-crítica.

### 3.1 Educação/Cidadania

O cidadão não se define em nível conceitual ou acadêmico, apenas.  
Ser cidadão é praticá-lo na vida

Florestan Fernandes

O grande marco para a educação municipal uberabense da gestão 93/96, foi a proposta de consolidação de uma educação que primasse na conquista da cidadania, “um projeto de proporções históricas, ou seja, um projeto limitado às condições de seu tempo, mas também um horizonte e uma crença,” assim afirmou a Secretária de Educação ao se dirigir aos professores da rede municipal de ensino.

Entendo que uma sociedade que se prima por uma organização qualitativa dos direitos e deveres majoritariamente reconhecidos por seus partícipes assegura condições de cidadania.

O conceito que se dá à cidadania, pode ser expresso em dependência do contexto sócio – histórico, que revela, de acordo com sua evolução, dimensões diferenciadas acerca da prática social. Assim, pode-se dizer que não há uma cidadania abstrata, mas, sim, uma cidadania resultante dos princípios e acordos com os interesses do espaço social ao qual o indivíduo pertence.

A questão da cidadania está, pois, circunscrita a pressupostos tais como: define-se o cidadão pela ocupação que faz do seu lugar na sociedade, de acordo com conceitos de homem, educação e sociedade criado no imaginário social; em cada espaço e em cada tempo a cidadania reflete as condições econômicas, políticas e sociais; cidadania tem a ver com valores, crenças e significações estabelecidas e aceitas, que servem como parâmetro nas relações indivíduo e Estado e que garantem a convivência das pessoas dentro do espaço social em que vivem.

No mundo moderno com a declaração dos direitos de igualdade a todos os homens, a cidadania passou a ser naturalmente aceita como uma conquista posta para todos. O Estado Civil garantiu ao homem seus “direitos” de cidadão.

Com a modernidade fica declarado o direito à cidadania ao mesmo tempo em que estabelece o capitalismo, e ao Estado é conferido o poder normatizador da vida em sociedade. Segundo Valle (2000), a cidadania é, antes de tudo, um status propiciado aos indivíduos, à coletividade, uma vez que reconhece seu poder instituinte e se conscientiza de que a ela cabe deliberar sobre as leis que regerão os destinos comuns a todos os homens. Em uma democracia, as leis são decisões tomadas em assembleias, garantindo que justiça, direitos e deveres não sejam prêmios, mas um fundamento impessoal sobre o qual os homens devem se pronunciar.

Cidadão é cria do Estado Capitalista Republicano como o súdito o era dos monarcas e reis. Mas, fica evidenciado no caso do Brasil, desde o início, que a criação legal (e apenas legal) do cidadão pelo Estado não foi um ato espontâneo dos governos, mas uma resposta à situação de insustentabilidade do regime de privilégios de estamentos e exploração de castas sociais. (MATUI, 2001 p. 50).

Que proposta de Educação e Cidadania pode ser considerada na Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos, ou Histórico Crítica?

A Pedagogia Histórico – Crítica surge no Brasil no final dos anos setenta e início dos anos oitenta através de Dermeval Saviani<sup>8</sup> e José Carlos Libâneo<sup>9</sup> e este último a propõe sob o título de Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. É uma Pedagogia que se estrutura a partir da teoria crítica de educação, a esse respeito Saviani assim se expressa:

“Pedagogia Histórico-Crítica” é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico – Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 1995, P. 102).

---

<sup>8</sup> Bacharel e Licenciado em Filosofia, pela PUC-SP, 1966Doutor em Filosofia da Educação, pela PUC-SP, 1971

Livre -Docente em História da Educação, pela Unicamp, 1986

<sup>9</sup> José Carlos Libâneo é doutor em filosofia e História da Educação pela Puc de São Paulo, atualmente é docente na Universidade Católica de Goiás.

Teóricos como Marx e Gramsci, através de suas análises das questões sociais, exercem grande influência nas discussões da Pedagogia Histórico- Crítica, razão pelo qual são teóricos que retomo nas leituras para organização deste trabalho

Emergida em um contexto político social em que a reorganização era palavra de ordem, tendo em vista as desigualdades entre as classes capitalista e operária, esta Pedagogia se estabelece em oposição às abordagens liberalistas e também da chamada teoria crítico reprodutivista<sup>10</sup>. É importante lembrar que nesse tempo a sociedade brasileira se encontrava sob o controle de um regime governamental autoritário comandado pelos militares, “os anos de chumbo”.

O que marcou a presença da Pedagogia Histórico – Crítica como uma concepção de forma clara no ano de 1979, segundo Saviani (1995), foram os esforços coletivos da primeira turma de doutorandos que ele coordenava na PUC – São Paulo. No grupo foi possível evidenciar a necessidade de estabelecer meios para analisar a educação buscando saídas alternativas para a mesma. Com fundamentos marxistas e uma abordagem dialética, “uma teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (Saviani 1995) a Pedagogia Histórico Crítica ganha espaço nas discussões pedagógicas brasileiras.

Pedagogia Crítico - Social dos Conteúdos é o termo utilizado por Libâneo em referência aos mesmos propósitos teóricos da Pedagogia Histórico - Crítica.

Segundo Saviani (1995), Libâneo ao destacar a questão dos conteúdos, pode ter permitido uma facilitação às polêmicas acadêmicas que se deram em torno da Pedagogia em questão. Discussões apresentadas por estudiosos apontaram ser a nova proposta em verdade conteudista, aspecto que a Pedagogia Histórico - Crítica levanta em relação às teorias tradicionais e escolanovistas.

Deixando as polêmicas à parte, doravante estarei utilizando o termo Pedagogia Histórico Crítica, uma vez que, durante os estudos por mim realizados encontrei em Saviani meios para apreender a fundamentação teórica dessa Pedagogia. Tomo essa decisão sem querer desprezar as contribuições de Libâneo, pensador bastante requisitado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba na gestão 93/96.

---

<sup>10</sup> Para Saviani, o que diferencia as teorias é o fato de a teoria histórico – crítica articular uma orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. (Saviani 1995, p.77)

Segundo Buffa (1987), a classe social dominada sob o jugo do capitalismo na sociedade brasileira, não se vê, ao longo da história, em condições de viver os direitos do cidadão, e nem mesmo os chamados direitos humanos, condição que países capitalistas puderam desenvolver de forma progressiva por uma elite que exerce o poder que lhe é dado pela condição econômica e política, assim pode-se dizer que os direitos humanos estão postos para a burguesia. Sobre a questão a autora argumenta:

Poder-se-ia pensar que, se o Brasil ainda não concretizou os ideais burgueses de cidadania é porque aqui ainda não teria sido realizada a revolução burguesa, ou seja, o Brasil não seria um país capitalista. Essa hipótese é, no entanto, de difícil aceitação. O Brasil é um país capitalista, com uma indústria competitiva inclusive internacionalmente. Só que a realização do capitalismo aqui, não se dá nos mesmos termos em que ocorre na Europa. Aqui a realização do capital – que afinal é o sujeito do capitalismo – se faz às custas da marginalização da maioria dos brasileiros.(BUFFA, 1987, P.29).

Das leituras de Propositores da Pedagogia Histórico - Crítica no Brasil e de alguns de seus seguidores, bem como da teoria crítica que sustenta essa Pedagogia, a cidadania pensada pela Pedagogia Histórico - Crítica que consigo apreender, deve estar inserida em um projeto de sociedade para o qual considero que devem estar compondo a sua estrutura os seguintes aspectos:

- Consideração de que a sociedade deve ser o espaço sistêmico de definição humana, onde através das relações dos homens entre si e com a natureza, mesmo convivendo com os antagonismos de classes sociais, organização do mundo capitalista, seja possível “articular uma proposta pedagógica compromissada com a transformação da sociedade e não sua perpetuação” (Saviani 1995, p. 108).
- Uma visão do homem como ser de potencialidades, possibilidades, que se percebe capaz da produção de sua existência em um processo contínuo de humanização, em interação com o contexto social mediato e imediato, sendo capaz de perceber objetivamente os determinantes sociais e políticos da sociedade em que vive.
- Uma educação que seja emancipatória, crítica, que amplie horizontes para além do espaço da sala de aula.

- Um compromisso com a ética e a estética que devem permear as relações com saberes, produção não material que constituem também os conteúdos da vida humana.
- A noção de direitos e deveres, através dos quais os homens se organizam em uma sociedade democrática.
- Noção de coletividade.
- A garantia de condições políticas e econômicas que sustentem a formação dos dirigentes intelectuais no processo educativo escolar.

Sendo o homem um ser histórico e situado, que vive numa sociedade excludente, organizada por classes sociais onde o poder hegemônico de uma minoria capitalista tenta “hospedar” na dimensão humana das classes marginalizadas sentimentos de menos valia, torna-se premente que este homem tenha uma consciência crítica, que o mesmo possa se perceber produtor de sua dimensão humana em condição de lidar com as contradições sociais percebidas nas relações de classe. A educação escolar com os conhecimentos sistematicamente organizados é um meio de luta propício para a libertação e emancipação da humanidade. A esse respeito expressa Prais:

Numa concepção progressista, a educação encontra seu papel na formação para o trabalho produtivo, visando superar a alienação do homem, imposta pelas relações capitalistas de produção. Trata-se assim, de uma educação de classe distinta da educação burguesa, a partir das condições concretas da existência. (PRAIS, 1995, Revista Fazendo Escola p. 09).

Ser cidadão numa perspectiva Histórico-Crítica requer a expressão de um homem definido socialmente, o produtor de sua cultura que tem como fundamento para suas ações o trabalho e o conhecimento, produção histórica e patrimônio da humanidade, mesmo vivendo numa sociedade capitalista marcada pelo antagonismo de classes onde a alienação lhe é imposta pelas relações capitalistas de produção. Na perspectiva marxista, superar a alienação implica uma ação de transformação social que garanta a inserção do homem no mundo do trabalho produtivo, a tomar consciência da realidade que o cerca, sendo ele próprio o leitor do mundo. Marx, o grande inspirador da Pedagogia Histórico-Crítica, afirma:

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1978, p. 129).

Uma educação concebida em uma visão histórico - crítica, necessita, em primeiro lugar, que seja definido um projeto de sociedade que contemple a escola com função de transformação da realidade na qual está inserida, e que considere a prática educativa como momento da prática social, superando o conhecimento teórico dentro do contexto em movimento. A partir desse projeto de sociedade, vai-se buscar uma proposta pedagógica que capacite o aluno a desempenhar um papel na luta pela transformação histórica.

Nessa proposta, a escola e sua função devem ser repensadas, pois, deverá oportunizar igualdade de condições sem reproduzir a estratificação da sociedade, tornando-se, dessa maneira, um espaço onde se discute o poder e a política numa relação dialética.

Para o desenvolvimento da proposta, é necessário que o educador seja um agente político inserido nesta realidade, que problematize o conhecimento, buscando entender os conflitos e sua superação através de uma prática social, que oportunize a práxis (teoria e prática) revelando a preocupação com as diferentes formas de democratização do saber.

O educador, ao assumir compromisso com a transformação social, necessita de uma visão global do conhecimento, temporalizando - o para estabelecer as relações com o contexto social existente, considerando como conteúdo da educação escolar o saber universal sistematizado e o saber cotidiano do aluno (cultura popular).

O diálogo precisa ser uma propositura da escola cidadã, vista a partir da ótica histórico crítica que propõe uma prática pedagógica globalizada acontecendo junto com outras práticas econômicas, políticas e culturais. Ou seja, a prática educativa enraizada na práxis social.

Assim, uma educação cidadã requer um espaço democrático onde a prática pedagógica se firme em propostas concretas que garantam a conquista de uma educação participativa, dialética, que estando permanentemente preocupada com a emancipação das classes excluídas e marginalizadas em um contexto de dominação, garanta o direito ao saber produzido e colocado como objeto específico do trabalho escolar. Uma das formas educativas do homem pode ser expressa da seguinte forma:

Tal como o ato educativo, também a produção do saber é produção não material; é a forma através da qual o homem apreende o mundo. Porém, como o homem não se faz homem naturalmente, o trabalho educativo implica sua humanização. E o saber que interessa diretamente à

educação é aquele que emerge como resultado do trabalho educativo.  
(WACHOWICZ, 1994, p.176).

Para Libâneo (1985), a educação deve se servir da formação cultural como instrumento de dominação política, assim como o fez a burguesia para se fortalecer.

Para Gramsci (1980), a luta ideológica dentro da escola é fator essencial ao processo de transformação social, pois esta luta faz da ação educativa uma ação política.

Estas considerações requerem uma proposta educativa escolar que se desenvolva a partir de um trabalho com conteúdos vivos e dinâmicos que possam favorecer ao aluno condição de reinterpretar a prática social. Uma escola cidadã deve estar propícia a favorecer o exercício de uma prática inegavelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia.

Para Prais (1990), uma escola apta ao exercício da cidadania deve contar com educadores capazes de oferecer condições para que os alunos desenvolvam no seu contexto a consciência da responsabilidade social. Para isso, faz-se necessário que os conhecimentos postos aos alunos lhes permitam passar de uma visão sincrética e, portanto, desorganizada de mundo para uma visão sintética. É uma tarefa em que os alunos se transformarão e conseqüentemente terão elementos para promover a transformação da realidade histórica e social na qual se encontram inseridos.

Assim, educação e cidadania ficam entendidas como uma prática formativa que asseguram ao indivíduo a conquista da autonomia pessoal, a inserção na comunidade e a emancipação social.

### 3.2 Conteúdo

(...) O discurso será apenas somente um esforço  
para a construção de um mundo de palavras  
e não ato originário de um mundo de concretudes.  
E o mundo das palavras, se as palavras não forem a morada do ser,  
será um mundo de ruídos vazios, ou o que Saussure diria:  
“sons sem conteúdos”, idéias sem materialidade.  
Ora, nesse mundo não há morada,  
pois, nele não se fincam alicerces.  
O que dele brota não é a teoria,  
pois nenhuma prática dele resulta ou nela se esclarece.

Neidson Rodrigues

Na Pedagogia Histórico Crítica o conteúdo, conhecimento a ser aprendido na educação escolar, é visto como uma produção coletiva da humanidade. Deve ser considerado elemento alimentador da capacidade de ação do homem no contexto social, lhe imprimindo condições de ter voz e vez. O conteúdo deve ser posto no espaço da escola como meio, condição de luta para a classe proletariada. A função da escola é a de ser mediadora entre o aluno e o mundo social, o seu papel principal portanto é o de transmitir e garantir o alcance dos conhecimentos historicamente produzidos.

A escola tem uma função específica e educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 1995, p. 114).

O que marca a Pedagogia Histórico - Crítica em relação às propostas anteriores é o fato de que os conteúdos devem ser assimilados, mas não de forma passiva pelo aluno, o professor deve propiciar formas dinâmicas de problematização dos mesmos aguçando a criticidade dos alunos.

Um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; pois o professor desenvolverá com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com ajuda de seu ambiente social – a “bagagem” acumulada. (GRAMSCI, 1985, p. 132).

Libâneo (1985) alerta para o fato de que os conteúdos a serem trabalhados na escola devem ser resguardados nas suas especificidades, porém devem ser apresentados de forma viva, atualizados e em articulação crítica com as realidades sociais presentes. O que requer do professor estar em leitura constante do mundo e com condições pedagógicas para selecionar conteúdos que atendam os alunos com suas diferentes características e necessidades de aprendizagem.

Assim, afirma que o trabalho pedagógico com os conteúdos de ensino requer do professor duas questões centrais:

1-Que conteúdos (conhecimentos, habilidades, valores) os alunos devem adquirir a fim de que se tornem preparados e aptos para enfrentar as exigências objetivas da vida social como a profissão, o exercício da cidadania, a criação e o usufruto da cultura e da arte, a produção de novos conhecimentos de acordo com interesses de classe, as lutas pela

melhoria das condições de vida e trabalho? 2- Que métodos e procedimentos didáticos pedagógicos são necessários para viabilizar o processo de transmissão-assimilação de conteúdos, pelo qual são desenvolvidas as capacidades mentais e práticas dos alunos de modo a adquirirem métodos próprios de pensamento e ação? (LIBÂNEO, 1990 p. 132).

Libâneo (1990), aponta como saída para suas interrogações três fontes de busca que o professor deve utilizar ao selecionar os conteúdos: a programação oficial; os conteúdos básicos das ciências transformados em matérias de ensino; teorias e práticas que se fazem evidenciar como necessárias à vida dos alunos para que tenham condição de enfrentamento do mundo do trabalho e participação democrática na sociedade.

Para Saviani (1992), os conteúdos devem ser trabalhados no espaço da escola de forma metódica, científica, e predominar sobre o saber espontâneo assistemático, o que justifica a especificidade da educação escolar.

Realçando esta questão para que não se tenha a convicção de ser a teoria eminentemente conteudista, pode se buscar afirmações tais como:

A Pedagogia Histórico – Crítica de Saviani ou a fase crítico – histórica de Gramsci, como fase superior da educação moderna, caracterizam –se pelo conteúdo unificado do motivo científico – técnico e do motivo historicista, conteúdo esse que se afirma através do método. Conteúdo e método já não são itens a serem tratados por uma didática enquanto disciplina formal, mas por um princípio didático – pedagógico que implica uma concepção de mundo, de homem e de educação. (WACHOWICZ. 1994, p. 160).

Assim, no espaço da escola, um projeto de educação deve estar organizado de uma maneira que garanta diferentes formas de apropriação do saber, fazendo uso de princípio didático – pedagógico que conduza o aluno à condição de fazer uso das palavras em situações diferenciadas da vida.

A instituição escolar, ao filtrar uma cosmovisão através de uma proclamação ideológica universal, defronta-se com quem, no movimento contraditório da sociedade, pode pôr em risco esse mesmo anúncio Essa possibilidade nasce do fato de que a entrada de trabalhadores na escola não é a entrada de meros receptáculos sociais da axiologia dominante, nem meros agentes biológicos, mas de agentes históricos que, embrionariamente ao menos na sua prática contradizem o discurso dissimulador. (CURY, 2000, p. 104).

Da proposição de Cury pode – se entender que a instituição escola não tem importância por si mesma no contexto social como espaço de formação da classe dominada, mas pelo grau de “elaboração” de um pensamento político, que ela deve fazer veicular; a serviço real de quem ela se encontra e o grau de eficácia pelo qual ela pode tornar- se instrumento de facilitação ou de obstáculo da transformação social.

Assim os conhecimentos ou conteúdos educativos devem estar claramente entendidos como instrumentos de luta emancipatória da classe dominada: “Sem dominar aquilo que os dominantes dominam, os dominados não chegam a se libertar da dominação”. (Saviani, 2002, p.01).

Será percebendo o significado das palavras em qualquer discurso que a classe trabalhadora terá acesso à Democracia de forma justa. É, pois, o conhecimento que dá forma a qualquer discurso, o que para Rodrigues (2001) leva à concepção de que o homem não pode ser dissolvido na sua individualidade e a cultura não deve se perder em enciclopedismo, ou ser posta ao homem como “informe e pastosa”. Assim, continua afirmando:

O que se anuncia é que a diferenciação cultural, o progresso intelectual e a geração de grandes lideranças culturais, políticas e científicas dependem de uma elevação cultural de todos. Só assim, a partir do progresso coletivo, despontarão no topo da massa os grandes homens, do mesmo modo que as colinas mais altas se elevam das planícies. Com um progresso educativo frágil, esquelético e desmoralizado não há como se esperar pela produção de uma cultura forte, capaz de promover a transformação social. (RODRIGUES, 2001, p. 03).

Para estruturar os conteúdos no contexto da educação escolar, Saviani (1995) aponta o currículo como uma questão a ser considerada desde que seja corrigida a idéia de que “currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola” (1995, p. 118). Para o autor essa abordagem é ampla demais, uma vez que nem todas as atividades realizadas pela escola devem ser consideradas como currículo, a este devem estar estabelecidos aqueles conhecimentos “clássicos”, considerados indispensáveis para que os educandos se apropriem das produções historicamente produzidas ao longo da história da humanidade. Aquilo que porventura a escola venha a realizar além da transmissão do conhecimento devem ser chamadas atividades extracurriculares.

Assim, currículo na Pedagogia Histórico-Crítica deve ser considerado como um conceito restrito, entendendo-o como:

Conjunto de atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade. As demais atividades, tais como as comemorações, não sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nessa condição elas só fazem sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las (SAVIANI, 1995, p. 119).

Para Saviani (1995) à escola compete a organização do conhecimento através do currículo., Sendo função da escola a transmissão do saber sistematizado, o currículo além de contemplar esses saberes é também fonte de organização das atividades dessa escola. O currículo diz respeito, portanto, à condição de domínio dos saberes necessários a todos os homens para assimilação da cultura letrada.

Posto dessa forma, os conhecimentos são conquistas indispensáveis que se dão através da educação e favorecem a leitura e compreensão do mundo, sua realidade como condição básica para o exercício da cidadania e facilitação do convívio social em uma sociedade capitalista.

Os conhecimentos em uma organização curricular nesta abordagem teórica segundo Nilda Alves (1994) deveriam estar em uma tessitura<sup>11</sup> que nos fizéssemos lembrar uma rede, onde cada um desses conhecimentos estaria entrecruzado e marcado pela sua significação no currículo com coloridos diferenciados. O currículo é aqui considerado um lugar de hierarquia onde racionalidade e subjetividade devem estar em diálogo permanente, buscando “o equilíbrio ou a relação dialética entre razão e sujeito” (ALVES 1994, p.214)

Rodrigues (2001) fazendo alusão à organização dos conhecimentos da educação escolar no currículo, o considera como:

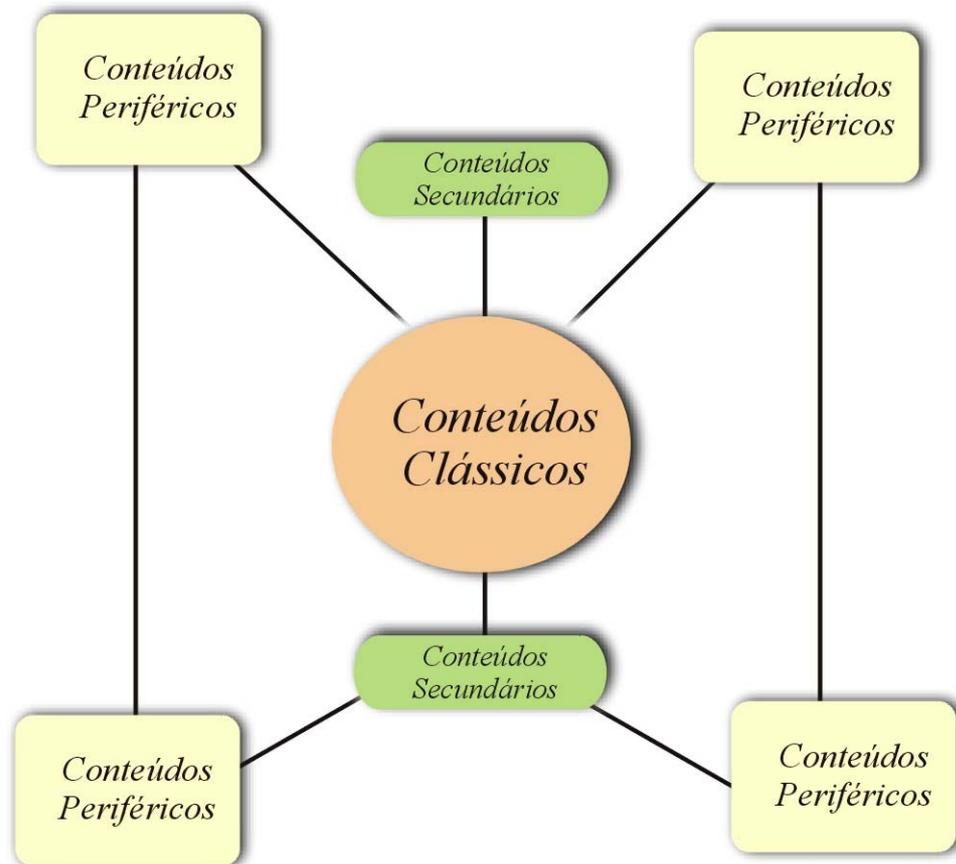
Um instrumento através do qual a escola vai preparar o indivíduo para o exercício da cidadania. Para isso é preciso pensar no que é permanente e no que é principal e no que é secundário, no que é central e no que é periférico. No currículo há uma essencialidade que, se não for cumprida, descaracteriza a escola, comprometendo a função de preparação para a cidadania. (RODRIGUES, 2001, p.68).

Com a figura abaixo, procuro sintetizar o pensamento de Rodrigues e Alves, onde com uma organização em rede represento a centralidade dos conhecimentos ditos essenciais ou clássicos e sua correlação com os outros conhecimentos, dando à organização

---

<sup>11</sup> Expressão utilizada por Alves 1994, p.212.

coloridos diferenciados para estar, como nos dizeres de Alves, representando diferentes tipos de conhecimentos.



**FIGURA 4** – Esquema

Os conteúdos, saberes produzidos pelo homem na visão histórico-crítica, não são estabelecidos por todos os tempos, uma vez que neste contexto teórico se considera que nada é absoluto ou sagrado, porém é possível ver-se em tudo, a marca histórica da produção humana sempre posta como um complexo de processos em incessante transformação.

Mesmo sendo passíveis de transformação faz-se necessário observar na organização curricular a hierarquia dos conteúdos a serem trabalhados na educação formal que, segundo Alves (1994), é praticamente impossível discutir currículo sem levar em consideração a hierarquia existente no conhecimento.

### 3.3 Metodologia

A educação que chega pro senhor é  
Sua, da sua gente, e pros usos do seu mundo.  
Agora, a minha educação é a sua. Ela tem um saber  
Da sua gente e ela serve pra que mundo?  
Sabe? Tem vez que eu penso que pros  
Pobres a escola ensina o mundo como ele “não é”

Ciço<sup>12</sup>

A Pedagogia Histórico - Crítica segundo Saviani (1995) tem como preocupação o entendimento da questão educacional a partir da consideração do seu desenvolvimento histórico e objetivo, ou seja, a existência humana tem seu significado a partir da história, assim, não são os conhecimentos com fim em si mesmos que dão sustentação ao desenvolvimento humano, mas sim a maneira como essa produção material acontece na vida do homem. “Não é a maneira de pensar dos homens que lhes determina o modo de viver. É pelo contrário, a maneira de viver que determina a maneira de pensar”. (MARX, 1859, P.58).

É crucial nesta abordagem teórica a questão dos métodos, dos processos pedagógicos, pois é essa forma (método) que irá conduzir o educando à recepção dos conhecimentos, aos conteúdos significativos, à condição de tornar - se plenamente humano. Cabe à escola compreender que o conhecimento é resultado, produto das relações sociais e que a ela se atribui a competência da sistematização do mesmo, por essa razão a organização metodológica é o grande desafio que a teoria histórico crítica lhe apresenta.

O saber posto como resultado do mundo vivido, desmitifica o papel da escola como lugar único de produção de conhecimento, amplia as possibilidades de desenvolvimento da vida social uma vez que, aquele que aprende elabora sua aprendizagem a partir da realidade vivida, sentida, tornando-se enunciador da palavra sobre o mundo, sendo capaz de discutir o processo e o sentido do trabalho nos diferentes âmbitos da vida humana.

Assim, a metodologia não é um elemento neutro, nem tampouco uma catequese que venha a transformar o ato educativo numa composição de discursos

---

<sup>12</sup> Fragmento extraído do prefácio da obra “ A questão política da educação popular (organização de Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo Brasiliense, 1980

herméticos, mas, sim, posta a serviço de uma tomada de posicionamento diante da realidade que se pretende conhecer e nela atuar.

Segundo Candau (1988), a concepção de realidade é dependente dos pressupostos que orientam o sujeito do conhecimento.

A concepção dialética não metafísica reconhece a realidade como processo multidimensional, complexo, que tem aspectos transitórios e aspectos permanentes, aspectos visíveis e aspectos invisíveis, aspectos materiais e aspectos não materiais, aspectos específicos e aspectos gerais, uns agindo sobre os outros em forma de contraposição, de conflito, de contradição.(ARRUDA APUD, CANDAU, 1988, p. 100).

Para Saviani (1995), compete à escola a condução dos alunos ao mundo do saber sistematizado, científico. Para isso, é preciso que os processos e os métodos educativos sejam adequados a essa possibilidade.

Adequar os métodos e processos na condução do ato educativo escolar não é uma tarefa simples numa abordagem histórico crítica, uma vez que nela se pretende uma educação que conceba o homem em uma visão dialética, habitante de um contexto histórico-social, onde a contradição “indivíduo e sociedade” deva ser a vertente que impossibilite a adaptação do homem à realidade do status quo, exigindo assim, a concepção da realidade social como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, e onde se deve rejeitar a imposição da dominação.

Faz-se necessário entender que, para educar, numa sociedade marcada pela contradição, pelo autoritarismo das classes dominantes não é possível a repetição de modelos tradicionais de métodos que confirmem a ideologia daqueles que se colocam como comandantes da classe dominada.

A metodologia deve ser tomada no seu sentido mais amplo, como uma estratégia de abordagem do fenômeno educativo. Isto é, como um instrumental teórico – prático que permita “o conhecimento o mais real possível (...) e a prática mais segura e clara, possibilitando, assim, o saber e o fazer a um só tempo e encarados como realidade total e, por isso mesmo, impossível de serem separados. Isso quer dizer que uma metodologia de fazer educação implica e decorre de uma certa forma, de uma metodologia de conhecer educação e tudo o que se acha a ela implicado”.(VASCONCELOS, 1988 p.99,100)

Uma proposta metodológica eficaz deve apresentar segundo Saviani (1984) conseqüências históricas tanto para aquele que aprende como para aquele que ensina. Assim, faz-se necessário uma proposta de uso de métodos de ensino que estejam além daqueles considerados pela teoria tradicional e os que defendem a escola nova. Os primeiros pelo fato de terem sido aplicados de forma mecânica, dentro de um contexto escolar burocrático e centrados no intelecto, na essência, no conhecimento, articulando o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, cabendo ao professor a transmissão dos conhecimentos sistematizados.

E os segundos com os métodos considerados novos (Escola Nova), apesar de se revelarem opostos aos tradicionais apresentam o ensino como processo de pesquisa, assim todas as abordagens escolares em relação ao ensino são consideradas problemas e requerem para o seu desenvolvimento um projeto de pesquisa ou uma atividade.

O ensino novo basicamente se funda na estrutura: começa por uma atividade; na medida em que a atividade não pode prosseguir por algum obstáculo, alguma dificuldade, algum problema que surgiu, é preciso resolver esse problema. (...) Então os alunos e professores, saem à cata de dados dos mais diferentes tipos(...) Esses dados, uma vez levantados, permitirão acionar uma ou mais hipóteses explicativas do problema. Formulada a hipótese é preciso passar à experimentação, é preciso testar essa hipótese. São esses os cinco passos do método novo. (SAVIANI 1984.p.50).

No parecer de Saviani (1984), as críticas da escola nova aos métodos tradicionais “aprimoraram a educação das elites, esvaziando ainda mais a educação das massas” (p,70).

Na Pedagogia Histórico - Crítica os métodos de ensino não desconsideram as contribuições das pedagogias anteriores, porém busca superá-las ao mesmo tempo em que integra as contribuições à sua proposição sem que se declare eclético, pois, na pedagogia histórico crítica deve ocorrer o zelo pela manutenção contínua do vínculo entre educação e sociedade. Além disso, é preciso considerar o diálogo entre alunos, professor e a cultura produzida historicamente.

Um aspecto importante na proposição de Saviani (1984) é uma possível saída de hierarquização de um método para a Pedagogia Histórico Crítica que assim se organizaria:

**1º passo** – o ponto de partida seria a prática social, que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E, do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético.

**2º Passo** - Caberia nesse momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Seria o momento da problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar.

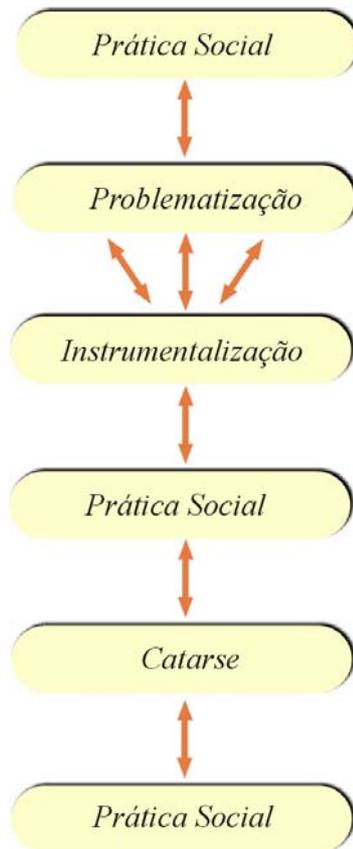
**3º Passo** -Trata-se de apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários aos equacionamentos detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor – è o passo da instrumentalização.

**4º Passo** - É o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. É o passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

**5º Passo** – O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais orgânica. (SAVIANI, 1984, p: 73,74,75)

É possível depreender dos passos apresentados por Saviani que uma metodologia dessa forma estruturada tem como perspectiva a transformação do professor e dos alunos, sendo pois, uma prática formativa

Sintetizando a orientação metodológica penso ser possível esquematizá-la da seguinte forma:



**FIGURA 5** – Esquema

Assim, será interagindo com os conhecimentos essenciais, assimilando-os em situação efetiva, real, onde os planos do trabalho educativo sejam explícitos em relação à concretização de ações, que a “educação poderá se colocar a serviço da transformação das relações de produção” (Saviani 1984, p.79).

Através da educação que não ocorre na vida humana de forma direta e imediata, torna-se possível aos sujeitos, a realização de uma ação transformadora de sua existência, condição que contribui para a transformação do mundo.

A condução metodológica na visão histórico - crítica está, pois, a serviço de uma proposta educacional que se pretende firmar na convicção do homem como autor e ator de sua história, que seja capaz de perceber as contradições, os condicionantes de uma sociedade organizada em classes sociais distintas, mas que não se deixe amarrar em idéias, proposições que impeçam sua condição de humanização contínua.

### 3.4 Relação Professor /Aluno

Educar para a eticidade não pode,  
De maneira alguma, significar formar  
Ou produzir seres humanos aptos à repetição  
Da mesmice dos comportamentos, por mais sagrados  
Que lhes possam parecer.  
É, antes de tudo, criar condições para que  
Os seres humanos se formem ou se produzam  
Na ousadia da criação responsável,  
Frente aos contínuos desafios que a vida implica.

Tiago Adão Lara

Falar da relação professor/aluno na visão da Pedagogia Histórico - Crítica reacende a memória de muitos educadores que puderam estar com Neidson Rodrigues, um educador que tinha como princípio uma linha de trabalho com a mesma fundamentação teórica.

Era um educador que habitava em Minas Gerais, mas com elos de compromisso com a educação de muitos que o ouviram ou puderam se encantar com seus escritos.

Segundo Rodrigues (1996), não há como entender a relação professor/aluno sem objetivar o que seja educação, pois, é o caminho para definir o fazer do professor: “profissão e compromisso” com o homem, com a história. Quem atua com a educação é preciso saber falar sobre ela, o que se quer dela. Assim Rodrigues aborda sobre educação:

A educação é a nossa entrada no útero social, onde nós iremos ser formados não para a vida de natureza, mas para a vida social. Nós seremos formados e receberemos os instrumentos e os meios para vivermos no universo social. Essa é a atividade educativa. Quando ela começa? Começa no meu nascimento. Quando ela acaba? Acaba justamente com o fim da minha vida. Na medida em que a sociedade produz transformações contínuas, os homens necessitam ser reformados continuamente. (...) não há como ser preparado de uma vez por todas (RODRIGUES, 1996, p. 13,14).

Ao continuar em sua abordagem, Rodrigues conclama educadores para pensar o aluno como sujeito a ser formado para a contemporaneidade e mesmo além dela, para viver a realidade da existência que está colocada ao redor das pessoas, lugar onde se coloca o modo de existir cada momento da história.

Estamos na escola para formar homens para viver a humanidade, para viver a sua realidade, para ser capaz de construir o seu destino e participar da construção do destino da humanidade. É para isso que o estamos formando o educando (RODRIGUES, 1996, p. 20).

Na fundamentação teórica da Pedagogia Histórico - Crítica o homem é caracterizado pela sua necessidade contínua de produção da existência bio-física e conseqüente alcance da natureza humana, característica que não pré existe com o homem e lhe ocorre como resultado da interação com o seu mundo e das relações com outros homens.

Considerando que, na fundamentação teórica que sustenta a Pedagogia Histórico – Crítica, o homem é ser em constante produção material para garantia de sua sobrevivência, e que em conseqüência disso, aprimora sua produção não material (conhecimentos, valores), o professor sendo um ser humano adulto deve ter naturalmente condição de ser um intelectual apto à condução do aluno em sua formação enquanto gênero humano

A ação educativa exercida pelo professor pode aqui ser referendada a partir das análises de Antônio Gramsci (1985) sobre os intelectuais e a organização da cultura. Considerando que o professor exerce uma prática educativa que se efetiva pela mediação do conhecimento e da formação de consciências, tem por isso, um lugar diferenciado em um grupo social, uma categoria profissional diferenciada, ou seja, sua prática tem um caráter intelectual.

Por outro lado, faz-se necessário registrar que a prática educativa envolve uma série de relações com a práxis social, tanto no nível da prática produtiva como no nível da prática política, o que amplia a sua atuação transformando-o em um intelectual dirigente, condutor de formação humana, situação que lhe exige presença nas diferentes categorias “especializadas de intelectuais”.

Assim, o professor deve deter tanto os conhecimentos especializados de sua área de ensino e da sua atuação didático-pedagógica, quanto as habilidades necessárias ao exercício das relações sócio-políticas para a formação de cidadãos.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que

lhes dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1985, p.03)

Ao se colocar diante do aluno, o professor deve fazê-lo consciente de que a sua síntese sobre os conhecimentos passa a ter um caráter de provisoriedade, uma vez que diante do conhecimento sincrético do aluno, resultante de sua experiência imediata no contexto cultural, compete ao professor ter como ponto de partida para a organização de sua prática esse conhecimento primeiro de seus alunos para, junto aos mesmos, organizar uma síntese no campo do saber.

Em contrapartida, é a situação de maior tempo de produção do professor à frente de seus educandos, que lhe poderá propiciar meios para, em diálogos com os mesmos, poder levá-los à uma situação de síntese, ou seja, o professor é o mediador da produção de conhecimentos, favorecendo aos alunos a passagem de uma situação sincrética à conquista da autonomia de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento em que estes alunos se encontram.

Para atuar como condutor de educandos, o professor precisa revelar - se capaz de produção a ser consumida pelos alunos, ou seja, perceber que o ato de ensinar é inseparável do ato de aprender, “aula é produção e consumo ao mesmo tempo, produção do professor e consumo dos alunos” (Saviani 1995, p.17).

O entendimento da educação como um processo que ocorre no sujeito de fora para dentro (resultante de sua interação com o meio natural e o sociocultural) aponta a necessidade de envolvimento contínuo dos alunos com situações propícias à aquisição do conhecimento historicamente produzido, forma que lhes favorece a produção histórica e a condição de humanos.

Cada ser humano é tecido pela cultura que o envolve; melhor, que o penetra e o tece, de tal maneira que não há como pensar o ser humano como simples produto da natureza (...)

No ser humano, tudo é contínuo movimento. Seu mundo não existe, devém; isto é, não há como imaginar um mundo (condições de vida) pronto, acabado, definido para a humanidade. A própria maneira de ser das pessoas humanas se modifica continuamente. (LARA, 1998, p. 29, 30)

Segundo Saviani (1995), a especificidade da educação é a do trabalho não material, são produções não inerentes à natureza do homem. O que a natureza não dispõe ao homem compete-lhe a produção histórica, inclusive a sua própria, a sua dimensão humana.

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escala cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais – “trabalho material.” Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente objetos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real que abrem perspectiva para uma outra categoria de produção – trabalho não-material. Trata-se das idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. (SAVIANI 1995.p.16)

Ao relacionar-se com os alunos, compete ainda ao professor o entendimento de que seu papel mediador na análise dos conteúdos lhe requer uma ação de diretividade do processo de aprendizagem dos alunos, e o seu diálogo mesmo sendo desigual ao dos alunos, deve ser coerente com o nível de desenvolvimento dos mesmos. Sobre este aspecto abordamos Vygotsky:

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que as cercam. (...) O bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKY, 1989, p.99 e 110)

Segundo Kramer (1988), o desenvolvimento do conhecimento na história da humanidade não se identifica com as etapas do desenvolvimento individual, uma vez que cada homem é marcado por sua história, seu contexto e, conseqüentes mudanças qualitativas e quantitativas na compreensão do mundo externo, tornando, assim, diferenciada a forma de internalização dos conhecimentos socioculturais em todas as pessoas.

Para Rodrigues (1996), o professor “cede a sua educação ao aluno até o ponto em que estes possam definir seus destinos” (p.21)

Esta abordagem está longe do possível entendimento de que deva o professor educar os alunos para a reprodução, ou mesmo tomar decisões por eles, mas sim eticamente educar para que alcancem autonomia e possam viver no seu mundo.

Compete assim ao professor a responsabilidade de orientar, abrir perspectivas através do conhecimento para que os alunos sejam capazes de esforçarem-se, mobilizarem-

se em direção à produção de sínteses necessárias à vida e conquista de espaços de participação significativa na história humana.

Os aspectos abordados neste capítulo têm relevância significativa no norteamento de uma prática pedagógica, porém na experiência de execução da proposta curricular junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba os mesmos foram apenas apresentados e não estudados da forma necessária à condução do fazer pedagógico, pois os aspectos técnicos, os conteúdos da proposta curricular falaram mais alto, era preciso responder ao governo municipal que o índice de evasão e repetência já não era aquele do início de governo, a cara da escola mudara com a quantidade aumentada de crianças leitoras.



## CAPÍTULO IV

### **ANÁLISE REFLEXIVA DA EXECUÇÃO DO CURRÍCULO PROPOSTO NA GESTÃO 93/96 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA**

O que passou não conta?, indagação  
As bocas desprovidas.  
Não deixa de valer nunca.  
O que passou ensina  
Com sua garra e seu mel.  
Por isso é que agora vou assim  
No meu caminho. Publicamente andando.

Thiago de Mello

**Até que ponto a execução do currículo proposto à comunidade escolar para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal pôde concretizar estas concepções categorizadas no cotidiano de sua prática ?**

O meu caminho...

Sim, agora me permito ir publicamente andando, estou em busca de um sentido da minha minissonata que se desgarrou de meu álbum, aquela minissonata da tecitura de minha experiência já contada no princípio deste texto.

Não abro este espaço para reviver a experiência, mas, sim, para recriá-la. Busco o que não pensei quando vivi aquela prática pedagógica.

Este é um espaço em que preciso pensar agora o que não pensei antes, porque só agora entendi o significado de estar buscando o lugar de onde tenho falado, como tenho falado; são razões que me impulsionam a retomar a história da prática tecida lendo os seus possíveis contra - pontos.

Quero encontrar a partitura, pois, quem sabe com ela consigo elevar a experiência passada a uma inteligibilidade: que sentido tinham as palavras que interiorizei e dei vida na minha prática pedagógica de formação de educadores em serviço quando da elaboração e execução da proposta curricular nos anos de 93/96?

Ainda precisa ficar claro, explícito: até que ponto me deixei levar por idéias dominantes e fiz outros dominados, prisioneiros de um currículo posto como documento representante de um território onde só através dele era possível pensar a educação e apresentar aos executores o como fazer educação ?

Assim, me proponho a uma análise reflexiva das categorias apresentadas no capítulo anterior fundamentadas na Teoria Histórico - Crítica, selecionando novamente cada uma delas para reportá-las às condições em que foram vividas pensadas ou não pensadas no contexto da experiência em questão. E já estando ao final dessa análise, com a ajuda dos questionamentos, podendo iniciar a composição da partitura que venho buscando para uma nova arrancada no entendimento de currículo na prática docente. E, ainda, tentando perceber como as palavras dos diversos discursos proferidos funcionaram na prática.

#### **4.1 Da concepção de sociedade**

Já de início, uma questão que não foi posta na proposta curricular e muito menos na sua execução: uma leitura do cenário sócio político e pedagógico e sobretudo do nosso espaço brasileiro, daquele período em que a experiência se desenvolvia.

Considerando que, segundo Rodrigues (1996), a educação forma o homem não só para a sua contemporaneidade, mas para além dela e que, se não olho o entorno desta educação, corro o risco de tornar túbio o compromisso da escola com o mesmo e negar a formação do homem moderno.

Retomo agora esta categoria numa abordagem panorâmica e rápida, não como um texto para completar o que a proposta deixou de realçar, mas para facilitar meu posicionamento.

A década de noventa (90) do século XX trouxe o prenúncio de final de século. Um tempo de incertezas, perplexidades e desafios.

As mudanças aceleradas no mundo capitalista em que as novas tecnologias passaram a revolucionar a comunicação, modificaram o processo de trabalho humano de forma assustadora, ao mesmo tempo surpreendente. O mundo transformou-se em uma aldeia global. Quase que subitamente, tornou-se possível armazenar informações e torná-las disponíveis, quase que instantaneamente, de quase todas as formas, a praticamente qualquer pessoa. “Um shopping center global.”

Em contrapartida, nesse mesmo mundo em que prosperam cada vez mais alguns poucos, as desigualdades sociais são agravadas, a pobreza é persistente e a miséria de muitos aumenta. A consequência é a apropriação indevida da natureza, a degradação do meio ambiente.

É um tempo de questionamentos constantes, desconfiança de saberes e de valores.

Em um Brasil recém saído de vinte anos da ditadura militar que trouxe sérias consequências para a vida cultural, em que artistas, intelectuais, professores e alunos foram silenciados, intimidados, as mudanças que começam a acontecer nos anos noventa chegam marcadas por contradições de interesses que refletem uma visão elitista de educação, homem e sociedade.

Mesmo com a saída de um tempo de repressão explícita o país não tem condições auto sustentáveis e, como toda a América Latina, são impostos modelos e reformas educacionais.

Nos últimos dez anos, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa articulado com as políticas de organismos internacionais de empréstimos para os países da região. A necessidade dessas reformas foi justificada mediante a publicação de pesquisas, que evidenciaram os logros e deficiência do sistema educativo à luz dos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais, que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial. (ROSAR. 2001, p.33).

A educação proposta pela Teoria Histórico - Crítica teve seu eixo (a produção do humano no homem) descentrado nos anos 90, pois, o sonho dourado de conquista passa

a ser para muitos os bens materiais, vive-se mais em função do consumo, das exigências do mercado capitalista. Assim expressa Saviani: “O eixo da discussão sobre a educação mudou a partir da década de 1990, quando o ensino ficou a reboque, do assistencialismo, da maquiagem estatística e da onda de privatizações. (Saviani, 2002,p, 01)”.

Na década de 90, o povo brasileiro, sem condição econômica para competir com as imposições do mercado, passa a usufruir políticas compensatórias, assistencialistas que os governantes apresentam ao proletariado.

É também na década de 90 que acontece a apresentação do Plano Decenal de Educação no país, resultante de encontros de órgãos internacionais que, após avaliação do ensino na América Latina, concluem que o Brasil e o México apresentavam graves problemas no ensino fundamental.

A partir do Plano Decenal de Educação e sua divulgação pelos órgãos administrativos dos governos estaduais e municipais, das reformas educativas implantadas no país na década de 90, em que muitos rearranjos nas esferas administrativas aconteceram em função das mudanças dos eixos de responsabilidade com a educação nacional, a municipalidade brasileira passa a assumir progressivamente a responsabilidade da educação na escola de ensino fundamental e infantil, fato que aumenta consideravelmente a população escolar nessa esfera administrativa.

Realçando o crescimento do acesso à escola fundamental pública nas últimas décadas no país Azevedo(2002) assim comenta:

O crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública, na medida mesmo em que possibilitou que significativos contingentes de alunos das camadas populares a freqüentem, trouxe, como problemática fundamental a questão da precariedade da qualidade do ensino ministrado e, por conseguinte da impropriedade das políticas educativas que têm sido implementadas para equacionar os problemas da repetência, da evasão e do desempenho – enfim, da garantia de processos efetivos de escolarização que combatam as desigualdades educacionais. (AZEVEDO, 2002, p. 50)

A gestão pública na década de 90 inicia um processo de descentralização do poder central do Estado. Pode - se atribuir nesta questão a consideração de “modernização gerencial” e a crença nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes aos níveis municipal e estadual.

Na verdade o modelo de gestão em que as políticas mergulhavam era economicista – instrumental.

Àquela época não pensei na importância do aprofundamento de estudos das reformas educacionais, de onde vinham, por que vinham? Movida de uma consciência ingênua não olhei para esse entorno como forma de análise das questões da educação e suas relações com o contexto social com os meandros que a incluíam como conteúdos a serem vistos e analisados junto aos professores alfabetizadores.

Teria acontecido nesta experiência uma ação constituída por uma mistura de princípios pedagógicos tradicionais e escolanovistas, resquícios ou não rompimento de minha formação e da maioria dos que formavam a equipe? Ou os discursos sobre essas políticas bastaram a mim e à equipe?

A questão do social é básica para o entendimento da Pedagogia Histórico Crítica. Para que sociedade os educadores estavam sendo conclamados a uma proposta de Educação?

Continuo o meu caminho reflexivo, não mudo de fala como se já me bastassem os aspectos sociais e políticos aqui palidamente postos, eles já são marcas apreendidas e deixo para outra minissonata a abordagem sobre as políticas públicas, a oportunidade que oferecem para compreensão da dinâmica que envolve o funcionamento do que é público.

Porém, antes de prosseguir quero deixar em registro o que essa parada para pensar a minha prática já me proporcionou: um conceito de sociedade não se faz pela repetição de discurso alheio, mas pela tecitura de experiências, diálogos, que sem otimismo ingênuo nos façam mergulhar no estudo das relações de poder, buscando não só o que as constituem, como também, como são constituídas.

## **4.2 Da concepção de homem e educação**

Mesmo que a concepção de homem extraída da Pedagogia Crítico - Social apresentada pela Secretaria Municipal de Educação gestão 93/96 estivesse circulando em todas as escolas através de quadro (já apresentado à pág. 24), artisticamente construído em

Uberaba por uma irmã religiosa reclusa em convento e artista em escrita gótica, não foi com a mesma intensidade que circulou na prática educativa e nos discursos proferidos nos espaços em que essa prática acontecia.

Com o slogan: “Ser educador é ser pescador do humano no homem” foram apresentadas as concepções em que a Secretaria de Educação se propunha fundamentar o fazer pedagógico. Com um chamado forte como este, não tenho registro em minha memória de ter dado ênfase ao sentido complexo de pescar o humano no homem, nem tampouco durante os encontros com os educadores houve questionamentos.

Por que esta lacuna?

Onde fica a saída para as possíveis mãos atadas diante da teoria que fora apresentada para ser vivida na condução do fazer pedagógico da rede municipal ?

Enquanto vivia a proposta tinha uma grande segurança de que estava proferindo palavras com significados históricos- críticos.

E o professor executor da proposta estaria tendo clareza do significado da metáfora? Posicionava-se como pescador desse humano diante de seus alunos?

Como não sou analista de discurso, me resta render às evidências, o sujeito da educação ficou proclamado, descrito em documentos iniciais da organização dos trabalhos pedagógicos, mas, não explicitado no cotidiano do fazer educativo. E, como consequência esse legado não foi elemento da formação dos professores em serviço.

E o que seria o ato educativo a partir dessas considerações? Reportando a Saviani:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.(SAVIANI, 1995 p. 17).

A grande preocupação da proposta curricular em questão, quando da sua execução, era transformar as crianças da rede municipal em leitoras e produtoras de texto

para que, de posse destes conhecimentos, pudessem agir de forma crítica e autônoma na prática social.

Neste aspecto, antes de tudo cabe ressaltar que a teoria piagetiana foi o recurso de sustentação do processo de alfabetização ao qual a equipe recorreu. Assim, as crianças da rede municipal de ensino foram vistas a partir dessa teoria.

Enquanto vivi a proposta em momento algum parei para questionar se a teoria apresentada por Piaget, fornecia mesmo contribuição à Pedagogia Histórico - Crítica.

Sem querer justificar o não pensado é preciso confessar que o fazer corrente na organização de propostas curriculares da época, inclusive a da rede estadual mineira que foi transposta para a rede municipal, o parâmetro para considerar a aprendizagem humana era o da teoria piagetiana.

Agora, nesta caminhada, repensando aquela prática, fui em busca de leituras que não fizera antes e me deparo com o próprio apresentador da Pedagogia Histórico - Crítica no Brasil, Dermeval Saviani, quando de sua participação em simpósio de Marília (S.P) ocorrido em 1994 respondendo a questões sobre o construtivismo na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, transcrevo aqui uma citação longa, mas oportuna, pois não quero deixá-la escapar desta minha partitura:

Quanto aos “modismos” em educação, Saviani recebeu na oportunidade, duas perguntas, sendo uma delas sobre o construtivismo, Saviani chamou a atenção para os limites de toda visão naturalista da inteligência que, ao valorizar os componentes biológicos no processo de desenvolvimento minimiza, na verdade, o papel da escola e da aprendizagem; mesmo quando Piaget abre espaço para o social, fica a impressão de que sua teoria do desenvolvimento mental coloca acento nas condições internas do sujeito cognoscente. E não se erraria, ao afirmar que a didática contemporânea se baseia exclusivamente em psicologias do desenvolvimento que determinam etapas de maturação física e mental com base num paralelismo psicofísico; nesse contexto biopsicológico cabe à aprendizagem um papel secundário destinado a seguir os rumos ditados pelo desenvolvimento; ademais, o construtivismo (centrado numa visão positivista de ciência) tem uma concepção de natureza humana que, no limite, não incorpora a historicidade na cultura humana, desconhecendo que o ser humano é em suma, “síntese de múltiplas determinações”, produto, enfim de relações sociais.(SAVIANI, APUD VALE, 1994, p. 232).

Ainda em resposta à polêmica do uso das duas matrizes teóricas na organização do processo educativo, Saviani aborda sobre suas constatações:

Um outro aspecto que eu constato é que traz alguma dificuldade de articulação da matriz teórica de Piaget com a matriz teórica da Pedagogia histórico-crítica, e o fato de que Piaget, em última instância, é kantiano. Quer dizer, a referência básica de Piaget, do ponto de vista filosófico-epistemológico, é Kant. Alias, como disse certa vez Paul Ricoeur, o estruturalismo é um kantismo sem sujeito transcendental, ou seja, aquelas formas a priori que Kant colocava no sujeito transcendental, Piaget procura detecta-las no sujeito empírico. Nesse sentido ele vai procurar fazer uma análise dos indivíduos a partir da sua matriz biológica, visando a detectar as suas formas e como é que elas se constituem na caracterização do sujeito. (SAVIANI, 1994, p. 272).

Aqui só posso deixar uma interrogação: Ao propor um trabalho sustentado pela Pedagogia Histórico - Crítica e com abordagens construtivistas sobre como encaminhar o homem à conquista de sua dimensão humana, pode-se afirmar que o dualismo teórico estivesse presente?

Durante os estudos para compor essa análise estive vivendo situações de conflito na tentativa de clarear essa situação, sei agora que é um novo caminho que devo buscar, pois as duas abordagens estão sendo postas concomitantemente na formação de educadores, um espaço em que atuo e no qual quero estar também continuando a minha formação.

Mas, para que não fique aqui uma lacuna sobre a existência de análise deste possível dualismo apresento parecer de Newton Duarte, estudioso da Pedagogia Histórico - Crítica, sobre a questão. Ao comentar sobre outros dualismos por ele encontrados nas afirmações sobre educação em geral afirma:

Outro exemplo de dualismo pode ser constatado através da análise das idéias mais aceitas pelos educadores no que diz respeito à formação do indivíduo. A predominância parece ser, ao nosso ver, de idéias oriundas de concepções a históricas da individualidade, com forte acento, atualmente, em princípios psicológicos e pedagógicos construtivistas, difundidos pelas várias correntes piagetianas. Isso significa que os educadores dificilmente defendem, quando se trata de analisar o indivíduo, os mesmos paradigmas que empregam ao analisarem a educação de modo geral. (...) esse dualismo não é privilégio do pensamento pedagógico, nem sua superação é uma necessidade exclusiva da área educacional, ainda que, como educador defendamos que a questão educacional requer a superação desse dualismo, na medida em que a educação é a formação do indivíduo enquanto um ser essencialmente social e histórico. (DUARTE, 1999, p.14).

Segundo Duarte (1999), a condução efetiva da prática dos educadores sustentada pelas teorias críticas requer um entendimento da necessidade de extensão do

olhar para além dos fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos da educação, pois essa limitação favorece aos educadores a busca de saídas para completar a lacuna entre esses fundamentos e o das propostas pedagógicas, procurando outros elementos teóricos que expliquem o processo educativo. Esta questão faz abrir espaços para os dualismos, justaposições forçadas e mecânicas de teorias, presentes na prática pedagógica.

O autor considera que a Pedagogia Histórico Crítica necessita maior investimento na Psicologia Educacional, mesmo assim ainda é um fator não suficiente para a elaboração de uma concepção de formação do indivíduo, tendo em vista que a psicologia tem na maioria das correntes as bases filosóficas estruturadas em “concepções a históricas do ser humano.” Assim, Duarte abre espaço para outras possibilidades:

(...) Postulamos a necessidade de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, por considerar que tal teoria pode se constituir no centro desse corpo teórico mediador. Afinal, sendo a educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade (e, portanto, a história), não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social.(DUARTE, 1999, p. 20).

Segundo Saviani (1994) a Psicologia Social é a que melhor se adequa ao processo pedagógico com fundamentos na Pedagogia Histórico – Crítica, pelo fato de apresentar no seu universo teórico a historicidade da própria realidade psicológica dos indivíduos humanos. Porém, reconhece a necessidade de responder aos desafios postos à Pedagogia Histórico - Crítica, “dentre eles o grau de articulação dos aspectos psicológicos no interior da teoria, que está requerendo um maior grau de desenvolvimento e de sistematização”.SAVIANI (1994, p. 244).



FIGURA 6 – Foto e Capa da Revista Fazendo Escola ano I, n.1 (S.D.)

### 4.3 Das concepções de conteúdos, metodologia e relação professor/aluno

A proposta curricular aqui em análise é o documento que registra, além de rápida abordagem sobre os pressupostos teóricos e objetivos para o ensino nas duas séries iniciais do ensino fundamental, os conteúdos disciplinares “essenciais” para a educação escolar, as formas de avaliação, procedimentos para seqüenciação dos conteúdos de acordo com as etapas do Ciclo Básico de Alfabetização, que passaram a ser trabalhados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, gestão 93/96.

A elaboração da proposta teve seu início no 2º semestre de 1993 e foi entregue às escolas editada em 1995, apesar de a equipe responsável pela elaboração já ter iniciado junto às escolas a sua execução em 1994.

Ao apresentar o documento, a Secretária Municipal de Educação o denomina de “Programa”, apesar de conter na capa e contra capa a indicação de Proposta Curricular. Assim, ela se expressa:

Este programa, orientador do trabalho didático pedagógico da rede municipal de ensino, a partir de 1995, longe de ser um produto isolado, está indissolivelmente articulado à nossa política educacional, submetida à discussão das diferentes comunidades escolares, no período de janeiro a março de 1993, e inúmeras vezes reiteradas em nosso trabalho.  
(...) Esta proposta ressalta os seguintes aspectos: - os conteúdos não são entidades estanques na escola, e devem convergir para uma reconstrução junto ao aluno de uma substancial unidade de conhecimento humano; esta convergência se faz pelo relacionamento, ordenação e sequenciação dos conteúdos a fim de que resulte num todo orgânico e coerente; o processo se resume especialmente na ordenação considerando-se que, no relacionamento das disciplinas, se faz uma ordenação horizontal e na seqüência e continuidade uma nítida ordenação vertical; as matérias de ensino têm sua estrutura assegurada quando seus princípios e regras básicas são passíveis de análise e atualização constante por parte do educado. (PRAIS,1995, p. 4)

Segundo Saviani (1995) a idéia de currículo disseminou-se de forma equivocada no contexto da educação escolar, chegando mesmo a ser confundido com programa, elenco de atividades e ou disciplinas, questão a que se propõe retificar: “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (1995 p. 20)

Para a seleção dos conteúdos que compõem a proposta, foram convidadas pessoas que traziam uma história de trabalho na educação escolar de Uberaba, ministrando aulas no nível de ensino superior e com registro de estudos contínuos na área a que se propunham a selecionar os conteúdos.

As pessoas convidadas para sistematização dos conteúdos cuidaram de analisar o currículo da Rede Estadual de Minas Gerais, para aprofundar ou ratificar aqueles conteúdos que o grupo também confirmava como necessários para a sistematização do saber na Rede Municipal, razão pela qual os conteúdos de história e geografia foram apresentados como uma abordagem integrada. Uma forma bastante diferenciada daquelas que comumente circulam nos livros didáticos e formação de professores nesta área.

Assim, os conteúdos foram organizados e apresentados à equipe da Secretaria Municipal de Educação e, sem que sofressem qualquer outra análise ou questionamentos, passaram a fazer parte, ou melhor, compor a proposta curricular em questão.

Os conteúdos apresentados tinham a credibilidade das pessoas que os propunham. Retornando à Pedagogia Histórico- Crítica indago:

Estariam aqueles conteúdos coerentes com os elementos culturais que “precisavam” ser assimilados pelos alunos da Rede municipal?

Retomando a Saviani:

A escola existe, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. (...) (SAVIANI. 1995, p. 20).

### **O não pensado...**

A proposta curricular foi deliberadamente entregue a especialistas em diferentes áreas do conhecimento para que organicamente indicassem o que era essencial para aquelas crianças da Rede Municipal de Ensino.

Quando os conteúdos selecionados chegaram às mãos da equipe de alfabetização não houve um mínimo questionamento quanto à seleção feita, é interessante lembrar que entre os especialistas não houve nenhum momento de reflexão ou mesmo comentários sobre o significado daqueles conteúdos que foram listados.

Poder-se ia dizer que, ao acatar as seleções dos conteúdos feitas por um grupo distinto, a proposta curricular atendia às argumentações gramsciana de que professores deviam ser intelectuais orgânicos, e mais, que pelo fato de exercerem uma função de dirigentes deveriam estar integrados ao desenvolvimento prático e político da camada popular sendo pois capazes de identificar na cultura, historicamente produzida, as necessidades reais dos conhecimentos nos diferentes níveis de desenvolvimento humano?

Não era prudente nem ético contra argumentar com os especialistas os conteúdos propostos. O impasse aconteceu depois, com os conteúdos entregues aos professores alfabetizadores, pois, a seleção feita em alguns dos conteúdos estava posta de maneira muita além da formação que se destina a professores para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental.

Os professores, posteriormente diante dos conteúdos e objetivos selecionados, tiveram grande dificuldade de os desenvolver nas suas salas de aula.

Na leitura de Saviani me parece estar uma resposta para esta dificuldade:

Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não – domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 1995, p.23).

Na prática, porém, tão logo foi percebida a dificuldade dos professores na dosagem e seqüenciação dos conteúdos listados, a primeira questão levantada foi em relação à dificuldade de domínio dos chamados conteúdos essenciais que lhes foram apresentados.

A saída para a questão foi a apresentação de curso de 180 horas, onde foram trabalhados todos os conteúdos listados na proposta curricular, procurando trazer sempre para o desenvolvimento do curso as pessoas responsáveis por sua seleção.

Seria mesmo possível em 180 horas dominar conteúdos e retransmiti - los com segurança às crianças no processo de alfabetização? O quê, na realidade estava sendo proposto aos professores, uma reciclagem? Mas o espaço em que os mesmos tinham os cursos era denominado Centro de Formação de Educadores.

Recorrendo à Pedagogia Histórico- Crítica, encontro em Saviani:

(...) Só se aprende, de fato, quando se adquire um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes.(...) Adquirir um habitus significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso insistência e persistência.(...) (SAVIANI 1995. p.26).

O habitus é então conquista de um processo de formação, de capacidade de elaboração de sínteses, autonomia conquistada mediante os conhecimentos necessários à condição humana de estar em contínuo aprofundamento da sua espécie humana em produção não material (conhecimentos científicos, estéticos, éticos).

Que “habitus” os professores alfabetizadores teriam tecido nas suas histórias de vida e na formação para o exercício do magistério?

A preocupação maior ali era com os índices de reprovação e repetência dos alunos, mesmo que, em outra situação já estivesse sido registrada a dificuldade dos professores da Rede mediante os conhecimentos que fundamentam a Educação.

No 2º semestre de 1996 a proposta curricular foi reestruturada para garantir a organização do Ciclo Básico de Alfabetização diante de dificuldades apresentadas por um número significativo de professores em ordenar seqüencialmente os conteúdos. A equipe da Secretaria de Educação buscou em César Coll<sup>13</sup> um modelo de organização de Ciclos de aprendizagem. Com fundamentos em objetivos específicos, os conteúdos foram ordenados para cada uma das etapas de desenvolvimento dos alunos.

Estas etapas estavam postas de acordo com considerações piagetianas, descritas de tal forma que o professor poderia ver ali um receituário, um manual de organização dos conteúdos de ensino.

As crianças da rede municipal foram enquadradas em níveis de desenvolvimento igualitário, ou seja, com fundamentos piagetianos considerava-se que passavam necessariamente pelos mesmos estágios de desenvolvimento cognitivo..

No aspecto metodológico a proposta curricular deveria ter sido “executada” de acordo com os princípios piagetianos apresentados por Emília Ferreiro, observando os níveis de evolução da leitura e escrita (Psicogênese da leitura e escrita).

Uma “pedra no meio do caminho...”

Ou não seriam outras as questões?

Se já estava difícil para os professores o domínio dos conteúdos chamados essenciais e agora, diante desse cenário com os conteúdos que deveriam nortear a metodologia da alfabetização?

Relembrando, uma das metas apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação quando da organização da gestão 93/96 era: “Qualidade do Ensino”, que apontou como ação: “a capacitação docente numa visão ampliada de educador”.

Os cursos continuavam acontecendo garantindo as 180 horas já apresentadas, os professores afirmavam que sua forma de trabalho se sustentava em Piaget e Emília Ferreiro, porém na maioria das escolas um trabalho mecânico de alfabetização persistia, a

---

<sup>13</sup> Teórico da linha piagetiana e autor do livro **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar., São Paulo, Ática 1996

alegação de que o uso da cartilha no ensino da leitura e escrita não era mais utilizado deixando perceber porém, em muitas escolas, o efeito do silabário nas leituras das crianças.

Mas, com tudo isso, é importante registrar que as escolas mudaram nos seus modos de envolvimento com a alfabetização, o índice quantitativo de crianças leitoras pôde ser verificado como satisfatório durante a gestão 93/96 na Rede Municipal de Ensino.

Os professores fizeram valer o que lhes era possível, e responderam às exigências da Secretaria de Educação trabalhando suas versões de verdade metodológicas, e, foram além responderam quantitativamente à exigência de ampliar o número de crianças leitoras na rede municipal de ensino, evitaram a repetência e a evasão dos alunos.

Ficou assim evidenciada a falta do nexo entre o poder-saber<sup>14</sup>, pois os professores lidaram com as imposições da equipe de alfabetização usando métodos que sabiam, mesmo tendo que deixar a proposta curricular muito pouco explorada, delimitando os sonhos da equipe. Assimilar o desconhecido ao conhecido; foi a maneira encontrada para lidar com a diferença, com o estranho com o inusitado.

### **O meu caminho...A minha procura:**

E no meu caminho lembro Silva (2001) com a questão poética e metafórica do currículo como fetiche.

Assim indago: E se a proposta curricular tivesse sido vista como um fetiche<sup>15</sup>?

Quais teriam sido as possibilidades de alcance do desejado se, ao contrário da presença impositiva, arbitrária de um documento que chegou à Rede de Ensino como uma mercadoria encerrada em uma vitrine, lhe tivesse sido dado o realce de um fetiche?

Sim, metaforicamente como um fetiche, algo que poeticamente transportasse todos os atores e autores da proposta curricular para uma leitura cinematográfica, onde o processo de denegação<sup>16</sup> como em um filme nos facilitasse uma articulação entre o real e o imaginário do conhecimento posto para ser apreendido e ensinado.

---

<sup>14</sup> A noção de poder-saber é aqui apreendida de Foucault para quem poder-saber desafia a suposição de que alguma verdade não distorcida pode ser alcançada (Diamond &Quinby, 1988)

<sup>15</sup> O fetiche e o fato científico ou social têm, mais coisas em comum do que imaginam os cientistas – sociais ou naturais. Ver o currículo como fetiche significaria, pois, evitar um currículo esquizofrênico, em que certos tipos de conhecimento são considerados como sujeitos à interpretação, à divergência, ao conflito, enquanto outros são vistos como relativamente independentes de controvérsia e de disputa, como estando ancorados numa referência objetiva, indisputável. Ver o currículo como fetiche é reconhecer as características comuns de todas as nossas formas de conhecimento. SILVA, 2001, p.103

<sup>16</sup> denegação= contradição

A relação com o mundo do conhecimento sistematizado é bastante complicada, parece às vezes faltar o encanto, a paixão, a arte, pois a complexidade da ciência, a verdade universal nos embaraça, sobretudo quando assinalado pelo crivo da ideologia, representante de visões de normalidade sobrepondo conhecimentos de apenas alguns grupos de pessoas.

Se era complexo ali, naquele contexto, lidar com o conhecimento sistematizado, também o era o modo como se davam as relações da equipe de alfabetização com a estrutura de governo da Secretaria de Educação na gestão 93/96. Era uma equipe de operação, sujeitada às determinações de uma organização que se proclamava em luta pela classe oprimida, porém era controlada por um governo em que as políticas públicas é que movimentavam e sustentavam o fazer educativo da Rede Municipal, sem deixar de lembrar que no governo do município estava um prefeito do partido PFL com conceitos diferenciados daqueles já apresentados pela Secretaria de Educação.

Assim, teria mesmo sido uma maravilha se o currículo fosse um fetiche, pois o teríamos pensado e saboreado coletivamente com os professores da Rede Municipal de Ensino; através dele poderiam ter sido entendidos os meandros de um governo fundamentado muito mais em políticas públicas do que no real desejo de tornar os munícipes cidadãos participantes e cômicos de seus direitos através de uma educação de qualidade.

Já me parece que ser sujeito a partir da racionalidade extremada que o estatuto da ciência nos impõe, sujeito objeto do discurso, não é mais compatível com o tempo em que vivemos. Há que se oportunizar na educação o encantamento com o sujeito na sua inteireza, com sua capacidade de apreender seus próprios fetiches e interagir com outros homens na liberdade da partilha de poder ser o que se é, e ainda podendo fazer uso do conhecimento percebendo que saber e poder estão freqüentemente ligados e que toda situação na prática humana requer um olhar indagativo, uma investigação de como se dão as relações de poder neste contexto.

Retomando Silva:

O fetiche, ao menos o freudiano, está ligado à curiosidade. Na origem do fetiche está um olhar curioso. Falar do currículo como fetiche pode significar restabelecer um elo entre conhecimento e desejo. A vontade de saber pode estar ligada como argumenta Foucault, à vontade de poder, mas ela está ligada também por outro lado, ao desejo e à energia erótica. Pensar no currículo como fetiche seria, nesse sentido, também pensar no

conhecimento como capaz de por meio das delícias da curiosidade, causar prazer e gozo (SILVA, 2001, p. 107).

O currículo posto como fetiche realizaria o encanto de poder perceber o conhecimento ora na sua essência, naquilo que ele é e ao mesmo tempo o seu movimento de busca de crise, de instabilidade, situação posta pelo homem sujeito capaz de rupturas, inquietudes, problematização e luta por novos construtos. Como fetiche, o currículo facilitaria a percepção de que ele não tem vida eterna, não é um elemento transcendente e nem é atemporal, porém denso de histórias que precisam ser lidas e analisadas nos seus íntimos pontos de formação de identidades. “Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o eu”. (Thomas S. Popkewitz 2000 p. 174)

Um currículo no contexto da educação escolar é sempre uma condição de embarque na história humana, uma aventura com todas as suas nuances, é estar sempre correndo riscos:

- Riscos de alienar-se do mundo real e concreto dos conhecimentos;
- Risco de não alçar vôo de um território contestado;
- Risco de se deixar prender em arena política;
- Risco de não saber sair do lugar comum;
- Risco de um percurso íngreme, de uma viagem sem sonhos e fantasias.

Mas é também conhecendo como se dão os fatos históricos na construção do saber que nos permite ler os discursos constituídos nos textos curriculares apreendendo as condições da realidade para a qual se propõe um currículo como ele é, e porque é proposto.



## CONSIDERAÇÕES

### OLHANDO DE UM OUTRO PONTO DE VISTA

(...) Gostaria de me insinuar subrepticiamente no discurso que devo pronunciar (...).Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia á muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa(...).

(FOUCAULT. 1970, p.20)

A minha abordagem de agora tem na verdade o prenúncio de um grande começo. Confesso que não encontrei a partitura que busco por inteiro, aliás, já nem sei se quero encontrá-la, me parece que estar ainda investigando me proporcionará maior prazer, pois encontro novos caminhos outros não pensados, não conhecidos, daí a vontade de que uma voz me precedesse anunciando sempre que continuar a procura é preciso, enquanto há palavras, enquanto há significados necessários para melhor pontuar o meu fazer, a minha voz. O que busco hoje já sei que será sempre uma busca, não há como fechar a partitura, pois a vida não é mesmo uma sonata para ser tocada até o fim, e sim uma composição de minissonatas.

Encontrei nas minhas leituras sobre pesquisa um poema, o que me parece responder esse não querer encontrar o “definitivo”, sei que quebro a estética de um texto com pretensão científica, mas não consigo deixá-lo escapar:

### **Labirinto**

Não haverá nunca uma porta, Estás dentro  
E o alcácer abarca o universo  
E não tem anverso nem reverso  
Nem externo muro nem secreto centro.  
Não esperes que o rigor de teu caminho  
Que teimosamente se bifurca em outro,  
Que obstinadamente se bifurca em outro,  
Tenha fim. É de ferro teu destino  
Como teu juiz. Não aguardes a investida  
Do touro que é um homem e cuja estranha  
Forma plural dá horror à maranha  
De interminável pedra entretecida.(BORGES, 2002, p.105).

Sim, não haverá mesmo nunca uma única porta, sempre o sujeito está dentro dela e uma vez que a transpõe, vislumbra caminhos, pois atrás de cada uma há sempre novas portas, onde o jogo, as nuances, o como da história com seus porquês ali estarão à espera para serem decifrados por aqueles que se envolvem no entendimento dos meandros da tecitura da história, ou não podendo, se deixam massificar pelo poder; estas têm sido sempre condições postas para a vida humana.

Ao fazer a releitura de minha trajetória na elaboração e acompanhamento de uma proposta curricular, faço um exercício de buscar meios de investigação do meu fazer pedagógico, de como tenho estado durante minha caminhada e, sobretudo do porquê me sinto às vezes como que distante das possibilidades de que meus desejos sejam tornados reais. Já passadas várias décadas de trabalho como educadora sinto que minha voz não se fez ouvir como se narrativas não tivesse para explicitar.

Não corro hoje em busca de modismos, mas de sentir o movimento, avanços no campo teórico dos saberes que dão sustentação à educação, procurando um aprendizado em que não repita discursos, mas os sinta ditos também por mim, e pelos sujeitos que fazem acontecer a educação. Creio ter chegado o tempo de ressignificar meu trabalho no contexto da educação.

Com a chegada do século XXI novos olhares se fazem necessários ao cenário educacional, pois mudanças vertiginosas ocorreram na sociedade, sobretudo no final do século XX, proporcionando transformações fundamentais e abrangentes no cenário cultural, requerendo novos modos de se posicionar diante dos fatos, das pessoas e de nós

mesmos. “Estas transformações estão abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes de deslocamento ou descentração do sujeito.” (HALL,2001, p. 09).

Percebo que a tranqüilidade que antes me proporcionaram estudos realizados durante minha formação para o exercício do magistério, hoje já não me trazem a estabilidade, a segurança que resolvia com consultas a bibliografias consagradas durante longos anos, hoje sou pega pela dúvida, a incerteza e, sobretudo uma angustia que me impulsiona à busca do entendimento de minha identidade, pois, começo a descobri-la sempre em processo, sempre incompleta, mas que me é possível identificar em cada momento, em cada situação nos diferentes modos em que as relações sociais se dão. “Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós) dentre as quais parece possível fazer uma escolha” (HALL, 2001, P. 75).

Não quero mais ser reflexo do que dizem sobre as coisas e os fatos, preciso encontrar meios de uma leitura singular realizada a partir de meu olhar.Sinto que há possibilidade de não perenizar conhecimentos.

Segundo (Hall 2001), vive-se um momento histórico em que tudo aquilo que se supunha fixo, coerente tem sido deslocado pela experiência da dúvida, da incerteza, as pessoas têm estado questionando sua essência, quem sou ou quem tenho sido. É um tempo de desarticulação das identidades estáveis que no passado proporcionaram modelos fechados e padronizados de educação.

O ser humano não é sujeito da linearidade, se mapeada sua evolução histórica será possível realizar leituras diferenciadas de noção de sujeitos, mesmo que muitas noções tenham persistido por longo tempo na condução da vida humana, a não diversidade cultural que marca a diferença na identidade de cada sujeito só pôde ser vista como estável numa padronização cultural hegemônica que de forma simplista relata a história do sujeito em cada tempo.

Segundo Hall(2001), o sujeito tem sido entendido ao longo da história de três formas distintas que fundamentam sua existência: como sujeito do iluminismo; sujeito sociológico e sujeito pós – moderno.

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito

nascia e com ele desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.(HALL, 2001, p. 10).

Essa concepção de sujeito ainda está presente na história da educação, uma vez que os ditames do modelo iluminista se fazem valer para muitos como verdades incontestáveis, súditos fieis ainda apregoam e sustentam sua necessidade na organização do currículo escolar.

Nos últimos vinte anos surge a concepção do homem como ser histórico ao qual é fornecido direcionamento cultural, políticos e ético mediado pelo processo de interação com outros sujeitos. O homem se descobre capaz de produzir sua natureza humana através do ato educativo de forma coletivizada. É o surgimento do sujeito sociológico:

(...) Refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. (HALL, 2001, p. 11).

Este sujeito já contemplado neste trabalho resulta da interação com outros homens e as suas produções históricas, patrimônio da humanidade. É o sujeito das teorias críticas em educação que hoje estão postas em crise não só no Brasil como também nos Estados Unidos, segundo informações de Moreira (2001).

Aqui há que se ressaltar que as teorias críticas conseguiram revolucionar o campo pedagógico escolar, pois através delas, com a abordagem sociológica, o currículo foi erigido e um grande número de estudiosos não só no Brasil como nos Estados Unidos passou a uma maior produção neste campo, destacando não só os aspectos social, político e ideológico que perpassam o currículo como também alertando para a reprodução das desigualdades que podem ser geradas pelo mesmo.

A análise desse período mostra a preocupação com estratégias práticas e com uma ação docente comprometida. A visão do professor como intelectual tem aspectos positivos: ressalta o caráter político da prática pedagógica e aponta para a necessidade da participação do professorado na concepção e no planejamento dessa prática. (MOREIRA, 2001, p. 23)

Para Hall (2001), a abordagem sociológica vem preencher o espaço entre o interior e o exterior, o sujeito se projeta nas identidades culturais, internaliza valores, significados como parte de si mesmo. Sentimentos subjetivos são mesclados com lugares que se ocupa no mundo social e cultural. O sujeito passa a ter sua identidade definida atrelada aos mundos culturais que habita, torna-se predizível.

Assim, ele apresenta o sujeito pós – moderno:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais tornou-se mais provisório variável e problemático (HALL, 2001, p. 13).

Nesta abordagem, é a história que define a identidade do sujeito.

É uma forma que considero instigante de se perceber o sujeito, sobretudo em tempos tão incertos e provisórios como os que agora vivemos.

Há que se aprender a identificar em cada meandro da história o como se tem sido, que lugar se tem ocupado em momentos tão diferenciados que a vida apresenta, fazendo explodir condições de uma diversidade de discursos.

Segundo Foucault (1995), a idéia que se tem hoje da história não é mais de que nela encontram-se as raízes da identidade humana, ao contrário disso, é que na história e através dela é que se pode defrontar, identificar uma identidade que nega, rompe com aquela antes produzida, o sujeito apresenta uma nova identidade em cada momento histórico.

Já havia tempo em que me inquietava o desejo de investigar o meu fazer profissional, dedicar-lhe um olhar que me pudesse fazer enxergar com maior clareza o por que dizia tanto em mudança e não a sentia dentro de mim mesma, nos resultados explícitos da minha prática pedagógica, esta inquietação aumentou e muito quando as lembranças me traziam os resultados desta experiência que agora investigo.

Muitos dos professores que colocaram esta proposta em execução eram ex-alunos, que repetiam minhas falas com tamanha facilidade que muitas vezes me

assustavam, e o pior, falas de um discurso que em verdade eu repassara, pois minha forma de condução do fazer pedagógico tem sido centrada em conhecimentos incontestáveis.

O olhar retrospectivo que faço hoje parece indicar que exerci um papel de intelectual orgânico junto aqueles professores, transmitindo-lhes informações para que conduzissem suas práticas, sem me colocar ao lado, próxima deles para que juntos percebêssemos o quanto atendíamos aos interesses partidários, às políticas públicas comandadas por normas internacionais, ao contrário do que se desejava ser uma escola de qualidade, a resposta real a ser dada para o município era de uma estatística que revelasse um gráfico quantitativamente melhorado em relação àquele em que a gestão iniciara.

Na situação em que se encontravam aqueles professores, pressionados por um sistema ao qual deviam uma resposta de manutenção dos alunos distantes dos problemas da evasão escolar, eliminando as reprovações, tinham mesmo que sair em busca de meios, modelos extemporâneos à proposta curricular em questão para que pudessem dar conta de manter seus empregos públicos, realizando as determinações postas pelo governo municipal.

Tinham assim um discurso teórico cujas palavras exprimiam coisas que desejavam ser ouvidas pela equipe de alfabetização, mas muitos professores no fazer cotidiano, deram conta de seu trabalho ao seu modo, com modelos cartilhados de alfabetização, com métodos tradicionais, repetindo conceitos piagetianos, sem saber aplicá-los, sem preocupar com o significado de “pescar o humano no homem”, lema posto com base na Pedagogia Histórico –Crítica pela Secretaria Municipal de Educação gestão 93/96.

Esta situação evidencia que a preocupação com a prática precisa intensificar-se já que é nela que se torna real o pensado, o desejado. Mas há que se buscar caminhos em que os educadores livremente se posicionem diante do fazer pedagógico, uma possibilidade de uma formação dos mesmos, como formadores que revisitem e ressignifiquem de forma histórica suas práticas, que tenham clareza de onde e para onde caminham, que abram espaços para que os professores em formação explicitem suas narrativas, assumam suas diferenças e compreendam o jogo do poder ao lidar com a identidade nas diferentes classes sociais.

Uma formação de professores para a escola básica em condições precárias sob a qual os profissionais da educação brasileira sobrevivem, a falta de uma sustentação para ver o mundo da escola e o seu mundo de forma relacional, sem conexão com a sociedade

mais ampla não é simplesmente um texto para ser decifrado nos livros acadêmicos. É uma realidade que milhares de pessoas experimentam diariamente. Trabalhar na educação sem condição de relacionar-se com a profunda compreensão dessas realidades é estar em perigo de perder sua significação como pessoa e colocar os educandos com os quais se relacionam para vivenciar um currículo apenas como letra morta a ser transmitida e devolvida.

É importante que o educador indague sobre sua localização na cadeia de conhecimentos que circulam em um sistema educacional, para que perceba os silêncios involuntários e às vezes voluntários do mundo não dominante. Há domínios diretos, há coerção. E muito raramente há um reconhecimento de que vozes silenciadas deveriam ser ouvidas, ter suas idéias conhecidas.

Estou tentada a dizer que, no trato com um currículo esculpido somente a partir da cultura hegemônica, o professor que na sua grande maioria advém de um grupo sócio – cultural (gênero, raça, classe social etc.) dominado naturaliza usos e costumes sofisticados e até alienantes, como se fossem naturalmente seus. A cultura erudita é um fato sobre o qual não se tem o que pensar no mundo acadêmico, ela está simplesmente aí, posta e necessária. Porém outras culturas já não podem mais ser apenas outras culturas.

Estas reflexões que apresento são resultante da descoberta de um campo de estudos complexo e relativamente novo, denominado Estudos Culturais, que segundo Worraber Costa (2001) se nutre das reflexões pós-estruturalistas e pós-modernas com fundamentos nas relações entre cultura, conhecimento/saber e poder.

Elenco sobre os mesmos alguns traços marcantes apontados por Treichler & Gorssberg:

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. Diferentemente da antropologia tradicional, entretanto, eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas. Eles são tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias, mas diferentemente do humanismo tradicional, eles rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade. (TREICHLER & GROSSBERG, 1998, p. 13).

Segundo Costa (2001), os Estudos Culturais se nutrem dos conhecimentos de diferentes áreas do saber, “realizam uma espécie de alquimia para produzir conhecimentos sobre um amplo domínio da cultura humana”.(Costa 2001, p. 38).

O que ainda chama maior atenção e instiga a vontade de estudos nesse campo é o fato de ele ter compromisso com as culturas marginalmente excluídas, de não eliminar vezes e vozes, condição que hoje acredito ser o caminho para a produção de um outro homem que possa se revelar eticamente comprometido com uma prática cultural e que, politicamente expresse sua leitura de mundo pelas asserções que ele próprio seja capaz de realizar.

Michel Foucault é um dos pensadores que contribuiu no campo das Ciências Sociais e da filosofia, e, tem estado presente no campo da educação, sobretudo na análise das questões de poder e saber e os modos de subjetivação do sujeito, questões que dão suporte aos Estudos Culturais por abordar os aspectos do perigo de práticas e discursos dominadores ou negativos.

Não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo... Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto.(FOUCAULT Apud GORE. 2000, p. 15).

Não são, pois, as mudanças de práticas que mudam os discursos ou seu efeito e sim as coisas que são ditas, como são ditas, porque são ditas e por quem são ditas, as palavras são significantes, por isso o que importa são as coisas ditas, os significados que apresentam e estes não são necessidades universais para Foucault. Para mim estas são razões que requerem um olhar para os mecanismos das práticas sociais e, sobretudo das instituições educacionais.

Parece-me um caminho que vale e muito investigar, assim quem sabe as respostas às questões de identidade, conquista, participação e cidadania não encontrem aí possibilidades de acontecer de fato.

Quem sabe serão possíveis novas histórias no contexto da educação, narradas por novos sujeitos, o surgimento de movimentos sociais que tragam para o cenário pedagógico escolar identidades antes asfixiadas pelas verdades históricas hegemônicas. Já não é mais tempo de convívio com uma única verdade cultural. Buscando apoio em Costa:

Quando falo em cultura não estou mais pensando em um suposto “conhecimento universal”, patrimônio da “humanidade” – categoria fluida e contraproducente quando se trata de dar conta da diversidade de posições no mundo – que, hoje sabemos, não pertence propriamente à humanidade, mas aos homens brancos, letrados, de formação judaico-cristã e origem européia, colonizadores que produziram esses saberes e os estatuíram na forma de “verdades universais” sobre si e sobre os/as outros/as. Quando falo em cultura, estou me referindo a algo que a antropologia vem construindo há décadas, ou seja, um conceito relativista de cultura. (COSTA, 2001, p.39).

Este conceito relativista de Costa (2001) se aproxima segundo ela ao de Hall:

Cultura significa “o terreno real, sólido, das práticas de representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica”, bem como “as formas contraditórias de “senso comum” que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la.(TREICHELER &GROSSBERG, Apud HALL, 1998,p.15).

Para Silva (2000), com estudos fundamentados em Hall, a representação é a forma simbólica que classifica o mundo e as relações no seu interior. Mesmo vivendo em uma mesma nação, onde aspectos diversos da vida cotidiana são compartilhados, cada grupo social, cada região tem sua cultura peculiar, constrói sua narrativa, dá significado diferente às coisas, mas para continuar em sua existência, necessita também do que vem de fora de seu mundo, de outras identidades e não apenas aquela que caracteriza o seu grupo. “A identidade é marcada pela diferença” (Silva, 2000, p.09).

É justamente a questão da diferença que provoca a crise de identidade, pois ao mesmo tempo em que se partilha uma cultura, aquilo que é comum a todos, coletivo que configura a identidade da nação, vive-se o traço marcante da diferença, as representações, conceitos construídos. “Assim, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (Silva 2000, p.10).

Ao examinar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado (Hall,1997). Só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma idéia sobre quais posições – de sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior. Aqui, estaremos tratando de

um outro momento do “circuito da cultura”: aquele em que o foco se desloca dos sistemas de representação para as identidades produzidas por aqueles sistemas.(SILVA 2000, p.17).

Para Silva (2000), ao abordar a representação faz-se necessário que aí se incluam as práticas de significação e os sistemas simbólicos em cujos significados os sujeitos são produzidos e posicionados. As experiências humanas são significadas pelas representações de suas experiências, é o sentido dado ao que se faz que dizem-lhe aquilo que é o sujeito. Os símbolos dão sentido à vida do sujeito lhe diz o que é e o que poderá ser. Segundo Foucault (1995), são nossas idéias sobre as coisas que constroem coisas, assim, pela representação, as verdades são produzidas, e, para que tudo não se naturalize é muito importante que se perceba o jogo do poder em que somos todos constituídos.

Assim, essa não é uma proposição para que se abandone o conhecimento, como já disse, ele está aí, aceleradamente sendo produzido nos diferentes contextos da vida. O que se conclama é que, nesse avanço, outros conhecimentos, aqueles de diferentes pessoas que constituem grupos sociais, sejam também contemplados.

Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem.

Um princípio de especificidade: não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos que decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve –se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade. (FOUCAULT 1995, p. 53).

Para Veiga Neto (2002) já não é mais possível poder olhar para um lugar privilegiado no qual se compreenda de forma definitiva as relações que circulam o mundo, as respostas às indagações, o porquê dos fatos que se dão na história humana já não podem ser anúncios de um único sujeito com o seu discurso. Quem deve dirigir esse olhar e perceber as formas de relações hoje deve ser o sujeito com todas as suas possibilidades de individuação em cada um dos cenários da vida em que venha a ocupar.

Se transportadas todas as reflexões aqui apresentadas para o currículo como campo de organização da educação escolar, faz-se necessário um olhar investigativo sobre o espaço que vem ocupando a escola nesse novo cenário, e, sobretudo uma indagação sobre que currículo há de circular por essa escola surgida como meio de controle de

populações por ela governadas para manutenção do status quo, inculcando-lhes modalidades de vida traçadas por uma elite governante.

O currículo, na ótica dos Estudos Culturais, deve passar a ser visto como campo da política cultural, lugar de encontro das diferenças das identidades sociais.

O currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada. É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade. Mesmo as narrativas que se intitulam “emancipatórias” anunciam a centralidade da escola na tarefa de produzir subjetividades adequadas ao que tais projetos consideram desejáveis, o que evidencia uma forma muito peculiar de emancipação.(COSTA, 2001, p. 51).

Nesta abordagem creio ser difícil propor um currículo que seja apenas um conjunto de conteúdos, objetivos, metodologias e formas de organização do campo pedagógico, como ocorreu na experiência que foi relatada. Mas sim, passo a vê-lo como um documento articulador de diferentes espaços e formas de fazer acontecer a educação escolar, observando um direcionamento que não se dê de forma predeterminada, mas em detrimento de diferentes visões de mundo, sua nova dimensão deve contemplar condições de “eleger e transmitir representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” ( COSTA, 2001, p. 41).

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1999b, p. 200).

Creio que um currículo pensado nesta dimensão não pode contemplar conhecimentos, informações passageiras, “turísticas”, que só mencione as diferenças a construção de identidades quando em oportunidades que o calendário posto por uma minoria “oportuniza” lembrar de outros homens, aqueles que a história narrada nos moldes tipicamente europeus esconde com sutileza o etnocentrismo.

Essa política da representação, ou seja, essa disputa por narrar “ o outro”, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como “ex-cêntrico “ é a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a

acolher como verdadeiros, como “científicos”, como “universais”, e que inundam os currículos escolares, os compêndios, as enciclopédias, os livros didáticos, as cartilhas, deixando marcas indeléveis nos códigos normativos, na literatura e nas artes em geral, nas retóricas pedagógicas familiares e religiosas, na mídia e em outros dispositivos culturais. Tais saberes são práticas reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas. (COSTA, 2001, p.43).

Um currículo assim pensado deve estar posto como caminhos nos quais a educação escolar oportunize ao sujeito de forma dinâmica ir ao encontro de saberes sobre a vida, em busca de conhecimentos sobre a sua finitude.

Faz se necessário, para o enfrentamento dos novos tempos, um currículo que conduza o ato de educar à originalidade, ou seja, uma educação que permita ao homem eticidade perante as diferenças, a reflexão contínua sobre a contingência da história, a pluralidade. É preciso que o sujeito da educação esteja convicto de que a vontade do poder determina rumos históricos, assim deve-se aprender a ser, estar com o outro lendo os recortes manifestos e ocultos nas mais tênues relações sociais, nos mais intrincados labirintos.

Refletir sobre a experiência vivida na elaboração e posteriormente acompanhamento da execução de uma proposta curricular na Rede Municipal de Ensino de Uberaba e com essas considerações, me fez enxergar o quanto o problema de currículo na educação escolar exige uma radiologia e auscultação do contexto da escola e da sociedade, lugares onde os sujeitos em contínua educação vivem a experiência que têm de si mesmo e no qual adotam uma identidade.

Como disse de início, este momento para mim é começo de uma nova caminhada, o que aqui apresento não está em defesa de novas idéias sobre educação, embora confesse que tenha tudo a ver com minhas inquietações e que seguirei andando por esse caminho como condição de estar olhando para um outro ponto de vista que me proporcione a composição de outras minissonatas.

Como já está posto neste trabalho, retomo Larrosa na sua abordagem sobre a experiência e o saber da experiência, não quero mais só informações, quero ser sujeito de experiências “Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo (...) um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera.”(LARROSA 2001, p.6)

Depois deste percurso fiz a pergunta: Encontrei agora respostas para as inúmeras questões educacionais, colecionadas numa vida inteira de contato com a Escola? Resolvi minhas angústias profissionais?

Mas, imediatamente refiz o raciocínio. Não busco respostas, busco caminhos, perspectivas que me façam estar sempre alerta, pronta para a investigação, quando me forem apresentadas verdades incontestáveis.

Sei que quero seguir andando. Redescobrir o passado nesta experiência foi parte da construção de uma nova identidade que neste momento me coloca em conflito e por isso, para chegar a uma outra minissonata sei que estarei em crise.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelho Ideológico de estado**. Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 8ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 2001.
- ALVES, Nilda. Socialismo, Democracia e Currículo. In: **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**, O Simpósio de Marília. São Paulo, Cortez, 1994.
- APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- ARRUDA, M. **Metodologia da práxis e educação popular libertadora**. IESAE/FGV, junho de 1986. Mimeo.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Implicações da Nova Lógica de Ação do Estado para a** Diversos sobre o período de 1995 a 2002. Campinas, S.P.(CEDES), v 23 nº 80, setembro 2002
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL, MEC, apresenta texto sobre competências de BERGER, Ruy Leite Filho. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 12 de junho de 2001.
- BOBITT, (<http://www.nativo.com/educnet/Paradigmas.htm>, Acesso em 24/08/01)
- BUFFA, Éster & NOSELLA, Paolo. **A Educação Negada**, Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. & ARROYO, Miguel. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 10ª ed. São Paulo: Cortez 2002.
- CANEAU, Vera Maria.(org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CANEN Ana & MOREIRA Antonio Flávio (org.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas SP: Papirus, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Caminhos investigativos: novos olhares em pesquisa na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

- \_\_\_\_\_. **O currículo nos limiães do contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Educação Básica no Brasil**. In: Educação & Sociedade: Políticas Públicas para a Educação: Olhares Diversos sobre o Período de 1995 a 2002. Campinas, S.P: (CEDES), v.23, nº 80. Setembro. 2002.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- DUARTE, Nilton. Educação Escolar, **Teoria do Cotidiano e a Teoria de Vigotski**. 2ª ed. Campinas SP: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. Elementos para uma Ontologia da educação na Obra de Dermeval Saviani. In: **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**, O Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.
- FAZENDA, Ivani. (org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 8ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. Microfísica do poder. **17ª ed.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2002.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINON, Paul. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense. Universitário, 1995.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 5ª ed. São Paulo: Moraes, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez 2000
- GADOTTI, Moacir. **Histórias das Idéias Pedagógicas**. 7ª ed. São Paulo: Ática 1999
- \_\_\_\_\_. – **Escola Cidadã**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 6ª ed. São Paulo, Ática 1995.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: SP. Autores associados, 2001.
- CORE. J.M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In **O sujeito da Educação, Estudos Foucaultianos**, Tomaz Tadeu da Silva Ed. Vozes, Petrópolis: 2000.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 5ª edição Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A 1985.
- HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HERNADEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação, Os projetos de Trabalho**. Porto Alegre:, Artmed, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira & GANDIN, Luís Armando (org.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACEDO, Lino de. Apresentação de Psicologia e Currículo, IN **Psicologia e Currículo, uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**, COLL, César, São Paulo: Ática, (1996)

MARX, Karl, Para a Crítica da Economia Política; do capital, o rendimento e suas fontes. In: MARX, **Os Pensadores**, São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. & ENGELS, F. **A ideologia Alemã**, 10ª ed. São Paulo Hucitec 1996

KINCHELOE, Joe. **A formação do Professor como Compromisso Político, Mapeando o Pós – Moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: armas e sonhos na escola**. São Paulo: Ática, 1998.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive...O professor que não fui...** São Paulo: Cortez, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Nota sobre a Experiência e o saber da Experiência**. In: Leituras SMER de Municipal de Educação de Campinas/FUNEC: 2001

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 5ª ed. São Paulo. Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Democratização na escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 2ª ed. São Paulo. Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. A importância da Filosofia na Construção da Prática Pedagógica. In **Fazendo Escola, Órgão de Comunicação Interno da Secretaria Municipal de Educação –Uberaba – Ano 2nº02** 1994

\_\_\_\_\_. **Pedagogias e pedagogos, para quê?** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÈ, Marli E D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGER, Robert F. **A formulação de objetivos de ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Globo, 1980.

MATUI, Jiron. **Cidadão e professor em Florestan Fernandes**. São Paulo: Cortez, 2001.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MENEZES, Rita de C. M. **Relatando experiência...** Experimentando no CBA. In: CBA em ação, jornal dos educadores. Equipe de CBA Órgão da Secretaria de Educação e Cultura de Uberaba: 1996.

MINAS GERAIS. Diretoria do Ensino de 1º Grau. Ciclo Básico de Alfabetização, Subsídios para subsidiar a Elaboração da Proposta Curricular. Minas Gerais 1986.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Ciclo Básico de Alfabetização. Minas Gerais, 1986.

MINAS GERAIS. Superintendência Educacional, Diretoria do Ensino de 1º Grau. Alfabetização Escolar, Ciclo Básico de Alfabetização. Minas Gerais 1987.

MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus 2001.

\_\_\_\_\_. & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). – **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2ª ed. São Paulo: 1995.

\_\_\_\_\_. **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, SP: Papirus 1997.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: Educação e sociedade. **Dossiê Políticas Curriculares e Decisões epistemológicas**. Campinas, SP: CEDES, ano XXI, 2000.

\_\_\_\_\_. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus 1990.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins & NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. In: Educação & Sociedade: **Dossiê “Ensaio sobre Pierre Bourdieu”**. Campinas, SP: (CEDES), nº 78 abril. 2002.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. In: Educação & Sociedade: **Dossiê “Políticas Curriculares e Decisões Epistemológicas”**. Campinas, S.P: (CEDES), nº 73, Dezembro. 2000

OLIVEIRA, Betty A. Fundamentação Marxista do Pensamento de Dermeval Saviani. In: **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**, O Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e Desenvolvimento um Processo histórico**. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre:, Artmed, 2003:

PLANK, David N. **Política Educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Popham, W. James & BACKER, Eva L. **Como Estabelecer Metas de Ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In **O Sujeito da Educação, Estudos Folcaultianos**, Tomás Tadeu da Silva (Org). 4ª ed. Petrópolis: 2000

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas, SP. Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. O Planejamento Global e Integrado da Educação Escolar, In **Revista Fazendo Escola** Nº 01 S.d.

\_\_\_\_\_Repensando a Educação Escolar, In **Revista Fazendo Escola** nº02 S.d..

- \_\_\_\_\_.Apresentação, **Proposta curricular CBA**. Secretaria Municipal de Educação, 1995
- RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 10ª edição. São Paulo, Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Pensamento de Neidson Rodrigues. **A formação do professor moderno, novos desafios da razão educativa**. In: ESCRITOS ALTERNATIVOS. Departamento de Cultura, Programas e Projetos Especiais Seção de Projetos Culturais. Órgão da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba. Uberaba. 1998. Nº 16.
- \_\_\_\_\_. Pensando a escola democrática. In: FAZENDO ESCOLA, Órgão de Comunicação Interno da Secretaria Municipal de Educação. Uberaba. 1993. Nº 01.
- ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton Camilo (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**.Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ROSAR. Maria de Fátima Felix e Nora Rut Krawcyk.. Diferenças da homogeneidade: Elementos para o Estudo da Política Educacional em Alguns Países da América Latina.**In: Educação & Sociedade: Dossiê Políticas Educacionais**. Campinas, S.P: (CEDES) nº75 . Agosto 2001
- SACRISTÁNJI. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÃO PAULO. Fundação Carlos Chagas. **Avaliação Educacional: a realidade da educação em Minas Gerais Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização**. São Paulo: Nº 06, jul, Dez –1992.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia -Histórico – Crítica, primeiras aproximações**.Campinas, S.P: Autores Associados, 1995.
- \_\_\_\_\_. Desafios da Pedagogia - Histórico – Crítica. In: **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**, O Simpósio de Marília.São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**, Teorias da Educação: Curvatura da vara; Onze teses sobre educação e política. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. Domínios, dominadores e dominados. In **Entrevista**, Jornal da Unicamp 194 Ano XVII – 14 a 20 de outubro 2002. Consulta realizada em 21/07/03. Site: <http://W>W>W>. Unicamp.br/unicamp/ - hoje ju/outubro 2002
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**.Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- SCHEIBE, Leda. A Compreensão Histórico – Crítica da Educação. In: **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**, O Simpósio de Marília.São Paulo: Cortez, 1994.
- SILVA, Celestino Alves Júnior (org.). **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**, O Simpósio de Marília.São Paulo: Cortez, 1994.
- SILVA, Luiz Heron da. (org) **Século XXI; Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org..) - **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

\_\_\_\_\_. MOREIRA, Antonio Flávio(Orgs)..**Territórios Contestados,** O currículo e os novos mapas Políticos e Culturais. 3ª ed.Petrópolis: Vozes 1999b.

\_\_\_\_\_. **O sujeito da Educação:** Estudos Foucaultianos. 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Monstros:** Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_.**O currículo como fetiche:** a poética e a Política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999c.

\_\_\_\_\_. & MOREIRA, Antonio Flávio (org.). – **Territórios Contestados.** O currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Currículo e Cultura como práticas de significação.** GT Currículo da Anped: 2001.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Identidades Terminais:** As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes 1996.

\_\_\_\_\_. **Teoria Cultural e Educação:** Um vocabulário Crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **A poética e a política do currículo como representação.**  
<http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tomaz.html>, consulta feita em 19/03/2001

SNYDERS, Georges. Escola clássica e luta de classes. São Paulo: Moraes, 1976.

SOARES, Magda. **Metamemória – Memórias:** travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SPERB. Dalilla C. **Problemas gerais de currículo.** 2ª edição, Porto Alegre: ed. Globo 1976.

TABA, Hilda. **Elaboracion Del Currículo.** Buenos Aires: Editorial Troquel S.A, 1974.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo; educação:** competitividade e cidadania na sociedade moderna.São Paulo, Ática, 2001.

TEIXEIRA, Anísio, S.A Pedagoia de Dewey, I: Vida e Educação, Jonhn Dewey, São Paulo: Melhoramentos, 1978.

TRAULDI, Lady Lina. **Currículo.** São Paulo: Atlas, 1984.

TYLER, Ralph W. Princípios básicos del currículo. Buenos Aires:Centro Regional de Ayuda Técnica. 1949.

UBERABA, SMEC. REVISTA FAZENDO ESCOLA, Órgão de Comunicação Interno da Secretaria Municipal de Educação. Uberaba. 1993. Nº 01.

UBERABA, SMEC. REVISTA FAZENDO ESCOLA, Órgão de Comunicação Interno da Secretaria Municipal de Educação. Uberaba. 1993. Nº 02.

UBERABA, SMEC. REVISTA FAZENDO ESCOLA, Órgão de Comunicação Interno da Secretaria Municipal de Educação. Uberaba. 1994. Nº 03.

UBERABA, SMEC. REVISTA FAZENDO ESCOLA, Órgão de Comunicação Interno da Secretaria Municipal de Educação. Uberaba. 1995. Nº 05.

UBERABA, SMEC, **Proposta Curricular CBA**, Uberaba, Pinti, 1995.

VALE, José Misael Ferreira do. Diálogo Aberto com Dermeval Saviani. In: **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**, O Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

VALLE, Lílian do.(org.) **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP7A, 2000.

VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato Político da Prática Educativa. **In Rumo a uma Nova Didática**, Vera Maria Candau (org). Petrópolis: Vozes 1988

**VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A Questão do Saber e da Escola na Concepção de Dermeval Saviani. In: **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**, O Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do Futuro**. Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP: Papirus, 2000.

# ANEXO

## QUADRO GERAL DE PROGRAMAS E PROJETOS

PROGRAMAS	SUBPROGRAMAS	PROJETOS
1 – Qualidade de ensino	1.1 – Prática Pedagógica	1.1.1 O cotidiano da educação no Município: das crenças ao fazer Coordenação: Vera Lúcia Rezende Cunha Maria de Lourdes Melo Prais Sandra Maria Sousa de Oliveira 1.1.2 Ordenação e seqüência de conteúdos curriculares Coordenação: Jeanne Aparecida de Ávila 1.1.3 Ler, ouvir, contar e cantar: o rosto da biblioteca escolar Coordenação: Equipe Escolar 1.1.4 Revisitando nosso espaço de ensino Coordenação: Equipe Escolar 1.1.5 A interdisciplinaridade: vamos resgatar o todo do ato educativo? Coordenação: Vera Lúcia Sandra Maria Sousa de Oliveira Neila Cecílio 1.1.6 Processo decisório: avaliação e perspectivas Coordenação: Maria de Lourdes Melo Prais 1.1.7 Enriquecimento curricular alternativas diversas Coordenação: Vânia Maria Rezende
	1.2 – Recursos Humanos	1.2.1 Políticas institucionais: busca de efetividade Coordenação: Marflia Magalhães 1.2.2 A SMEC: compreensão normativa Coordenação: Equipe de Administração (José Divino Neves) 1.2.3 Capacitação Profissional Coordenação: Maria Antonieta Borges Lopes Neila Cecílio 1.2.4 Seleção e provimento de vagas Coordenação: Equipe de Administração (José Divino Neves)
2 – Infra-estrutura	2.1 – Rede Física	2.1.1 Ações Emergenciais Coordenação: Carlos Roberto Mangussi 2.1.2 Reformas, ampliações e manutenção permanente Coordenação: Carlos Roberto Mangussi 2.1.3 Expansão e construção Coordenação: Carlos Roberto Mangussi
	2.2 – Equipamento / Mobiliário	2.2.1 Ações Emergenciais Coordenação: Mário Lúcio da Silva 2.2.2 Provimento x racionalidade Coordenação: Mário Lúcio da Silva
	2.3 – Apoio Administração	2.3.1 Apoio Administrativo: identidade, condições de trabalho e resultados Coordenação: Equipe de Administração (José Divino Neves) 2.3.2 Manuais de organização Coordenação: Equipe de Administração (José Divino Neves) 2.3.3 Informatização Coordenação: Equipe de Administração (José Divino Neves)
3 – Integração	3.1 – A Nível Interno	3.1.1 Toma lá, dá cá
	3.2 – Intermediário Externo	3.2.1 A biblioteca pública e a construção do conhecimento na comunidade Coordenação: Laís Bilharinho Dorça 3.2.2 A otimização da ação pedagógica/integração institucional e com a comunidade Coordenação: Maria de Lourdes Leal Santos 3.2.3 A ação estagiária Coordenação: Equipe Técnico-Pedagógica