

CIBEC/INEP



B0008597

**CURRÍCULOS EDUCACIONAIS:  
UMA METODOLOGIA  
DE  
PLANEJAMENTO**

8535

73.312.14

749c

Presidente da República  
João Baptista de Oliveira Figueiredo

Ministro da Educação e Cultura  
Eduardo Mattos Portella

Secretário-Geral  
João Guilherme de Aragão

Secretária de Ensino de 1ª e 2ª Graus  
Zilma Gomes Parente de Barros

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS**

**CURRÍCULOS EDUCACIONAIS:**  
**UMA METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO**

Este volume foi elaborado por:

- Dalilla C. Sperb
- Lúcia Marques Pinheiro
- M.S. Jordão Emerenciano

2ª Edição  
Brasília - 1980

É proibida a reprodução total ou parcial deste livro, salvo com autorização da Secretaria de Ensino de 1ª e 2ª Graus do Ministério da Educação e Cultura, detentora dos direitos autorais.

Foram depositados cinco exemplares deste volume no Conselho Nacional de Direitos Autorais e cinco exemplares na Biblioteca Nacional.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura.  
Secretaria de Ensino **de 19** e 29 Graus.  
**Currículos educacionais: uma metodologia de planejamento.** 2ª ed. Brasília, 1980.  
72 p. (Série Ensino **Regular, 12**).

**I.** Ensino de **19 grau** - **Currículo. I. Título**

**II. Série.**

## APRESENTAÇÃO

O dinamismo da educação impõe que os currículos preparados para as nossas escolas correspondam às necessidades, interesses e aspirações das crianças, dos adolescentes e da vida contemporânea.

O planejamento curricular, se desejamos uma escola que eduque e corresponda ao esforço educacional brasileiro, passa a ser um dos principais componentes dos procedimentos qualitativos do ensino e da otimização quantitativa dos recursos financeiros dispendidos pelo País, desde que considere o cliente da escola e as realidades sociais, econômicas e culturais das comunidades onde o processo ensino-aprendizagem está sendo vivenciado.

Ajustar o planejamento curricular aos vários momentos e contextos da educação brasileira é um esforço saudável, amadurecido e necessário, desde que o exercício deste ajustamento não seja desencadeado pela única vontade da promoção de "mudanças" e "inovações" desprovidas de justificativas maiores.

Este documento, que teve sua reedição solicitada pelos educadores brasileiros, foi publicado pelo antigo Departamento de Ensino Fundamental, em 1973. O seu conteúdo, elaborado pelos Professores Dalilla C. Sperb, Lúcia Marques Pinheiro e M.S. Jordão Emerenciano, continua atual e merecedor da atenção de todos os envolvidos com os problemas educacionais.

Que o esforço dispendido pela Secretaria de Ensino de 1ª e 2ª graus, na reedição deste volume, corresponda ao anseio consciente e multiplicador dos educadores brasileiros.

ZILMA GOMES PARENTE DE BARROS  
Secretária de Ensino de 1ª e 2ª Graus

## SUMÁRIO

I — CURRÍCULOS EDUCACIONAIS — Uma metodologia de planejamento, Dalilla C. Sperb .....	9
II — UMA TAREFA COMPLEXA: A REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO DE 1º GRAU, Lúcia Marques Pinheiro .....	29
III — CURRÍCULOS: Relações com a vida. Concepções. Funções. M. S. Jordão Emerenciano .....	57

## ROTEIRO

### *Introdução*

- I — O Currículo e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
  - O Ideal Nacional
  - Sistematização, Ordem e Seqüência
- II — O Diagnóstico das Necessidades Educacionais
  - O Aluno e a Sociedade
- III — A Formulação de Objetivos Educacionais IV —  
A Seleção de Conteúdo V — A Organização do  
Conteúdo VI — A Seleção de Experiências de  
Aprendizagem
- VII — A Organização de Experiências de Aprendizagem
  - Currículos Centrados em Interesses
  - Educação Democratizada
- VIII — O Planejamento de Formas e de Materiais de Avaliação
- IX — Os Condutores do Currículo
  - Revolução e Liderança
  - A Individualização da Formação do Professor
  - Esquema Final

## CURRÍCULOS EDUCACIONAIS: UMA METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO

A educação escolar, como todos os demais aspectos da vida humana, acha-se em meio do turbilhão de desenvolvimento que vem transformando a face da terra. Estudiosos de problemas educacionais, autoridades de educação nacional, alunos e seus pais criticam a escola, atribuindo-lhe falta de eficiência na tarefa de humanização do homem.

A evasão escolar, o crime em marcha, o uso desenfreado de entorpecentes e do álcool parecem testemunhar o fracasso da escola em sua tarefa de auxiliar a criança e o jovem a construir um sentimento de dignidade e de compreensão do mundo de que são parte importante. Embora a escola não seja a única instituição social responsável por educar as gerações jovens, as críticas devem ser consideradas de maneira muito positiva, pois nada mais são do que a prova do interesse de julgar e o desejo de aperfeiçoar a única instituição usada para a formação sistemática do homem educado.

Se neste momento o Brasil, desenvolvendo esforço alicerçado no mais genuíno desejo de toda a população, empenha enormes capitais públicos e o melhor de suas forças humanas a fim de reconstruir todo seu sistema educacional, isto se deve à compreensão de três conjuntos de fatos principais caracterizados por extrema complexidade:

- 1 — A sociedade brasileira sofre atualmente as mais rápidas e fundamentais mudanças. Estas podem ser previstas ainda mais violentas e complexas para o futuro próximo. As escolas, mais do que nunca, devem assumir funções instrutoras, formadoras e orientadoras a fim de que as gerações novas possam entender, aceitar e dirigir as mudanças sociais que ocorrem, preservando sua herança cultural mas reconstruindo a sociedade de acordo com o seu tempo.
- 2 — Os responsáveis pela educação em nosso País não ignoram a explosão de conhecimentos verificada em todos os ramos do saber humano. Uma riqueza quase infinita de conhecimentos obriga os educadores a uma seleção inteligente e criteriosa



dos conteúdos curriculares e programáticos e à criação de métodos de ensino que possibilitam ao aluno aprendizagem mais rápida, segura e mais econômica.

- 3 — Num momento da História da Humanidade em que uma nação, como garantia de sua independência e como defesa do ideal democrático, necessita urgentemente valorizar seus recursos humanos, educando a todos, sem distinção, reconhecendo mais do que nunca a existência de vasta gama de diferenças individuais, o processo ensino-aprendizagem deve ser revitalizado, adaptando-se os velhos métodos ao passo que novos são criados.

Este é o raciocínio que animará as sugestões que se seguem. Iniciaremos o assunto através de uma apreciação da parte fundamental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere aos fins da educação.

## I — O CURRÍCULO E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Planejar e executar currículos educacionais significa realizar uma obra que, como um todo, encerra duas partes principais. Planejar refere-se à teoria; executar, à prática. Tanto a primeira como a segunda devotam atenção a meios e a fins.

*O Currículo é o cálculo e a coordenação dos fins e dos meios da educação*

### O IDEAL NACIONAL

Na parte teórica, isto é, na fase do planejamento do currículo, a preocupação inicial relaciona-se com os fins da educação. Recorrendo à Lei nº 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encontra-se, Título I, art. 19, *a* até *g*:

"A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fins:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades de vencer as dificuldades do meio;

- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos, de classe, sexo ou raça.

Ainda no Título II, Art. 2º, a mesma Lei determina: "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola."

O Art. 3º estabelece — "O direito à educação é assegurada: I — Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor".

Assim a Lei se expressa em relação à orientação filosófica da educação nacional. De maneira concisa, temos, nos Artigos citados, a representação do *Ideal educativo nacional*. Almejamos educar crianças e jovens para que venham a ser homens e mulheres imbuídos de verdadeiros princípios de liberdade, de ideais de solidariedade humana, direitos e deveres do cidadão, do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade; referentes em relação às liberdades fundamentais do homem, integrados na unidade nacional e solidários em relação à esfera internacional; desenvolvidos integralmente e aptos de participação na obra do bem comum; abertos à compreensão e à utilização dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam vencer as dificuldades do meio; mordomos fiéis de seu patrimônio cultural; defensores da igualdade essencial de todos os homens, sem consideração de convicção filosófica ou religiosa, bem como de classe ou de raça.

A clareza dos fins da educação é condição essencial e inicial ao processo de planejamento de currículos educacionais.

Somente a clareza em relação aos fins a alcançar permite empenharmo-nos na realização do planejamento, passo a passo.

#### SISTEMATIZAÇÃO, ORDEM E SEQÜÊNCIA

Toda obra de planejamento de currículos educacionais requer sistematização, ordem e seqüência. Esta exigência pode ser atendida por um planejamento orientado pela seguinte metodologia: II — O DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS

Conhecido o ideal educativo, pode-se proceder a um diagnóstico das necessidades educacionais de determinado grupo de educandos. A clareza quanto ao *ideal educativo*, isto é, o conhecimento dos *objetivos educacionais* visados pela sociedade, permite-nos diagnosticar o que falta ao educando para que, como indivíduo e como membro da sociedade, possa vir a sentir-se feliz e realizado.

O diagnóstico das necessidades educacionais ampara-se nos Fundamentos da Educação, em geral. Se bem que no ideal os Fundamentos

Filosóficos da Educação já vêm expressos concomitantemente com os Fundamentos Sociológicos, a consecução do ideal depende da atuação dispensada aos Fundamentos Biopsicológicos. A sociedade, orientada por determinada filosofia, a bem de alcançar seus fins de educação, necessita considerar as possibilidades educacionais inerentes ao educando, em determinada fase de desenvolvimento e de maturidade, considerando-o um ser único, com o direito de ser diferente dentro de seu grupo, enquanto reconhece seu dever como membro importante da humanidade.

#### O ALUNO E A SOCIEDADE

A pergunta, nesta etapa de planejamento, é: QUE tipo de educação necessita a sociedade para a qual planejamos? Para ser logo seguida de nova indagação: Que tipo de educação é possível ao educando?

Esta realidade conduz às diferenças fundamentais que necessariamente devem existir no currículo quando o consideramos em sentido *vertical*. Currículos excelentes para cursos de 2º grau obviamente não servem para educar crianças. Mas também no sentido horizontal, cuidados para com as diferenças são indispensáveis, porquanto até dentro de seu grupo de idade o aluno sempre permanece um indivíduo. Daí a necessidade da previsão de currículos variados, diversificados, que atendam às necessidades sociais, enquanto se adaptam às possibilidades educacionais da criança ou do adolescente.

Estas considerações permitem-nos finalmente estabelecer os objetivos para cada tipo de currículo. A formulação de objetivos é, portanto, a segunda etapa do planejamento.

#### III — A FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Os objetivos educacionais são específicos de cada tipo de currículo, mas, de acordo com a orientação filosófica expressa pela lei à qual se sujeita um sistema educacional, alguns objetivos estão sempre presentes, não obstante o tipo de currículo e grau de ensino.

A Lei nº 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressa uma orientação filosófica que encerra conceitos tais como liberdade, solidariedade humana, direitos e deveres da pessoa, do cidadão, e do Estado, além da unidade nacional, solidariedade inter-nacional, bem comum e a igualdade essencial da pessoa humana. Espera-se, portanto, que o currículo contenha a previsão relativamente às situações de aprendizagem através das quais o aluno possa asse-nhorear-se de conhecimentos e através deles formar tais conceitos. Refere-se esta parte ao desenvolvimento do aluno, especialmente no campo cognitivo e no campo afetivo, formando-se assim conceitos, valores e habilidades.

Mas a Lei citada igualmente prevê a formação para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos e para a capacidade de utilização

desses recursos, além de requerer o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum. A consecução destes objetivos pode ser esperada do desenvolvimento de currículos que também proporcionam ao educando situações favoráveis a seu desenvolvimento no campo psicomotor ou das habilidades.

Os objetivos expressos em currículos educacionais devem, portanto, definir claramente o que se espera em relação à formação de comportamentos para, a seguir, precisar as áreas de experiências humanas através das quais o educando possa formar tais comportamentos. Os três tipos de comportamento, cognitivo, psicomotor e afetivo, na verdade são inseparáveis. Qualquer ato humano consciente provavelmente envolve os três tipos, mas a formulação de objetivos necessita de linhas diretrizes e estas podem ser encontradas quando consideramos cada um dos tipos de comportamento humano isoladamente.

Especificados os objetivos, cumpre planejar o conteúdo do currículo, selecionando-se as situações educativas que a escola deve oferecer ao aluno.

#### IV — A SELEÇÃO DE CONTEÚDO

Nesta fase de planejamento do currículo, as linhas diretrizes podem ser encontradas através da consideração dos fins e dos objetivos já estabelecidos em fase anterior. Trata-se agora de precisar a primeira parte dos meios que possam conduzir ao alcance dos objetivos, fins ou ideais educativos.

"O que devem as escolas ensinar?" Esta pergunta torna-se tanto mais complexa quanto mais cresce a herança cultural legada de geração a geração. Respostas têm sido dadas e decisões são tomadas neste sentido, sempre com base numa convicção filosófica. Os conteúdos clássicos já foram os preferidos, porque a formação humanística era a desejada. Durante o século XIX mais e mais escolas ampliavam seus critérios de escolha de conteúdos e, finalmente, durante o século atual a seleção de conteúdos para o currículo deixou de ser unicamente a determinação de matéria programática para determinado grau de ensino.

A seleção de conteúdo, feita em base tão restrita, não atenderia o que vem expresso nos fins educacionais propostos na Lei nº 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A matéria programática em si não é importante e seu domínio pela mera memorização tem valor educacional insignificante. Considerada como um meio, no entanto merece seu justo lugar na série de elementos que formam o conteúdo do currículo.

Também nesta etapa de planejamento cumpre tenhamos em mente o desenvolvimento do aluno em seu campo cognitivo, oferecendo-lhe conteúdos que conduzam à aquisição de conhecimentos em

todas as áreas do saber humano; conteúdos cujo desenvolvimento lhe favoreçam a formação de habilidades socialmente necessárias e desejáveis e conteúdos que o impressionem de modo a levá-lo à formação de elevados valores e atitudes. Neste sentido, vemos surgindo um novo conceito de educação humanística que envolve como objetivos principais o desenvolvimento do sentimento de compaixão, o interesse e a preocupação para com o bem-estar do próximo, a autoconfiança, o pensamento crítico, a capacidade de amar, a cooperação, o cuidado pela saúde, a compreensão dos atos de outras pessoas, o interesse por novas experiências e a capacidade de expressar sentimentos fortes sem o uso da violência.

A validade de um conteúdo, portanto, existe na proporção de sua coerência com os fins da educação previstos e de sua adequação ao tipo de currículo. Existe também quando reflete o conhecimento científico contemporâneo. Neste momento da História da Humanidade a intensidade de crescimento do saber rapidamente torna obsoletos os conteúdos programáticos, sentindo-se o obsoletismo tanto de fatos como de conceitos. Daí, para os responsáveis pela seleção de conteúdo, a necessidade de permanente contato com a revisão de fatos já conhecidos e o nascimento de novos fatos e a conseqüente reformulação de conceitos existentes e a formação de novos conceitos.

Nesta situação, elaborar programas é tarefa árdua a exigir sérias considerações. Trata-se inicialmente da definição do conceito que as disciplinas devem ter, como elemento que são do currículo, e da ordenação hierárquica das mesmas.

O termo disciplina, em educação, tem seu conceito próprio. Entendemos por disciplina um corpo de conhecimentos organizados em torno de conceitos básicos. É o saber, a cultura, a herança social, o resultado de muitas gerações de aprendizagem acumulada, organizados para a instrução.

Os planejadores de currículo sabem que as disciplinas estão sujeitas à evolução. Escolas de qualquer grau, atualmente, devem incluir programas de, por exemplo, Ecologia, Sexologia e Toxiconomia. As disciplinas mudam através do acréscimo de informação trazida pelos descobrimentos e as invenções. Os conceitos básicos podem sofrer mudança quando fatos novos são descobertos ou quando fatos antigos passam por uma reinterpretação. Quando tal acontece, novas teorias devem ser inventadas a fim de que os dados obtidos possam ser explicados. Destas mudanças podem nascer as disciplinas intermediárias, tais como a Bioquímica, a Biofísica, a Astronáutica, a Fisiologia e tantas outras. Embora as mudanças nas disciplinas sejam atualmente mais intensas nas Ciências Naturais, Matemáticas e nas Ciências do Comportamento, é certo que todas as demais disciplinas sofrem modificações enquanto permanecem em estudo.

Mas o conteúdo de currículo não se restringe às disciplinas. O termo extracurricular vem sendo substituído. Atividades tais como música, coro falado, orquestras, bandas, arte dramática, grupos de debate, clubes de atletismo, grupos de escoteiros, clubes de caridade, clubes de motoristas, grupos de tradições e de folclore estão sendo incluídos no conteúdo curricular, sob a denominação de atividades extraclasse. Cursos de enfermagem, de puericultura, economia doméstica e outros, nas áreas recreacionais e vocacionais, são incluídos e merecem toda a atenção dos planejadores de currículo. As rápidas mudanças sociais exigem da escola também o preparo para a vida em segurança, para a saúde e para as horas de lazer. O aluno necessita de instrução sistemática para que se torne hábil consumidor, para se decidir quanto aos produtos oferecidos pelo mercado moderno. Toda a vida escolar deve ser uma prática de cidadania construtiva e positiva.

Também a participação dos pais e de outros leigos da comunidade deve ser planejada e considerada co-curricular. As disciplinas e os demais conteúdos requerem, dentro do currículo, organização que reservará prioridades, de acordo com as necessidades do aluno e da sociedade, à qual a escola serve. Muita incoerência pode surgir quando o Regimento da Escola é planejado como peça totalmente autônoma, não considerando as demais partes do currículo.

O planejamento do conteúdo do currículo deve visar este como um todo harmonioso. A escola deve ser para o aluno um lugar onde encontra situações planejadas para sua educação integral. Conteúdos isoladamente planejados e simplesmente justapostos fazem da escola uma oficina onde vários especialistas exercem suas funções, polindo cada um uma parte diferente do aluno, sem nexos entre si.

Tudo que acontece ao aluno, sob a influência da escola, é currículo, deve ser planejado, coerente e coordenado. Excursões, visitas a indústrias e obras públicas necessitam ser previstas no currículo, sob pena de se tornarem atividades desordenadas, onerosas em tempo e perturbadoras do andamento geral do ensino e da aprendizagem. Tanto o ensino das disciplinas como as demais partes do currículo devem existir com o fim direto e consciente de realização dos fins e objetivos estabelecidos pela escola. Nada, destarte, deveria ser confiado ao acaso, à improvisação.

Note-se que, por circunstâncias múltiplas, o conteúdo do currículo necessita revisão e modificações. Isto sempre deverá acontecer quando o bem do educando está em jogo e quando a sociedade enfrenta novas situações e necessidades. Costuma-se, por isso, definir o currículo como "ambiente em ação". Mas em tais casos as modificações não podem ser feitas isoladamente por um membro do corpo administrativo ou docente da escola. Também as mudanças de currículo

devem ser feitas ordenadamente a fim de que o currículo possa continuar uno e coerente em seu todo. De nada valeria, por exemplo, a mudança em Ciências se em Filosofia quiséssemos permanecer estanques. Qualquer mudança afeta o currículo todo, e isso deve ser conhecido e sentido por todos os interessados na escola.

#### V — A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

O conteúdo selecionado requer organização sistemática. A base do sistema é encontrada, também nesta fase de planejamento, nos fins e objetivos do currículo, mas com a atenção essencialmente presa nos conhecimentos relativos à maneira como o educando mais fácil e eficientemente pode aprender.

Dois *são*, principalmente, os problemas relacionados com a organização do conteúdo do currículo. Inicialmente trata-se de estabelecer a melhor maneira de conduzir o aluno pela escola, desde a entrada até o fim de seus anos escolares. A isto chamamos de *organização vertical*. O conteúdo deve, além disso, ser organizado *horizontalmente*, isto é, os alunos, divididos em grupos, serão atendidos por um ou mais professores ao mesmo tempo.

A organização *vertical*, de acordo com os fins e objetivos a alcançar poderá basear-se em convicções tais como:

- a) Escolas de 1º e 2º graus existem para ensinar ao aluno determinada matéria programática;
- b) a matéria a ser ensinada deve ser identificada e rigorosamente prescrita;
- c) as diferenças individuais determinarão as possibilidades de cada aluno no sentido de aprender ou não a matéria programática.

De acordo com esta convicção, o conteúdo do currículo é dividido em séries, no sentido vertical, organizando-se horizontalmente em departamentos, com agrupamento de alunos à base de seu vencimento das matérias programáticas. As reprovações funcionam, neste caso, como mecanismo que visa ajustar ao sistema os alunos mais lentos.

Um segundo modelo de organização vertical oferece concordância com o anterior no que se refere às matérias programáticas, mas dá outras dimensões ao problema das diferenças individuais. Assim sendo, a organização vertical é modificada, desaparecendo as reprovações que são substituídas por grupos de níveis diferentes, no plano horizontal.

Os alunos de aprendizagem mais rápida têm, dentro desta organização, a possibilidade de vencerem a matéria programática mais

rapidamente do que os mais lentos. Também nesta organização permanece a departamentalização em relação às matérias programáticas.

Como terceiro modelo, apresentamos uma organização baseada em convicção progressista. É a convicção que, ao invés de centrar a vida da escola no ensino da matéria programática, procura-se o centro no aluno e sua maneira de aprender a pensar, principalmente. A reprovação não existe porque não existem séries fixas que devem ser vencidas. As diferenças individuais são a base. Até mesmo agrupados em classes individuais, eles são encaminhados ao estudo da matéria programática de acordo com suas possibilidades.

A organização vertical, funcionando à base de aprovação ou reprovação, torna-se tanto mais impossível quanto mais cresce a reserva de conhecimentos acumulados em todos os campos do saber humano. Exigências iguais para todos os alunos provam ser impossíveis, tanto para o aluno da escola de 1º grau como para o de 2º grau. Ainda não existe evidência de que um aluno reprovado, repetindo uma série escolar, tivesse aprendido mais do que se fosse permitido acompanhar a série imediatamente superior. Em seu todo, porém, a organização vertical, variada ou não, encontra apoio unicamente em convicções a respeito de diferenças individuais. Esta é a base para decisões.

Tentativas de eliminar as reprovações e seus inconvenientes, até este momento, foram bem sucedidas nas escolas de 1º grau. Bons resultados são alcançados pela organização de blocos de três anos, quando o aluno enfrenta situações de avaliação com fins de pro-moção somente ao fim de um longo espaço que lhe oferece maiores possibilidades de ajustar-se às exigências curriculares. Existe também a promoção automática, por grupos de idade, horizontalmente organizados em níveis de capacidade do aluno.

Na escola de 2º grau são feitas tentativas de, apesar de agrupados em séries, permitir aos alunos o ritmo de aprendizagem do qual são capazes. Exemplos há em que blocos de três anos também são executados no ensino de 2º grau.

Neste caso as diferenças individuais recebem atenção maior. Dentro de um mesmo grupo haverá alunos bem avançados no estudo de línguas e, talvez, mais lentos em ciências, ou vice-versa, mas no fim de três anos conseguem um ajustamento provavelmente mais proveitoso do que o que teriam alcançado vendo à sua frente o perigo de reprovação, ano após ano.

Existem também casos isolados em que, apesar da seriação, o ensino é aprofundado nas diversas disciplinas, de acordo com o alcance dos alunos. Há notícias de projetos desenvolvidos por escolas de 2º grau e do ensino superior, em que professores universitários



tomam a regência de classes de 2º grau durante algumas horas da semana, sempre que os alunos, dentro de determinada disciplina, possam receber tais ensinamentos. Isto, naturalmente, deve ser previsto nos objetivos do currículo e no planejamento geral.

Especificamente em relação à organização horizontal, alunos, tanto na escola de 1º como 2º grau, são, em geral, agrupados de uma maneira chamada homogênea, usando-se o critério de maturidade, interesse, idade, habilidade ou inteligência. Classes heterogêneas, seguindo alguns critérios, também podem ser organizadas.

Quanto ao currículo, pode-se oferecer o conteúdo organizado em departamentos, por área de ensino, por matérias programáticas iso-ladas ou por uma combinação destas maneiras de organização do ensino.

## VI — A SELEÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Selecionar experiências de aprendizagem significa planejar o encontro do aluno com o conteúdo do currículo. Também esta parte do planejamento seguirá a convicção dos planejadores, isto é, a concepção que eles têm do aluno e de sua maneira de aprender.

O planejamento de experiências e atividades através das quais o aluno deve entrar em contato com o conteúdo para ele planejado sempre se fundamenta nos conhecimentos existentes sobre a natureza do homem e a natureza do processo de aprendizagem. Em sua essência, todo o currículo é um planejamento de aprendizagem, mas este momento do plano é especificamente dedicado à procura das melhores condições para a aprendizagem.

As mesmas linhas diretrizes que nas fases anteriores orientaram o planejamento do currículo estarão presentes quando chega a vez do planejamento de atividades e experiências.

Se nas fases anteriores de planejamento a ênfase estava em proporcionar ao educando sólidos conhecimentos nas diferentes áreas de ensino, a seleção de experiências deverá expressar o mesmo. Mas se o planejamento, desde seu início, tinha como maior preocupação o desenvolvimento integral do educando, a seleção de experiências será a procura de uma série de aspectos em que a matéria programática tem a função de meio e não de fim em si. As linhas orientadoras são as linhas do pensamento filosófico que prevalecem desde o primeiro passo dado no sentido de planejamento de currículo. Se assim não fosse, estaríamos em face de uma enorme incoerência que, por si só, impediria a avaliação dos resultados de todo o planejamento anterior.

## VII — A ORGANIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM — O MÉTODO

A organização de experiências de aprendizagem significa o método de ensino, a seqüência a observar no oferecimento das experiências selecionadas.

Nesta parte prevalece a convicção de um professor ou corpo docente, a respeito de como o aluno pode aprender melhor.

Quando destinamos ao aluno, como única experiência, o contato com a disciplina, a seqüência em geral se resume à leitura do que existe no livro de texto ou à explicação dada pelo professor. Segue-se o estudo, a repetição e a verificação que, possivelmente, mede pouco mais do que o esforço feito pela memória do aluno. Esta é, com poucas diferenças, a seqüência, quando o currículo é centrado nas disciplinas.

Muito diferente se torna a abordagem quando se pretende desenvolver um currículo centrado no aluno, isto é, quando a matéria programática desempenha o papel de meio e não de fim. Neste caso, a educação integral do educando constitui-se no fim almejado. Sua participação total é desejada a fim de que o conjunto de experiências venha a proporcionar-lhe os conhecimentos que necessita, as habilidades indispensáveis à vida, como membro de uma sociedade, e os valores e atitudes orientadoras do emprego que fará de seus conhecimentos e habilidades.

Sendo esta a orientação, os métodos de ensino serão ativos. Como exemplo, damos a seguir uma descrição de formas novas de desenvolvimento do currículo.

### *Currículos Centrados em Interesses*

Entre as inovações atualmente experimentadas com o fim de tornar os currículos para o ensino de 2º grau mais interessantes aos alunos, encontra-se a que já se costuma designar por currículo centrado em interesses. A diferença entre os currículos tradicionais de escolas de segundo grau e essa inovação é que, ao invés de sujeitar toda uma classe ao estudo de determinado número de disciplinas durante todo o ano acadêmico, a escola oferece cursos eletivos de curta duração, de nove semanas em geral, período durante o qual um grupo de alunos estuda amplamente e em profundidade um tópico por eles mesmos escolhido e desenvolvido por professor competente.

Segundo a teoria fundamental desse plano, poderia acontecer que alunos normalmente classificados em 2º grau se agrupassem por interesses comuns para o estudo de, por exemplo, literatura brasileira contemporânea. O grupo de alunos, juntamente com o profes-

sor escolhido para orientar o curso, elaborariam o programa e determinariam o tempo livre para as diferentes partes do curso.

Os alunos seriam convidados a propor livros, poesias e canções que desejariam estudar e comentar.

Outro grupo talvez teria interesse em literatura e esportes. Seria a descoberta do lugar dos esportes na literatura, examinando-se a vida dos atletas famosos e de conjuntos que venceram campeonatos. A leitura de publicações especializadas em esportes seria o cerne do curso mas a expressão oral e escrita teria muitas oportunidades.

Literatura e Propaganda seria outro centro de estudo. Até que ponto a propaganda exerce influências sobre a vida da comunidade? Qual é a influência da propaganda sobre a língua falada e escrita? A ênfase deste curso seria em analisar material de propaganda e de produzir literatura em propaganda para os mais variados meios de difusão.

Os interessados por uma excursão pelo reino do terror e do mistério ocupar-se-iam com a astrologia, magia, fantasmas, fenômenos físicos, o mundo do futuro, da imaginação e do inexplicável. Enfim, cursos de literatura das categorias aventura, drama, mistério, ficção, heroísmo, comunicação, mitologia, contos e outros seriam oferecidos sempre, de acordo com os professores disponíveis e os interesses dos alunos.

Assim como os exemplos de cursos de literatura citados, cursos de curta duração com base em qualquer outra disciplina poderiam ser organizados. O importante em tudo isto seria que o ano letivo se tornasse interessante, que o aluno tivesse consciência de estar realizando mais, de ter concluído estudos de seu principal interesse, praticando auto-educação.

Entende-se que, ao se agruparem em torno de centros de interesse, os alunos, ao fazerem a escolha do curso, deveriam receber a orientação do professor responsável pelo mesmo, mas nunca sofreriam ação coercitiva, já que a liberdade de escolha seria o essencial para o desenvolvimento da responsabilidade.

Ninguém melhor do que o professor especialista da disciplina para orientar o aluno, contato que naturalmente seria de interesse do orientador educacional ou vocacional.

O currículo centrado em interesses poderia conduzir à escola não graduada ou sem séries prefixadas. Os alunos maturariam de acordo com seus interesses. O agrupamento em torno de centros de interesse talvez viesse a ser o melhor critério para organizar classes homogêneas. Mediante este critério, os alunos não permaneceriam todo o ano letivo no mesmo grupo pois que, concluído um curso de apro-

ximadamente nove semanas, haveria oportunidade para a seleção de novo curso que proporcionaria o convívio com outros colegas.

Pela possibilidade de oferecer aos alunos participação no planejamento dos cursos de curta duração, facilitar-se-ia, provavelmente, a motivação, pois que o desenvolvimento de um curso poderia sugerir outro, complementar. Por exemplo, um curso sobre poluição do ambiente natural poderia levar os alunos a estudar os problemas econômicos envolvidos, com o que se chegaria a estudar as implicações fisiológicas, econômicas, políticas e filosóficas. Vê-se que todas as disciplinas contidas no currículo teriam a sua vez já que a abordagem aos vários problemas seria sempre orientada por interesses múltiplos.

A integração entre os departamentos, disciplinas, professores e alunos se operaria mais facilmente, pois que a interdependência entre todos se faria sentir a todo instante.

Compreende-se que o plano assim descrito também oferece dificuldades. O planejamento de horários não seria fácil. Os professores necessitariam de tempo suficiente para preparar-se porque, uma vez oferecida a liberdade de escolha aos alunos, eles também teriam a liberdade de não escolher cursos cuja condução estaria a cargo de professores reconhecidamente incompetentes. As fraquezas dos professores são, em geral, do conhecimento de seus colegas, alunos e pais destes. Seria bem possível que um currículo centralizado em interesses obrigaria a todos os professores ao empenho de suas melhores forças, incentivando-os a procurar seu aperfeiçoamento e máxima competência. E se a inovação assim descrita servisse de estímulo a todos os envolvidos na tarefa de educar, muito se ganharia.

Já que tantos estão insatisfeitos com a escola de 2º grau, novas formas de proceder deveriam ser experimentadas. Por que não tentar experimentar com o currículo centrado em interesses?

#### *Educação Democratizada*

O ensino feito por máquinas oferece uma nova espécie de objetividade. Alunos reprovados às vezes tentam explicar seu fracasso culpando seus professores de favorecer uns e de perseguir outros. As máquinas não têm preferências. Elas usam o mesmo tratamento para todos, os lentos e os brilhantes, os pobres e os ricos, indiferentes de raça ou de religião. Ainda não sabemos quais as partes de nossos programas que deveriam ser executadas pelas máquinas, mas já sabemos que programas cuidadosamente testados nos aproximam do ideal democrático e da igualdade educacional para todos. Este é o pensamento expresso por John W. Blyth em seu trabalho *Teaching Machines and Human Beings*. A democratização da escola pressupõe a

industrialização da educação, já que a democracia atualmente se desenvolve numa sociedade industrial em que a importância das máquinas é inquestionável e deve ser compreendida. Este fato leva Herman Roehrs a expor em seu trabalho publicado em *Paedagogische Rundschau*, setembro de 1970, sua visão da escola de 2º grau a surgir em futuro próximo. Serão mudanças consideráveis que afetarão o estilo e o funcionamento da escola. Conforme J. Lloyd Trump, em seu livro *Images of the Future*, os alunos de escola de nível médio passarão a dedicar 40% do dia letivo a trabalho individual de livre escolha. Outros 40% serão usados para trabalho em grandes grupos móveis atendidos por professores. Durante o tempo restante, 20% do dia letivo, os alunos trabalharão em pequenos grupos, oportunidade em que discutirão seus estudos e terão a assistência de tutores.

O esquema assim descrito, segundo Trump, cujo plano já se acha em desenvolvimento em algumas escolas nos EUA, poderá funcionar conforme segue:

	2.ª-feira	3.ª-feira	4.ª-feira	5.ª-feira	6.ª-feira	sábado
8,30						
9,00	I.G.G.	E. Ind.	I.G.G.	I.G.G.	I.G.G.	E. Ind.
10,00	_____			_____	D.P.G.	
10,00	D.P.G.	I.G.G.	D.P.G.			
11,30	I.G.G.		I.G.G.	E. Ind.	E. Ind.	
12,00						

Refeição

13,00	E. Ind.	D.P.G.	D.P.G.	D.P.G.	I.G.G.	E. Ind.
13,30		I.G.G.	E. Ind.			
14,00						
14,30						
15,30						
16,00	D.P.G.	E. Ind.		E. Ind.	D.P.G.	
16,30						

Tempo previsto para atividades complementares

I.G.G.: Instrução em Grandes Grupos  
D.P.G.: Discussão em Pequenos Grupos E.  
Ind.: Estudo Individual

Servidas por professores cuja formação e competência os classifica nas categorias de especialistas, assistentes e tutores, as escolas onde o *Trump Plan* está em desenvolvimento, seguem horário semanal dividido em três grandes blocos. Durante 40% do tempo, uma equipe liderada pelo professor especialista ministra aulas expositivas de perfeição científica e didática, ricamente ilustrada pelo uso de filmes, gravações, TV, computadores e outros recursos técnicos. Essas aulas expositivas são realizadas em auditório ou sala de paredes móveis, objetivando-se o acesso de grande número de alunos às aulas oferecidas por mestres de excelente qualidade. Completando as aulas expositivas, os alunos dedicam 20% do tempo semanal previsto a trabalhos em pequenos grupos, servindo-se de máquinas de ensinar, revendo filmes projetados durante aulas expositivas, discutindo em grupos e apelando para os tutores que ficam de plantão. Os dois períodos assim descritos acham-se no horário anexo designados como instrução em Grandes Grupos (I.G.G.) e Discussões em Pequenos Grupos (D.P.G.). Os 40% do tempo restantes são aproveitados para estudo individual (E. Ind.).

Cada aluno trabalha de acordo com suas necessidades, procurando auxílio na biblioteca da escola, nos laboratórios em geral e valendo-se de uma entrevista com o professor que examinará seu trabalho, formulando um diagnóstico e oferecendo sugestões para novas atividades. O aluno assim conduzido cedo aprende o real desempenho do papel de estudante, da pessoa que estuda, que faz realizar o processo de sua educação.

Examinando o plano criado por Trump, pode-se ver que a penetração da máquina na escola não precisa necessariamente desumanizar o ensino. A industrialização do ensino requer uma tradução pedagógica dos princípios tecnológicos, o que aliás vem sendo conseguido gradualmente pelos programas educacionais desenvolvidos através dos modernos meios de comunicação. A aplicação de recursos técnicos permite à escola introduzir o aluno de maneira prática e pedagógica no mundo tecnológico. Atende-se desta forma um objetivo educacional, já que a sociedade cada vez mais industrializada prosseguirá libertando o trabalhador das tarefas braçais, pelo que o jovem necessita preparar sua inteligência tecnológica isto fará na escola, conhecendo e manejando máquinas e computadores. Além disso a escola é o lugar mais acertado para educar o senhor da máquina que a controla e que nunca se deixará avassalar por ela, justamente porque a conhece, porque entende os princípios que a regem.

A escola de nível médio assim visualizada terá como centro a biblioteca com seus setores especializados, onde as máquinas completarão a função dos livros. Percebe-se que a função de bibliotecários e

de especialistas em materiais audiovisuais será cada vez mais complexa; professores, assistentes, tutores e alunos, todos serão estudantes. Todos terão em comum a mesma responsabilidade, a de estudar sempre. O ensino por parte dos professores transformar-se-á em orientação e aconselhamento. O agrupamento em classe mediante o critério de idade ou nível de adiantamento dos alunos desaparecerá, vingando o ensino individualizado.

Embora convivendo na escola, reunidos algumas vezes em grandes ou pequenos grupos, cada aluno conduzirá seu programa educacional, sua educação. A escola, os professores, as máquinas servi-lhe-ão, quando necessários. Vê-se que em muitos pontos aparecem contatos com o Plano Dalton que desde a sua criação nunca foi totalmente abandonado na escola de nível médio.

Espera-se que assim se opere a democratização da educação. O direito à educação para todos, baseado no esforço de cada um. Para tal a mentalidade de alunos e professores terá de ser formada. Novos conceitos terão de nascer para orientar as grandes mudanças educacionais que nos aguardam em futuro próximo.

Os currículos, quanto a seu desenvolvimento, podem ser classificados em dois grupos principais:

**Currículos desenvolvidos por unidades de matéria programática (Centrados na matéria programática)**

**Matérias isoladas  
Matérias correlacionadas  
Áreas de ensino**

**Currículos desenvolvidos por unidades de atividades e de desenvolvimento (Centrados no aluno)**

**Currículo de experiências**

#### VIII — O PLANEJAMENTO DE FORMAS E DE MATERIAIS DE AVALIAÇÃO

As formas de avaliação também devem ser planejadas. Mas esse passo será estéril quando a parte teórica do currículo ficou divorciada da parte prática que é o desenvolvimento do plano, em contato com o educando.

Avaliar a coerência entre fins, objetivos, conteúdo e experiências de aprendizagem é uma das principais preocupações de todos os responsáveis por currículos educacionais. Mas a necessidade de avaliação abarca, além disso, a qualidade do pessoal administrativo e docente da escola, a capacidade dos alunos, a adequação do material de ensino e de todo o aspecto físico da escola.

Podemos avaliar currículos educacionais tomando por base a opinião de educadores, de pais ou da comunidade em geral. Neste caso, um levantamento de opiniões quanto às disciplinas e demais conteúdos do currículo oferecido às gerações novas pode fornecer as bases para a avaliação do currículo vigente. Mas avaliando não se pode esquecer que anteriormente houve a seleção de objetivos a alcançar. Assim sendo, um desenvolvimento de currículo pode ser considerado bom à proporção que seus objetivos são alcançados. O processo de avaliação deve ser animado pela filosofia prevalecente no planejamento do currículo e nos métodos de seu desenvolvimento.

Quando a avaliação se baseia em instrumentos, tais como testes, provas escritas e outros, não se pode esquecer que uma bateria muito completa de instrumentos é necessária para uma avaliação aceitável. É preciso manter em mente que, além das diferenças interindividuais, existem as diferenças intraindividuais. Assim sendo, toda a estrutura de um currículo terá influências variadas sobre um grupo de educandos. Mas se o planejamento do currículo teve entre seus objetivos o de atender as diferenças individuais, os métodos de avaliação deverão ser orientados no mesmo sentido. Os bons resultados de todo o trabalho dependem da ação coerente entre a parte teórica e a prática, isto é, entre o planejamento e a execução.

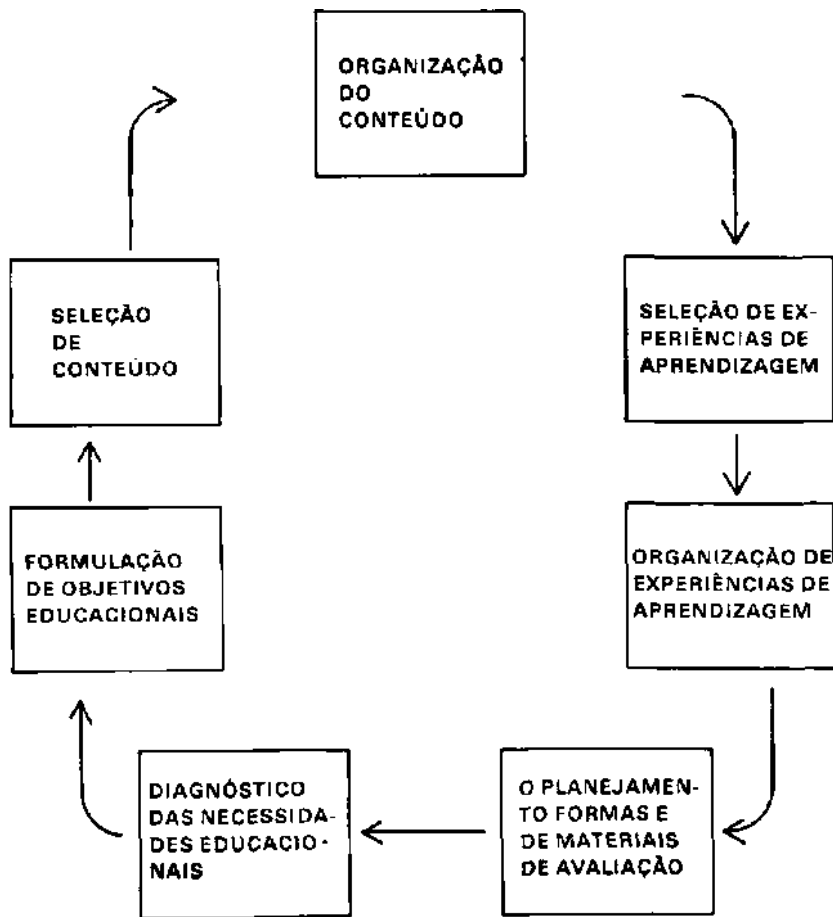
#### *Avaliação contínua e permanente*

Avaliação de um currículo não deve ser processo comparável à quinta roda de um carro, prevista somente para a hora em que uma das quatro rodas em funcionamento se rompe. O processo de avaliação do currículo deve desenvolver-se juntamente com todo o currículo, em todas as suas fases. Tal como qualquer empresa comercial ou industrial, ao planejar e iniciar o empreendimento, planeja e inicia seu sistema de contabilidade, realizando constantemente balancetes e balanços, a empresa educacional deve planejar e executar o processo de avaliação como parte integrante do currículo. Executar primeiro e avaliar somente ao fim do ano letivo, ou quiçá, ao fim de curso de vários anos, significa temeridade ou aventura pela qual nenhum professor, diretor ou sistema de ensino deveria assumir a responsabilidade.

A avaliação do currículo é processo cooperativo, todas as pessoas empenhadas na tarefa educativa devem cooperar, mas os professores, diretores de escola e demais membros da comunidade interessados na escola necessitam da ajuda de especialistas que devem encontrar nas delegacias ou Secretarias da Educação e também nas Universidades.

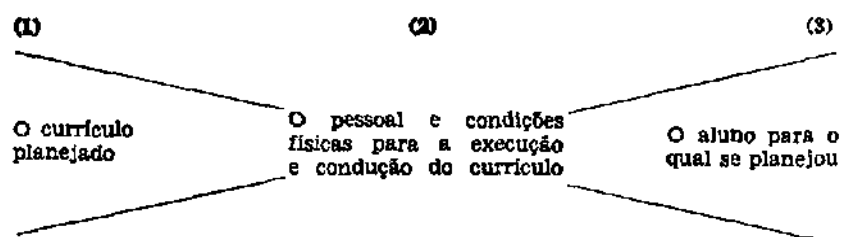
A reforma do ensino no Brasil possivelmente conduzirá ao sistema de administração distrital. Compreende-se que a avaliação do currículo torna-se mais exequível e segura quando realizada em área restrita e quando feita por pessoas conhecedoras do ambiente e interessadas na produção das escolas.





## IX — OS CONDUTORES DO CURRÍCULO

Para concluir, vejamos, em breve esquema, onde se localizam os pontos estratégicos do planejamento e da execução de um currículo educacional.



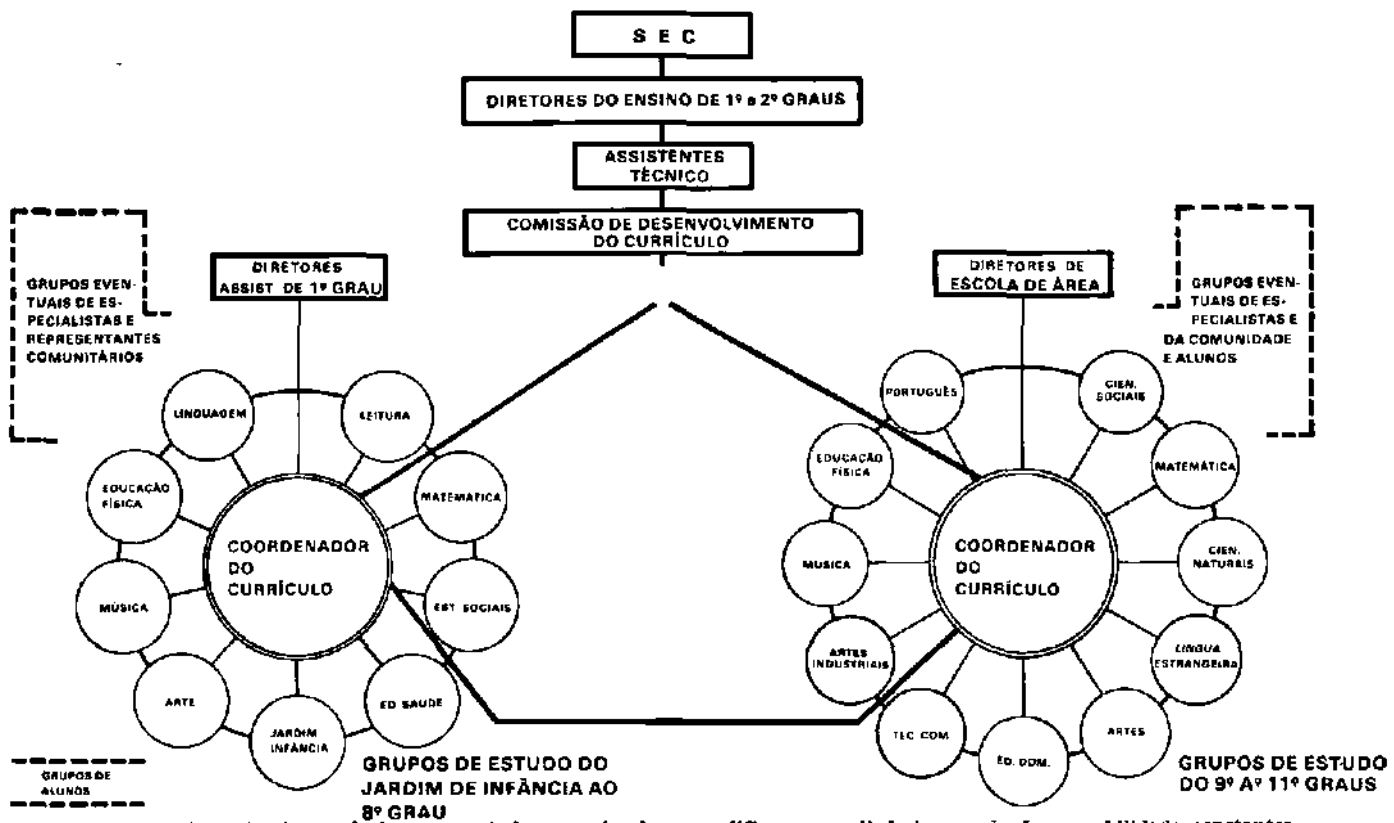
Entre o currículo planejado e o aluno para o qual se planejou, existe uma passagem que tolhe ou que favorece a prática do currículo. Assim posto, a avaliação dos resultados de um currículo terá que considerar a posição central de todo o campo de ação. Mudanças da posição (1) requerem modificações na posição (2). Por simples e óbvio que isto pareça, a maioria de fracassos em currículos educacionais provém da negligência com que se trata a posição (2).

A formação de administradores de escolas e de profissionais e a previsão de possibilidades para sua permanente atualização representam parte básica de todo um planejamento da educação. De nada valeria todo um plano de reforma educacional se não desse margem para o nascimento de novos conceitos em relação à administração escolar e à formação de professores.

A unidade chave para qualquer reforma educacional é a escola, seu diretor, professores, pais e toda a comunidade. Seja o que for em questões de reforma ou mudanças planejadas — tudo terá que encontrar o caminho para penetrar na unidade escolar.

*Revolução e liderança*

*A Individualização da Formação de Professores* Ver estes dois títulos em folhas anexas.



As fases do planeamento do currículo representadas em círculo exemplificam sua dinâmica, evolução e mobilidade constantes.

II

**UMA TAREFA COMPLEXA:  
A REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS  
E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO  
DE 1.º GRAU**

RIO, 28/3/1972 LÚCIA  
MARQUES PINHEIRO

## UMA TAREFA COMPLEXA: A REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO DE 1.º GRAU

A reformulação de currículos e programas representa uma das tarefas essenciais da reforma do ensino primário e médio consubstanciada na Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.

Do encaminhamento mais ou menos feliz do problema muito dependerá o êxito ou o fracasso da reforma. Isso porque a reformulação que se pretende realizar não se refere, apenas a aspectos administrativos, mas é mais profunda, atingindo a própria orientação do trabalho de classe.

Terão os administradores e estudiosos da educação um papel relevante no propiciar as condições para que a mudança que se pretende ocorra de fato. No entanto, em última análise, a reforma estará dependendo do professor e suas relações com o aluno.

Será, pois, essencial modificar a mentalidade do professor e assegurar-lhe meios que o orientem no sentido visando pela reforma, para que possa desenvolver novos currículos que levem aos objetivos visados.

Essa mudança deverá basear-se na apreensão do espírito da reforma, na compreensão de que toda a orientação da obra educativa, a própria relação professor-aluno devem ser alteradas para que se chegue a alcançar as finalidades postas para a educação de 1º grau. Ela envolve, portanto, uma sólida filosofia da educação, que norteará a escolha dos meios a utilizar e das decisões a tomar em cada caso. já para levar à aquisição dos conhecimentos e estruturas de conhecimentos, já para formar hábitos, atitudes, habilidades e interesses desejáveis.

Só desse modo se poderá obter que cada professor se torne responsável pelo papel que lhe couber e apto para desenvolver com seus alunos um currículo dentro do espírito da reforma e das necessidades do homem e da sociedade moderna.

Cumpra esclarecer que, ao nos referirmos a *currículos* estamos empregando o termo em sua acepção mais ampla, tal como se define

na publicação *Modern Elementary Curriculum*, de William B. Ragan. Nesse sentido "o currículo existe nas experiências das crianças e não nos livros, programas ou planos e intenções dos professores. A relação entre currículo e programa é a mesma que entre um mapa rodoviário e a experiência de realização da viagem. Como acrescenta Ragan, "o currículo não corresponde ao conteúdo a ser aprendido senão quando este se torna parte da experiência da criança e na medida em que isso corre. Assim, na mesma classe, o currículo diferirá conforme o aluno, pois que os vários educandos vão incorporando mais ou menos conteúdos".

Ora, as experiências das crianças decorrem não apenas dos conteúdos a serem aprendidos, mas dos métodos e recursos didáticos, das relações entre professores e alunos e dos alunos entre si e, até, dos processos de avaliação, como nota o autor referido. E, acrescentamos, depende, em última análise, da filosofia de educação que norteia o professor e dos recursos de que dispõe para por essa filosofia em prática.

O Conselho Federal de Educação tornou clara essa orientação, ao fixar que nas séries iniciais do curso a aprendizagem se realizasse por atividades e, nas finais, por áreas de estudos, predominantemente.

Com isso fica banido o ensino tradicional de conteúdo estanques, apresentados pelo método de preleção, de resultados precários, defendendo-se uma fundamentação psicológica mais segura, com base na noção de que a inteligência abstrata repousa na inteligência motora, na ação; levando em conta o problema da transferência da aprendizagem e a necessidade da participação do aluno no processo. E participação, não o esqueçamos, não significa simplesmente ação, mas ação interessada, com compreensão e integração.

A sistemática da reforma determina a fixação de currículo, no sentido mais estrito de termo, como lista de matérias, pelo Conselho Federal de Educação e o enriquecimento dessa tábua curricular pelos Conselhos Estaduais e pelas escolas.

Na fixação desse currículo, no sentido estrito, será importante que os Conselhos Estaduais e, principalmente, as escolas levem em conta as necessidades locais e dos alunos, de maneira a que ele ofereça condições básicas para que possa atender aos objetivos buscados. Não terá, por exemplo, sentido incluir línguas estrangeiras se não se dispõe, de fato, de professores capacitados para que se obtenha, nessa área curricular, o que se pretende, seja predominantemente conversação (se se trata de área pouco desenvolvida, mas de interesse turístico, digamos), ou leitura, principalmente de textos técnicos (se a população escolar se dirigir a cursos técnicos predominantemente,

ou a cursos superiores). Torna-se desejável, por vezes, incluir no currículo mais de uma língua; em outros, uma determinada língua se impõe. O mesmo irá ocorrer com as áreas curriculares ligadas ao trabalho, que irão variar com o local. Parece essencial que as escolas estudem a sua clientela e o destino que terá — seja terminando os estudos no 1º grau e prosseguindo até o 2º ou o grau superior — ou se dirigindo ao trabalho e ingressando num trabalho que terá, ou não, probabilidade de se tornar permanente.

As administrações estaduais deverão incentivar essa diferenciação dos currículos, evitando-se currículos fixos comuns para as escolas oficiais, determinados pela necessidade de aproveitar professores. Todo um esforço deve ser feito a fim de que a escolha dos componentes dos currículos seja feita de maneira objetiva, que se justifique pelas necessidades sociais e tipo de clientela. Currículos, embora bem feitos, deverão mudar à medida que novas necessidades surjam, sendo essencial sua permanente avaliação e reformulação, feita com base nas necessidades sociais e no seguimento dos alunos a eles submetidos.

Entre o currículo, no sentido de tábua curricular, cujo núcleo comum é fixado pelo Conselho Federal de Educação, e o currículo com a significação ampla de experiência educativas desenvolvidas pelos alunos, há um trabalho intermediário, a ser desenvolvido pelas administrações, pelos órgãos de estudos e pelas escolas, a fim de guiar, em Unhas gerais, o trabalho do professor, assegurando-lhe o auxílio possível para que tenha êxito em sua tarefa. É o trabalho de organização de programas, cuja importância nunca será demais encarecer, especialmente num País que, como o nosso, não apresenta uma tradição feliz nesse sentido.

No estudo realizado pelo INEP intitulado "Serão adequados os programas brasileiros de educação primária?" verifica-se que nossa escola primária, com 3h30min a 4h30min de aula, 5 dias por semana, exige de um aluno de 4º ano o que as escolas suíças, americanas e belgas pedem no 5º ou 6º, tendo de 5 a 6 horas de aula diárias e professores de nível superiores ao nosso. Sem dúvida, essa é uma das razões da baixa produtividade de nossa escola. Seus efeitos se notam desde o 1º ano — em que muitos Estados exigem matéria adequada à 2ª ou 3ª série — até o curso ginásial, cujos programas não levam em conta as condições psicológicas das alunos, sendo realmente assimilados apenas pelos mais capazes dentre um grupo já selecionado.

Os instrumentos de avaliação acompanham essa atitude irrealista, que se reflete na própria graduação escolar: não há uma noção clara do que se pode e deve pedir a um aluno em cada série escolar.

Tudo isso se reflete, sem dúvida, nas taxas de reprovação, que nem sempre decorrem de ineficiência dos professores ou dificuldades dos alunos, sendo muito afetados pelos objetivos inadequados e pelos programas mal dosados, além de pouco integrados às necessidades sociais e humanas.

Falta especialmente — nesse aspecto como em muitos outros — uma mentalidade objetiva, que leve em conta os resultados obtidos na avaliação do rendimento escolar, procure fixar as causas dos insucessos, tome medidas destinadas a superá-las e acompanhe seus resultados, mentalidade essa que precisará caracterizar os administradores e responsáveis pela política educacional em geral, assim como os professores. Falta também comunicação maior entre os órgãos de direção geral do ensino e de estudo, de um lado e, de outro, o magistério, incluindo professores, orientadores e diretores de escola.

Os professores não são ajudados a avaliar seu trabalho em comparação com resultados de outros professores, de outras escolas do Estado, do País, e até de outros países; não têm, pois, padrões para auto-avaliação, primeiro passo para que possam progredir. Por outro lado, não são levados a participar, com sua experiência, das decisões da política educacional, o que lhes daria a atitude de responsabilidade e asseguraria um sentimento de valorização, estimulador do esforço necessário para as mudanças desejáveis.

São esses aspectos que será preciso superar para que a reforma se torne realidade. Todos eles concorrem para que não mude a situação vigente nem se perceba até que ponto cada fator envolvido é responsável pela impossibilidade de aperfeiçoamento.

Os programas constituem um importante fator a levar em conta, quando se visa à melhoria do ensino, podendo facilitar esse aperfeiçoamento no sentido desejado ou, pelo contrário, constituir-se em sério entrave para o desenvolvimento da reforma em pauta.

Constituem, eles, roteiros amplos de orientação ao professor, quanto aos objetivos a visar, aos conteúdos mais válidos para atingi-los, a tipos de atividades que favorecem sua consecução e aos padrões a exigir em cada ano escolar.

A própria conceituação de seu papel revela que não se trata de trabalho simples, que possa ser feito por pequenos grupos de professores, por mais eficientes que sejam, especialmente se se encontram afastados do ensino ou têm pouca experiência das séries escolares às quais se destinam os programas.

Professores destacados geralmente tiveram experiência com turmas de alunos mais capazes, em que conseguiram resultados em grande parte decorrentes de seu valor pessoal e que não se pode



esperar da maioria dos professores. Professores de níveis mais elevados, especialistas em uma disciplina, nem sempre vêem o aluno como um todo; nem têm noção de dosagem da matéria a incluir em cada série escolar para os vários tipos de alunos, nem da capacidade do professorado para lidar com as últimas descobertas feitas em seu ramo de especialização. São preciosos como colaboradores, mas a palavra final terá de ser dada pelos que labutam no dia-a-dia da classe.

Essa compreensão já penetrou de há muito nos sistemas escolares mais avançados. São exemplos os trabalhos de Dottrens na Suíça, as reuniões de especialistas europeus sob a égide da UNESCO, o trabalho dos Boards of Education dos Estados Unidos e, mais perto de nós, do Centro Nacional de Investigações Educativas, patrocinado pela UNESCO e com sede em Buenos Ayres, o qual tem por um de seus objetivos "efetuar estudos, pesquisas e levantamentos que permitam a revisão permanente de currículos e programas numa base científica".

No Brasil já tivemos muitos programas ditos experimentais mas que não atenderam às condições básicas para uma experimentação válida, nem foram aplicados nas condições necessárias a um estudo científico, ou avaliados em seus resultados. Assim, será necessário reiniciar a tarefa em bases mais seguras. Além dos cuidados próprios ao trabalho de elaboração de programas em geral, dever-se-á ter em vista que se trata de programas para uma determinada clientela, com um objetivo geral bem definido e dentro de um espírito que se fundamenta nas conquistas da Psicologia.

Assim, as comissões encarregadas de elaborar os anteprojetos de programa precisarão ter experiência com o tipo de aluno a que se destina o programa, assimilar o espírito da reforma e dominar uma série de noções essenciais, tais como as de objetivos comportamentais, estruturas de conhecimentos, critérios de seleção de conteúdos, integração, características psicológicas dos alunos nas fases atingidas pela educação de 1º ano.

Precisarão ter em vista o problema de dosagem dos objetivos e conteúdos e as necessárias adaptações dos programas às condições locais, às diferenças individuais e à terminalidade real dos estudos em cada zona. Terão que considerar o problema de ampliação da taxa de escolarização, conduzindo a que ingressem na escola crianças em condições mais desfavoráveis do que as das atualmente matriculadas, bem como a extensão do curso que levará às últimas séries alunos que geralmente eram recusados no exame seletivo de admissão do ginásio.

Será importante que tais comissões disponham de sugestões de programas, colhidas em programas e bibliografia para o aluno de

outros países, para que alarguem as perspectivas de visão do problema.

Como ponto de partida de seu trabalho, parece-nos que será essencial um entendimento sobre os objetivos gerais a atingir ao fim dos 8 anos de estudos, levando-se em conta educandos mais e menos capazes. Não nos referimos apenas a objetivos muito amplos, mas a objetivos já fixados com certa precisão. Assim, por exemplo, em vez de desenvolver interesse,

Ter-se-ia:

desenvolver interesses por:

- leitura recreativa e para fins de estudo
- continuar a educar-se (educação permanente)
- informar-se sobre o que ocorre no País e no mundo, lendo jornais, livros e revistas e valendo-se dos demais meios de comunicação a seu alcance
- conhecer problemas locais e participar, na medida do possível, de sua solução
- praticar exercício físico, desenvolver um esporte
- aplicar parte de seu tempo livre em atividades de arte: ouvir música, participar de jograis, ou orfeão, ou banda, ou clube de arte, etc.

Estabelecidas essas grandes finalidades em vista, inclusive por meio de inquéritos junto a pessoas de variadas profissões e níveis culturais, será preciso fixar objetivos por série escolar, o que deve ser feito em termos comportamentais, isto é, sob a forma de comportamentos que se esperam do educando, a fim de evitar variedade de interpretações e de facilitar a avaliação do que for obtido.

Tome-se, por exemplo, o objetivo "ser capaz de comunicar-se eficientemente, por escrito e oralmente".

Esse objetivo terá naturalmente de ser precisado, chegando-se, a estabelecer que se desdobrará, por exemplo, em:

- 1) — Comunicar-se oralmente com correção e clareza, em situações como:
  - transmitir um recado
  - relatar um fato ocorrido aos colegas
  - contar uma história
  - resumir ou comentar um livro, um filme, um programa de TV, uma história

- opinar, numa discussão em classe ou em grupo, avaliando uma atividade, participando de um planejamento, discutindo um problema da turma, etc.
    - . esperando a vez de falar
    - . apresentando contribuições positivas
    - . fazendo críticas objetivas e com delicadeza
    - . não monopolizando a discussão
  - fazer uma propaganda no auditorio ou em classe com recursos variados (slogans, canto...)
  - dramatizar
  - apresentar os resultados de uma pesquisa individual ou de um trabalho em grupo, valendo-se de vários meios de comunicação.
- 2) — Comunicar-se, por escrito, de maneira eficaz e com correção de linguagem em situações como:
- . escrita de bilhete
  - . redação de instruções para jogo ou trabalho . escrita de carta social — íntima ou cerimoniosa e comercial
  - . redação de requerimento, ata, relatório (de excursão, experiência, observação etc.)
  - . telegrama
  - . resumo de livro
  - . redação de história
  - . preenchimento de cheque
  - . preenchimento de formulários de vida comum, etc.

Fixados tais objetivos, deverão eles ser distribuídos pelas várias séries, de acordo com as condições dos alunos e em dosagem adequada.

É interessante que, na fixação desses objetivos, todos os membros da Comissão opinem e não se divida o trabalho por área de especialização. As experiências em que cada especialista elabora o seu programa, para que depois se tente somar seus conteúdos e objetivos, resultam em falta de unidade, inadequação de dosagem e dificuldade de integração. Levam o especialista a se sentir único árbitro de seu programa e a não desejar ceder. Na nova visão que a reforma veicula, em que o importante são as necessidades sociais e o aluno como um todo, as áreas de estudo existem *para atendê-los*. Essa concepção e o repúdio ao ensino por disciplina no 1º grau estão a indicar esse caminho, que se tornará mais fácil quando contarmos com o professor polivalente, formado já dentro do espírito da reforma, encarando

como fins o aperfeiçoamento do aluno e da sociedade, e a matéria como meio.

Será preciso ter-se em vista que o educando apresenta determinadas condições evolutivas e estará sujeito a uma série de estímulos que, para serem eficazes, terão de ser dosados e dirigidos num sentido comum, a fim de que se alcancem os grandes objetivos relativos a estruturas de conhecimentos, capacidade de adaptação do aprendido à realidade e continuidade do curso, fluindo o aluno naturalmente, através das séries escolares.

Assim, após fixar-se os grandes objetivos para as 8 séries da educação fundamental, será essencial estabelecer aqueles objetivos que devem ser atingidos em cada série escolar: objetivos gerais — a serem buscados por todos os professores — e específicos de cada área de estudos.

Pode-se chegar a fixar, com base na experiência, que digamos, no 4º ano o aluno comum deve ser capaz de procurar, num fichário, livros de determinada área curricular; consultar o índice para buscar uma determinada informação e anotar essa informação e a fonte onde a colheu. Ou se pode vir a estabelecer, como grande objetivo a alcançar, que o aluno seja capaz de realizar anotações durante uma entrevista com um profissional sobre o preparo necessário para exercer a profissão, o valor da profissão, as oportunidades que oferece, as tarefas em que importa. No 5º, por exemplo, pode-se fixar que o educando deve ser capaz de, em face de um grande problema escolhido para estudo (digamos: Por que as regiões brasileiras se desenvolveram diferentemente?) apresentar indagações interessantes, a serem pesquisadas, envolvendo causas e efeitos, domínio de algumas relações entre os fenômenos geográficos e a História — assim, por exemplo, a influência do clima, da proximidade do mar, da facilidade de transporte, da imigração sobre o modo de vida, as formas de trabalho e o desenvolvimento local. São, esses, objetivos que envolvem a área de Estudos Sociais, como a de Comunicação, uma vez que o professor encarregado da orientação da aprendizagem de Português deverá oferecer oportunidades de leitura — de artigos de jornais, revistas, livros — ligadas ao assunto em estudo, isto é, sobre problemas relativos ao desenvolvimento do País, à vida nas várias regiões e de literatura regional.

Entre os objetivos a fixar não se deve descurar das atitudes e dos interesses porque, mais que os conhecimentos que temos, o que nos caracteriza são as nossas atitudes morais e sociais, os nossos valores, os nossos gostos. A própria integração e eficiência profissionais resultam mais dos interesses do que das aptidões, em muitos casos.

Assim, fixados inicialmente entre os objetivos da educação fundamental esses vários tipos de objetivos, será preciso fazer sua distribuição pelas séries, tendo em vista que atitudes não se formam rapidamente e exigem o trabalho de todos os professores no mesmo sentido, para que se incorporem, transferindo-se para a realidade. Elas dependem mais do exemplo do professor e de suas reações em face das situações ocorridas e dos recursos didáticos específicos que empregue.

Se se pretende desenvolver, digamos, cooperação, o trabalho deverá ser distribuído através das séries escolares, fixando-se que tipo de comportamento de cooperação esperar dos alunos em cada ano letivo. Por exemplo, no 1º ano pode-se esperar que o aluno traga gravuras ou, se não tiver recursos, desenhos (que podem ser recortados) e objetos sem valia, cujos nomes comecem pelo fonema em estudo no momento. (1)

A partir do 2º ano, pode-se fixar que as crianças colaborem para constituir uma biblioteca da turma, trazendo um livro de histórias ou de Leituras simples, obtida por doação, ou então um pequeno auxílio financeiro para a compra de livros.

Já no 3º se esperará, por exemplo, que a criança fique atenta para os colegas do seu grupo que estejam atrasados por doença ou deficiência pessoal, para ajudá-los, na escola ou em casa. No 4º ano pode-se, digamos, fixar que, dado um assunto ou problema, o grupo divida o trabalho e todos tragam a contribuição que lhes for solicitada, cooperando para o trabalho geral.

Não será suficiente que o professor encontre, no programa, que se espera de seus alunos a atitude de cooperação; é preciso que seja esclarecido sobre os comportamentos de cooperação que se tem em vista, expressos em termos comportamentais. Só assim ele poderá concentrar seus esforços no sentido de obtê-los e avaliar se seus alunos alcançaram um grau adequado de desenvolvimento das atitudes visadas.

O programa poderá sugerir alguns tipos de experiências a desenvolver, a fim de se obter os efeitos pretendidos. Não nos referimos à *metodologia*, que, com razão, os países estrangeiros separaram em outros tipos de publicação.

A inclusão de orientação metodológica nos programas tem constituído um dos óbices ao desenvolvimento da educação em nosso País. A metodologia varia de acordo com os novos desenvolvimentos das áreas em que se aplica: assim, o desenvolvimento da Lingüística pode

(1) Para um painel sobre o fonema, montado sobre folha de Jornal (se não houver recursos para adquirir corrugado ou papel pardo).

levar a repercussões na orientação da aprendizagem de Português. Varia também, geralmente, com as descobertas da Psicologia Geral, da Infância, da Adolescência, da Aprendizagem, das Matérias de Ensino. Muda, igualmente, com as descobertas da pesquisa.

Nem sempre os encarregados da elaboração de programas estão a par desses desenvolvimentos. De outras vezes, estão muito avançados nesse sentido, mas sem a vivência do grau para o qual preparar os programas. Desconhecendo a situação real dos alunos e do professorado em geral, são tomados de entusiasmo pelas novas idéias e levados a incluir metodologias ainda não devidamente experimentadas nas condições reais do sistema escolar e que não poderão ser executados por todos, de maneira eficiente, sem preparo prévio, concorrendo por vezes para baixar o nível do ensino.

A essas circunstâncias acresce o fato de que programas que incluem metodologia tornam-se muito longos, não sendo bem aceito pelo professorado. Na pesquisa em realização no INEP "Bases para reformulação de currículos e programas para a educação fundamental: dosagem e apresentação de programas do 1º ano", verificou-se que os professores se manifestaram contra a inclusão de metodologia e a favor de programas mais sucintos, em termos claros, fixando objetivos comportamentais e atividades para obtê-los, dentro, aliás, do espírito recomendado pela decisão do CFE sobre "objetivos e amplitude dos currículos" (Ver Parecer nº 183, de 12-11-71, e Resolução nº 8, de 19-12-71).

A inclusão de metodologia não deve ser feita, mesmo em termos gerais ou implicitamente, sendo essencial que os encarregados da elaboração de programas estejam atentos para que suas convicções pessoais não se reflitam no trabalho em realização, o qual exige objetividade e consideração das condições do aluno e do professorado.

Instruções metodológicas deverão ser objeto de Guias de Ensino e de livros destinados à formação e ao aperfeiçoamento do magistério, e seus autores precisarão estar a par das descobertas nos campos citados e apoiar-se na pesquisa, sempre que possível.

Em nossos programas encontramos atualmente uma série de noções superadas que entram o ensino, principalmente na 1ª série, o ponto mais sério de estrangulamento de nosso sistema escolar. Assim, por exemplo, a idéia de "fase preparatória" destinada a dar ao aluno condições para que "possa" iniciar o ensino de leitura através de exercícios específicos, ou a noção de que entre o início da aplicação do método escolhido e a apresentação do mecanismo da leitura deve haver uma longa fase, destinada à visualização de palavras. Tais noções constituem fatores altamente influentes para o

baixo rendimento do ensino, conforme pesquisa do INEP com uma amostra de mais de 50.000 crianças de todas as capitais brasileiras.

Programas há também que insinuam métodos de ensino de leitura, e geralmente os de mais baixo rendimento, o que deve ser evitado.

Por outro lado, aspectos em que seria importante orientar o professor como, por exemplo, a dosagem de leitura a esperar de uma criança de 1ª série, estão ausentes dos programas, havendo professores que, na falta dessa orientação básica, chegam a exigir de alunos de 1º ano leituras de mais de uma página para responder a questionários, obrigando, inclusive, a criança a voltar à página anterior para consultar o texto, o que, evidentemente, só pode ser vencido pelos alunos mais capazes.

A não-inclusão de metodologia não significa a ausência de sugestões de atividades, feita de maneira sucinta mas não imprecisa e, naturalmente, sem chegar ao nível de exercícios, nem tornar o programa demasiado longo.

Assim, por exemplo, significa incluir metodologia e metodologia superada:

— levar o aluno a distinguir palavras pela forma geral:



Constituem sugestões de atividades pouco precisas:

- realizar entrevistas
- promover debates
- fazer relatórios

Trazem auxílio ao professor informações mais completas como, por exemplo, para o 4º ano:

— planejar e fazer entrevistas com dentistas e médicos sobre problemas de saúde e com profissionais vários sobre seu trabalho e a preparação que requer, etc.

— participar de debates sobre livros lidos (enredos, características e ação das personagens...), sobre acontecimentos históricos e fatos atuais de interesse (causas, conseqüências, ação das personagens)

— elaborar relatórios sobre resultados de uma experiência, de uma entrevista, de uma excursão.

Deve o programa ser completado por outras publicações de interesse do professor, segundo seu depoimento.

A apresentação do programa será de grande importância, abrangendo desde a sua extensão até os problemas de organização, apresentação gráfica e capacidade de atrair o professor e levá-lo a utilizá-lo dentro das finalidades buscadas.

Essa apresentação deve ser simples e conduzir o professor a sentir a ligação entre objetivos e atividades, sem o que trabalhará sem maior reflexão, arriscando-se a não aprender o espírito da reforma. Em tal situação, as atividades passarão a ser os objetivos do professor, o que constituirá um grave erro: a confusão de meios e fins. Por isso, não apenas a forma deve ser escolhida de maneira a levar obrigatoriamente à consideração dos objetivos, mas será preciso um esforço complementar de aperfeiçoamento do professor para que o programa atue em toda a sua plenitude.

É mais importante que o professor perceba a mudança de objetivos e planeje, baseado em alguns exemplos e sugestões, atividades para chegar a esses objetivos, do qual venha a realizar atividades sugeridas, sem alterar sua filosofia da educação. Porque os objetivos gerais de educação fundamental não resultam apenas do esforço por levar o aluno a adquirir conteúdos ou, na melhor das hipóteses, estruturas de conhecimentos, embora estas já apresentem um grau mais elevado de atuação na área de instrução. A consecução das finalidades em vista irá decorrer, em grande parte, do exemplo do professor; de sua atuação de todos os momentos, e, especialmente, nas oportunidades surgidas naturalmente; de sua reação diante de determinados acontecimentos da turma ou do ambiente, próximo ou mais distante, de interesse e ao nível dos alunos; de sua maneira de relacionar-se com os educandos. Tudo isso — e não apenas as atividades que se destinam a desenvolver os conteúdos relativos à instrução — compõe o currículo realizado em cada turma, e é esse currículo que realmente influi para a formação do aluno em todos os aspectos que a educação de 1º grau deve abranger formação para: a vida familiar; as horas de lazer; o encaminhamento mais seguro do futuro trabalhador; o prosseguimento dos estudos; a cidadania; a higiene mental; a defesa da saúde; a formação do homem completo, integrado no seu tempo e ao seu meio físico e social, desejoso de ajudar o próximo e de contribuir para que a vida de seus semelhantes se torne melhor.

O programa dará uma indicação geral das formas de atuar e dos caminhos e recursos que favorecem o desenvolvimento dos vários aspectos da educação, mas serão os materiais complementares que irão, de fato, orientar o professor mais profundamente nesse sentido.

Entre tais materiais se incluem, por exemplo, com respeito ao 1º ano, os seguintes, que foram os mais votados na pesquisa realizada



pelo INEP nas capitais dos Estados de Pernambuco, Bahia, Minas, São Paulo, Rio Grande do Sul, Guanabara e em todas as zonas do Estado do Rio.

- 1 — Recursos para atender a crianças com dificuldades em leitura
- 2 — Planos de recuperação de crianças em leitura e ortografia
- 3 — Provas de diagnósticos das dificuldades dos alunos
- 4 — Materiais para trabalho independente para as crianças mais capazes
- 5 — Orientação sobre recursos de fixação da aprendizagem, conforme os métodos de alfabetização
- 6 — Listas de cartilhas por método
- 7 — Listas de livrinhos que a criança recém-alfabetizada possa **ler**
- 8 — Orientação sobre o ensino da Matemática.

No que concerne às noções incluídas no programa, poder-se-á chegar a certas sugestões de atividades, como detalhamento das idéias apresentadas e como meio de alcançar os comportamentos fixados em cada caso. Por exemplo, em vez de incluir no programa apenas "Papel da família e da criança em casa", pode-se acrescentar: conversas sobre o que fazem os vários membros da família e como ajudam; sobre trabalhos que os alunos fazem em casa; sobre as tarefas em que podem ajudar; sobre o valor de cada um dar o seu auxílio.

Será preciso ter presente que o tratamento do problema de currículos e programas em bases científicas exige pessoal a isso dedicado com exclusividade e com preparo básico de pesquisa, a fim de que se possa sair da fase de improvisação de quem vem atuando, e que, aliada à inadequação das formas de avaliação (que fazem parte do currículo, no sentido amplo de termo), constituem um dos principais fatores que determinam a baixa produtividade de nossos sistemas escolares.

A pesquisa "Fatores que influem sobre o rendimento escolar no 1º ano", realizada nas capitais de todos os Estados e Territórios como uma amostra de mais de 50.000 crianças, revelou que um dos grandes problemas a vencer é justamente o da adaptação dos programas e padrões de promoção, inadequados e exigindo demasiado.

Levamos a criança a um fracasso inicial, a uma experiência negativa para com a escola, o professor e, por vezes, os pais, não raro gerando ansiedades.

O programa de 1º ano torna-se, assim, um aspecto a considerar em especial, a fim de que chegue a uma solução equilibrada. Compa-

rados aos programas estrangeiros, os nossos são demasiado pretensiosos, exigindo, por exemplo, gramática e composição. Em leitura não precisam o ponto a atingir e, assim, ocorre que professores exijam em provas de 1º ano uma dosagem mais adequada ao 3º, considerando as condições psicológicas de uma criança que inicia os estudos aos 7 anos. Em Matemática há programas que chegam a pedir as 4 operações e a escrita de números elevados na 1ª série, para não falar de sistema métrico, numeração romana, etc.

Quando se procura corrigir essa situação, recai-se por vezes numa posição extremada, levando-se a criança a ser promovida de nível sem sequer ler uma palavra nova (reconhecendo apenas palavras visualizadas) ou se aplica a promoção dita automática, chegando a criança ao 4.º ano ou até atingindo o fim do curso sem ser alfabetizado.

Sabemos, por inúmeras pesquisas, que a expectativa, boa ou má, sobre a criança e aquilo de que ela é capaz influi decisivamente sobre os resultados escolares, determinando, em larga escala, a aprovação ou a reprovação.

Será, pois, preciso que um amplo esclarecimento ao professorado o leve a expectativas adequadas.

O programa será fator de maior importância nesse particular, fixando as expectativas razoáveis. Por exemplo, no 1º ano, leitura de palavras, sentenças e trechos curtos, de seu interesse e à sua altura, com todos os fonemas e suas combinações.

Não foi sem razão que o Plano Setorial de Educação e Cultura reuniu o problema do programa ao da avaliação. Programas bem feitos — esclarecendo objetivos comportamentais, dando a dosagem adequada da matéria para o aluno comum e indicando enriquecimentos para os mais capazes e adaptações necessárias para os deficientes — norteiam também a avaliação e facilitam, não apenas a avaliação do rendimento do aluno, mas a da capacidade dos professores e orientadores e até o valor do próprio programa.

O problema de 1ª série foi destacado por constituir um dos focos da improdutividade mais graves do sistema, mas a dosagem das demais séries é igualmente inadequada, como vimos no estudo já citado, preparado para a III Conferência Nacional de Educação realizada em Salvador em 1967. O que se exige, no Brasil, na 4.ª série, corresponde às exigências feitas para a 5ª ou 6ª, em países como os Estados Unidos, a Suíça, a Bélgica, em que a carga horária é de no mínimo 30 horas semanais.

Nossos ginásios vêm tentando executar um programa próprio para alunos muito capazes, cujo desenvolvimento intelectual ultrapasse a faixa de idade própria da série escolar, se a criança flui normalmente através das séries escolares.

Segundo as últimas estatísticas de que dispomos, para 100 alunos do 1º ano primário chegam ao 4º ano apenas 24 e ao fim do ginásio somente 5.

Assim, já altamente selecionados os alunos no curso primário; submetidos, depois, ao crivo do exame de admissão pelos professores secundários, essa pequena elite sofre novas seleções através do curso e, em consequência, grande parte se evade, mais cedo ou mais tarde, sem terminar o curso ginásial.

Nessa situação, os menos favorecidos financeiramente e de meio cultural mais pobres de estímulos correm maior risco de ser eliminados e somente os alunos mais capazes e com certa tendência conformista têm o êxito garantido.

Os programas — e, sem dúvida, os métodos de ensino e as idéias dos professores sobre padrões de promoção, que determinam o currículo no sentido amplo — atuam como obstáculos à oportunidade de que todos devem ter de educar-se, tornando pouco produtivo o esforço governamental para fazer progredir o País por meio do preparo de seus homens.

Ora, várias pesquisas já revelaram que o fator humano é o de maior importância na produção. Comparando-se o trabalho feito com recursos materiais idênticos, verificou-se que a produção cresce em função do preparo do trabalhador. Outras pesquisas mostraram que o número de anos de escolaridade tem influência decisiva na capacidade de progressão do trabalho, mais do que os anos de experiência profissional. Trata-se evidentemente de anos de estudo bem aproveitados, contínuos e bem escalonados e, não, de anos de repetência, insistindo-se nos mesmos conteúdos, fora do alcance do aluno e num ritmo que eles não podem alcançar.

A educação fundamental — diversamente dos demais graus de ensino que, formando profissionais de carreiras mais altas, requerem aptidões e competências especiais — não pode ser seletiva. Ela deve ser o instrumento por excelência da democracia, regime de vida baseada na idéia de que todos devem participar, e participar o mais possível, no empreendimento comum da construção de uma sociedade mais harmoniosa e que dê ao homem mais oportunidades de elevar-se como pessoa humana e de viver uma vida mais plena e mais feliz.

Meditando nos postulados da democracia, especialmente na crença básica de que todos têm capacidades e podem contribuir para o bem comum e o farão tanto melhor quanto mais sua educação permitir, vemos a importância da decisão governamental de assegurar 8 anos de escolaridade a todos.

Será preciso, porém, que uma série de mudanças ocorram e não apenas na estrutura das escolas ou dos sistemas escolares, para que

tal esforço seja bem dirigido e eficaz. Essas mudanças devem atingir o professor e o que se passa na sala de aula, sem o que as idéias fundamentais da reforma se perderão. Será preciso que o professor se inicie no novo espírito que se pretende implantar; que perceba que é a peça-chave da mudança; que mude, ele próprio, para que sua ação possa ser diferente; que assuma a responsabilidade de levar a efeito a reforma e deseje adquirir os instrumentos para isso.

Para que a reforma, no que respeita ao 1º grau, em especial, atenda às necessidades democráticas, será preciso que sua própria implantação seja feita em bases democráticas.

Isso significa dar responsabilidade ao magistério. E quando nos referimos a *magistério* incluímos aqueles cuja função é apoiar o professor, dando-lhe meios mais eficazes para que desenvolva bem a obra educativa, que se passa no interior de cada aluno e com maior ou menor eficácia segundo a orientação do professor. Referimo-nos a administradores dos sistemas escolares, orientadores, diretores de escola e a todo o magistério dos cursos de formação e aperfeiçoamento de professores.

Não será razoável esperar que o professor do 1º grau, acostumado a um tipo de escola seletiva e não esclarecido sobre a mudança desejada, compreenda a necessidade de aperfeiçoar-se e adquira a responsabilidade pelo seu próprio aperfeiçoamento, se antes ele não se tiver capacitado da importância da reforma a empreender, através de um diálogo com as autoridades e as instituições de pesquisa, em que perceba o esforço a realizar, valorize os fins a conseguir e compreenda que tem muito a dar e precisa corresponder ao desafio da reforma, atuando de maneira mais esclarecida e capaz.

Alguns dos problemas em que o professor mais pode auxiliar são os relativos à dosagem dos programas para os vários tipos de alunos, à apresentação e conteúdo dos programas, aos materiais auxiliares necessários para a implantação dos novos currículos.

Na pesquisa que está sendo empreendida pelo INEP, registrou-se o grande interesse do professorado e sua satisfação em ser ouvido.

Será esse um problema a que as comissões estaduais deverão atender: além de terem como colaboradores diretos professores de todas as áreas, provenientes do Curso Primário e do Ginásio, precisam ouvir os professores, em geral ou por amostragem, sobre os aspectos citados, depois de esclarecê-los sobre a mudança da escola seletiva para a escola democrática para todos.

Só assim se poderá ter base para um programa que funcione como experimental com razoável expectativa de corresponder ao mais adequado.

Ligadas a esse problema estão duas questões da maior importância, a serem consideradas pelas comissões: a dosagem e a seleção dos conteúdos, levando em conta as diferenças individuais, a terminalidade real da escola no local e o tipo de vida aí dominante.

Desenvolver com os alunos mais fracos, "na medida do possível", o programa preparado para os mais capazes, não parece uma solução razoável; o programa para os alunos mais fracos deve conter realmente o essencial, o realmente importante para suas vidas: leitura no mais alto nível que suas condições permitam — recreativa, informativa, de instruções de trabalho; experiências de comunicação oral e por escrito de bilhetes, cartas, anotações; conceito e prática das operações com inteiros e decimais; porcentagem; conhecimentos e atitudes básicas para uma cidadania consciente e ativa. Essencial será também o desenvolvimento da educação física — com compreensão de suas relações com os problemas de saúde — e das manifestações artísticas para expressão pessoal e comunicação, tendo em vista os efeitos dessas áreas curriculares sobre a higiene mental e o desenvolvimento da personalidade.

O programa para os alunos menos capazes poderá ser indicado em linhas amplas, sem divisão por séries, a fim de evitar-se o perigo de ser adotado para todos os alunos (tal como tem ocorrido com a carga horária, em que os números previstos na Lei estão conduzindo à redução de cargas horárias já deficientes, nas séries finais da educação de 1º grau).

Nesse programa não podem ser esquecidos as atitudes e os interesses a desenvolver (especialmente o interesse por continuar a estudar, ou seja, a educação permanente) e o preparo para o estudo e para o trabalho, ou para a escolha da ocupação, que deverão merecer ênfase especial.

Como solução a ser adotada, pelo menos até que o professorado seja devidamente esclarecido, julgamos preferível organizar um programa para o tipo de aluno mais comum, indicando sugestões de enriquecimento para os mais dotados, e um programa global para os menos capazes, com as características referidas. No estudo experimental do programa, isto é, no acompanhamento do seu resultado, será importante verificar qual a porcentagem de alunos submetidos a cada tipo de programa, a fim de evitar que a baixa expectativa dos professores leve a desenvolver o programa mínimo com alunos de maiores possibilidades, uma vez que se sabe que a expectativa baixa do professor reduz as possibilidades de aprender do aluno. Se mais de 20% dos professores se decidir por esse programa, o problema deverá ser objeto de estudo: a menos que o programa feito para os alunos

dios esteja mal dosado, estará havendo uma interpretação errônea a respeito.

Oito anos de escolaridade obrigatória constituem um mínimo, pois praticamente em todos os países desenvolvidos a escolaridade mínima no 1º grau é de 9 anos. Assim, não se deve pensar em realizar o curso em menor número de anos, levando o aluno bem dotado a realizar níveis sucessivos de escolaridade em um ano. Programas realmente bem organizados supõem níveis crescentes de maturidade geral, ligados à idade e não apenas a condições de inteligência, sem a experiência de vida correspondente. O aluno bem dotado deve enriquecer seus conhecimentos dentro do nível, aprofundando os assuntos estudados, lendo, pesquisando mais intensamente que os demais, desenvolvendo projetos pessoais ou de grupo. A mudança de nível o levaria a, chegando a determinados níveis, fracassar por falta de desenvolvimento geral. Será preciso ter em conta que crianças bem dotadas intelectualmente não raro não se desenvolvem harmoniosamente, e é importante que o façam, aprendendo a conviver, a aceitar as deficiências dos outros, a interessar-se pelo bem comum, uma vez que potencialmente serão os líderes de amanhã.

As conquistas da Psicologia, especialmente os estudos de Piaget, devem ser levados em conta na elaboração dos programas.

Não nos referimos, no caso, a crianças bem dotadas que entrem na escola com atraso de idade e que pedem e devem ser incentivadas a realizar mais de uma série num ano, selecionando-se os aspectos mais importantes do currículo — por exemplo, o desenvolvimento de hábitos e habilidades de estudo — e eliminando-se ou reduzindo-se seus aspectos menos significativos.

Os problemas de terminalidade e de adaptação local dos programas assumem também especial importância. O INEP poderá oferecer subsídios nesse sentido aos Estados e Territórios, pois está terminando um trabalho de entrevistas com especialistas locais sobre aspectos a ressaltar em áreas como Medicina, condição geoeconômica, História, Alimentação, Folclore, Arte Popular, instituições que podem servir à escola, problemas e empreendimentos locais.

A Lei nº 5.692 se refere explicitamente a esses problemas ao tratar, por exemplo, do preparo para o trabalho em certas regiões. Os aspectos a considerar no caso são complexos, incluindo seleção de conteúdos, orientação da aprendizagem e distribuição dos conteúdos pelas séries escolares. Seria também importante verificar as terminações reais do ensino em cada Estado — digamos do nível da 6ª e 8ª séries, adaptando-se os programas a essas terminalidades. Noções que, em condições normais de alunos que alcançam até a 8ª série, podem ser programados para a 7ª, devem ser antecipadas — se as

condições da criança permitirem — nos termos do art. 76 da Lei nº 5.692. Isso se facilitará inicialmente pelo ingresso tardio na escola dos alunos na zona rural, em que os alunos de 4ª série podem ter — desde que a orientação da aprendizagem seja adaptada desde o início do curso — um desenvolvimento equivalente ou maior do que seus colegas da zona urbana que iniciam o curso aos 6 ou 7 anos. Nesse caso, a idade dos alunos é elemento da maior importância a considerar.

A reformulação de programas para atender a esses casos deve levar em conta os conhecimentos indispensáveis à vida comum e às formas de trabalho locais, o preparo para a cidadania e o lazer, considerando-se que no campo se necessita tanto ou mais do que na cidade de diversões e formas de expressão pessoal mais ricas, a fim de se evitar o êxodo para a cidade de populações despreparadas, mais facilmente assimiláveis pela agricultura, a pecuária e as formas de trabalho da zona rural.

Assim, o programa de Comunicação e Expressão deverá desenvolver mais intensamente, nesses casos, a leitura oral, o gosto pela leitura, a frequência à biblioteca local ou a organização de clubes de leitura na escola, os teatros, jograis, orfeões. O programa de Ciências deve dar ênfase à defesa da saúde, envolvendo Puericultura e Primeiros Socorros. O de Integração Social precisará preocupar-se em desenvolver o interesse pela comunidade, suas formas de vida e trabalho, os problemas existentes, os empreendimentos desejáveis, as formas de participação possíveis do cidadão, exemplos dessa participação no local e em comunidades em idêntico estágio de desenvolvimento ou mais atrasados. Os programas de Educação para o Lar deverão ser antecipados, assim como certas noções básicas sobre as formas de trabalho locais e o desenvolvimento do interesse por esses trabalhos.

Situações idênticas, mas já permitindo objetivos mais completos, ocorrerão nas regiões em que a terminalidade alcançar a 5ª ou a 6ª série.

Outra preocupação dos organizadores de programas deverá ser a de evitar o ensino estanque de disciplinas, aliás, desautorizado pela Lei, que indica como desejável para as 1ª séries, o ensino por atividades e, para as séries finais, por áreas de estudo.

Esse desiderato terá de ser alcançado em níveis diversos de eficiência, conforme a escola e o preparo do professor, até se chegar a um grau de desenvolvimento em que o programa possa ser da escola e até da turma, o que requer um preparo muito alto do professor e dos administradores. É o que ocorre, por exemplo, na Inglaterra, em

que há o cuidado de assegurar previamente o preparo do diretor e selecionar realmente líderes para esse trabalho, só implantando essa filosofia nas escolas em que há condições para tal.

Nesse caso, como no da promoção flexível, parece-nos que qualquer antecipação das medidas, sem preparo conveniente, redundará em fracasso e comprometerá uma solução válida para o futuro, quando existirem condições mais favoráveis. A experimentação pedagógica em algumas escolas sob a forma de projeto-piloto impõe-se no caso.

Outro aspecto a estudar é o da apresentação do programa, a fim de facilitar a integração das matérias entre si e com a vida: integração externa e interna.

Havendo muitas idéias inadequadas com respeito à integração e ao chamado "ensino globalizado", parece-nos essencial certo esclarecimento a respeito. A globalização não é um fim em si, isto é, não se deve sacrificar o tempo e o conteúdo para *globalizar*. A globalização artificial, que tem sido a mais freqüentemente tentada entre nós, não atende às finalidades buscadas, nem é aceita pelo professor.

Será, pois, preciso fixar as idéias sobre *por que*, *para que* e *em que medida* tentar uma globalização, a fim de que se evitem tentativas frustradas.

Na vida, raramente deparamos um problema dos tipos que a escola apresente. Em Matemática, por exemplo, os dados não aparecem separados para serem trabalhados, mas em meio a situações complexas: se vamos fazer compras, temos, não raro, um limite de orçamento e devemos decidir que quantidade do produto desejado a quantia disponível permite adquirir; o preço da mercadoria nos conduz, por vezes, a buscar um substitutivo (e precisamos saber o que pode funcionar como tal).

Se temos que obter um documento, não basta saber qual é; é necessário saber como obtê-lo, consultando a lista telefônica e talvez um guia de ruas e assim por diante: temos que desenvolver atividades que raramente envolvem apenas uma matéria. Ora, sabemos que a aprendizagem se transfere tanto mais, quanto mais semelhantes as situações da escola e da vida fora dela. O estudo de disciplinas estanques, apresentadas de maneira lógica, por preleção, e levando, no máximo, a experiências ratificadoras ou a exercícios de aplicação (não raro resolvidos no quadro pelo professor e imitados, sem maior compreensão, pelos alunos) nem sempre funciona nas condições reais.

Daí a necessidade do que denominamos integração com a realidade, isto é, a apreensão e o uso do conhecimento em situação real ou que imite o real — em lojinhas da escola ou, por exemplo, em



dramatizações de compras na turma. Esse tipo de orientação de aprendizagem — por atividades o mais possível semelhantes às da vida real, simplificadas e devidamente graduadas — será visado desde o 1º ano, devendo o programa auxiliar o professor a mudar nesse sentido.

Nas séries finais do curso, recomenda o Conselho Federal de Educação a aprendizagem por áreas de estudo, que sugere uma outra forma de integração, diversa da externa, a que referimos: a integração dos conhecimentos afins, a qual pode ser obtida de maneiras várias. Assim, por exemplo, podemos unir as áreas de expressão oral, expressão escrita e gramática.

É comum ligar-se, por exemplo, a leitura e a gramática partindo de textos literários para o ensino da gramática, o que nos parece ter inconvenientes de poder influir negativamente sobre o desenvolvimento do gosto pela literatura, prejudicando em parte seu valor de atuação sobre os sentimentos e emoções. Já a ligação de gramática com leitura para fins de estudo parece mais adequada.

Pode-se também pretender correlacionar as várias áreas curriculares; isto é, planejar o trabalho de modo a dar, ao mesmo tempo, tópicos ligados de várias áreas curriculares. Esse processo não é fácil de executar, exigindo um contínuo entrosamento dos professores; pode manter, de certo modo, o ensino por "disciplinas" estanques apenas se tocando nesse ou naquele momento.

A aprendizagem por áreas de estudo pressupõe uma mudança mais sensível, necessária se se meditar para o fato de que não se deseja que o aluno adquira apenas conhecimentos isolados, logicamente organizados e apresentados de maneira sistemática, mas que chegue a estruturas de conhecimentos.

Os tipos de generalização que as estruturas de conhecimentos supõem não se confundem com as regras dadas pelo professor e até mesmo se opõem a esse tipo de orientação: são conquistas do aluno e só se tornarão possíveis se forem criadas condições para tal. Constituem formas de conhecimentos de uso mais amplo, que se aplicam a uma série de problemas de vida, de trabalho e de estudo, inclusive à própria conquista de novos conhecimentos. Supõem participação ativa do aluno em problemas reais, que quase nunca envolvem apenas uma área curricular.

Terão as estruturas de ser fixadas pelos organizadores de programas previamente à seleção dos conteúdos, por constituírem grandes objetivos a serem visados. São muito importantes tanto para os que vão prosseguir os estudos, como para os que devem obter na escola de 1º grau o essencial para sua vida, estruturas como:

- Tudo que ocorre tem uma causa. É comum, principalmente nos problemas sociais e humanos, haver mais de uma causa atuando.
- Relações sociais harmoniosas são desejáveis. Elas são facilitadas se procurarmos compreender as razões dos pontos de vista e das ações dos outros.
- Não se pode esperar que o Governo se encarregue de resolver todos os problemas sociais: podemos e devemos auxiliar, na medida de nossas possibilidades.
- É importante que demos nossa contribuição em trabalho, inclusive no lar. É também importante que tenhamos condições de higiene mental, desenvolvendo pelo menos uma forma de arte, um esporte, aprendendo a apreciar diversões saudáveis.
- Saúde vale muito porque torna a vida melhor e leva a maior capacidade de trabalho. Temos o dever de defender a nossa saúde como a dos que nos cercam: a higiene e a alimentação adequadas são meios de obtê-la.
- As Cooperativas são de grande valor para todos.

Esses tipos de conhecimentos devem ser de tal modo assimilados que impregnem a vida, determinando as reações do educando na escola e fora dela. Devem ser levados em conta na integração das atividades da escola com a vida e na integração dos conhecimentos em áreas de estudo.

A noção de integração é bastante ampla, variando conforme o autor. Para Ragan há duas grandes formas de integração do currículo:

- 1) em torno das atividades e interesses do aluno: por construções, jogos, excursões, dramatizações, histórias etc.;
- 2) em torno das necessidades sociais.

Parece-nos possível conciliar os dois aspectos, visando aos objetivos sociais e utilizando — como meios de atingi-los — as necessidades e interesses do aluno.

De início a criança tem menos capacidade de concentrar-se e desenvolver, durante tempo apreciável, uma atividade; daí serem aconselháveis atividades breves que podem, porém, incluir mais de uma matéria. As crianças de 1.º ano, já alfabetizadas, preparam vocabulários ilustrados individuais, em que desenham e fazem colagem, escrevem palavras iniciadas por certo fonema e, até, algumas sentenças. É atividade que, bem explorada, pode durar um mês, na base de, digamos, quarenta minutos por dia, incluindo comentários do professor e leitura de algumas palavras ou sentenças pelos alunos.

Podem também, no fim do 1º ano ou início do 2º, preparar livrinhos sobre a vida de animais e, até, pequenas histórias. Mais tarde podem participar de programas de "TV" da turma, em que lêem, dramatizam, etc.

Projetos de estudo em que as crianças escolhem o assunto, fazem as perguntas, pesquisam as respostas, podem ser desenvolvidos desde o 3º ano e, assim, a resolução do CFE de que na parte final do 1º grau se faça o ensino por áreas de estudo não oferece dificuldades maiores de professor for preparado para tal.

Na falta desse preparo pode e deve o programa ajudá-lo a encontrar o caminho conveniente, apresentando alguns assuntos gerais que podem ser desenvolvidos de maneira integrada a título de sugestão.

Com o fim de construir programas para experimentação em suas escolas ou outras que o desejem, constituiu o INEP uma comissão de professores de todas as áreas curriculares com experiência de Ginásio ou de Curso Primário, no mínimo 2 e no máximo 4 por área e grau. Após as etapas que já apresentamos como desejáveis num trabalho dessa natureza, decidiu-se que a partir da 6ª série a integração se faia inicialmente partindo de Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica, na área de Estudos Sociais.

Essa decisão corresponde ao que estabelece o CFE no Parecer n.º 853/71:

"O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em "sua circunstância."

"Para sublinhar esta última função, introduziu-se nos Estudos Sociais um terceiro ingrediente representado pela *Organização Social e Política do Brasil*. Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus — o preparo ao "exercício consciente da cidadania" — para o OSPB e para o Cívismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional."

Os Estudos Sociais "constituem um elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão" e "colocam no centro do processo a preocupação do Humano" (Pareceres citados — Reforma do Ensino, 1º e 2º graus — MEC — 1971 — Págs. 20 e 31).

As grandes estruturas a desenvolver até o final do curso seriam: As formas de vida atual, que são o resultado de um longo esforço das

gerações que nos precederam, tentando vencer os problemas com que se depararam, em busca do bem-estar, do progresso, do aperfeiçoamento humano. Há uma série de problemas atuais que a humanidade tenta resolver, a fim de melhorar as condições de vida dos que virão depois. Devemos ser gratos aos que nos precederam e contribuíram para melhorar nossas condições de vida e, por outro lado, dar a nossa parte no esforço pela elevação do homem e de suas formas de vida.

Assim, nesse programa em Estudos Sociais o aluno irá perceber como o homem chegou a construir a cultura; os problemas que enfrentou para resolver suas necessidades básicas; os costumes, regras, direitos e deveres nos primeiros grupos; as formas iniciais de organização política e sua evolução; as atividades econômicas do homem e seu desenvolvimento; as atividades culturais — as invenções, os valores éticos e estéticos; o esforço do homem por assegurar a conservação do patrimônio cultural (tradição, folclore, monumentos, língua) e para renovar e transmitir esse patrimônio (educação, literatura, arte em geral). Esse estudo se fará em torno de 3 grandes problemas: 1) o homem ocupa a terra; 2) o homem cria a cultura; 3) o homem transmite a cultura.

No 7.º ano a evolução do homem na terra é estudada do ponto de vista histórico, também em torno de três grandes assuntos: 1) o homem na Pré-História; 2) o homem e o campo (Antigüidade, Idade Média e Idade Moderna); 3) o processo de industrialização (Idade Contemporânea). Dentro desses grandes temas, situam-se outros como, por exemplo, na Idade Moderna, a ampliação dos conhecimentos pelo homem; a descoberta de novas terras e novos caminhos de comércio; o homem cria máquinas; aperfeiçoa a máquina; o homem no mundo de hoje; a procura de paz.

No 8º ano volta-se ao Brasil, estudando-se em particular os grandes problemas atuais, ao nível dos alunos.

Essa perspectiva histórica — o homem evoluindo, criando o progresso — foi escolhida não só por corresponder às estruturas básicas mais importantes que se tinha em vista desenvolver, como por oferecer uma linha que favorece a integração dos demais campos de estudos dentro dos grandes problemas citados.

Assim, em Ciências, no 6º ano se estuda a ação do homem sobre o meio, procurando situar-se no tempo, conhecer os animais e vegetais que lhe podem ser úteis e de que se deve defender, resolvendo problemas de defesa da saúde, etc, até chegar à conquista do espaço. Em Matemática, a visão histórica permite selecionar aqueles aspectos de interesse social e introduzi-los partindo de sua conquista pelo homem, ressaltando-se, assim, o aspecto de ligação do saber com a vida real, de crescimento do poder sobre o meio pelo esforço humano, de aplicação da ciência à vida.

Não há no programa uma preocupação com a correspondência dos assuntos no tempo, nos vários campos de conhecimento, embora se procure escalar os problemas de modo que as noções básicas de outras matérias sejam tratadas antes ou no momento em que se tornam necessárias.

O aluno está concentrado num grande assunto — o homem constrói o progresso — o qual permite integração com a realidade e uma integração interna, em termos amplos, nas áreas de estudo.

O esforço de correlação — isto é, o estudo de assuntos relacionados das várias áreas curriculares, ao mesmo tempo, terá de ser um produto do esforço das escolas. No entanto, o programa propicia condições tais que, mesmo que este falhe, uma integração em termos amplos seja conseguida.

Essa é uma condição que, uma vez obtida, torna as atividades escolares muito mais interessantes e eficazes.

No caso dos Estados uma vez preparados programas experimentais e ouvido o professorado sobre sua dosagem, apresentação e materiais necessários à sua implantação, devem eles ser experimentados sob a forma de projetos-piloto em algumas escolas que representem o conjunto e que ficarão sob controle, no sentido de se verificar os problemas surgidos, a reação dos professores, o rendimento dos vários tipos de alunos, a fim de se poder tomar os cuidados prévios necessários à generalização da aplicação mais tarde.

Essa orientação racional, baseada no método científico e na pesquisa, levará à economia de esforços e recursos e permitirá caminhar com segurança.

A viabilidade do programa ou programas que forem organizados irá depender do preparo do pessoal que os executará e dos materiais auxiliares disponíveis. Os programas terão de ser permanentemente estudados e aperfeiçoados.

Assim, será preciso que em cada unidade haja um grupo especialmente preparado que se encarregue desse acompanhamento e do estudo dos problemas de currículos e programas sob forma científica. Um exemplo de trabalho desse tipo foi por nós observado na cidade de New York, cujo *Board of Education* tinha um setor encarregado do assunto. Cada ano o programa de uma área era reestudado. Algumas escolas eram destacadas para esse fim, seus professores preparados e assistidos e se verificava se os alunos venciam, nessas condições, o previsto no programa. Se não o dominavam e o tópico era de interesse, ele era experimentado em série mais alta, chegando-se a fixar a dosagem e graduação adequadas do programas.

Entre nós só agora se vem firmando, com o Projeto 23 do Plano Setorial de Educação e Cultura, essa conceituação de currículos e pro-

gramas como objeto de experimentação, de pesquisa, o que significa um grande e decisivo passo na solução do problema.

É preciso acentuar ainda a prudência da administração atribuindo a essa fase de experimentação básica um período mínimo de 4 anos — o 1º dos quais, o de 1972, para os estudos iniciais anteriores à implantação do currículo, ressaltando a necessidade de preceder à implantação dos novos currículos o preparo do magistério, o que o referido Projeto prevê para dezembro de 1972.

As fases previstas no Projeto devem ser respeitadas, sendo preferível um retardamento na implantação da reforma ou sua aplicação por partes, de maneira mais segura, do que uma precipitação que venha comprometer o rendimento do ensino e a própria reforma como ideologia de desenvolvimento.

A área de currículos e programas é bastante complexa e constitui um permanente desafio aos educadores.

Desafio que exige, para ser vencido, esforço e estudo, seriedade e espírito científico.



## **CURRÍCULOS:**

**RELAÇÕES COM A VIDA  
CONCEPÇÕES  
FUNÇÕES**

**MARIA DO SOCORRO JORDÃO EMERENCIANO**

## INTRODUÇÃO

Por tendência ou por necessidade, o que se constata é: todo ser humano deseja perpetuar-se, ao mesmo tempo que sente avidez de realidade, impondo-se ver e compreender o mundo.

Esse comportamento milenar possibilita entender inclusive o fenômeno da educação, que decorre basicamente do fato de que viver é uma "forma de operação que se faz para a frente" (1), ou seja, viver é fazer algo com as coisas. Dissemos decorre por que não fora essa fluência não seria necessário, nem haveria o impulso que impele para a frente, em busca de novos horizontes, uma vez que o mundo todo é ingrediente da vida humana, conferindo-lhe possibilidade de projetar e projetar-se.

Assim pois, na medida em que há alargamento da existência do homem, através da ampliação da experiência da realidade, a maneira encontrada para a perpetuação foram os recursos da educação, desde os mais primitivos ritos de iniciação até a mais sofisticada universidade.

Ao lado disto, observa-se que parece ter havido uma compreensão tácita entre os homens de que a vida da criança é a forma mais elementar e menos teórica da vida humana e, então, pretendeu-se e pretende-se propor condições para que essa vida possa projetar-se numa visão responsável do mundo. É bem possível que, por isso mesmo, desde a mais primitiva estrutura escolar, a aprendizagem se desenvolva atendendo a um *currículo*, com a conotação etimológica de corrida ou "operação para a frente" à semelhança do que ocorre com a vida humana e sempre começando pelas formas mais elementares e menos teóricas.

A primeira estrutura curricular já é um composto de elementos mais ordem, o que significa: a sociedade oferece os elementos — aquilo que o consenso pretende preservar, implicando uma conotação de passado, presente e futuro, que não se dissociam entre si — e os ordena a partir da compreensão de que a vida possui uma configuração que vai mudando com a idade e a própria idade é um elemento decisivo dessa configuração.



De há muito, os seres humanos possuem tal visão, haja vista os currículos da velha China, incluindo, na escola elementar, o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, e o Egito, admitindo nas "casas de instrução", a linguagem, a escrita, o cálculo e o culto, na primeira fase. Os fenícios, dominados pelo princípio da utilidade, bipartem a educação em física e intelectual, diversamente dos judeus, que se mantêm no plano da educação intelectual, e aproximados dos gregos, no que concerne à dupla valorização do plano físico e intelectual. Na antiga Roma, a *ludimagister* ministra uma educação elementar que abrange leitura, escrita e rudimentos de cálculo, enquanto sob o império de Carlos Magno, imposta a obrigatoriedade do ensino, que devia ser ministrado em língua nacional, preserva-se nas escolas presbiterianas (elementares) o mesmo currículo de Roma que, numa educação já cristã, o amplia pela inclusão de geografia e ciências naturais.

Na América, em uma das Ordenações Reais sobre Educação, impõe-se o ensinar a aprender a ler, escrever e aprender o catecismo.

Não pretendemos, e não seria o caso, escrever uma história da organização dos currículos; levantamos alguns dos mais antigos, a fim de tomar os pontos primários de concordância, para, a partir delas, tentar compreender o que se pretendia e pretende das crianças e dos jovens.

Destacamos então: tem havido sistematicamente a intenção de que se saiba ler, escrever e contar, embora variem os objetivos e os métodos de "fazer aprender". Poder-se-ia dizer que esses três elementos, comuns à maioria dos currículos da fase de escolaridade inicial, sofrem um processo de ampliação nas escolas secundárias ou *litterator*, e constata-se ainda que acompanham uma ordenação em complexidade crescente, envolvendo a faixa etária de 7 a 14 anos ou de 7 a 12 anos, em média.

Um dos primeiros currículos, senão o primeiro, a levantar, de modo consciente ou inconsciente, a diferenciação entre ensinar e aprender foi o implantado na América pela Ordenação Real, e isto coloca um ingrediente novo no trabalho de educação, por deixar supor uma riqueza no ato de aprender, muito mais que no de ensinar, embora ligue o primeiro a problema de fé e o segundo, a questão de desenvolvimento intelectual.

Mais um elemento dessa análise valeria ressaltar: movidos por ideais diversos, usando de mais ou menos rigor, adotando métodos diversificados, a humanidade tem conseguido o aperfeiçoamento individual, possibilitando o acesso aos valores sociais e a conseqüente conquista de uma compreensão do mundo e de uma concepção de vida. A orientação que se imprime no trabalho escolar é que poderá

indicar o tipo de compreensão do mundo e concepção de vida de um povo, que perpetua, renovando, as formas de existência.

A História da Educação reafirma a tese de que o homem descobre a cada instante a vida como acontecimento e nesse ato de descoberta envolve sua personalidade toda, jogando com o dinamismo inerente a seu próprio ser. O homem imagina, antecipa e inventa condições de realização de sua própria existência, daí porque nunca restringe o processo da educação ao presente, mas toda sua estrutura é um permanente gerúndio, que o dispõe a transcender a circunstância atual, criando meios de auto-realização no futuro. Entende-se, portanto, que se ao homem cabe fazer sua vida, não é suficiente que a educação perpetue o passado através de uma percepção da realidade hodierna, mas que exceda o perceptivo no ato da previsão.

Todavia, reafirmamos, não se pode viver *zô* no plano do futuro, mas se necessita converter dificuldades e facilidades atuais em possibilidades reais, desde que vivemos hoje, de modo concreto, uma realidade e nos dispomos, ao mesmo tempo, a existir e dominar uma realidade que virá a ser forma concreta de vida.

Creemos que há duas notas essenciais no processo da educação que marcam as organizações curriculares: os sentidos da perpetuação e o de projeção da vida, seus valores e seus ideais. O primeiro manifesta o homem criatura, com acurada sensibilidade para a permanência do seu ser, enquanto o segundo revela o homem criador, construindo o seu próprio amanhã, sem perder de vista a temporalidade, deixando que ela marque uma direção mas não que lhe determine imperativamente uma forma de equilíbrio.

Tentando caracterizar sucintamente, temos:

a — A vida humana é uma forma de operar para a frente, fazendo algo com as coisas, pois se realiza essencialmente no mundo.

b — Como criatura, ser instalado num corpo, o homem está no mundo e é tentado a perpetuar-se, legando sua cultura e seus ideais ao futuro. Vive as coisas, submerge na tradição, transcende as circunstâncias, tem o poder de perder-se e reencontrar-se, sempre com os olhos voltados para as possibilidades de auto-ampliação em todas as direções.

c — Como criador, ser dotado de imaginação, prevê e traça com os ingredientes do presente as condições de existência futura. Não raro, nessa tentação de traçar caminhos, destroça caminhos e perde-se, pois "o homem se perde muitas vezes ao longo da história" e é "graças a essa sensação da perda que reopera energicamente para voltar a encontrar-se" (2)

d — O ato contínuo de fazer a própria vida, o homem não o realiza sozinho, precisa de outros homens, vive a experiência da reciprocidade, em que outrem percebe um chamado nosso e reage, criando a perspectiva da coexistência, matriz das possíveis relações sociais.

Esses quatro dados essenciais se inserem indispensavelmente na compreensão do fenômeno da educação, conferindo-lhe o poder de perpetuar, transformar e predispor para o ato de seguir em frente, sem perder de vista o todo.

Nesta mesma linha de raciocínio, obtêm-se as seguintes conseqüências: enquanto recurso com o qual o homem joga para fazer a própria vida, a escola preserva cultura e ideais de um povo, através das finalidades a que se propõe; transforma a realidade presente na busca de um encontro com os objetivos a que se impôs e cria condições para investir de modo ajustado no futuro, através dos valores que se propõe atingir. Então, toda escola se caracteriza pela preservação, transformação e criação e não poderia ser diferente, uma vez que nela há intersecção consciente de vidas humanas que se encontram e constroem um mundo sobre o mundo.

## 2 — CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Permitir-me-ei uma digressão, antes de analisar concepções de currículos, sobre a fisionomia própria do homem brasileiro, apenas para servir de parâmetro a um exame final de disciplinas e atividades.

Não se poderia pretender que o homem brasileiro constituísse um ser diferente dos demais. Sabe-se que ele possui as características comuns disto que Platão denominara "bípede sem penas" e Aristóteles classificara como "animal político". Enquanto integrante de um gênero, sua condição humana é a mesma de qualquer outro, mas se se considerar o tipo de influências sócio-culturais a que esteve e está sujeito, forçoso é reconhecer que ele é diferente.

Num primeiro plano, pode-se constatar que se todo homem é paradoxal em suas formas de ação, o brasileiro é deliciosamente paradoxal, haja a vista os traços antinômicos de rebeldia e resignação; de versatilidade sempre insatisfeita e perseverança até a teimosia; de improvisação e poder de seguir disciplinadamente um caminho traçado. Há condições de entender essa riqueza transbordante, pois, como povo, "vivemos uma experiência sem símile", porque "trazendo de países distantes as nossas formas de vida, nossas instituições e nossa visão do mundo" (3) muito as transformamos, conferindo-lhes um caráter próprio. As deformações e aperfeiçoamentos foram sempre frutos dos nossos desejos e intenções, que nos levaram a, diante das contingências, assimilar e produzir novas formas de vida, até certo ponto

criadoras, em detrimento de um legado tradicional e, muitas vezes, fazendo com que os nossos ancestrais, portadores de experiência milenar chegassem a se abrigar, tomando insensivelmente a cor da terra e adotando nossos "costumes e hábitos", de tal sorte que desde a Transmigração da Família Real para o Brasil, nós já não éramos "uma projeção americana da casa portuguesa" (<sup>4</sup>), mas um povo com uma fisionomia própria resultante de um jogo de fatores e com habilidade de ajustar coisas e tendências para atender as próprias necessidades.

Se somos capazes de copiar, não somos perseverantes nesse trabalho de transplante e introduzimos marcas especiais nas teorias e doutrinas, enfocando os dados existentes sob um sistema de coordenadas diferentes, ainda quando estamos apenas cumprindo a missão humana de perdermo-nos para reencontrarmo-nos.

Esta nossa vocação para a instabilidade não tem caráter destrutivo, mas nos confere amplitude de realização e um poder de ação não raro inesperado e impregnado de paixão. Por sermos sensíveis às paixões encantamo-nos com facilidade pelo novo e adotamos atitudes extremadas em muitos dos nossos comportamentos, sem que isto, de fato, constitua um erro nacional. Esse movimento em direção ao novo vem sofrendo a pressão das experiências de vida e a tendência atual é já uma busca de formas de existência coerentes com nossa personalidade e que ofereça condições de auto-realização gradativa, como sói acontecer com outros povos, à medida que as dificuldades precisam ser superadas.

Relacionando essas informações que oferecem um esboço de perfil do brasileiro, com o que consideramos vida humana, encontramos fundamentalmente:

a) O ato de descoberta da vida como um acontecimento, é realizado pelo brasileiro, com paixão, isto é, nós só atuamos quando compreendemos e aderimos. A simples compreensão racional, independente da adesão emocional, dificilmente estimula a ação.

b) Via de regra, o brasileiro se põe totalmente no ato praticado, mas esse ato de *por-se* não é persistente, pois sua imaginação, aliada à instabilidade, o projeta com rapidez para outros horizontes e canaliza seu dinamismo para um plano além daquele em que se encontra.

c) Como criatura também ele deseja perpetuar-se e, por isso, se esforça para que seu legado cultural tenha marcas próprias, isto é, para que suas aspirações e ideais possam orientar outros no sentido de exercerem plenamente sua condição de seres livres, que se realizam reforçando os laços de solidariedade.

d) Não temos sido seres que amam as especulações vazias e as teorias dissociadas da realidade vivida, razão pela qual tendemos para a

ciência aplicada, assumindo posição pragmática, ligando o pensamento à ação.

e) Se confiamos na experiência, somos céticos em relação às posições doutrinárias radicais.

Esse complexo jogo de caracteres se revela nas tendências que têm marcado a educação desde os seus primórdios, especialmente a partir do momento em que passamos a viver a necessidade de auto-afirmação nacional, quando, então, se começou a proceder a mudanças da ordem tradicional nas escolas, algumas vezes com inconvenientes graves em relação aos nossos mais altos valores e, outras ocasiões, com sensíveis vantagens.

A estruturação das nossas escolas recebeu e recebe as influências dessa diversificação e manteve a organização de seus currículos dentro de uma linha clássica, quando se entendia que elaborar um currículo consistia em listar um conjunto de disciplinas que deveriam ser aprendidas pelos alunos. Dessa listagem emanariam os programas que, por sua vez, se reduziam a uma relação pormenorizada dos temas ou assuntos a serem abordados. Na verdade, os currículos constituíam um conjunto de compartimentos estanques, alheios ao aluno e raramente compatíveis com as finalidades e objetivos previstos pela legislação vigente.

Era freqüente — espera-se que hoje tal não aconteça — elaborar currículos tomando por base os interesses imediatos da escola ou a disponibilidade de professores, sem se considerar o significado formativo dos conhecimentos e das atividades, afrontando-se claramente o objetivo de "formação da personalidade integral" e atendo-se apenas — quando muito — ao oferecimento de informações isoladas sem caráter significativo para o aluno.

A organização consciente de um currículo deve levar em conta "todos os elementos que intervém na elaboração da experiência" (5). Disto decorre que "o currículo agrupa as matérias, experiências e atividades de uma maneira progressiva e concêntrica". (5) Neste sentido, o currículo tem um caráter altamente dinâmico e representa todas as atividades prias quais o aluno aprende, sem prescindir do sentido de atualidade. Ele não é, portanto, um "resumo morto de todos os materiais, experiências, atividades e conteúdos", como destaca Hilda Taba.

Para Paul Klapper, "um currículo é um corpo de experiências selecionadas, destinado a estimular o desenvolvimento dos alunos e proporcionar-lhes o saber necessário, a impulsionar suas capacidades fundamentais e esclarecer suas relações com a sociedade em que vive. Um currículo são incorpora o indivíduo em uma comunidade e lhe

proporciona uma forma de educação, mediante a qual seu crescimento se relaciona vitalmente com as necessidades sociais".

Prosseguindo na tentativa de localizar as características essenciais do currículo, temos a conceituação de Hilda Taba, para quem ele é "um todo vivo, dinâmico, composto das experiências reais. Seu conteúdo é idêntico ao conteúdo das experiências do aluno".

Nos dois conceitos nota-se que o currículo visa o aluno, consequentemente tem de se considerar as condições de maturidade e nível de escolaridade daqueles que o irão vivenciar, isto é, não se dissocia do educando, que é sua razão de existência. O caminho oposto a um "currículo são" é o que conduz a uma dissociação entre sua estrutura e a realidade significativa da vida do aluno, sem caráter funcional.

O segundo dado a considerar é que, para ser eficiente, o currículo deve despertar e desenvolver capacidades fundamentais, possibilitando não só a apreensão da realidade exterior, mas também da realidade interior, que desperta as representações claras e distintas. Muitos fatos são dados de forma exteriormente perceptível mas sem o cuidado de proporcionar representações recordativas e imaginativas, o que prejudica o processo de assimilação e a transferência do aprendido.

Um terceiro dado a destacar é o dinamismo, considerado como mola mestra, e que implica em converter o conjunto curricular em atividade própria e autônoma do aluno. A experiência pedagógica tem mostrado que a eficácia do ensino é tanto maior quanto mais variados e entrelaçados são os processos mentais e manuais realizados pelo aluno. A ação, a observação, o raciocínio adquirem um sentido mais elevado na medida em que representam elaboração pessoal, investigação e expressão independente do educando.

Concebido em função desses três elementos — alunos, sentido de realidade e dinamismo — o currículo tem uma abrangência bem maior que a antiga visão, pois compreende todos os fatores que direta ou indiretamente têm relação com o processo educativo, ou seja: abarca todos os elementos que participam da experiência em sentido positivo, o que nos leva a dizer: todo o conjunto de experiências e atividades vividas pelo aluno sob orientação da escola constitui um currículo.

Passando a uma análise não mais do conteúdo explícito nos conceitos, mas das ilações que se podem fazer, temos de ressaltar o fato de que a ligação entre aluno e currículo não é acidental ou artificial. Essa relação só existe de fato quando a estrutura curricular se ajusta ao educando, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de suas aptidões individuais e, antes disso, lhe ofereça oportunidade de ordenar suas disposições de molde a configurar suas verdadeiras aptidões. Disto decorre que quando o currículo é estruturado, sua ordenação é de tal ordem que o trabalho começa com o aproveitamento de

comportamentos já integrados ao repertório do educando (comportamento inicial) para, gradativamente, ir ampliando quantitativamente e qualitativamente esses comportamentos. Admitir a possibilidade de iniciar um processo de educação sem considerar o patrimônio anterior conferido pelas experiências pessoais, dificulta, quando não impede, o atingimento dos objetivos, pois o processo de aprender é similar ao de trabalhar, porque "nas formas naturais se verifica a atividade natural, uma vez que suas características são as mesmas que as de execução de um trabalho: proposição independente do objetivo, escolha independente dos meios de trabalho e, finalmente, aplicação independente da expressão". (6)

A amplitude de um currículo assim elaborado é não apenas maior, como também mais significativa, envolvendo necessariamente novos conceitos psicológicos e pedagógicos, porque tende a encarar o educando como ser ativo, autor de sua aprendizagem, dentro do âmbito vital de sua vida, preservando a fisionomia própria de uma nacionalidade. A organização aumenta em abrangência e intensidade na medida em que a estrutura curricular responde a uma necessidade, que tem como ponto de partida o indivíduo, opondo-se deste modo à indiferença passiva diante das solicitações escolares.

Se se tiver presente que todo currículo se elabora em função de objetivos que, por sua vez, marcam caminhos que conduzem às finalidades, mais um argumento se tem, no sentido de que não se trata de uma simples listagem de disciplinas, pois o que se pretende é que a aprendizagem escolar seja útil, não na concepção apenas utilitarista e pragmática, mas em direção a uma formação do homem universalmente preparado, "capaz de cumprir suas obrigações de vida e de profissão, digno de confiança e idôneo na sua especialidade" (6). Deste modo, é que, como assinala Spranger, "não se trata de eliminar o prático e o útil do processo formativo, o que levaria unicamente a um isolamento do mundo, mas se trata de canalizá-los para a educação através de uma ordem ética e cultural".

Cabe destacar que, na escola de primeiro grau, o tipo de educando — para quem a nossa realidade de adultos tem outra significação — exige a introdução da matéria didática no seu mundo próprio ou, pelo menos, que se conserve e reviva a relação significativa entre objetivo e sujeito, tão importante no trabalho formativo.

A exigência desse tipo de formação não significa, pois, que "tenhamos de buscar um ponto de referência com a vida de adulto, com seu modo de raciocinar maduro, mas unicamente que devemos aproximarmo-nos do modo de ver e vivenciar do educando dessa faixa etária" (6).

Em outras palavras, podemos afirmar com Kroh: "este tipo opõe-se a uma organização escolar que vê em primeiro lugar os interesses da escola, esquecendo sua relação com a vida do aluno, que é um ser reconhecedor, vivenciador e investigador em qualquer idade".

Concluamos indicando que as funções de um currículo podem ser entendidas como:

a — Objetivação, segundo a qual o aluno apreende a realidade exterior e interior, do que decorre: a escola, de primeiro grau, especialmente na primeira fase, não pode se destinar a uma formação puramente teórica, mas deve cultivar as possibilidades dos educandos.

b — Ativação, a qual importa em conferir oportunidade de trabalhar por livre iniciativa, investigar movido pelo desejo de conhecer, buscar conscientemente seus objetivos, integrar em correlações sistemáticas os resultados de seus trabalhos e propor novas interrogações.

c — Integração, preservando em todo seu trabalho um caráter de proposição, isto é, abrindo possibilidades de crescimento integral, atuando no homem como um todo, quer no aspecto biológico, psico-social ou intelectual.

d — Consolidação, podendo garantir a aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridos, sem quebra de continuidade, através da retenção de conteúdos a exercício de habilidades.

Essas quatro funções só são satisfatoriamente cumpridas se e quando se conserva uma educação ao educando, ou seja, que se desenvolva acompanhando o nível evolutivo de cada idade.

### 3 — ATIVIDADES E DISCIPLINAS

O currículo que atende — segundo a Lei nº 5.692/71 — uma clientela até 14 anos subdivide-se em atividades e disciplinas. Basicamente, cumpre examinar que significado se confere à expressão *atividade*, podendo-se dizer com André Lalande: "atividade significa efetuação, expressão, produção, processo científico, mobilização de energia, trabalho. Opõe-se a recepção, ideação e imobilidade".

Sinteticamente: atividade se liga ao campo do fazer humano, destacando-se, entretanto, que, como ensina Schietzel, "a mera atividade com as coisas não constitui um manejo prático delas. Seria um erro crer que as ciências naturais são claras e práticas porque tratam com as coisas". Isto implica em que atividade deve ser bem dirigida e claramente compreendida. O modo de fazer por *si* não proporciona uma formação eficiente.

Acompanhando o pensamento de W. Guyer, podemos acrescentar: "de nenhuma maneira é factível que a necessidade de expressão



motriz do menino se interprete como exclusiva atividade na escola, nem que a toda atividade teórica deveria agregar-se uma atividade prática".

A atividade não deve levar a uma subestimação do estudo em si, mas constituir processos de aprendizagem interligados, embora obedecendo a leis próprias e requerendo métodos específicos.

Ao falar de atividade, Walter Monroe disse: "Do ponto de vista pedagógico, a característica mais significativa é a atividade do aluno. As crianças aprendem destreza motora, memorizam fatos, conhecimentos e formas de conduta como resultado de perceber, pensar, fazer e sentir. Só através de atividades o aluno aprende".

Identificando os elementos essenciais propostos por Lalande, Schietzel, Guyer e Monroe, temos:

- a — Atividade implica expressão e produção.
- b — A atividade por si não proporciona formação eficiente, ela é meio e não fim.
- c — Nem toda atividade teórica se liga a uma prática e não possui um sentido exclusivo de movimento físico.
- d — Só através de atividade se aprende.

A partir desses dados podemos compreender que quando um professor deflagra atividades escolares tem em vista objetivos preestabelecidos e deve selecionar os tipos de atividades adequadas, de molde a estimular a aquisição de novos comportamentos e oportunizar a consolidação de formas de conduta.

Caswell e Campbell admitem que há seis tipos de atividades: de informação, de organização, de adestramento, de construção, de expressão criadora e de lazer. Todos seis se desenvolvem na escola, seguindo uma ordem de complexidade e intensidade crescente, de maneira a oferecer condições reais de aprendizagem sistemática.

As atividades de informação abrangem excursão: colecionamento de coisas; observação; exploração; visão de dispositivos e filmes; manuseio de figuras; estudo de mapas, cartas, gráficos, desenhos, lâminas; leitura; escuta; participação em discussão, conferências e entrevistas. Todas elas tendem a oferecer subsídios ao indivíduo para que ele possa atingir o objetivo a que se propõe.

Adquirida a informação, passa-se ao plano de organizá-las e expressá-las e, então, outro conjunto de atividades é específico para o atingimento dessa estruturação. As mais comuns nessa área são: dramatizar; confeccionar; escrever; elaborar mapas, cartas, gráficos, desenhos, quadros sinóticos, esquemas; organizar exposições e debates.

Prosseguindo nessa seqüência, seriam incluídos exercícios que o aluno realizaria para dominar certos aspectos da aprendizagem, os quais requerem prática especial e, portanto, executariam atividades de adestramento, tais como: recitação; exercícios de domínio da mecânica da leitura e da escrita; trabalhos para destrezas manuais, e em educação física e exercícios de matemática para destrezas nessa área.

Em todas as tarefas escolares se desenvolvem atividades de construção e produção, tais como: construção de jogos, casas, móveis, tecidos, confecção de roupas, trabalhos de jardim e horta, etc, objetivando ordenar a imaginação, o pensamento e a ação em direção a um ponto de convergência que, no caso, seria ganhar habilidades com a produção de coisas.

Em se tratando de atividades de expressão criadora, o que se pode pretender é que o aluno satisfaça sua necessidade de expressão, criando e, com isto, explorando sua energia potencial em termos de aptidões. Nesse plano a escola deve contar com: jogos e recitais; dança; canto e execução de música instrumental; desenho; pintura; modelagem; escultura; entalhe; composição de poemas, contos e ensaios. Todas as modalidades devem requerer a atenção especial do professor, pois dispõem para posterior elaboração e demonstração de hipóteses e para o trabalho intelectual de criação de soluções em face de situações novas.

Concomitantemente, as atividades de lazer devem ser desenvolvidas, pois visando a integração do indivíduo, é mister que a escola lhe ofereça condições para que, de modo autônomo, o aluno saiba aproveitar seu tempo livre de forma sadia. As experiências adquiridas na escola em relação ao lazer permitirão ao aluno divertir-se, entreter-se e recrear-se, dispondo-o, assim, a descobrir novos interesses, valorizando de modo justo e correto seu próprio desgaste de energias. O lazer tem um aspecto individual e outro social, por desempenhar um papel destacado no processo de ajustamento, oportunizando o estabelecimento de relações interpessoais informais e satisfatórias, disciplinando as formas de conduta. Além disso, tem uma função preventiva em termos de saúde mental, porque permite o rompimento de tensões e a expansão de espontaneidade.

As atividades de lazer são múltiplas, mas podem ser sintetizadas no seguinte conjunto: jogos; canto; audição de música; observação de lâminas, quadros e obras de arte; participação em atividades teatrais; esportes; contar e escutar contos; participar de associações; cinema; passeios e excursões.

É evidente que deve haver uma gradação e a escolha de atividade pelo professor não pode perder de vista o tipo de aprendizagem

pretendida, uma vez que a aprendizagem se realiza por fases e requer maturidade, para que se consiga dirigir interesses.

Ademais as atividades elementares são a fonte para o desenvolvimento das disciplinas: primeiro a percepção do real concreto aliada ao fazer, depois a representação associada ao saber.

As disciplinas representam uma categoria no plano de transmissão consciente e sistemática de bens culturais, morais e materiais. Segundo Otto Willman, "as disciplinas aplicam o currículo e incluem ciência e eficiência, crença e concepção do mundo. É por meio das disciplinas que se introduz o indivíduo na vida moral e se o localiza nos diversos grupos sociais, assim como se determina o ciclo de interesses". O sentido que se confere à expressão *disciplina* é o de ordenação.

No caso específico dos currículos, não se trata de uma ordenação qualquer, mas a estruturação de um conjunto de conhecimentos relacionados pelo próprio educando na medida em que dele se apropria. Por isso, não é qualquer conjunto de conhecimentos que constitui uma disciplina, mas somente aquele que resulta de uma ordenação consentida e que possui caráter funcional.

As exigências de aprendizagem aumentam e assumem um aspecto mais intelectual que nas atividades, fazendo-se mister que se organizem instrumentos de trabalho adequados que "não criam saber, nem resultam brilhantes mas carregam informações, reúnem materiais, inventariam fontes e conhecimentos e ensinam o que sobre o assunto existe" (7). Esses instrumentos evitam que os educandos se percam nos levantamentos e ignorem a experiência anterior.

Os vários aspectos do conhecimento racional, que constituem conteúdo da aprendizagem intelectual, são assimilados no contexto das disciplinas, mas não dissociados entre si, e "devem terminar por criar um saber novo, que se consolida pelo uso, gerando a persistência pelo fato de permitir uma organização de trabalho intelectual que facilita a tarefa do aluno de vencer a massa de informações existentes no mundo hodierno" (7).

No primeiro grau de escolaridade, as disciplinas que aparecem mais freqüentemente são: matemática, geografia, história, ciências físicas e biológicas e línguas. A delimitação de cada uma delas não se faz levando em conta o que um homem adulto deve saber, mas o que o homem precisa saber para integrar-se e formular sua própria concepção de mundo e interpretação de vida.

Qualquer que seja a disciplina, a qualidade fundamental a cultivar é a curiosidade, a ser dirigida para os objetivos convenientes, para tornar-se a base do conhecimento intelectual, a fim de não dis-

sociá-lo da vida. A curiosidade que se manifesta como desejo de saber, só não aparece quando outros desejos se misturam à crença de que já estamos de posse da verdade, crença que a escola deve evitar, a qual deve se caracterizar como lugar onde se busca a verdade. O cultivo da curiosidade confere o poder de concentração, que se distingue por ser intensa, prolongada e voluntária.

Além disso, faz-se básico formar o sentido de exatidão, que se manifesta desde a boa articulação das palavras até a exatidão de fatos e à lógica. A exatidão de fatos se obtém pela estimulação do interesse, enquanto a exatidão lógica tem como veículo natural a matemática, desde que não seja apresentada como um conjunto de regras arbitrárias. As regras devem ser aprendidas por compreensão do seu valor.

Quanto ao ensino da Geografia, se feito inicialmente com o auxílio de ilustrações associadas a narrativas de viagens, fornece alimento à imaginação, diminuindo a tirania dos arredores familiares e tornando possível, mais tarde, sentir que os países remotos realmente existem. A Geografia tem amplo lugar na escola de primeiro grau, o mesmo se aplicando em relação à História, se bem que em idade um pouco mais avançada, porque a noção de tempo é muito rudimentar nas primeiras idades. Para a criança nessa fase o fio orientador é o presente e, por isso, essa disciplina começaria por ilustrações e representações através da dança, pelo menos enquanto não fosse possível — considerando o grau de maturidade — a aprendizagem sistemática dos fatos históricos, obedecendo a uma ordem cronológica do presente para o passado.

O ensino das ciências naturais começaria nas atividades de observação para posteriormente, desenvolvida a exatidão, passar às de construção e, a partir destas, aprendizagem de conteúdos científicos, visando, antes de tudo, os processos de redescoberta e a participação em experiências novas.

A aprendizagem das línguas modernas deve ser feita com uso de procedimentos de visualização e audição, com uma tonalidade de lazer para depois converter-se em jogos e, finalmente, atingir a abordagem estrutural da língua.

Na verdade, qualquer que seja a disciplina, qualquer que seja o nome que a ela se confira, o importante é que desenvolva o senso de iniciativa pessoal e colabore no conjunto curricular para que o educando possa se localizar no tempo e no espaço; comunique-se com habilidade; autodetermine-se, afirmando sua individualidade através de uma ação produtiva. Para tanto, é fundamental uma interrelação dos conteúdos das disciplinas.

#### BIBLIOGRAFIA CITADA

- (1) MARIAS, Julián. *Antropologia metafísica*. Trad. de David Ribeiro de Toledo Piza. São Paulo, Duas Cidades, 1971.
- (2) ORTEGA Y GASSET, José. *O homem e a gente*. Trad. de J. Carlos Lisboa. Rio de Janeiro, Livro Ibero-Americano, 1960.
- (3) **CRUZ COSTA**. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1967.
- (4) JORDÃO EMERENCIANO, M. S. *A retirada para o Brasil*. Recife, Ed. Tradição, 1946.
- (5) IBARRA PEREZ, Oscar. *Didáctica moderna*. Madrid, Ed. Aguilar, 1968.
- (6) STOCKER, Karl. *Princípios de didáctica moderna*. Trad. de Juan Jorge Thomas. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1964.
- (7) JORDÃO EMERENCIANO, M. S. *Três instrumentos de trabalho*. Recife, Universidade de Recife, 1965.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- WILLMAN, Otto. *Teoria de la formación humana*. Trad. de Salustiano Durnurrila. Madrid, Instituto San José de Calasanz, 1948.
- LARROYO, Francisco. *História general de la pedagogia*. 4 ed. México, Ed. Porrúa, 1957.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo, Ed. Nacional, 1969.
- CIRIGLIANO, Gustavo F. G. *Fenomenologia da educação*. Trad. de Isaida Bezerra Tisot. Petrópolis, Ed. Vozes, 1969.
- CLOUTTER, F. *La salud mental*. Madrid, Ed. Iberoamericana. 1967.
- CORREL, W & SCWARZE, H. *Psicologia de aprendizagem*. Trad. de Nestor Dockhorn. São Paulo, Ed. Herder, 1971.

CÓD. SER. 12. 1980