

# **ANTE-PROJETO DE ORGANIZAÇÃO DE CENTRO PARA ESTUDOS DE CURRÍCULO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

## **Introdução:**

Zélia Milléo Pavão

## **Autoria do Projeto Preliminar:**

Nilcéa Maria de Siqueira Pedra

## **Co-autoria de Adaptação do Projeto:**

Maria Lucia Alves do Socorro

## **Assessoria Técnica:**

José Alberto Pedra

## **ANTE-PROJETO DE ORGANIZAÇÃO DE CENTRO PARA ESTUDOS DE CURRÍCULO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.**

... Falemos da inconsciência com que, na educação, se joga com o destino humano. E, por irônico imperativo, teremos de falar, por primeiro, da inconsciência com que o supremo amor, as mães, os pais, jogam com o destino de seus filhos. E, depois, da inconsciência da escola, que deverá ser, pela sua função própria, a visão lúcida, a ignora entretanto, a tarefa fundamental da educação, aquela que diz respeito ao destino individual, e, em vez disso, se constitui num sombrio ambiente de artificialismo, que quase nada tem com a verdade da vida, ao ponto de ser plenamente adequado dizer-se que a escola tem sido uma das calamidades da vida. 1

### **1.0. INTRODUÇÃO**

#### **1.1. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E FILOSÓFICAS**

Observações, levantamentos de dados estatísticos, pesquisas, formas de comportamento de estudantes projetando insatisfação, famílias em esforço contínuo para assessorarem a educação de seus filhos de um lado e de outro, a percentagem elevada do contingentej jovem da população representando força potencial, transformam-se em preocupação para os educadores e os coloca numa atitude inquiridora e reflexiva.

A atitude inquiridora procura levantar perguntas sobre *causas* e a reflexiva, indo além, preocupa-se com as proposições alternativas sobre formas de "fazer" a Educação. Talvez não se trate de descobrir "novas formas" como propõe Walter E. Garcia na introdução da obra que organizou e que se intitula *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*. 2

Émile Chanel, ao tratar dos Grandes Temas da Educação, em obra editada em 1970, procura dar uma visão histórica dos principais temas da Pedagogia, não sob a forma de história linear das doutrinas que se sucederam, mas da *história* dos problemas que se colocam de modo permanente aos educadores.

---

1. PILOTO, Erasmo. Que se exalte em cada mestre um sonho! Curitiba. Imprimax LTDA. 1973 p. 87 p. 83.

2. GARCIA, Walter E. et alii, *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, Mc Graw Hill do Brasil, 1976.

... Numa época em que muitos não conseguem discernir os *fins da educação*, e, por isso, vêm mal o sentido da atividade educativa, tais colocações fornecem elementos de informação e de reflexão... 3

As rápidas transformações sociais provocadas pelo progresso tecnológico e dos meios de comunicação exigem também dos educadores uma reflexão sobre os *valores* e o grau em que se está dando a modificação dos costumes.

Novo enfoque sobre o que é o homem e qual o seu sentido estimula a pesquisa pedagógica, embora os grandes problemas sejam imutáveis, como procurar-se-á demonstrar através de uma visão que, embora modesta e desprezenciosa, intenta fazer uma síntese retrospectiva sobre o assunto desde a antigüidade clássica até os dias atuais.

Assim, poder-se-á constatar quanto a Aristóteles, que embora seus conhecimentos dia a dia sejam ultrapassados, ele construiu uma obra enciclopédica que, em muitos pontos, tem resistido à ação do tempo.

Quanto a Rousseau, no ocaso da sua existência reconheceu que seu livro sobre o Contrato Social era uma obra para refazer, mas que ele não tinha mais forças sem tempo para isso.

Esta forma de abordagem procura demonstrar que não há pedagogia, como não há filosofia verdadeiras sem referências às concepções do passado, pois a essência da reflexão é o *homem* e este é sempre o mesmo.

A sabedoria grega, da qual resultou a forma de vida humana, moral, artística e intelectual chamada Helenismo, cuja filosofia desempenhou papel importante ao fornecer ao indivíduo uma regra de comportamento baseada num ideal racional, atingiu seu pleno desenvolvimento com as obras de Platão e Aristóteles nos séculos V e VI.

Os primeiros filósofos, entretanto, impressionados com a contínua evolução da natureza, detiveram-se na reflexão sobre o mundo exterior e não levantaram a questão do *ser* ou da criação e por esse motivo foram chamados de físicos por Aristóteles.

Anaxágoras conseguiu um lugar de destaque entre os primeiros filósofos por ter sido o primeiro a se preocupar com a razão ou a Inteligência, compreendendo que a ordem não pode ser explicada senão por uma inteligência soberana, embora não chegasse a precisar se a inteligência é pessoal nem se goza de vontade livre.

O grande mérito de Anaxágoras foi sem dúvida ter preparado o caminho para Sócrates, ao considerar cientificamente e pela primeira vez, a questão da inteligência.

A preponderância política conquistada por Atenas no fim do século V fez com que a Grécia se tornasse o centro para onde convergiram todos os pensadores que procuravam influência.

Essa convergência desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento filosófico e seu grande mérito foi demonstrar a insuficiência e as contradições existentes.

Dentre as *insuficiências* apontadas merece destaque a orientação em relação a estudos profundos sobre o *homem* e sobre o *conhecimento*.

As *contradições* se fizeram sentir até no domínio restrito do mundo corpóreo, cujas preocupações estavam voltadas para aspectos distintos do problema que não permitiam uma visão global da realidade.

Essas fraquezas deram origem ao aparecimento dos *sofistas*.

Os sofistas eram professores nômades: semelhantes a charlatões, que pensavam ter condensado em algumas lições o necessário para instruir os homens; defendiam a ciência como fonte de domínio do poder ou de prazer intelectual; em suma, acreditavam na ciência sem acreditar na verdade, mas apesar do sentido pejorativo ligado ao seu nome, a filosofia por eles pregada teve larga influência, como se verá mais adiante pela reação que provoca até os nossos dias.

O apogeu do Heleinismo filosófico deu-se por influência da obra de Sócrates, em cujo período três grandes gênios se sucederam no tempo e foram responsáveis como mestres e discípulos em levar a razão até à verdade e assim conseguiram a primeira e sólida síntese universal da sabedoria humana: a verdadeira filosofia.

Foram eles Sócrates, Platão e Aristóteles (século V e IV), cuja doutrina caracteriza-se também como *antropologia*, porque reunia todas as ciências filosóficas sobre o homem, isto é: Moral e Sociologia; Psicologia; Dialética e Lógica.

Sócrates, pretendendo elevar a vida de seus contemporâneos, procurava unicamente reformar-lhes a inteligência, dirigindo-lhes a caminho da verdade.

O princípio fundamental da doutrina socrática é: Todo homem quer e quer necessariamente a sua felicidade; que consiste na posse do verdadeiro bem, isto é, do bem conhecido como tal pela inteligência.

Para Platão, "a felicidade é o fim supremo da vida: procura-se por si mesma e tudo mais por causa dela, é a alavanca de toda a nossa atividade". 4

Aristóteles, em sua *moral individual* considera que "o fim último a conquistar que comanda toda a atividade e lhe determina todas

---

4. Platão apud THONNARD, F. J. *Compêndio de História de Filosofia*. Paris, Desclée e C<sup>ia</sup>, 1953. 1024 p. 75.

as leis, é a felicidade perfeita ou a beatitude, constituída pela posse definitiva do verdadeiro bem". 5

Embora o cristianismo não seja uma filosofia, mas uma religião baseada sobre uma revelação que impõem ao homem um conjunto de verdades a crer e de preceitos a observar, deve-se reconhecer que ele deu a mais nítida resposta a todos os problemas tratados sem sucesso pela sabedoria pagã, como: a existência e natureza de Deus, as suas relações com o mundo, a espiritualidade e imortalidade da alma, obrigações e sanções morais.

A designação de Filosofia Cristã tem mais um sentido histórico para enfatizar toda a época que vai do século II ao XVII.

Na Filosofia Cristã encontram-se princípios que ainda são válidos para a reflexão, como por exemplo: os da psicologia augustiniana, quando aplicada à alma o princípio fundamental, ou seja, das "cinco operações fundamentais":

1) vivifica o corpo; 2) produz o conhecimento sensível; 3) domina o conceito pela inteligência; 4) domina toda a vida pela liberdade; 5) não pode cessar de ser sem de agir e é mesmo talvez capaz de propagação espiritual".

Para Santo Agostinho, a "felicidade suprema, para a qual tende irresistivelmente toda a atividade humana, está na *Visão Amorosa* imediata, saciadora e definitiva da verdade subsistente, Deus". 6

Destaca-se da citação a *felicidade para a qual tende irresistivelmente toda a atividade humana*.

Vários séculos decorreram entre obra augustiniana e a dos filósofos medievais.

O extraordinário trabalho desenvolvido por mais de quatro séculos nas escolas da Idade Média teve seu apogeu no século XIII, com o aparecimento de personalidades das quais a maior figura é incontestavelmente São Tomás de Aquino.

Uma das circunstâncias que favoreceram no começo do século XIII o apogeu da escolástica e o nascimento do otimismo foi principalmente a criação das Universidades e as traduções das obras de Aristóteles.

O caráter do princípio tomista é explicado sumariamente por sua fórmula, a qual pode ser formulada assim: "Todo ser é Inteligível pelo Ser". Toda ciência é, com efeito, um esforço intelectual a propósito de um objeto, do qual se sabe *que é* para compreender mais plenamente

---

5. ARISTÓTELES apud THONNARD, F. V. p. 115.

6. THONNARD, F. J. *Compêndio de história da filosofia*. Paris, Desclée e C<sup>ña</sup>, 1953. 1024p. p. 225, 244.

a sua maneira *de ser*". 7

"O ser é de *persi* uma perfeição, não exigindo qualquer limite, e, por isso, plenamente realizável até o infinito". 8

O pensamento moderno caracteriza-se principalmente pelo valor de dois mestres: Francisco Bacon e Renato Descartes. O primeiro teve o mérito de levar novamente os pensadores ao gosto pela experiência; o segundo renovou o espírito metafísico, interpretando-o à luz da matemática.

Principalmente Descartes, pela ousadia de seu método, deu início à *era da filosofia crítica*. Por esse motivo é a ele atribuído o título de iniciador da filosofia moderna. Todos os filósofos dos séculos XVII e XVIII sofreram, de uma maneira ou de outra, sua influência.

Dentre os discípulos de Descartes merece destaque Blaise Pascal (1623-1662), pois possui seu caráter próprio. Digno de se enfileirar com os grandes filósofos e também entre os Cartesianos, ainda com mais justiça se disse ele: Pascal não é um filósofo: é um sábio e um apologista da religião católica". 9 Como sábio, Pascal revela-se um mestre no método experimental e um apaixonado da verdade científica". 10 Como apologista, Pascal desenvolveu a idéia de infinidade posta por Descartes, dizendo que o mundo é infinito em grandeza e em pequenez; segundo o ponto de vista de cada, qualquer coisa é infinita. Assim, o homem, infinitamente pequeno pelo seu corpo, é infinitamente grande pelo pensamento.

Durante o século XVIII, a corrente filosófica originada em Descartes encontrou reação e transição. Essa corrente desenvolveu-se em três ramos: primeiro, liderado por Leibniz que, exagerando o espiritualismo cartesiano, atingiu o idealismo absoluto; o segundo, liderado por alguns filósofos do século XVIII, dirigiu-se para o materialismo; e o terceiro, que se constituiu na escola inglesa, seguiu um caminho intermediário, em que se fundiram o *idealismo e o positivismo*.

A reação mais importante, todavia, foi liberada por Kant, cuja doutrina encontra seguidores representados por todos os filósofos dos séculos XIX e XX.

A obra de Kant, apesar de não ser facilmente acessível, representa um poderoso esforço de filosofia crítica, destinado a posicionar definitivamente o *valor da ciência* no sentido moderno, através de um método novo àquela época, o da *reflexão crítica*.

---

7. Ibidem, p. 363.

8. Ibidem, p. 363.

9. BRÉHIER, apud THONNARD, p. 497.

10. THONNARD, p. 363.

Ao lado do problema crítico levantado por Descartes e aprofundado por Kant, o século XVII viu nascer no domínio prático a “questão social”, cujos principais adeptos foram Montesquieu e J. Rousseau, que, ao desenvolverem a moral, não consideram o homem como a causa dos males, mas procuram essa causa nas instituições sociais.

Para Rousseau, o *fim supremo* da educação seria reconduzir completamente o homem ao estado de natureza, onde ele reencontraria perfeição e felicidade; mas, como progresso realizado é irreversível, este ideal é irrealizável.

O fim seria, contudo, a aproximação disso o mais possível. O programa que Rousseau traça compreende quatro períodos, em que sucessivamente se formarão os diferentes aspectos da vida: vida da natureza; vida intelectual; vida moral; vida religiosa.

Seguindo a friza do tempo, encontra-se a obra de Augusto Comte, como uma reação expressamente dirigida à teoria de J. J. Rousseau.

Augusto Comte adquiriu na sua formação a convicção do progresso da humanidade, que procurou exprimir pela lei dos três estados e fez dela sua teoria diretiva da qual decorrem, para ele, o caráter positivo da filosofia e a concepção da sociologia como ciência unificadora de todas as outras.

O espírito positivista, bem caracterizado na teoria de Augusto Comte, teve outras formas de manifestação no século XIX. Os pensadores, adeptos ou não da sua doutrina, representam três correntes:

- Corrente científica;
- Corrente psicológica;
- Corrente socialista.

A corrente científica era baseada no evolucionismo, cujo iniciador foi Charles Darwin, mas foi consolidada por Herbert Spencer.

A síntese de Spencer desenvolveu-se em cinco fases:

1. A lei universal da evolução;
2. A evolução física e biológica;
3. A evolução psicológica;
4. A evolução social e rural;
5. A evolução metafísica e religiosa: o INCOGNOSCÍVEL. 11

“O movimento socialista, que teve um grande desenvolvimento na segunda metade do século XIX e no século XX, é antes de tudo uma teoria econômica e contínua a obra de Adam Smith e dos fisiocratas, mas com uma tendência cada vez mais acentuada para as realizações práticas. Os mais ferrenhos defensores dessa teoria são Carl Marx e Lenine”. 12

---

11. THORNNARD, p. 755, 775.

12. Ibidem, p. 755, 775.

“Os princípios desenvolvidos nos séculos XIX e XX por Descartes, através de Augusto Comte e Kant, beneficiaram os métodos psicológicos, que foram se tornando cada vez mais científicos e matemáticos. Seus fins visavam estabelecer, unicamente, as leis que explicassem a origem e desenvolvimento dos diversos estados da consciência. Assim, a partir de 1878, quando Wundt fundou o primeiro laboratório de psicofisiologia, foram criados muitos outros na Europa e na América atingindo o número de 30 em 1893”. 13

Assim surgiu a escola associacionista, que tem por objetivo aplicar em psicologia a *teoria mecanicista* e que encontrou, principalmente na Inglaterra, os seus teóricos, como Stuart Mill. Foi transplantada para a França por Taine, que a incorporou numa síntese mais larga, e para a Alemanha, onde tomou um caráter francamente matemático.

A corrente inglesa da escola associacionista é a verdadeira fundadora da *psicologia experimental* atual.

Em volta da escola dinâmica na França, fundada por Theodule Ribot, agruparam-se vários psicólogos, dentre os quais Alfred Binet e Sigmund Freud.

A corrente psicológica é a idéia mais original do positivismo.

Émile Durkhem (1858-1917), professor da Universidade de Bordeaux, é o fundador da escola sociológica.

A reação antipositivista aparece no século XX sob a forma de *pragmatismo* com os filósofos americanos, dos quais William James é o mais representativo.

A teoria do pragmatismo, que transforma a noção da verdade, não é, no fundo, mais que um novo ensaio de solução do problema crítico. W. James foi levado a ele por uma dupla preocupação: primeiro, propósito de se ater ao empirismo para apreciar o valor dos conhecimentos; segundo, para fazer uma obra científica que não se limitasse a enumerar e classificar os fatos, mas emitisse sobre eles “juízos de valor”. Para o filósofo americano, *uma doutrina é verdadeira na medida em que é útil e proveitosa*. Assim, a inteligência volta a encontrar seu verdadeiro papel, que não é estático e passivo, mas dinâmico e ativo: “Pensar é resolver problemas”.

A crítica rigorosa muitas vezes exercida pelos próprios filósofos sobre o valor dos resultados das ciências modernas constituiu-se uma das formas da reação antipositivista. Para o positivismo, o ideal do saber era a grande luz capaz de saciar definitivamente a razão. Mas, o renascimento das aspirações metafísicas, fez aparecer a impotência das investigações positivas para resolver os problemas fundamentais da vida.



Edmund Husserl, fundador de nova teoria chamada *fenomenologia*, suscitou uma plêiade de discípulos, dos quais o principal é Martin Heidegger. Entretanto, deve-se distinguir o *método fenomenológico*, sobre o qual todos os filósofos do grupo estão de acordo, e a *doutrina*, em que há divergência.

Como muitos modernos, Husserl veio à filosofia pelos matemáticos. Assim o método fenomenológico não é mais que uma nova *criteriologia*, como pretensões a um rigor ainda maior que o de Descartes e o de Kant. Funda-se sobre dois princípios: um negativo, outro positivo.

A fenomenologia constitui certamente uma reação não só contra o *positivismo*, mas também contra o *idealismo*. O método que propõe parece capaz de conduzir a uma filosofia verdadeiramente realista.

O *existencialismo*, um movimento nascido na Alemanha em 1925, teve como precursores Kierkegaard e Heidegger. Espalhou-se na França e foi crescendo depois da guerra de 1939, mesmo entre os letrados como A. Camus, Merleau Ponty Gabriel Marcel e Jean Paul Sartre.

Nesse rápido apanhado sobre as principais doutrinas filosóficas que servem de base para as diferentes teorias pedagógicas, observa-se que elas, apesar de estarem em divergência sobre a maioria das questões, encontram-se numa *verdade superior*, qual seja, a busca de solução para os problemas do homem. Esta tarefa não é fácil, pois a influência dos sofistas se estende até os dias de hoje. Contra ela esbarraram, como se viu, os esforços dos filósofos ao longo da história.

A filosofia existencial a partir de Kierkegaard, sempre mais se manifesta na filosofia da educação. O personalismo que caracteriza uma volta da acentuação de busca de si mesmo como projeto de vida e de participação cósmica e social pode ser considerado um retorno construtivo à filosofia socrática. C. R. Rogers e sua pedagogia centrada na pessoa que se inspirou na psicoterapia centralizada no cliente é claramente existencial e fenomenológica. Pode-se afirmar que se delinea na filosofia da educação atual um neo-socialismo existencial, em que a pessoa, como fenômeno bio-psico-social e histórico, exige uma concepção interdisciplinar da educação, cujo dinamismo é a comunicação interpessoal e o diálogo do homem consigo mesmo e com o mundo. Carl Rogers faz referências explícitas à filosofia existencialista de Kierkegaard.

A pedagogia certamente pode tomar formas diversas, segundo os temperamentos e as doutrinas filosóficas: existem, no entanto, em pedagogia, princípios que ninguém poderá infringir sem dano:

“O educador deve AMAR a criança, desejar sua felicidade e desenvolvimento. Ele deve fazer sua tarefa com ALEGRIA, feliz em ensinar, em se desdobrar. Deve inspirar a seus alunos confiança e

simpatia. Estes, assim, virão à escola, se não com prazer, pelo menos sem apreensão. Deve ter um bom EQUILÍBRIO nervoso. Os sádicos, os inquietos, os misantropos, os neuropatas devem ser afastados do ensino. Todo método que deixa a criança PASSIVA é condenável e não lhe dá nenhuma ocasião de compreender, de julgar, de resolver problemas, de criar". 14

Da obra de Émile Chanel – Grandes Temas da Pedagogia – foram selecionadas citações que evidenciam a preocupação dos filósofos com a formação do Homem e a influência dos sofistas, ou melhor, a reação contra a influência negativa dos sofistas que se faz sentir até nos dias de hoje.

... de HERBART:

"A educação é uma ação consciente: se não existe uma intenção clara, cumpre falar de influência. É uma ação desinteressada, inspirada por um ideal, pela preocupação em manter certos valores; apenas uma educação HUMANA pode portanto existir. Enfim, embora haja uma educação dos pais, uma educação dos adultos, uma educação de si mesmo, é uma ação que, visa os jovens; trata-se de desenvolver harmoniosamente nas crianças e nos adolescentes "todas as faculdades", ou FORMAR UM HOMEM. (pág. 12).

... Tal era de fato a ambição de SÓCRATES, de PLATÃO, de MONTAGNE, de ROUSSEAU. O sábio, o fidalgo, o Honnête homme, são apenas a denominação dada, segundo a época ao HOMEM IDEAL. (pág. 12).

... de ROUSSEAU:

"Na ordem natural, os homens, por serem iguais, têm por vocação comum o estado de homem; quem for educado não pode desempenhar mal aqueles estados que a este se relacionam. Que meu aluno seja destinado às armas, à igreja, ao tribunal, pouco importa.

Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o que desejo ensinar-lhe. Saindo de minhas mãos ele não será, confesso, nem magistrado, nem soldado, nem padre; ele será PRIMEIRAMENTE HOMEM". (pág. 20)

“ ... Não se trata de lhe ensinar as ciências, mas de lhe dar o gosto para amá-las e os *métodos* para aprendê-las”. (Emílio, 111)

“O que nos propomos adquirir é menos a ciência do que a *capacidade de julgar*”. (Emílio III)

“Ele tem um espírito universal, mas não pelo saber, mas pela faculdade de adquirí-lo. Um espírito *aberto, inteligente*, pronto para tudo, e, se não instruído, pelo menos instruível”. (Emílio III)

“Meu objetivo não é dar-lhe a ciência, mas ensiná-lo a adquiri-la quando necessário, fazer com que avalie exatamente o que ela vale, e fazer com que ame a verdade acima de tudo”. (Emílio III) (pág. 49)

... HERBART:

“MAS NÃO HÁ EDUCAÇÃO SEM INSTRUÇÃO: Chaslin reservou o nome de debilidade mental para uma insuficiência intelectual que não tem relação direta com o nível mental. O indivíduo pode realizar os testes psicológicos mentais de sua idade, mas seu comportamento é uma mistura de credulidade, de suscetibilidade, de pretensão, de vaidade pueril, de maneirismo, de mitomania. É o tolo, cujo nível mental medido pelos testes pode ser normal, cuja memória pode ser desenvolvida, cujo sucesso nos exames pode ser real e cuja falta de capacidade de julgar e de bom senso permite, todavia, apenas um rendimento medíocre e suscita tão somente sorrisos e comiseração. Um bom número de débeis mentais, do tipo descrito por Chaslin, após concursos e exames que exigem sobretudo uma boa memória, acabam por ocupar funções importantes até o dia em que sua insuficiência acaba por exigir seu afastamento e fazer com que sejam relegados a empregos subalternos”.

... não se pode todavia, sem lhe dar conhecimentos, formar um espírito ... Do mesmo modo que um saco, para ficar de pé, precisa estar cheio, o espírito precisa de material para exercitar-se **AQUELE QUE A CIÊNCIA FORNECE**. Ele não pode trabalhar no vazio” (pág. 53)

... DURKHEIM:

“Há toda uma parte da lógica, e não a menos complexa nem a menos importante, que longe de preceder a ciência dela resulta e que, por conseguinte, não podemos aprender senão **VIVENDO DA**

VIDA CIENTÍFICA". (pág. 54)

... MOLIERE:

"A ciência está sujeita a fazer grandes tolos...".  
"Um tolo sábio é mais tolo que um tolo ignorante".

... LOCKE:

"A instrução é de grande valia para os espíritos aptos, para torná-los sábios e virtuosos; mas é preciso reconhecer também que, nos espíritos cujas aptidões não são tão boas, ela só serve para torná-los mais tolos".

... BERNANOS:

"Idiotas cheios de cultura devorados pelos livros como por piolhos".

... STENDHAL:

(Espanta-se, talvez com certo humor, de que padre Mezzofanti) "que fala vinte e duas línguas como cada um fala a sua, embora tão douto, não seja *absolutamente estúpido* ...

... MONTESQUIEU:

Explica o bom senso dos camponeses de sua província: "Eles não são *suficientemente doutos* para raciocinar mal". (pág. 50)

... MONTAIGNE:

"O saber que é mal assimilado, sobre o qual não se exerceu espírito crítico: o saber de cor e a *pura ciência livresca* são maus pelo fato de atestarem uma assimilação insuficiente.

Devemos poder expressar à nossa maneira uma idéia que compreendemos bem cuja verdade nós somos, num esforço de livre exame, reconhecemos. Quem não consegue retirá-la do livro, da veste sob a qual a encontrou, ainda não a fez sua".

... "Os elementos tirados de outrem ele os terá de transformar e misturar para com eles fazer obra própria, isto é, para forjar sua inteligência. Educação, trabalho e estudo não visam senão a formá-la".  
(pág. 52)

... M<sup>me</sup> NECHER DE SAUSSURE:

“Os conhecimentos só têm valor educativo se recorrem à INTELIGÊNCIA, ao ESPÍRITO CRÍTICO, se repercutem sobre nossas maneiras de PENSAR, de AGIR, e de VIVER. (pág. 56) “Desde Montaigne, os pensadores gostam de opor a cabeça bem formada à cabeça cheia de informações... muitos identificam toda cultura com cultura geral. *É ela que nosso ensino distribui para a memória...* A cabeça cheia de informações não é a cabeça bem formada, mas a cabeça vazia.

... Outros pedagogos situam-se nessa mesma teoria de FORMAR O HOMEM. Mas literatos puros como Balzac, Valery, Larbaud ou Gide forneceram também tal testemunho.

... Para que isso causasse espanto seria necessário ignorar a ponto *os problemas da educação são problemas da vida.* (pág. 16)

## 1.2. O CONTEXTO – UM DESAFIO A VENCER

“A separação entre a educação escolar e seus processos, entre a vida imediata e seus recursos educativos, veio permitir que a escola se tornasse formalista, no mau sentido do termo!”. 16

---

15. CHANEL, p. 12 – 54.

16. KILPATRICK, W. H. Educação para uma civilização em mudança. São Paulo, Edição Melhoramentos, 1969, p. 92. p. 42.

Assim, três tendências gerais convergem para tornar a escola *conservadora e convencional*:

– primeiro, o *bloqueio* do próprio sistema, a tendência natural do formalismo a perpetuar-se dentro de si mesmo, por toda parte:

– segundo, a influência de *sinais exteriores* de aprendizado, a importância dada a esses sinais, o que tornou, afinal, a matéria meramente convencional;

– terceiro, a possibilidade, que os “conservadores” geralmente obtêm de usar da escola, para fixar, na mocidade, opiniões e atitudes que julgam de necessidade manter de qualquer forma.

Até há pouco tempo, a própria escola, resistindo à mudança, foi em geral, em baluarte contra a mudança social”. 17 No entanto, o “último século assistiu a muitas adaptações e presenciou, na generalidade, uma crescente plasticidade de pensamento, no que concerne a adaptações”. 18

Um dos aspectos característicos da nossa época é a socialização, isto é, essas mútuas e diariamente mais numerosas relações entre os homens, as quais não afetam apenas a vida econômica mas toda vida social. Afeta o cidadão individual, como afeta a família, a escola, o trabalho, a cultura, a própria Igreja.

Mas, por muito que se tenha feito, muito resta a fazer, pois não só as escolas devem adaptar-se às mudanças já efetuadas na vida social, mas contendo em si, como elemento essencial, o *reconhecimento da própria mudança*, permanente, rápida e crescente. E isso não foi ainda decididamente aceito, como base necessária à orientação da escola.

Na reorganização desse ponto de vista, “não resta dúvida que o mais útil conceito de educação é o de *torná-la* processo pelo qual o indivíduo adquirirá seu modo de comportamento”. 19

Em meio a situações novas de mudanças sempre crescente, não se poderá, ainda que se queira, adivinhar no que a criança deverá instrumentalizar-se para *pensar*. Portanto, segundo a filosofia da mudança e de sua ética conseqüente, o dever de preparar a nova geração é tão somente no sentido de *levá-la a pensar por si mesma*.

Aceita-se que “a escola vem preparando a criança para a vida adulta. Não é verdade, pois, não a tem preparado nem para a vida presente do adulto, muito menos para o futuro desconhecido que ela terá de enfrentar quando adulta. Ao contrário, tem ensinado coisas antiquadas e matérias meramente convencionais”. 20 Talvez pela dificuldade de ajustar as teorias

---

17. Ibidem, p. 43

18. Ibidem, p. 44

19. Ibidem, p. 44

20. KILPATRICK, p. 45

educacionais às exigências reais presentes... Somente quando a escola for posta em harmonia com a vida real é que certos hábitos e disposições morais e sociais poderão ser criados aos alunos.

A exigência que a vida moderna faz ao pensamento baseado na experimentação oferece oportunidades à educação nem sempre aproveitadas, embora o apelo à ciência não seja novo, nem dos dias atuais, a grande verdade é que ainda não se consegue *ensinar ciência*, impedindo-se portanto de aumentar o contingente dos que fazem o PENSAMENTO CAMINHAR PARA A FRENTE". 21

Se é verdade que o desenvolvimento da ciência como pensamento racionalizado significa tendência crescente para o espírito crítico, é óbvio que a educação deve aumentar a *capacidade de julgar*". 22 É urgente que se tomem providências para evitar uma *destruição* com os elementos que se pensa serem empregados na *construção*. Jamais a propaganda de idéias foi tão intensa como agora e jamais tão eficiente, devido à experimentação com que aperfeiçoou seus processos. Somente espíritos críticos bem preparados poderão opor-lhe resistências, à vista do enorme desenvolvimento dos processos de comunicação do pensamento. A mente das massas cada vez mais necessita de estímulos diretos do mundo físico. O cinema, o rádio, a televisão e o jornal ilustrado suprem em medida crescente a falta de contatos com ele. "Na medida em que a sociedade passa a ter base dinâmica e em que for criada uma *estabilidade em movimento*, há necessidade de que o pensamento tenha vigor para manter a flexibilidade e o equilíbrio necessários. Se, de um lado, há necessidade de mentalidades abertas para dar e ouvir sugestões sobre o que é novo, de outro, é preciso que haja uma *mentalidade crítica para avaliar e julgar com segurança*". 23

A tônica parece ser esta: a mocidade está resolvendo a maior parte de seus problemas por si mesma. Cada vez menos ela cede às meras palavras da autoridade do Deus ascendente. Cada vez menos aceita como obrigatórios os costumes e as convenções em vigor. Insiste cada vez mais nos porquês ou na busca de razões convincentes. Entretanto, a despeito dos temores comuns, os resultados não são totalmente maus e poderão até conduzir o verdadeiro progresso moral, da mesma maneira que o pensamento criador consegue tanto em ciências naturais.

Nestas condições, "a exigência apresentada à escola é a de que a mocidade precisa ser auxiliada a resolver seus problemas morais". 24 Difícil como seja, essa maneira de ação pode ser estudada e aprendida. Os sintomas são auspiciosos. Nossos jovens são honestos e estão alertas. A exigência a ser satisfeita é a de auxiliá-los a ver, ajudá-los a aprender

---

21. KILPATRICK, p. 45

22. Ibidem, p. 49

23. Ibidem, p. 50

24. KILPATRICK, p. 50

a fazê-lo. O simples autoritarismo em moral vai se extinguindo. Uma moralidade melhor precisa ser construída para sobreviver.

O presente problema intelectual do homem é levar o mundo do seu pensamento "pari passu" com o das descobertas científicas. A lógica, a ética, a religião e a filosofia precisam ser reorganizadas em harmonia com as novas situações.

A educação também precisa sofrer idêntica reorganização. Até aqui, seu modo de agir foi como se tivesse de enfrentar uma ordem pré-estabelecida. Até há bem pouco tempo, foi tida como preparação para esse futuro prefixado. Suas matérias de estudo consistiam em velhas soluções de problemas muitas vezes convencionais, que se apresentavam e que ainda hoje se apresentam como preparo formal.

"O programa era a súmula organizada de tais matérias. Aprender era, assim, aceitar o que fosse ensinado. O trabalho escolar, em grande parte, se não no todo, degenerou no esforço de aprender matérias. Esse aprendizado se fazia de modo a convencer o professor de que elas tinham sido aprendidas". 25

Esse quadro é, pois, o resultado lógico da velha filosofia. O que se deve fazer em oposição a essa situação é encarar os fatos como fatos e penetrar até o âmago das conclusões que eles impõem.

A educação, entretanto, precisa abordar conscientemente o seu futuro. A situação, enquanto como mudança, é flexível e, dentro de certos limites, acessível a controle.

Os fatos portanto são:

- MUDANÇA CADA VEZ MAIS RÁPIDA;
- FUTURO DESCONHECIDO;
- PENSAMENTO; (infra-estrutura para ...)
- CONTROLE DENTRO DOS LIMITES;
- PENSAMENTO COMPROVADO PELOS RESULTADOS;
- MÉTODOS PROVADOS PELA EXPERIMENTAÇÃO.

E, se o progresso cultural é desigual, é necessário dar maior impulso à visão-moral-social e à compreensão eficaz, a fim de conservá-las, a pari passu com estes *aspectos* materiais de um MUNDO EM RÁPIDA TRANSFORMAÇÃO.

### 1.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULOS DE ALGUNS CURSOS SUPERIORES

O professor Valnir Chagas, na introdução de seu livro "Formação

---

25. KILPATRICK, p. 60



do Magistério – novo sistema”, começa com o slogan “Nova escola, novo magistério”. Mais adiante, acrescenta: “uma coisa é aceitar em princípio as idéias ou soluções que inovam e outra, muito diferente, é realizá-las com as necessárias mudanças de atitudes e de métodos. Somos intrinsecamente conservadores; e qualquer alteração planejada na esfera social exige sempre, em última análise, uma geração para que efetivamente se imponha”. 26

A concepção que encerra a citação choca-se com a que vem em seguida.

“É certo que os mais centralizadores, nem recuo evidente e contraditório, ainda reivindicam se amplie esse currículo nuclear, para descer a pormenores das matérias nele incluídas. Pretendem, no fundo, a expedição de “programas” ao estilo de 1942, que, fatalmente, seriam acompanhados de “instruções metodológicas” e até de horários. Com isto, nada se deixaria à iniciativa dos educadores para ajustamento do ensino às necessidades regionais ou locais, às diferenças dos alunos e às características dos projetos escolares. Entretanto, mesmo essa *minoría conservadora* (o grifo é nosso) não contesta nem a doutrina que se esboçou nem as matérias prescritas, nem a própria forma de “atividades, áreas de estudos e disciplinas” em que deverá escalonar-se o currículo para realizar aquela doutrina”. 27

É evidente que as citações expressam posições contraditórias e levantam questões quanto à implantação de uma lei sem a preparação antecipada de recursos humanos.

Para o autor, os conservadores representam uma minoria que não contesta nem a doutrina nem as matérias prescritas, porque, então, “qualquer alteração planejada na esfera social exige sempre, em última análise, uma geração para que efetivamente se imponha”. 28

A posição assumida pelo Professor Valnir Chagas diante da reforma do ensino carece de informações estatísticas e de resultados de pesquisas educacionais que constituíssem uma fundamentação sólida e sobretudo realística, assegurando êxito na implantação da nova lei.

Observações, dados estatísticos e estudos sobre a implantação da Lei 5692/71 põem em evidência que nem mesmo as normas para a formação do magistério destinado ao ensino do 1º e 2º graus, estabelecidas nas Indicações números 22/73 e 23/73, conseguiram atingir seu endereço.

O Curso de Letras não se adaptou às novas normas, conforme estudos já realizados pelo Setor de Educação.

---

26. CHAGAS, Valnir, Formação do magistério; novo sistema. São Paulo, Atlas, 1976, 161 p. p. 7

27. Ibidem, p. 8

28. Ibidem, p. 7

O Curso de Educação Artística nasceu deformado, com comprovam as críticas públicas que se tem feito a ele. Nem poderia ser de outra forma, pois a educação pela arte tem objetivos anteriores e até muito mais importantes do que a *sondagem de aptidões*, se se considerar que é mais real a exploração do indivíduo por si mesmo do ponto de vista de suas possibilidades e potencialidades físicas, intelectuais e artísticas e que, sem esta fase de auto-conhecimento através da experiência direta e auto-descobrimto como ser humano (ser humano com peculiaridades), é impossível a sondagem de aptidão.

Por exemplo: pela exploração das diferentes partes do corpo, a criança perceberá suas limitações físicas, mas também as possibilidades de vencê-las. O ser humano, enquanto criança, tem necessidades de se auto conhecer, para poder expandir a sua personalidade e tornar-se apto, mediante seguros pontos de referência, a escolher a profissão à qual melhor possa se adaptar ou aquela que se adapte às suas condições individuais. Só através do auto-conhecimento e auto-exploração a criança poderá atingir uma atitude introspectiva, que se projetará por maturidade e esta conduzirá, naturalmente, ao exercício consciente de sua cidadania.

A educação artística permite a explosão – sensibilização das possibilidades individuais, que então poderão ser ordenadas num contexto lógico.

Considerando que o Curso de Educação Artística é uma novidade, é imperdoável a omissão por parte do Autor do parecer da sua posição doutrinária. Essa omissão levou o Curso ao caos a que todos estão assistindo, pois esse descobhecimento doutrinário faz com que sua clientela seja a de 3ª opção.

No currículo mínimo do Curso de Estudos Sociais a defasagem é evidente.

No Capítulo 5 do livro acima citado, o professor Valnir Chagas trata dos Estudos Superiores de Educação. No parágrafo 2º, o autor faz uma crítica ao currículo do Curso de Pedagogia (anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1961), afirmando ser ele "centrado em generalidades educacionais, sem *conteúdos* que lhes servissem de base, e os seus alunos não chegavam a ser professores como os outros, No exercício profissional, entretanto, deveriam planejar uma educação que não tinham vivido, administrar ou avaliar uma escola que desconheciam e, dirigir ou coordenar mestres dos quais, em rigor não eram pares". 29

Essa hipótese levantada sem critérios, poderá ser facilmente derrubada em pesquisa sobre as atividades dos egressos desse Curso àquela época. Ainda mais, talvez sejam os educadores que ainda hoje constituem o "suporte" da Educação.

O Currículo do citado Curso de Pedagogia, descrito a seguir, merece algumas considerações:

- 1º ano: Complementos de Matemática.  
História da Filosofia.  
Sociologia.  
Fundamentos Biológicos da Educação.  
Psicologia Educacional.  
Introdução à Filosofia.
- 2º ano: Estatística Educacional.  
História da Educação.  
Fundamentos Sociológicos da Educação.  
Psicologia Educacional.  
Administração Escolar.
- 3º ano: História da Educação.  
Psicologia da Educação.  
Administração Escolar.  
Educação Comparada.  
Filosofia da Educação.
- 4º ano: Didática Geral.  
Didática Especial.

Os licenciados, egressos desse Curso de Pedagogia, habilitados para lecionar as disciplinas correspondentes nas séries dos cursos ou escolas normais, adquiriam uma bagagem de cultura pedagógica que "garantiu" por muito tempo uma orientação pedagógica, "continuamente atualizada", através de prática de ensino (estágio supervisionado) feita em regência de classe "direta" nas salas de aula da então escola primária e nas classes de educação pré-escolar, por seus alunos, os estudantes do curso normal.

Com o advento da Lei 4024/61, o currículo do Curso de Pedagogia, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, foi o seguinte:

- a) Psicologia da Educação; Sociologia (Geral e Educacional); História da Educação; Filosofia da Educação; Administração Escolar;
- b) Duas entre as seguintes matérias: Biologia; História da Filosofia; Estatística; Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; Cultura Brasileira; Educação Comparada; Higiene Escolar; Currículos e Programas; Técnicas Audiovisuais de Educação; Teoria e Prática da Escola Primária; Teoria e Prática da Escola Média; Introdução à Orientação Educacional;
- c) Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná, o currículo tomou a seguinte forma:

- 1º ano: Psicologia da Educação.  
Sociologia.  
Estatística Geral.  
Biologia Geral e Educacional.
- 2º ano: Higiene Escolar.  
Sociologia.  
História da Educação.  
Estatística da Educação.  
Psicologia da Educação.  
Administração Escolar.  
Teoria e Prática da Escola Primária.
- 3º ano: Didática.  
Psicologia da Educação.  
Filosofia da Educação.  
História da Educação.  
Administração Escolar.  
Teoria e Prática da Escola Média.
- 4º ano: Prática de Ensino.  
Psicologia da Educação.  
Filosofia da Educação.  
Educação Comparada.  
Introdução à Orientação Educativa.  
História da Educação no Brasil.

A introdução das disciplinas Higiene Escolar e Biologia em si constituem redundância; da mesma forma, a disciplina Orientação Educativa deveria continuar fazendo parte do programa de Psicologia Educacional. A consequência desse desmembramento foi a redução de um ano na duração da disciplina de Filosofia da Educação e a eliminação da disciplina Complementos de Matemática que, como pré-requisito da disciplina Estatística, diminuiu-lhe as possibilidades de incentivo à Pesquisa Educacional.

Esse currículo já representou uma primeira tentativa de orientar o curso de Pedagogia para especialização prematura. O Brasil perderia assim a oportunidade de contar com um curso que, aperfeiçoando ou talvez apenas atualizando o currículo anterior, preparasse o *educador* que, através de uma sólida cultura pedagógica, estivesse apto para as grandes transformações exigidas pelas mudanças rápidas que marcaram a última década.

E o slogan "nova escola, novo magistério" poderia ser substituído por "nova clientela, nova escola".

Os argumentos de que o Curso de Pedagogia não chegava a formar o professor como os demais são inconsistentes. A eles se opõem dezenas de observações (que infelizmente não foram formalizadas em pesquisas). Confrontando-se o desempenho dos professores de Matemática, licenciados em Pedagogia, com o dos licenciados em Matemática, sabe-se que

os resultados são favoráveis aos licenciados em Pedagogia.

Observações idênticas podem ser feitas em relação à disciplina de História. As explicações a esses fenômenos nunca foram solicitadas pelas autoridades promotoras das reformas. Entretanto, qualquer diretor de escola de ensino médio da época podia entregar turmas aos licenciados em Pedagogia (para regência da disciplina de Matemática, pois embora eles não tivessem conteúdos profundos de matemática, eram adequadamente formados para despertar nos alunos o gosto e o interesse pela matéria e para fornecer-lhes os métodos de aprendê-la. O licenciado em Matemática, na maioria das vezes, no exercício de magistério, apresentava um conhecimento insuficiente ou mesmo nada sabia da psicologia da criança; seu objetivo era "ensinar quantitativamente" e encher-lhe a cabeça de informações

Estes fatos mostram mais uma vez que, embora não se tivesse conseguido definir um mercado de trabalho para o licenciado em Pedagogia (currículos anteriores), o desempenho desses profissionais, como professores de escolas primárias, ou de escolas normais, ou ainda, acumulando o cargo de professor primário com o de ensino médio, teve resultados benéficos que ninguém pode contestar.

A intenção desta análise crítica não é, evidentemente, defender uma volta ao passado, mas fornecer material para reflexão em face da situação atual.

O currículo atual do curso de Pedagogia, com habilitações específicas, apesar da base de estudos comuns e devidamente considerada a carência cultural da clientela, permite em face das considerações anteriores, que se levante a hipótese de que não leva a nada! Não prepara o administrador escolar, pois as matérias divididas em disciplinas não permite que ele realize estudos que o levem a conhecer a criança, nem como um ser individual nem como um ser social. Não o capacita para a liderança necessária no estabelecimento da filosofia de sua escola, nem o orienta na elaboração do currículo que leve aos objetivos do processo educativo, nem o investe de condições para dirigir uma equipe de especialistas, pois suas bases são muito fracas para tanto.

A mesma crítica é válida para as outras habilitações.

Em conclusão, pode-se dizer que as várias habilitações não fornecem uma base comum de cultura pedagógica para um trabalho em equipe na qual, administradores, supervisores, embora com funções distintas, falem uma mesma linguagem, que garanta a eficiência do trabalho escolar.

Há uma ocorrência comum no Sistema: Os licenciados em Pedagogia, habilitados em Supervisão Escolar (coordenação pedagógica), projetam defasagem em treinamento para um trabalho em equipe numa unidade de ensino. E nos encontros pedagógicos, nos quais tomam parte, administradores, supervisores, orientadores educacionais, professores, há um descompasso de quadro referencial pedagógico que coloca em perigo o produto escolar.

A análise realizada sobre aspectos de alguns currículos de formação de professores a nível superior completa-se com dados obtidos sobre o 2º grau, em pesquisa realizada sob os auspícios da FUNDEPAR, intitulada – “O Ensino Normal no Paraná e os recursos humanos para o desenvolvimento”. 30 O quadro apresenta-se da seguinte forma quanto à clientela:

Classificação por nível sócio-econômico (1968)

(Escala de Bertran Hutchinson):

Superior .....	8,1%;
Médio alto .....	20,4%;
Médio baixo .....	44,6%;
Inferior .....	19,3%;
Não informado .....	7,6%.

De projeto mais recente desenvolvido pelo CETEPAR transcreve-se quadro abaixo:

Curso H. Técnico em MAGISTÉRIO – Lei 5692/71			
Percentual em relação ao total de matrículas no 2º grau		Em relação ao setor terciário matrículas no 2º grau	
1973	1974	1973	1974
Total 9281	24819	7191	19504
Mag. 1569 16,9%	3941 15,1%	1569 21,8%	3741 19,2%

Em face dos dados apresentados, sugere-se que a Universidade ou assuma a formação do magistério já a nível de 2º grau ou que os professores do 1º grau sejam preparados nas licenciaturas de 1º grau.

É evidente que, de uma forma ou de outra, os cursos de formação de magistério deverão ser completamente remodelados em função do nível sócio-econômico da clientela e das necessidades de seu desempenho. Não há dúvida que toda e qualquer modificação deve ser baseada em pesquisa e às autoridades educacionais do País compete prover de recursos as instituições idôneas para esse fim. Usando um raciocínio elementar,

30. CARVALHO, Helena Mosca de. O Ensino Normal no Paraná e os recursos humanos para o desenvolvimento. Curitiba, Fundepar, 1971. p. 88p. 20.

pode-se dizer que incentivos à pesquisa educacional que embase as reformas curriculares e metodológicas constituir-se-ão em investimentos mais rentáveis que os recursos maciços destinados ao treinamento de professores que se fazem atualmente, pois as verdadeiras causas de pouco rendimento da escola de 1.º, 2.º ou 3.º graus não são sequer percebidas.

Mesmo os cursos de METODOLOGIA DE ENSINO SUPERIOR, tão em moda no Brasil, representam desperdício de recursos sem as modificações exigidas na base.

Embora no decorrer desta análise a tônica tenha sido dirigida à necessidade de pesquisas, faz-se algumas observações baseadas principalmente em experiência e no trabalho com alunos. Elas permitem que se elaborem algumas reflexões.

Constata-se a necessidade de o professor que se destina ao ensino de 1.º grau receber conteúdos qualitativamente essenciais para o imediato desempenho (treinamento em ação de acordo com a teoria de ensino).

Acrescenta-se, ainda, que essa preparação seja desenvolvida com o início de uma cultura na área específica a ser gradativamente consolidada e aperfeiçoada pela contínua volta à escola.

Da mesma forma, o treinamento, como ponto de partida para o desempenho no sistema de ensino, gradativamente assumirá a forma de uma cultura pedagógica em constante revisão e aperfeiçoamento. Dessa maneira, após alguns anos de experiência, o professor poderá ser considerado um educador; pois, na atual situação, mesmo nas universidades a percentagem de professores que são educadores talvez seja menor do que se possa esperar.

## **ELEMENTOS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DO PRESENTE ANTE PROJETO**

### **Apresentação:**

O esforço demandado pelas instituições universitárias envolvidas com a formação de especialistas em educação, corre riscos não calculados de tornar-se pouco eficaz em determinados aspectos daquela formação. A probabilidade e direção dos riscos decorrem da inexistência efetiva de mecanismos intra institucionais que controlem, em termos de adequação e avaliação, os currículos que compõem os cursos dos especialistas, bem como a formação pedagógica oferecida às licenciaturas.

A adequação e atualização que acima indicam referem-se às previsões do Conselheiro Valnir Chagas em seu Parecer 252/69, quando afirma:

O que se apresenta, em suma, é mais e é menos que um curso de Pedagogia. É mais, porque visa a cobrir, em amplos traços, as diversas situações concretas que hão de surgir, e é menos, porque não passa de um núcleo a desenvolver-se conforme o estilo e as possibilidades de cada instituição. Dificilmente nos "currículos plenos" se poderá prescindir de acréscimos e desdobramentos que tornem mais nítidos os contornos do que no parecer fica esboçado. Os próprios conteúdos surgem revestidos de um intencional neutralidade: ainda não tem caráter de disciplinas e sim de matérias (quase diríamos de "matéria prima") a serem trabalhadas com maior ou menor propriedade nos vários planos particulares.

Como se depreende deste pequeno trecho, como do todo do Parecer 252/69, grandes margens foram reservadas a decisão das instituições no que tange à formação dos especialistas de que trata o referido Parecer.

Partindo do suposto de que as margens de decisões pertinentes às instituições representam a parte operacional das normas para o curso de Pedagogia e suas especificações, acredita-se que a constituição de um GRUPO DE ESTUDO PERMANENTE a respeito destas margens, possa contribuir de maneira significativa para a minimização dos riscos, aos quais nos referimos no primeiro parágrafo.

Há ainda que considerar aspectos integracionais das disciplinas que compõem os currículos dos especialistas e das diferentes licenciaturas.



É inegável que todo e qualquer curso de formação está fadado a não atingir totalmente seus objetivos, se não apresentar entre as disciplinas que compõem uma consistente integração, que aqui se denomina de horizontal;

Por outro lado, a integração dos conteúdos que compõem as disciplinas devem apresentar seqüenciamento adequado (integração vertical).

Evidentemente, tais características, com grande probabilidade, não serão encontradas se não se dispuser de mecanismos que polarizem as decisões a respeito. É muito pouco provável que professores trabalhando isoladamente em suas disciplinas consigam ir além, em suas disciplinas, da integração vertical.

Assim, considerando que o CURRÍCULO é um processo que se interpõe, como NÚCLEO DE INFORMAÇÃO, entre a clientela e os objetivos de um curso; assim como a seleção, organização, seqüenciamento e integração de objetivos e conteúdos profissionais tendem a tornar-se mais adequados quando grupos interdisciplinares sobre eles atuam; considerando ainda que devido à dinâmica social alterações são impostas às atividades profissionais em termos de ênfases direcionais, o que acarreta a necessidade de um estudo constante da adequação entre o ministrado e as solicitações sócio-político-econômicas; pressupõem-se, mais uma vez que um GRUPO DE ESTUDOS PERMANENTES DE CURRÍCULO DE ENSINO SUPERIOR (no caso Pedagogia e Licenciaturas) reduziria discrepâncias a níveis mínimos.

## **1. PLANO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES**

Através do modelo CIPP sugerido por D. Stufflebeam, pretende-se caracterizar e analisar aspectos do Setor de Educação da UFPr. e a partir desta caracterização e análise chegar a identificação das necessidades deste sistema – especialmente no que se refere a organização de Grupo de Estudos Permanentes de Currículo de Ensino Superior.

### **1.1. AVALIAÇÃO DO CONTEXTO**

Levantamento dos nº de cursos atualmente oferecidos pelo Setor de Educação, tendo-se por parâmetro: a) as metas do Sistema Nacional de Educação; b) as propostas do Plano Estadual de Educação; c) necessidade de expansão e diversificação do Sistema Escolar; d) avanço científico e tecnológico; e) as aspirações dos discentes por profissionalização.

### **1.2. AVALIAÇÃO DO INPUT**

a) expectativas institucionais: o que a sociedade espera do produto do S.E.; b) levantamento das possibilidades físicas do Setor de Educação; c) disponibilidade de pessoal; d) caracterização de outros serviços de apoio; e) alocação de recursos financeiros.

### **1.3. AVALIAÇÃO DO PROCESSO**

Caracterização da ação política e metodológica na formação do profissional (sua formação e atuação). Análise de modelos de formação profissional – perfis profissionais X solicitações do mercado de Trabalho.

### **1.4. AVALIAÇÃO DO PRODUTO**

Analisar a existência de correspondência quantitativa e qualitativa entre esquemas de formação profissional trabalhados pelo Setor de Educação da UFPr. e os de absorção do Produto. Identificar trocas de informação entre o Setor de Educação (oferta de formação e o mercado de Trabalho (demanda e absorção de MOQ).

## 2. IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES:

Como é ...

1. Não comunicação entre o Setor Educação (oferta de formação) e o Mercado de Trabalho (dim. e absorção de mão-de-obra qualificada);
  - falta de conhecimento das necessidades atuais do mercado de trabalho;
  - falta de projeção destas necessidades;
  - descontinuidade, personalização e improvisação das transações ambientais;
  - avanços e recuos de uma política baseados em conhecimentos insuficientes e errôneos da realidade;
  - existência precária de planejamento e de pesquisa;
  - inadequação das ofertas do Sistema Educacional às necessidades sociais.
2. Alheamento a mudanças ambientais do ponto de vista sócio-cultural.
3. Ausência de uma enérgica ação política e metodológica na formação do profissional da Educação:
  - insuficiência de modelos de formação;
  - inexistência de laboratório de currículo.

Como deveria ser ...

1. Correspondência quantitativas e qualitativa entre esquemas de formação do Setor de Educação e os de absorção do produto;
  - busca ativa do conhecimento (saber para prever, prever para prover);
  - transação planejada: ação política e metodológica para formação de mão-de-obra qualificada;
  - absorção articulada com os esquemas do Setor de Educação;
  - as necessidades individuais e a realidade social como base para a tomada de decisões;
  - reestruturação do “marketing” educacional;
  - produto do Setor de Educação com enfática dimensão sociológica.
2. Compromisso ativo na busca de soluções dos problemas de desenvolvimento global e autônomo da sociedade atual;
3. Existência de ação política e metodológica na formação do profissional:
  - análise de modelos de formação de profissionais (perfis profissionais);
  - existência de laboratório de currículos, ou de grupos de estudos permanentes de currículo.

### **3. ANÁLISE DO SISTEMA ATUAL:**

A situação atual do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná é a seguinte:

- A) – Existem em funcionamento no Setor de Educação atualmente quatro cursos de licenciatura plena que de acordo com o Parecer 252/69 tem por objetivo a “formação de especialistas em Educação”. As habilitações oferecidas são as seguintes:
  - Administração Escolar
  - Supervisão Escolar
  - Orientação Educacional
  - Magistério (discipl. pedagógicas).
  
- B – A distribuição dos alunos pelos diferentes cursos apresenta uma nítida variação sendo que as habilitações para Orientação Educacional e Supervisão Escolar são as mais procuradas, detendo assim o número mais significativo de alunos.
  
- C – A organização dos diferentes currículos obedece em primeiro lugar as exigências da Lei 5540/68 e em especial do parecer 252/69 que estabelece os “mínimos” a serem desenvolvidos pelos currículos, e ainda as normas Regimentais da UFPr. Entretanto, inexistente no Setor de Educação um serviço voltado para o estudo dos currículos, bem como e principalmente de acompanhamento e avaliação destes.
  
- D – A caracterização da clientela dos diferentes cursos e para a qual se dirigem os currículos, não está efetivada.
  
- E – A organização dos conteúdos curriculares (tratamento das disciplinas) é realizado em nível de Departamentos, ficando assim prejudicada não só a integração horizontal dos conteúdos, como também sua integração vertical. Esta última é a menos afetada, pela existência do regime de pré-requisitos.
  
- F – Segundo disposição da indicação nº 22/73 do CFE e da resolução 12/74 do Conselho de Ensino e Pesquisas da UFPr., são atendidas ainda pelo Setor de Educação da UFPr 14 cursos de licenciaturas cuja composição curricular é peculiar a cada curso e aprovada pelo CEP.

## **4. ESTRATÉGIAS E ALTERNATIVAS:**

### **4.1. Análise da Missão:**

#### **4.1.1. Objetivo da Missão:**

Montar um Grupo de Estudos Permanentes de Currículo de Ensino Superior – GEPCES no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

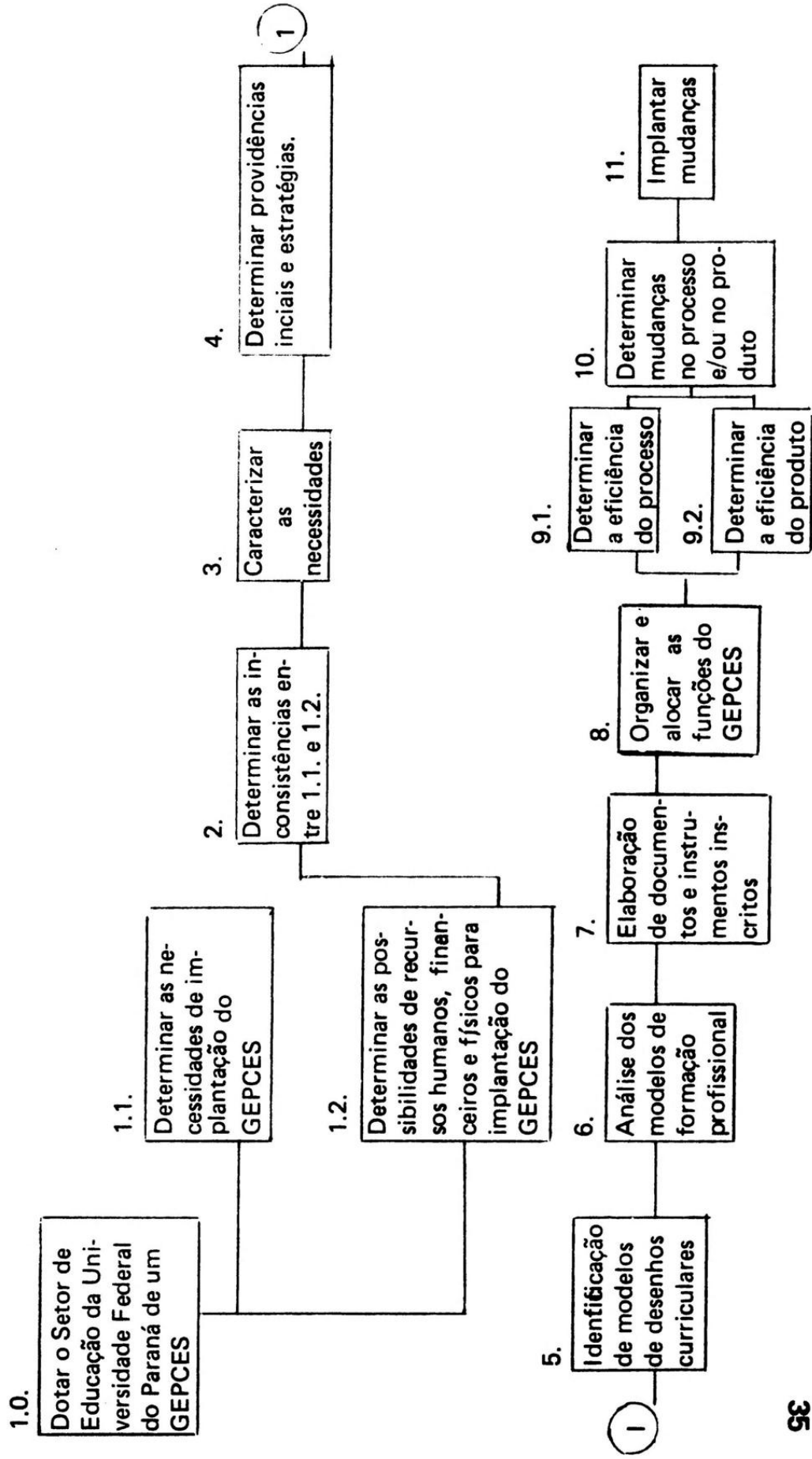
#### **4.1.2. Providências iniciais:**

- portaria da direção do Setor de Educação da UFPr, autorizando a criação e implantação do GEPCES no referido setor;
- obtenção de recursos financeiros, bem como de ambiente físico para implantação do GEPCES;
- organização de equipes de pessoal;
- destinação de ambiente físico;
- dar condições do grupo operar.

#### **4.1.3. Estratégias:**

- organizar a estruturação e funcionamento do GEPCES;
- manter intercâmbio com Universidades que tenham em funcionamento GEPCES (estabelecer Convênios);
- contratar técnicos e especialistas em currículos para definir uma proposta de Laboratório de Currículos para o Setor de Educação.

**1.4. DIAGRAMA:**



## **4.2. Análise das Funções:**

### **4.2.1. Fases do trabalho:**

Organizar Grupo Tarefa para estudar aspectos de estruturação e funcionamento do Grupo de Estudos Permanentes de Currículo de Ensino Superior.

4.2.1.1. Levantamento do número de cursos atualmente oferecidos e atendidos pelo Setor de Educação, face a:

- metas do Sistema Nacional de Educação;
- metas do Plano Estadual de Educação;
- expansão e diversificação do Sistema Escolar Brasileiro e Paranaense;
- avanços científicos e tecnológicos;
- aspirações discentes por profissionalização.

4.2.1.2. Caracterização dos currículos dos diferentes cursos oferecidos e atendidos, quanto a:

- resposta de atendimento às demandas sócio-culturais e em especial ao Sistema Estadual de Educação;
- normas para estruturação dos desenhos curriculares das habilitações oferecidas e formação pedagógica das licenciaturas – análise de legislação específica;
- determinantes individuais a quem se destinam os currículos;
- determinantes epistemológicos e lógicos dos conteúdos a incluir nos currículos.

4.2.1.3. Levantamento do número de vagas efetivo em cada curso.

4.2.1.4. Distribuição dos alunos nos diferentes cursos oferecidos:

- cursos mais procurados;
- número de alunos por curso.

4.2.1.5. Caracterização dos alunos, quanto a:

- idade;
- tipo de formação;
- atuação profissional;
- nível sócio-econômico.

- 4.2.1.6. 4.2.1.6. Levantamento das possibilidades de Recursos Físicos e Humanos do Setor de Educação:
- determinação de ambiente físico apropriado ao funcionamento do GEPCES;
  - disponibilidade de pessoal;
  - caracterização de outros serviços de apoio;
  - alocação de recursos financeiros.
- 4.2.1.7. Estudo de modelos de formação profissional – perfis profissionais X mercado de trabalho.
- 4.2.1.8. Organização seqüencial de objetivos e conteúdos selecionados em função de condições sócio-culturais, das possibilidades e interesses dos alunos.



#### IV. PROPOSIÇÃO

1. Dos pressupostos apresentados e da estrutura em si, este estudo visa fundamentar a urgente necessidade da montagem do GEPCES.

Constitui objetivo básico assegurar informações e estudos de natureza pedagógica (de ensino) institucional, necessários ao conhecimento da realidade, visando especialmente o planejamento atualizado das atividades escolares do Setor, sem defasagem de recursos humanos, materiais, com aproveitamento racional de tempo e energia, para equacionamento econômico, social e instrucional dos investimentos (potencialidade dos jovens estudantes).

2. O modelo permitirá a utilização de estratégias contínuas de pesquisas sob a motivação: NOVA CLIENTELA, NOVA ESCOLA, para correlacionar programas em abordagem interdisciplinar e interagir pessoas de diferentes cursos.

Essa participação é importante: é um desafio e uma provocação dotar o modelo do maior número de variáveis intervenientes na ótica ...

DADOS geram INFORMAÇÃO, esta gera PESQUISA que exige PLANEJAMENTO (modelos alternativos, planos implementados e controlados numa interação permanente, surgindo novos modelos).

Toda tomada de decisão tem uma perspectiva de presente e uma visão de futuro; os dados levam a pensar, a sistematizar informações para agilização de soluções, dentro da política de educação.

3. As equipes de técnicos que comporão o GEPCES, desenvolverão tarefas definidas e delimitadas: pesquisas estruturais relacionadas à formação do educador, características do treinamento paralelo a cada curso, mercado de trabalho; faixa etária em relação a determinadas habilitações (de supervisor pedagógico, orientador educacional, etc), consistência em escala de valores éticos (formação do cidadão presente), unidade de quadro referencial de comportamento profissional do educador, etc., elaborando diagnósticos parciais, considerando nessa elaboração fatos econômicos, setoriais, sociais, regionais do momento histórico.

Tais diagnósticos visam:

- a) analisar a relação entre a oferta de diferentes cursos e às exigências sociais (do corpo administrativo e docente, das famílias, etc), qualitativamente e quantitativamente para uma projeção clara de sua situação, dos problemas e as soluções exeqüíveis;

b) coordenar as informações para elaboração de hipóteses de trabalho para definir posições.

4. O GEPCES, pela estreita colaboração e continuidade dos fins, terá exequibilidade e continuidade.

Tendo em conta que o grupo se proporá um trabalho científico, é preciso destacar a importância de um quadro de profissionais capazes de realizar tarefas em equipe, que além dos objetivos específicos, seja capaz de se projetar no contexto histórico-geográfico-social.