

AS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO: UMA NECESSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR ?

Wladimir dos Santos *

INTRODUÇÃO

De algum tempo a esta parte, em todas as nossas escolas, pouco antes do início do ano letivo, encontram-se os professores com os respectivos diretores ou, quando existe, com o orientador pedagógico para as chamadas "Reuniões de Planejamento".

Ao cabo de certo número de reuniões, fixado de antemão, obtém-se para cada matéria um "plano" contendo as estratégias, os objetivos "educacionais" e "instrucionais", o conteúdo programático a ser desenvolvido etc. Esse plano deve orientar o trabalho do professor durante o ano letivo.

Em relação a tais reuniões há da parte dos professores as mais severas críticas ou uma apatia generalizada. De outro lado, os "especialistas" dos órgãos governamentais continuam ano a ano a realizar tais reuniões.

Ocorre-me então uma questão: "Têm tais reuniões validade ?

Se não têm, devem ser reformuladas ou suprimidas ? Se têm, qual a sua importância no processo pedagógico ?

Para procurar responder a tais questões, examinaremos como se instalou na pedagogia a necessidade de tais planejamentos. Em seguida, como apareceu no Brasil tal atividade e como tem sido desenvolvida em nossas escolas. A seguir, refletiremos sobre a validade de tais reuniões na busca que a pedagogia empreende de uma nova concepção de escola.

* Diretor técnico da Organização Sorocabana de Ensino; professor da Faculdade de Filosofia de Sorocaba; mestrando em filosofia na PUCSP.

1. A PEDAGOGIA EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Enquanto de um lado há, hoje, em certos meios intelectuais um movimento de contestação à instituição escolar, batendo-se pela sua supressão, do qual Illich é talvez o mais célebre representante, desde que a Comissão Faure, da UNESCO, introduziu o conceito de Cidade Educativa com base em suas teses, de outro, as massas aspiram a mais e melhores escolas como forma de ascensão social (1).

Numa terceira posição ainda, com base em trabalho dos economistas que demonstraram como se relaciona educação e desenvolvimento e as altas taxas de retorno dos investimentos educacionais, os governos têm, cada vez mais, gasto altas somas procurando criar novas tecnologias para retirar o ensino da fase artesanal. (2)

A Pedagogia, que até hoje não encontrou seus próprios rumos, oscilando ora para a arte, ora para a técnica, ora para a ciência, tem procurado responder àquelas solicitações das massas e dos governantes. Melhorar a escola é uma busca constante da Pedagogia, até como forma de sobrevivência já que vê sua área invadida por uma nova classe de especialistas, saídos do campo das comunicações, da economia e da engenharia social, ao mesmo tempo em que é atacada por parte da intelectualidade.

Um dos rumos que a Pedagogia tem utilizado é procurar absorver procedimentos que já se tornaram rotineiros em outros campos e nas ciências em geral. Daí a tentativa de aplicação de técnicas como o PERT, a Engenharia de Projetos, a Análise de Sistemas, a Comunicação de Massas etc.

Apesar do esforço desenvolvido pouco se tem conseguido. Piaget que aceita a existência de uma ciência da educação, escreveu recentemente: "Ao abordar uma tarefa tão temerária de querer resumir — e, mais ainda, tentar julgar — o desenvolvimento da educação e da instrução no decorrer dos últimos 30 anos, é se tomado de um verdadeiro terror diante da desproporção que, como em 1935, ainda hoje subsiste entre a extensão dos

(1) "No Estado de São Paulo vem ocorrendo nas últimas décadas, uma verdadeira "corrida para as escolas"... a procura de escolas para os filhos há muito deixou de ser preocupação exclusiva das elites para atingir a todas as camadas da população, mesmo as mais modestas" — José Augusto DIAS, *Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica*, p. 16

(2) Arlindo Lopes CORREA, *Aplicabilidade de Formas de Tecnologia Educacional no Brasil*.

esforços realizados e a ausência de uma renovação fundamental dos métodos, dos programas, da posição dos problemas e, por assim dizer, da pedagogia tomada em seu conjunto como disciplina diretora". (3)

Outro procedimento de que a Pedagogia se tem servido, é o de envolver todos os participantes no processo de melhoria da escola, certa como está de que uma reforma em profundidade só será conseguida, na medida em que se engajem todos os envolvidos. Essas reformas a que a Pedagogia aspira, no entanto não interferem, ou não procuram interferir, na estrutura da própria instituição escolar. Ficam adstritas a ajustes e adequações dos currículos, dos programas, das técnicas, das relações interpessoais que não descaracterizam a instituição tal como é concebida hoje. Daí o envolvimento direto do corpo docente na tarefa de elaboração dos currículos. (4)

Contudo, não há um consenso geral a respeito da necessidade de participação dos professores no planejamento dos cursos. Há os que são favoráveis e os que são contrários. Há, ainda, os que pregam maior ou menor autonomia para o professor no seu planejamento.

Aliás, alguém já disse certa vez, que o panorama da educação atual sugere um vasto museu. Coexistem lado a lado as mais variadas concepções educacionais propostas ao longo dos tempos.

A Pedagogia não soube ou não quis sepultar os seus fracassos e formar um corpo cumulativo de conhecimentos, como fez a ciência. Enquanto a história das ciências apresenta apenas as vitórias e suprime "grande quantidade de erros e falsos começos" (5) como se não tivessem existido, o que lhe dá um sentido linear cumulativo, a história da pedagogia nos apresenta tudo o que se elaborou no campo, represente ou não erros ou falsos começos.

Esse grande número de teorias educacionais ainda em uso, dificulta qualquer tentativa séria de orientador pedagógico ao organizar ou reorganizar uma escola. O professor assimila alguns pontos desta teoria, outros, daquela e, ainda, de outra, e pensa que é um entendido na sua profissão. Não verifica que a sua fundamentação teórica, se é que podemos dizer assim, se constitui num emaranhado sem fim de retalhos, de um folclore pedagógico, de slogans e metáforas educacionais. (6)

(3) Jean PIAGET, *Psicologia e Pedagogia*, p. 3.

(4) Ralph W. TYLLER, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, p. 117.

(5) Theodore ROSZAK, *A Contracultura*, p. 217.

(6) Israel SCHEFFLER, *A Linguagem da Educação*, cap. II e III

Poderíamos, para dar prosseguimento ao trabalho, examinar aqui as principais teorias correntes em educação, separando as que necessitam da participação consciente do professor das que não o fazem. Mas isso seria um trabalho enfadonho e a nada conduziria. Optamos por agrupá-las em duas grandes tendências — a dos “autoritários” e a dos “progressistas”. Como toda classificação, esta é também empobrecedora, já que em cada tendência podem ser agrupadas teorias verdadeiramente antagônicas entre si. É, contudo, a solução encontrada por vários autores. (7)

1.1 Duas tendências em educação

Os “autoritários” são os que colocam toda a ênfase do processo educativo na matéria a ser ensinada. Para estes a educação é concebida em dualismos: o professor que sabe ensina o aluno que não sabe e aprende; a matéria a ser ensinada distingue-se dos métodos de ensinar.

Para estes não existe o problema da programação já que a matéria, foi sistematizada pelos especialistas no campo e deve, nessa ordem, ser transmitida aos alunos que devem dominá-la.

Essa tendência se confunde com um sociologismo, já que a tarefa da escola é preparar o cidadão para a vida em sociedade. Alguém imaturo que, em decorrência de um aprendizado, torna-se capaz de conviver, em determinado instante marcado pelo fim da escolarização, com seus semelhantes. É evitado de um positivismo cientificista. Há algumas teorias dentro dessa tendência, que buscam a preparação para a vida eterna e não só a vida em sociedade. De qualquer forma, uma linha unifica essas teorias: o indivíduo em determinado instante prepara-se (escolarização), para viver depois (vida), que pode ser expressa na fórmula “preparação para a vida”, tão corrente.

O fundamento pedagógico de seu trabalho pode ser encontrado nos cinco passos formais de Herbart: Preparação, Apresentação, Assimilação, Generalização e Aplicação. (8)

Essa tendência foi contínua e sistematicamente combatida pelos “progressistas”, ao longo dos tempos num movimento do qual, de certa forma, Rousseau foi o precursor. Assumiu grande importância a partir do final do século passado.

(7) Piaget fala em pólos “exógenos” e “endógenos”, Doll e Tyller falam em tendências “essencialistas” e “progressistas”. Servimo-nos da nomenclatura de Hirst e Peters.

(8) John S. BRUBACHER, Importância da Teoria da Educação, p. 24.

A tendência “progressista” engloba todas as teorias que fundam o seu projeto escolar colocando como centro dos interesses a criança, o educando. Não mais a matéria, que esta é meio em relação a um fim mais alto, mas o aluno com os seus interesses e motivos. Para essa tendência o aluno não é um ser que pode ser modelado, a partir de fora como uma peça de argila, mas é algo que cresce e se desenvolve segundo certas tendências intrínsecas. De qualquer maneira o importante é organizar o currículo e os programas a partir do “psicológico” e não do “lógico”, (9) atendendo às necessidades fundamentais do indivíduo e não à sistematização imposta por um especialista que já conhece o assunto. A simples transmissão de conhecimentos que “não podem ser utilizados, testados ou mergulhados em novas combinações, são ‘idéias inertes’, contra as quais a educação deve precaver-se” (10). Admitem, apesar de tudo, a existência do conteúdo tradicional.

“Os progressistas realmente admitiam um conteúdo tradicional de currículo. O que estava oculto em sua ênfase no crescimento era o ideal moral de “autonomia” ou “autodeterminismo” (11). “Os autoritários destacavam o conteúdo, mas consideravam-no como um material a ser aprendido e crido. Davam mais valor à obediência do que à independência de espírito”. (12)

Esses dois movimentos pendulares, passando por pontos intermediários tem caracterizado toda a história da Pedagogia contemporânea. O grande mérito da tendência progressista foi exercer um trabalho lento e penoso de destruição de certos conceitos sobre educação que eram já tradicionais.

Dewey, o grande pensador que embasou muitos dos conceitos da educação progressiva, exerceu um verdadeiro papel contra-cultural embora nunca tivesse sido bem entendido. Ele próprio chegou a chamar a atenção para o fato (13) de que se estava a deturpar o que dissera. Embora o seu método pedagógico também contivesse cinco etapas como o de Herbart, (Atividade, Problema, Dados, Hipóteses, Experimentação) — o que levou muita gente a acreditar que, na verdade, eram as mesmas coisas com nomes diferentes, há uma grande distância entre uma e outra concepção. (14)

Resumindo: enquanto para os autoritários não existe o problema do planejamento, da programação, visto que este já se acha resolvido

(9) John DEWEY, *Vida e Educação*, p. 294.

(10) Alfred North WHITEHEAD, *Os fins da Educação e Outros Ensaios*, p. 13.

(11) P. H. HIRST e R. S. PETERS, *A Lógica da Educação*, p. 47.

(12) *ibidem*, p. 48.

(13) John S. BRUBACHER, *Importância da Teoria da Educação*, p. 14.

(14) *ibidem*, *ibid.* p. 24.

pelos especialistas nos diversos campos, os progressistas o consideram um problema central. Se o curso deve atender os interesses e motivos do aluno, não do aluno em geral, médio, mas do aluno situado, a ênfase deve recair no planejamento do curso que deve ser constantemente atualizado.

1.2 Tendência nova da pedagogia

Ao impacto das críticas recíprocas pelas quais o autoritarismo acabou por ter as suas bases solapadas, a ponto de raramente se encontrar alguém que insista em seus pontos fundamentais, o progressismo também não se firmou nem nos Estados Unidos. (15)

Viu-se rapidamente contestado nos EEUU por uma espécie de comoção nacional, quando os russos em 1957, liderando a corrida espacial, colocaram em órbita o Sputnik. Um clamor público no sentido de se cuidar mais dos conhecimentos, especialmente dos chamados científicos, nas escolas elementares e secundárias, foi o que se ouviu. Daí todo um movimento de revisão neodisciplinista encetado em matéria de currículo, no qual passaram a participar os especialistas dos diversos campos. O que vemos, hoje, é o aparecimento de uma nova tendência que se esboça, no sentido de conciliar o valor atribuído à matéria, com a devida ênfase nos alunos. Parece, de certa forma, fixada uma tendência "no sentido de busca de uma formação individual total, ou pelo menos totalizante — e não somente intelectual ou espiritual — que convergem as tendências e os modos de educação contemporânea" (16).

Parece que mais e mais a Pedagogia se encaminha nesse sentido. Um neodisciplinarismo, que se fixa mais nas estruturas do conhecimento (17) que nos próprios fatos; que coloca a figura do aluno, um ser inserido numa dimensão espaço-temporal, como dado do problema, mas que renova como fundamental o conteúdo que deve ser fixado pelos especialistas nos diversos campos e estão afastados das atividades escolares. Exemplo disso são o BSCS (Biological Science Curriculum Study), o PSSC (Physical Science Study Curriculum), etc. (18)

A educação tende a passar de destinada a uma indefinível infância, um ser imaturo, para o pré-maturo sempre completo mas inacabado

(15) Ronald C. DOLL, *El Mejoramiento del Currículum*, p. 13.

(16) Jean LEIF, *Inspirações e Tendências Novas da Educação*, p. 7.

(17) Jerome S. BRUNNER, *O Processo da Educação*, p. 15 — 24.

(18) *ibidem*, p. 17.

(19) o que define a finalidade de uma educação permanente, justificando a substituição da pedagogia por uma andragogia. (20)

Nessa nova tendência assume capital importância o trabalho de planejamento e programação realizado pelo professor. Não mais uma programação ideal, uma lista de tópicos ou unidades a serem vencidos em determinado tempo. Mas um instrumento de trabalho. Parte-se dos objetivos que se deseja atingir para se fixar os conteúdos. A matéria é meio e não fim.

1.3 O planejamento de ensino nessa tendência

Nessa tendência nova que se esboça, assume especial significação o trabalho de Bloom e seus colaboradores, com a sua "taxionomia de objetivos educacionais".

Embora houvesse proposto a elaborar uma "taxionomia completa, constituída de três partes principais — os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor" (21) acabou por elaborar apenas os volumes relativos aos dois primeiros domínios.

O motivo de haver principiado pelo domínio cognitivo é bastante significativo: "o domínio em que tem ocorrido a maioria dos trabalhos em desenvolvimento curricular e onde encontramos as mais claras definições de objetivos expressos em termos de comportamento do aluno" (22).

Já para elaborar o segundo volume, relativo ao Domínio afetivo, Bloom confessa que encontrou dificuldades de voltar a reunir a equipe primitiva: "Dois de nós... com o consentimento da maioria dos outros membros da comissão original... assumimos a tarefa de completar este compêndio" (23). "Uma vez que não houve reuniões de organizadores desde 1957, eles não julgaram o manuscrito como um grupo, e a responsabilidade do esquema de classificação deve permanecer conosco" (24).

O trabalho relativo ao primeiro volume, publicado em 1956, nos Estados Unidos, foi recebido com grande entusiasmo pelos pedagogos de

(19) Pierre FURTER, *Educação e Vida*.

(20) Pierre FURTER, *A Formação do Homem Inacabado — Ensaio de Andragogia*.

(21) Benjamin S. BLOOM et alii. *Taxionomia de Objetivos Educacionais — Domínio Cognitivo*, p. 6.

(22) *Ibidem*, p. 8.

(23) Benjamin S. BLOOM et alii. *Taxionomia de Objetivos Educacionais — Domínio Afetivo*, p. 11.

(24) *Ibidem*, p. 11.

toda a parte. Respondia a uma expectativa dos professores em relação a um material que os auxiliasse na tarefa de planejamento de seus cursos. Afinal a Pedagogia podia sair dos lugares-comuns do amadorismo para partir decisivamente nas pegadas das ciências, com a sua própria classificação.

Os grandes problemas enfrentados no domínio afetivo por Bloom e a demora em publicar o volume correspondente, levaram os educadores a certa apatia em relação à taxionomia.

Outro trabalho que assumiu grande importância nessa nova tendência foi o de Robert Mager, publicado em 1962 nos Estados Unidos.

Nesse texto Mager prega a importância de formular enunciados precisos para os objetivos. O problema da escolha do conteúdo está na dependência desses objetivos, que devem ser fixados em termos de:

- a) Identificação e descrição da **atitude observável** que se aceitará como prova de que o aluno alcançou o objetivo;
- b) **Especificação das condições** (o que se dá, o que se proíbe) a fim de excluir as atividades que não serão aceitas como prova de que o aluno alcançou o objetivo.

A técnica proposta por Mager de elaborar objetivos em termos de **conduta observável** e padrões de **eficiência desejável** foi logo divulgada, (25) de tal forma que há, hoje, uma crescente preocupação com determinados verbos que expressariam corretamente condutas observáveis (identificar, distinguir, resolver, comparar, listar etc.) em contraposição a outros que não permitiriam isso (conhecer, compreender, apreciar, entender etc.).

A esses objetivos convencionou-se chamar de "instrucionais" em contraposição e outros mais gerais, os "educacionais". Alguns ainda acrescentam os objetivos "expressivos" (26).

Note-se que essa tendência é, de certa forma, o renascimento de um novo "autoritarismo", só que mais rebuscado, mais sutil. Atendem objetivos que são colocados pelos especialistas a partir de valores correntes na sociedade. Os economistas, havendo cuidado de demonstrar as altas taxas de

(25) Entre outros o livro de Oyara P. Esteves, "Objetivos Educacionais", divulga os pontos principais do texto de Mager.

(26) Thomas S. Nagel, em *Ensino Para Competência*, esbarra num problema: Quais os objetivos "instrucionais" de ouvir Bach, por exemplo? mas, ouvir Bach é bom em si mesmo... logo, existe uma classe de "objetivos expressivos".

retorno dos investimentos em educação e elaborado uma "teoria da modernização", situam-se nessa tendência.

2. A SITUAÇÃO DO PLANEJAMENTO NO BRASIL

Vimos no capítulo anterior, como a Pedagogia se encaminhou no sentido de engajar na tarefa de reformulação das escolas o pessoal envolvido.

Por uma série de razões, entre as quais está a falta de pesquisa educacional, que tem impedido o aparecimento de uma pedagogia autóctone, o pedagogo brasileiro segue, caudatário, esse movimento geral.

O envolvimento direto do professor na tarefa de planeamento do currículo, no sentido que lhe dá a Teoria do Currículo como "conjunto das experiências do educando sob a responsabilidade da escola" (1) é tarefa recente para os nossos professores.

Movimento iniciado no princípio deste século nos Estados Unidos, começou a invadir o campo pedagógico brasileiro a partir da década de 1960.

Antes disso, o panorama era outro. Em nossa primeira Reforma de Ensino, de 1931, logo após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (2), que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos (3), a lei entregou a tarefa de organizar os "programas, bem como as instruções sobre os métodos de ensino" (4) a uma Comissão criada no Ministério da Educação que devia ouvir as sugestões da Congregação do Colégio Pedro II do Distrito Federal. Aos professores restava a obrigação de cumprir tais programas em sua íntegra.

Em 1942 a Reforma Capanema (5) repetia a fórmula e os professores continuaram, de norte a sul do Brasil a lecionar os mesmos programas organizados no Distrito Federal. É interessante observar, hoje, aqueles programas e suas instruções metodológicas e verificar como o comportamento estruturado encontrava soluções simplistas: a programação de uma matéria,

(1) William RAGAN, *O Currículo Primário Moderno*, p. 3

(2) Criado em 14/11/30 o Ministério da Educação e Saúde Pública reuniu diversos serviços afetos ao Ministério da Justiça. Daí o alto sentido de jurisdicção em nossa primitiva legislação de ensino.

(3) Decreto nº 19 890, de 18/04/31. Ao cabo de um ano tantas já eram as portarias e circulares alterando o texto original, que houve necessidade de uma consolidação, ocorrida com o Decreto nº 21 241, de 4/4/32, que acabou conhecida como Reforma F. de Campos.

(4) Art. 10 do Dec. 21 241/32.

(5) Decreto-Lei nº 4 244, de 09/04/42.

Geografia digamos, constituía um todo lógico, sistemático, da 1ª à 4ª série do ginásial. Mas, como tais programas eram bastante vastos, as normas admitiam que o professor cumprisse apenas 75 % do programa de cada série. Disso decorria dois problemas e que naquela época poucos viam: ficavam intervalos de 25 % a cada ano na programação que deixava de ser lógica e sistemática; em segundo lugar, nunca se pensou em "como determinar 75 % de conteúdo?", e eram calculados sobre o número de unidades de assunto do programa da série, mesmo que essas unidades contivessem volume diferente de conteúdo.

De qualquer forma, para o professor não existia o planejamento e tudo corria mansa e pacificamente, sem qualquer problema. A escola trabalhava numa tendência autoritária legalmente reconhecida.

A partir de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (6) que estivera sendo discutida durante 13 anos no Congresso Nacional, aparece ao professor pela primeira vez o problema de planejar os seus cursos. A Lei dispunha que o Conselho Federal de Educação, então criado, devia definir a **amplitude** e o **desenvolvimento** dos programas de ensino. Mas o fez com tal flexibilidade que terminou por traçar apenas a amplitude (7), deixando ao professor a tarefa de definir o **desenvolvimento** do programa, o que, em última análise, significava elaborar e organizar tais programas. Desapareceram as famosas instruções metodológicas que existiam desde 1931. Já começávamos, naquela época, a sofrer influências da Teoria do Currículo que ganhara corpo nos Estados Unidos a partir do início deste século.

Contudo, ou porque os professores não foram devidamente instruídos (e realmente apenas alguns o foram), no sentido de dominar a teoria subjacente ao planejamento, ou porque os "especialistas" dos órgãos técnicos não sabiam o que se lhes pedia, a verdade é que os professores continuaram a servir-se dos mesmos programas de 1942, que já eram de 1931.

Interessante notar aqui, que a partir de 1961, o CFE introduziu uma noção importante do ponto de vista pedagógico e que não foi sequer notada: as matérias deviam ser tratadas em forma de **disciplinas** ou **práticas educativas**. Estas últimas, deviam corresponder a atividades mais ou menos amplas, sem a intenção de "ensino" sistemático que caracterizava as disciplinas.

(6) Lei 4 024/61. No texto de Demerval Saviani, *Educação, Estrutura e Sistema*, há um bom estudo sobre as marchas e contra-marchas que essa lei sofreu em longa tramitação.

(7) Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, p. 47.

Eram atividades verdadeiramente lúdicas a fim de atender interesses os mais diversos: a música não para formar ou preparar o músico, mas como forma de integração social entre os eventuais participantes de um conjunto musical e de expressão interior; as atividades manuais em madeira ou cerâmica etc. como formas de liberação de uma atividade criadora, uma disposição artística etc. Enfim, nas **práticas educativas**, não podia haver programas previamente preparados e por isso nessas matérias não devia haver avaliação.

Pois bem, o que se viu foi o seguinte: esses professores continuaram a elaborar seus programas, impingidos de forma sistemática a todos os alunos de uma classe, (da mesma maneira como existiam na Legislação de 42 a Música, os Trabalhos Manuais) e, como não se podia atribuir notas — que eram consideradas como elemento fundamental para despertar interesse nos alunos — os professores se compunham com professores de disciplinas: “Se for bem nesta matéria o professor de Português aumentará a nota; caso contrário, se não participar de minha matéria, a nota obtida em Português será abaixada”. Eram procedimentos rotineiros em muitas escolas, apesar dos absurdos que contêm.

Não é muito mais simples reunir os alunos e permitir que exerçam seus interesses em qualquer campo da criação artística, sem qualquer programa previamente preparado, sem qualquer lineamento exceto as suas próprias disposições ?

Na verdade, os professores que tanto reclamavam dos programas que vinham cumprindo, nada fizeram na década 61/71, quando se lhes permitiu que organizassem os seus próprios, com toda a liberdade. Continuaram a agir como se encontrassem na década de 40, ou antes.

Em 1971, com a Lei 5692, o problema se apresentou ao professor pela primeira vez em toda sua crieza. O CFE fixou apenas os **objetivos** e a **amplitude** das matérias e, diga-se de passagem, o fez de maneira bastante ampla, pedindo aos professores que organizassem os seus programas. O professor que estivera seguindo os programas de 42, sem o aprendizado que deveria ter obtido na década pós-LDB, em matéria de programas e planejamento, foi apanhado desprevenido.

A seguir desenvolveremos, em linhas gerais, a doutrina do currículo vigente no Brasil nesta fase em que nos encontramos.

2.1 Instrumentos doutrinários legais

A legislação estabeleceu a participação dos Conselhos Federal e Estaduais, bem como da escola, na organização dos currículos. Ao CFE coube

“fixar as matérias do núcleo comum, definindo-lhe os **objetivos** e a **amplitude**” (8).

O Conselho Federal de Educação no Parecer 853/71 (9) estabeleceu para o núcleo comum, três matérias e estabeleceu-lhes os **objetivos** correspondentes:

- a) **Comunicação e Expressão** — o cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contado coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira.
- b) **Estudos Sociais** — o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento.
- c) **Ciências** — ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e suas aplicações.”

Mas a **matéria** é apenas o campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos. É a matéria-prima antes de sua reapresentação nos currículos plenos em forma de **atividades, áreas de estudo e disciplinas**. A escola é que deve realizar essa conversão, o que significa razoável liberdade para dar uma fisionomia particular ao projeto. Acentuou-se, portanto, a necessidade de se eliminar os currículos uniformes, que fora a tônica da legislação de 1931 e 1942.

Muitos entenderam que **matéria** é conteúdo e **atividades, áreas de estudo e disciplinas** são formas de tratamento daquele conteúdo. Não é, no entanto, o que ocorre. No contexto da doutrina que embasa a legislação, não há o dualismo conteúdo-método de ensino.

A idéia é que, as **atividades** se desenvolvem em situações de experiência concreta numa perspectiva de campo mais amplo, menos específico; as **disciplinas** em situação de conhecimento sistemático de um campo menos amplo, mais específico; as **áreas de estudo** configuram uma situação de equilíbrio.

(8) Art. 4º da Lei 5 692, de 11 de agosto de 1971.

(9) O Parecer 853 do CFE aprovado em 12/11/71, foi publicado em muitos textos. Para este trabalho utilizamos o da RBEP nº 125.

“É portanto de grau a distinção que se estabelece entre atividades, áreas de estudos e disciplinas, em relação ao jogo situação-conhecimento. Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas sem o que descambará para um intelectualismo vazio e inconsistente”. (10)

Fixadas as matérias, convertidas em atividades, áreas de estudo ou disciplinas, deve-se buscar a sua ordenação (relacionamento e seqüência) de modo que ao aluno se apresente o conhecimento como um todo e não em matérias estanques. Por isso “não há como transplantar para o núcleo assim constituído os programas desses conteúdos que hoje, logo no início da escolarização, já se compartimentam indevidamente em disciplinas autônomas” (11).

Como se percebe desse resumo da doutrina elaborada no Parecer 853/71, do CFE, assume grande importância o trabalho do professor no planejamento do curso. Não se trata mais de cumprir programas elaborados por outros, mas o professor deve organizar a sua própria programação tendo em vista os objetivos fixados pelo CFE para os três grandes campos definidos como matérias.

É interessante notar que a **amplitude** das matérias, que poderia sugerir uma indicação do que deveria ser incluído em cada matéria, foi tomada pelo CFE como a posição relativa do núcleo no currículo, ou seja, “exclusividade ou preponderância”, em relação às matérias acrescentadas pela escola.

2.2 As reuniões de planejamento em nossas escolas

Os “especialistas” instalados na Secretaria de Educação de nosso Estado, não chegaram a perceber o quanto de inovador existe na doutrina constante do Parecer 853/71 e como ela se insere, em certa medida, na nova tendência que se esboça na Pedagogia. Passaram incontinentes à “renovação”, pretendendo que simples reuniões de Planejamento realizadas no início do ano letivo tivessem esse condão. E que vemos em nossas escolas ?

Os professores se reúnem e elaboram listas de assuntos que serão lecionados (via de regra os mesmos de 1 942) e em seguida estabelecem os

(10) Parecer 853/71, p. 36.

(11) *ibidem*, p. 42.

objetivos. Depois de tudo bem datilografado e arquivado em pastas próprias, o serviço está encerrado. E as aulas? Bem, elas continuam como sempre foram, muito antes do planejamento, sem qualquer modificação visível.

Na verdade esse procedimento está absolutamente incorreto. Os objetivos devem ser fixados antes, com base numa concepção do homem e do universo. Depois, os conteúdos que se adequem aos objetivos, não esquecendo que para o mesmo objetivo, existem variados conteúdos possíveis.

A culpa, no entanto, não deve ser debitada exclusivamente à conta dos professores por várias razões:

- a) ao lado de uma quase sempre deficiente formação, o professor não foi devidamente preparado pelos "especialistas" que lhes pediram que organizassem o seu plano; desconhecem na verdade, um mínimo necessário da doutrina do currículo subjacente à reforma do ensino.
- b) pedir aos professores que estabeleçam objetivos instrucionais em forma operacionalizadora (Mager) como fazem, sem que sintam a sua real necessidade, sem que isso diga respeito direto ao seu modo de trabalhar, que é estruturado, é esperar que esses planos não sejam observados.
- c) como se viu nas linhas gerais apresentadas, a doutrina subjacente à lei, pretende que cada escola se organize de forma autêntica, de maneira que guarde uma nítida individualidade. Mas a administração se adianta na solução do problema oferecendo "sugestões de planos", como os "Guias Curriculares" que acabam sendo adotados, por determinações das próprias autoridades da Secretaria. Acaba-se conseguindo aquela uniformidade que era ditada pelo governo federal, ao arrepio da própria intenção manifesta da lei. Nagle aliás resume-o bem: "Mas a solução de um problema acabou criando outro. O problema então existente era o da tutela asfíxiante que a administração central sempre imprimiu aos assuntos de educação escolar. Agora é o da dificuldade das administrações regionais, e das próprias escolas, em realizar as tarefas que lhe são, hoje, atribuídas ou delegadas. Tudo se passa como se, depois de uma grande luta para obter certa margem de liberdade de atuação

própria faltassem coragem e conhecimento para bem aproveitar a oportunidade. Percebe-se, mesmo, que está havendo uma inversão de aspirações, pois parece que é preferível não ter alcançado essa margem de liberdade de ação, que resulta em responsabilidade, e, assim, voltar à época de tutela, quando não havia estimulação para que cada região e cada escola dessem uma fisionomia própria a seus planos educacionais nem muito menos a necessidade de espírito criador" (12).

CONCLUSÃO

Do exame da tendência atual da pedagogia e da doutrina que embasa o assunto em nossa legislação chega-se à conclusão que é relevante o planejamento em nossas escolas. Pelo menos dois aspectos podem ser apontados para considerar a importância do planejamento:

- a) necessidade de organizar uma escola onde os professores, em contacto com os especialistas no campo, estabeleçam o que deve ser ministrado, como forma de dar autenticidade ao trabalho docente. Efetivamente só é possível "lecionar" alguma matéria, quando se reúne algum conhecimento no campo. Permitir que o professor escolha, é permitir que escolha o que domina com mais propriedade;
- b) o saber há que se apresentar ao educando como uno e indivisível. O saber, no entanto, apresenta-se hoje de maneira desintegrada, compartimentado. Integrar esse saber é uma necessidade dos professores que lecionam numa mesma turma e essa integração só é possível na medida em que esses professores organizem em conjunto suas atividades.

Apesar de importantes, o que nos leva a responder pela afirmativa em nossa questão inicial, essas reuniões devem ser reformuladas. É necessário que concomitante com elas se realize um trabalho de preparação do corpo docente para a tarefa que enfrenta. É necessário que saía da atitude acrítica para um atitude consciente de quem sabe para que se requer tais reuniões.

(12) Jorge NAGLE, org. in Educação Brasileira, p. 11.

Isso demanda, no entanto, um trabalho: o de organizar uma "teoria educacional" cujos esboços já estão colocados, quer pela tendência atual da pedagogia, quer pelos documentos emitidos pelo órgão que tem a tarefa em nosso país, o CFE.

Não se pretende com isso, entenda-se, organizar mais uma "teoria geral da educação" a indicar os procedimentos requeridos para educar um homem universal. Não. É passado o tempo das "teorias gerais". O que mencionamos, como "teoria educacional", é um conjunto de informações operacionais, que atendam às necessidades de uma escola de nosso tempo, para um homem situado num contexto histórico, político social e econômico; para uma educação libertária do homem, sem outros valores colocados de antemão.

Ressalta e avulta aí o papel que há de ser ocupado pela filosofia da Educação — entendida não como a história dos pensadores em educação, mas como a reflexão sobre problemas educacionais. No entanto, só na medida em que o filósofo da educação for capaz de sair dos "universais" para se pôr ao lado do pedagogo que tem a experiência de campo, é que alguma coisa poderá ser feita.

E não se trata também, de encontrar alguém providencial, capaz de redigir um manual que seria indicado aos professores. Isso não seria fácil mas também não seria impossível. O que entendo ser necessário é que **dentro** das reuniões os professores sejam levados à reflexão, e, a partir daí, à elaboração de um conjunto de princípios verdadeiramente diretores de seus trabalhos. Enquanto isso não ocorrer, as normas vindas de fora encontram a resistência natural do grupo, dado o alto sentido burocrático que a escola possui.

E é urgente essa retomada da busca de uma escola autêntica. Passados os primeiros instantes de euforia do estabelecimento de uma legislação verdadeiramente aberta, o que se vê é um marasmo injustificável, embora explicável que, como disse Nagle, parece uma inversão de aspirações. Se não agirmos com urgência, retornaremos à época da tutela, quando os órgãos centralizadores indicavam o modelo que a escola devia formar. E o educador, o verdadeiro educador, não pode abdicar de um dever: o de auxiliar na elaboração de uma educação voltada para a libertação integral do homem.

BIBLIOGRAFIA

BLOOM, Benjamin S. et alii. **Taxionomia de Objetivos Educacionais — Domínio Cognitivo (Taxonomy of Educational Objectives — Handbook I — Cognitive Domain)**. Porto Alegre, Globo, 1972, 180 p., 22 cm.

- BLOOM, Benjamin S. et alii. **Taxionomia de Objetivos Educacionais – Domínio Afetivo (Taxonomy of Educational Objectives – Handbook II – Affective Domain)**. Porto Alegre, Globo, 1 972, 240 p., 22 cm.
- BRUBACHER, John S. **A Importância da Teoria em Educação (The Importance of Theory in Education)**. Rio de Janeiro, MEC – INEP – CBPE, 1 961, 210 p., 22 cm, texto em ing. e port., série VII, Cursos e Conferências, Vol. 3.
- BRUNNER, Jerome S. **O Processo da Educação (The Process of Education)**. São Paulo, Ed. Nacional, 1 972, 87 p., 21 cm, Cultura, Sociedade e Educação, Vol. 4.
- CHAGAS, Valnir. “Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus, “**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC – INEP, Rio de Janeiro, Vol. 57, jan – mar 1 972, p., 32 – 58.
- CORRÊA, Arlindo L. “Aplicabilidade de Formas de Tecnologia Educacional no Brasil” **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC – INEP, Rio de Janeiro, Vol. 56, jul – set 1 971, p. 87 – 95.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação (Democracy and Education)**. São Paulo, Ed. Nacional, 2 ed., 1 952, 470 p., 21 cm.
- DIAS, José A. **Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica**. MEC – INEP, 1 967, 312 p., 22 cm.
- DOLL, Ronald C. **El Mejoramiento del Curriculum (Curriculum improvement: Decision – Making and Process)**. Buenos Aires, El Ateneo, 1 968, 304 p., 23 cm.
- ESTEVES, Oyara P. **Objetivos Educacionais**. Rio de Janeiro, Arte & Indústria Editora, 4 ed., 1 973, 70 p., 22 cm. Bibliografia 69 – 70.
- FURTER, Pierre. **Educação e Reflexão**. Petrópolis, Ed. Vozes, 5 ed., 1 972, 91 p., 22 cm. (Educação e Tempo Presente – 1). Bibliografia 79 – 91.

FURTER, Pierre. **Educação e Vida**. Petrópolis, Ed. Vozes, 3 ed., 1 970, 191 p., 22 cm. (Educação e Tempo Presente — 3). Bibliografia 171 — 191.

FURTER, Pierre. "A Formação do Homem Inacabado — Ensaio de Andragogia." **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC — INEP, Rio de Janeiro, Vol. 60, abr — jun 1 974, p. 129 — 139.

HIRST, P. H. e PETERS, R. S. **A Lógica da Educação (The Logic of Education)**. Rio de Janeiro, Zahar Edit., 1 972, 174 p., 22 cm.

KILPATRICK, William H. **Educação para uma Civilização em Mudança (Education for a Changing Civilization)**. São Paulo, Melhoramentos, 6 ed., 1 967, 92 p., 21 cm.

KNELLER, George F. **Introdução à Filosofia da Educação (Introduction to the Philosophy of Education)**. Rio de Janeiro, Zahar Edit., 1 972, 167 p., 22 cm. Bibliografia 167.

LEIF, J. **Inspirações e Tendência Novas da Educação (Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation)**. São Paulo, Ed. Nacional, 1 970, 122 p., 21 cm., (Atualidades Pedagógicas — Vol. 104). Bibliografia 125 — 136.

MAGER, Robert F. **Objetivos para o Ensino Efetivo**. Rio de Janeiro, SENAI, 2 ed., 1 972, 76 p., 22 cm.

NAGEL, Thomas S. **Ensino para Competência (Competency Based Instruction)**. Porto Alegre, Globo, 1 973, 100 p., 22 cm.

NAGLE, Jorge. **A Reforma da Escola de 1º e 2º Graus: Soluções e Problemas, Educação Brasileira**. São Paulo, Edart, 1 975, cap. 1 p. 9 — 24.

PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação ? (Où va l'éducation ?)**. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1 973, 96 p., 21 cm.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia (Psychologie et Pédagogie)**. Rio de Janeiro, Florense, 1 970, 182 p., 21 cm.

- RAGAN, William B. **Currículo Primário Moderno (Modern Elementary Curriculum)**. Porto Alegre, Globo, 1 970, 491 p., 23 cm.
- ROSZACK, Theodore. **A Contracultura (The Maknif of a Counter Culture)**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2 ed., 1 972, 289 p., 21 cm. Bibliografia 290 – 301.
- SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira, Estrutura e Sistema**. São Paulo, Saraiva, 1 973, 146 p., 21 cm. Bibliografia: Sinopse Cronológica.
- SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo, Saraiva, 1 974, 132 p., 21 cm.
- SPERB, Dalila. **Problemas Gerais de Currículo**. Porto Alegre, Globo 2 ed., 1 972, 338 p., 22 cm. Bibliografia 325 – 330.
- TYLER, Ralph W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino (Basic Principles of Curriculum and Instruction)**. Porto Alegre, Globo, 1 974, 119 p., 22 cm.
- WHITEHEAD, Alfred N. **Os Fins da Educação e Outros Ensaios (The Aims of Education and Other Essays)**. São Paulo, Nacional – EDUSP, 1 969, 173 p., 22 cm (Coleção Cultura, Sociedade e Educação – Vol. 7.)