

A organização do currículo e a escola democratizada: pistas históricas e perspectivas necessárias.¹

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes⁽²⁾

A escola democratizada pressupõe condições de acesso e permanência, de todos os cidadãos, pelo ao menos, durante o período equivalente ao da escolarização básica. A instituição escola, dentro dos moldes tradicionais, no qual está instituída, não dispõe de instrumental, estrutura ou mesmo recursos suficientes para tanto. Assim, a organização curricular deverá ter uma conformação adequada a esta condição. A escola democratizada, no momento, é algo muito mais a se alcançar que a se defender. Nessa busca é preciso que se compreenda a necessária flexibilização da organização curricular de forma que seja adequada aos desafios que estarão postos para esta trajetória em sua complexidade e circunstancialidade.

No Brasil existem preocupações com a organização do Currículo no processo de escolarização desde os anos 20, quando o Movimento da Escola Nova, por meio de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e M. B. Lourenço Filho, influenciados pelo pensamento de Dewey e Kilpatrick; promoveram reformas em diversos estados brasileiros. Naquele momento, os primeiros questionamentos são dirigidos aos processos de escolarização da época para contestar seu caráter elitista, reducionista e etnocêntrico.

Desde os tempos do descobrimento, a educação jesuítica instituída no Brasil mantém esses princípios em evidência e instalados profundamente, tanto no sistema de ensino como na mentalidade de seus principais atores. Orientada pelo “*Ratio Studiorum*”³ imprimiu a marca do estilo educativo dos jesuítas na educação brasileira por mais de duzentos anos. A Reforma Pombalina provocou uma ruptura brusca com estes princípios e coloca a educação a cargo do estado. Este por sua vez não apresenta nenhuma alternativa para o processo em curso. Foram 50 anos

¹ Texto originalmente elaborado para apresentação didática em concurso público de efetivação de professor na disciplina de Teoria e Prática do Currículo do Depto. de Ciências da Educação agora reescrito para o Caderno de Gestão Curricular e Avaliação do Programa Pedagogia Cidadã.

² Professor Doutor no Depto. de ciências da Educação da FCL – Unesp, Campus de Araraquara.

³ a Razão de ser dos estudos da Companhia de Jesus), primeiro Documento Corporativo significativo publicado em 1599 com toda orientação de conduta para o processo educativo proposto por Inácio de Loyola.

de decadência, atraso e precariedade na educação brasileira. Com a vinda da família real para o Brasil, já no período imperial, o rompimento com a escolástica jesuítica é concluído. Isso porque as necessidades agora são outras e imediatas para a formação dos quadros para o serviço público e de profissionais liberais. Desde então, somente no Brasil República é que novamente se coloca a questão da educação em efetiva evidência.

Aquelas reformas propostas pelo ideário novista, por ocasião da ascensão de Getúlio Vargas, em 1935, encontra grandes dificuldades para serem levadas a diante na sua totalidade. Agora com Francisco Campos, indicado para substituir Anísio Teixeira na secretariada cultura do Distrito Federal, o ideário reformador da escola nova cede lugar ao pensamento educacional desenvolvimentista que não efetivou a esperada renovação científica da educação brasileira(Zotti, 2004:102). Apesar disso, os apelos para a democratização do processo de escolarização, mesmo que por diferentes caminhos, continua permeando a educação básica em nosso país.

Entre o declínio do movimento da escola nova, a partir dos anos 30, e a reforma dos anos 60, inúmeras outras reformas educacionais foram feitas; a última delas culminou na primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira (LDB 4024/61). Essa lei possibilitou que se retomassem os debates e a busca de argumentos que defendessem a necessidade da democratização da educação básica. Concebida e gestada democraticamente durante 12 anos no Congresso Nacional, foi regulamentada pelos militares no período posterior a 1964. Como não poderia ser diferente, essa regulamentação descaracterizou seus princípios democráticos e promoveu diretrizes pertinentes às novas características do poder instituído e em conformidade com os acordos internacionais firmados na época. Entre outros, o acordo MEC/USAID⁴ em 1965, que firmou convênio de assessoria e cooperação entre o Brasil e os EUA na área educacional. Importa destacar, que os EUA, nesse período, promovia reestruturações em seus sistemas de ensino, tratando-os, do ponto de vista da Organização Curricular, como Ordenamento

⁴ **MEC/USAID** – Sigla de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária.

Hierárquico da Informação e, a Organização da Aula, como Planejamento Independente de Lições Individuais (Popkewitz; p. 63). Essas mudanças no processo de escolarização refletem a opção dos Estados Unidos pela orientação weberiana na organização da escola, o que significa que a escola passa ser vista como uma organização burocrática e, com isso, a administração, no sentido de gerenciamento organizacional, aumenta o controle sobre os processos ali desenvolvidos⁵. Essa opção favorece significativamente a receptividade à influência da tecnologia e dos meios de comunicação fortalecendo os argumentos pela democratização da educação.

Na Europa, principalmente na Inglaterra e França, os anos 60 foram férteis de movimentos e ações contestadoras do pensamento ortodoxo sobre o conhecimento produzido no paradigma etnocêntrico. O pensamento da Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, e a Teoria da Reprodução, na França, lideram os movimentos de contestação e dão o tom das argumentações que sustentam essas críticas.

No Brasil, com base na Constituição liberal e democrática de 1946 e nos princípios educacionais defendidos pelos Pioneiros da educação nova, a educação dos anos 60 se desenvolve sob regras institucionalizadas por processos democráticos e em princípios de liberdade inspirados em doutrinas sociais do Século XX (Fazenda, 1984:40). Com efeito, nesse momento, os embates se estabelecem entre aqueles que fazem a defesa da escola pública e os que defendem a iniciativa privada no ensino. Esses últimos, liderados pela Igreja que contava, na época, como apoio do presidente Juscelino Kubistchek.

Em 1964, há um momento de ruptura política que leva o estado brasileiro a uma completa reestruturação dos aparelhos políticos, agora, sob nova ordem institucional. Além disso, os acordos estabelecidos na Carta de Punta Del Leste⁶ em 1961 estabeleciam, de forma clara, a forte influência norte americana nos

⁵ - Ver sobre essa questão o trabalho de Lady Lina Traldi (1966) publicado no Brasil, pela UnB. Sua obra, *Reconstrução do Currículo*, apresenta uma concepção significativamente ampla do termo e a sustenta por uma consistente argumentação weberiana onde a instituição é tratada como uma organização burocrática e seu controle essencialmente administrativo.

⁶ - Na Carta de Punta del Leste foi estabelecido um amplo programa de auxílio financeiro internacional conhecido por Aliança para o Progresso. Para ter acesso a tais auxílios, os países latino-americanos teriam de elaborar programas nacionais de desenvolvimento que contemplassem tanto projetos ligados ao desenvolvimento econômico, quanto propostas nas áreas de reforma agrária, habitação, educação e saúde.

processos educativos dos países da América Latina. Ivani Fazenda, discutindo o assunto, diz que “embora de forma implícita, constituíram-se em modelos para remodelação do ensino (...) acabaram por isolar a educação do contexto global da sociedade, embotando todo o sistema educacional...”. Contudo, o regime instalado, pela sua natureza, regulamenta a legislação de 1961 suprimindo e alterando princípios de liberdade e democracia. Seja por atos de regulamentação da legislação seja por atos institucionais que lhes atribuem prerrogativas e poderes autoritários e antidemocráticos⁷. Como resultado deste fechamento do processo democrático no Brasil, o país fica isolado das demandas políticas, acadêmicas, sociais e intelectuais do resto do mundo, exceto em relação aos Estados Unidos, cujos acordos são respeitados e, em certos casos, ampliados.

Esse período, apesar dos focos de resistência, perdurou, de fato, até os anos 80, onde a chamada redemocratização do país, promovida de maneira lenta e gradual, consolidou a abertura política do regime e o retorno do país ao contexto internacional dos povos democráticos no mundo. Em 1988, esse processo é concluído com a promulgação da nova Constituição Brasileira. Os efeitos dessa redemocratização foram, observados nas propostas legislativas apresentadas ao congresso para a área educacional e nos debates que se estabeleceram a partir de então até o ano 1996.

O resultado deste debate foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Esta lei institui a democratização do ensino em todos os níveis. No entanto (Azanha, 1978) afirma que “democratizar a educação escolar implica uma democracia plena enquanto regime político (...) não se poderia, na atualidade, limitar sua aplicação a uma parcela da sociedade como na Grécia antiga onde a vida democrática era privilégio de alguns”. E conclui: “não se democratiza o ensino reservando-o para uns poucos sobre pretextos pedagógicos”. É, então, nesse sentido que se procurou uma concepção adequada e atualizada para democracia e para escola democrática. Esse sentido foi dado por Torres (2003:81) quando afirma: “a democracia radical vai além das tentativas

⁷ Além de alguns atos institucionais, o acordo MEC/USAID, a Lei da Reforma Universitária (5540/68) e a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de Primeiro e Segundo Graus foram instrumentos significativos para o controle autoritário, pelo regime, das ações pedagógicas e acadêmicas desenvolvidas nas escolas e na universidade brasileira neste período.

de evitar formas de exclusão que impeçam a participação política e social dos cidadãos. Essa democracia prega e defende igualdade radical nas interações raciais/étnicas, de classes e de gênero”. É por essa ótica que, um contexto, verdadeiramente democrático, deve interpretar a escolarização democratizada. Para Sacristán (2001:35) uma escola democratizada é uma escola plural, inclusiva e obrigatória. Nesse contexto, continua Sacristán (2001:57), a escolaridade obrigatória faz parte da realidade social e se transformou em uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização obrigatória se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade. Um projeto otimista que, ao apoiar-se nos valores da racionalidade e da democracia, elevam a condição humana. Na democracia atual o potencial mais significativo que a educação escolar desempenha para todos é o da inclusão. Diante disso, pode-se afirmar que enquanto a desigualdade significa distâncias entre uns e outros a exclusão supõe um distanciamento irrecuperável e, portanto, a condenação do excluído à degradação na categoria de renegado. É dessa maneira que, na verdadeira democracia, o processo de escolarização é elevado à condição de direito social e universal de todo cidadão. A educação assim concebida não pode ser negada a ninguém.

Procurando atender a essas exigências, há que se considerar as necessárias transformações pelas quais o currículo escolar, enquanto trajetória de formação, deverá passar. Bonamino e Brandão (1995) discutem essa questão mais por uma perspectiva problematizadora que de resposta, uma vez que detectam uma grande complexidade nos fundamentos e debates que tem se apresentado para dar sustentação aos conceitos. E, com efeito, grandes dificuldades para sua implementação adequada. Em seu texto, as autoras apresentam um debate que envolve uma argumentação “pendular” permanente sobre o assunto no Brasil. Afirmam que a tensão irá se dar nos argumentos que sustentam os prós e os contras relativos ao Currículo Unitário, de um lado, e o Currículo Plural, de outro. Contudo, tecnicamente, as definições e concepções de

Currículo se estendem por um amplo espectro de acepções que vão do "produto amorfo de gerações e remendões" (Taba, 1962:8; in Kelly, 1981:3), passando por programas de atividades a serem cumpridos pelos alunos em seu curso na escola (Hirst,1969:143; Kelly, 1981:5) e chegando a "toda aprendizagem planejada e guiada pela escola seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola" (Kerr, 1968:16; Kelly, 1981:6).

Bonamino e Brandão(Op. Cit.) procuram mostrar diferentes influências recebidas pelos debates sobre a questão do Currículo (como vimos, do ponto de vista histórico, no início deste texto) e as discute à luz das necessidades da escola atual. Apresentam o multiculturalismo se opondo ao etnocentrismo europeu que pode, por sua vez, gerar um novo etnocentrismo pelo confinamento cultural de determinados grupos. Diante das necessidades da escola atual, o que se apresenta é o modelo Unitário de currículo, do qual a escola tradicional se apropriou, e este dá sinais evidentes de seu esgotamento frente às exigências das demandas impostas pela democratização institucional. Ao mesmo tempo, esse esgotamento se acelera impulsionado pelas crises paradigmáticas da hegemonia do conhecimento universal sistematizado (Lemes, 2003:81).

As questões que se apresentam para o currículo escolar em uma escola democratizada têm sua complexidade ampliada pelos entraves proporcionados pelas necessidades de políticas públicas que atendam às demandas em tão complexa realidade. Realidade esta que avança em um *continuum* crescente do ponto de vista quantitativo.

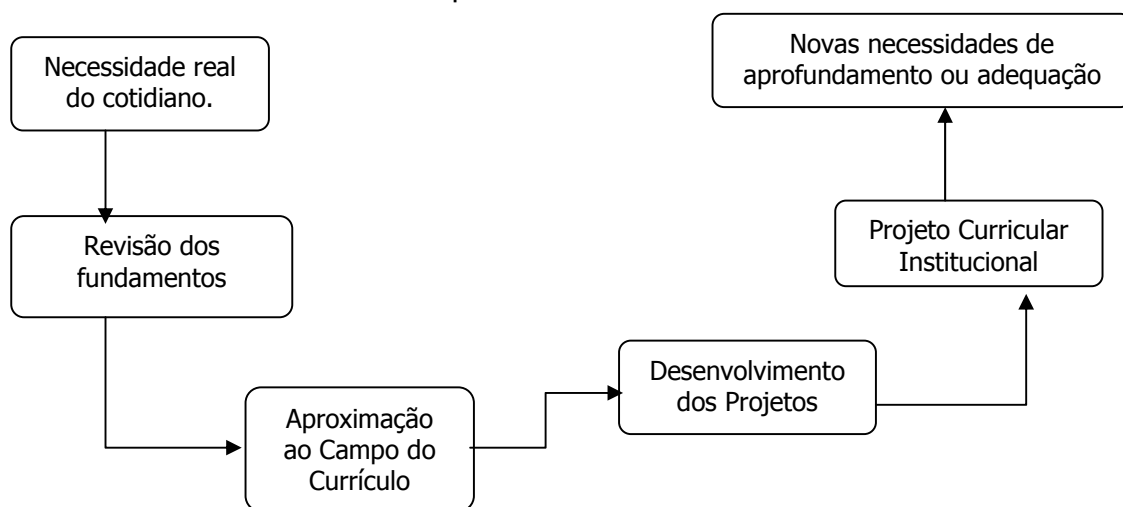
Buscando oferecer sugestões concretas, embora dentro da concepção problematizadora na qual se propõe discutir a questão, Bonamino e Brandão afirmam que organização curricular deverá considerar a construção de núcleos curriculares básicos que articulem, com um projeto educativo, as categorias: saber, político-social, cultural, epistemológico e pedagógico. Essa construção estaria sustentada pela reflexão escola-sociedade na perspectiva político social; assim, os núcleos de saberes formadores constituiriam um suporte epistêmico universal que consideraria a expressão das experiências culturais e individuais do sujeito que aprende. Essas seriam as bases dos conteúdos escolares

democratizados e os eixos da construção do currículo. É a referência nuclear possibilitando reflexões pela ótica epistemológica, daí a concepção de “conceitos nucleares” e de nuclearidade curricular. Esses princípios, segundo as autoras, apresentam uma pauta epistemológica de reflexão nessa linha, com consciência de sua insuficiência, mas legítima enquanto princípio e um primeiro passo.

Nesse primeiro passo encontram-se pistas sobre a estruturação e/ou organização dos conteúdos, resta-nos discutir algumas formas possíveis para sua implementação. Contudo a adequação, participação e flexibilização curricular se mostram como essenciais para o currículo na escola democratizada. Adequação tanto à sua realidade local/regional quanto na forma de aplicação de suas ações pedagógicas. É desejável, no entanto, que a origem desse procedimento seja um projeto pedagógico e educativo que atenda às necessidades e demandas dessa realidade apresentadas à escola. A partir de então resta a busca de uma forma adequada de utilização do tempo e dos procedimentos do fazer pedagógico. Para isso, Perrenoud (2004:14) enumera algumas razões para que se empregue os ciclos plurianuais de aprendizagem. São elas: *(a) etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens; (b) um planejamento mais flexível das progressões, uma diversificação das trajetórias; (c) uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos, em diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos; (d) uma maior continuidade e coerência, ao longo de vários anos, sob a responsabilidade de uma equipe e, por fim, (e) objetivos de aprendizagem incidindo sobre vários anos, constituindo pontos de referência essenciais para todos e orientando o trabalho dos professores.*

Para Perrenoud, os ciclos, durante o seu desenvolvimento, irão produzindo uma espécie de individualização dos percursos de formação e ritmo dos sujeitos envolvidos. Esse autor ressalta, no entanto, que não se trata de individualizar o ensino, mas sim os percursos de formação. Nesse sentido, e em uma compreensão mais ampla dessa questão, observa-se também uma mudança paradigmática. Essa proposta contempla uma necessidade intrínseca do trabalho conjunto e participativo dos envolvidos no processo: alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos etc.

Para o segundo caso, existe a proposta apresentada por Fernando Hernández (1998) que procura apresentar e discutir a estrutura o currículo por projetos de trabalho desenvolvido em Barcelona. Em suas discussões fica muito claro que o ponto de partida é a necessidade de mudanças. Importa, contudo, ressaltar Hernández, que a inovação venha de reflexões e discussões pedagógicas originadas nas necessidades reais vivenciadas em suas práticas. Ou seja, os projetos surgem como respostas às situações problemas observadas no cotidiano educativo. O fluxo⁸ abaixo ilustra o percurso.



Frente ao exposto podemos considerar que a complexidade do processo de escolarização, no momento que se pretende compreendê-lo, de fato, verifica-se que é significativamente maior e mais complexo que se pensa. Os recortes e reducionismos provocados pela mentalidade instalada, a partir do pensamento tradicional de ensino e de escolarização, impõem tais concepções e, com isso, impede, durante grande parte de sua história, que se conheça, criticamente, toda sua amplitude e profundidade buscando, enfim, sua essência educativa, política e social. Assim, longe de se estar propondo a solução para tais questões, mas considerando a legitimidade do princípio e, talvez, mais um passo nesse sentido, este é hoje o nosso maior desafio.

⁸ O fluxo apresentado foi adaptado do quadro proposto por Hernández e Ventura (1998:28).

Bibliografia

AZANHA, José Mario Pires. A democratização no ensino como expansão de oportunidades. Comunicação Oral apresentada no Congresso Anual da SBPC em 1978.

BONAMINO, Alicia e **BRANDÃO**, Zaia (1995). O Currículo: tensões e alternativas. In Cadernos de Pesquisa, 92 (fev), São Paulo.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (1984) Educação no Brasil nos anos 60. O pacto do silêncio. Col. Educar num.02; Edições Loyola, São Paulo.

FORQUIN, Jean-Claude. (1993) Escola e Cultura. As Bases Sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Artmed, Porto Alegre, RS.

HERNÁNDEZ, Fernando e **MONTSERRAT**, Ventura. (1998). A organização do currículo por projetos de trabalho. Quinta Edição; Artmed, Porto Alegre, Rs.

KELLY, Albert Victor. (1981). O Currículo, Teoria e Prática. Ed. Harper e How do Brasil. São Paulo.

LEMES, Sebastião de Souza (2003). A escolarização e o pluralismo cultural; reflexões, buscas e algumas pistas para solução de embates. In Cadernos de Formação em Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação. Org. Dagoberto José Fonseca. Prograd/Unesp, São Paulo.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (1990). Currículos e Programas no Brasil. Nona Edição. Ed. Papirus, Campinas, SP.

PERRENOUD, Phillipe. (2004). Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar. Artmed, Porto Alegre, RS.

POPKEWITZ, Thomas S. (1997). A reforma educacional. Uma política sociológica. Trad. Por Beatriz Afonso Neves. Artmed, Porto Alegre, RS.

SACRISTÁN, José Gimeno. (2001). A educação obrigatória. Seu sentido educativo e social. Artmed. Porto Alegre, RS.

SACRISTÁN, José Gimeno. (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Terceira Edição, Artmed. Porto Alegre, RS.

SCHWARTZMAN, Simon; Bomeny, Helena Maria B.; Costa, Vanda Maria R. (194). Tempos de Capanema. Ed. Paz e Terra e Edusp. São Paulo.

TORRES, Carlos Aberto (Org.). (2003). Teoria crítica e sociologia da educação. Cortez Editora/Instituto Paulo Freire; S. Paulo.

TRALDI, Lady Lina. (1966). Reconstrução do Currículo. Ed. UnB; Brasília, DF.

ZOTTI, Solange Aparecida. (2004). Sociedade, Educação e Currículo no Brasil. Autores Associados, São Paulo e Editora Plano, Brasília, DF.