

## **INOVAÇÃO CURRICULAR**

**CONSUELO DE MENEZES GARCIA**

Doutora em Educação, Livre-Docente em Currículo, Professora Titular de Didática Geral do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da UFPR.

### **INTRODUÇÃO**

O propósito deste trabalho é tanto recolocar o espaço destinado a currículo dentro do processo educativo, considerando este parte de processo mais amplo de "criar história e fazer cultura," como proceder a uma reflexão sobre a postura filosófica desta autora no que concerne à sua atividade acadêmica.

O homem — sujeito que produz a cultura — define-se mais por significá-la como um ato consciente de afirmação de si mesmo, senhor de seu trabalho e do mundo que transforma, do que por simplesmente fazê-lo de modo material. Antes de ser machado, o objeto é o seu símbolo, logo, a relação simbólica entre ele e o homem, entre o homem e seus símbolos. É isto o que torna o homem um ser histórico, um ser que não está na história, mas que a constrói como produto de um trabalho e dos significados que atribui, ao fazê-lo: ao mundo, à sua ação e a si mesmo, vistos no espelho de sua prática.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1985. p.22.

<sup>2</sup>id. *ib.* p.22.

A partir desses elementos, currículo é aqui entendido como manifesto histórico-cultural, simbolicamente estruturado, do que seja aceito, por algum grupo humano, como aprendizado significativo para seu tempo e cultura.\*

Nem sempre foi assim, porém. Já passei por outros momentos de pensar currículo, mais funcionalista-estrutural.

O especialista em currículo, ao investigar aspectos substantivos da realidade examinada, está envolto tanto pelos valores, atitudes, tempo cultural e experiências de vida, como pelos aspectos contextuais da realidade pesquisada — que será parte de sua vida própria, enquanto agente educativo, para proceder à leitura do cotidiano do agrupamento humano com o qual interagirá, para ação decisória necessária ao fazer currículo.

Historicamente, os programas e currículos (às vezes apenas grades curriculares), no Brasil, têm sido estabelecidos por instituições as mais diversas, embora de tendências centralizadoras. As decisões quanto ao “o que” e ao “quem decide” em matéria de currículo ficam distantes das realidades sobre as quais deverão atuar, promovendo desvalorização e descrédito para o processo educativo, que é visto adjetivamente como rito de passagem para hipotética ascensão social e nunca como processo substantivo de fazer história, enquanto pela ação cultural realizada o ser humano se conscientiza e se valoriza.

Apesar do encurtamento das distâncias promovido pelo aparato tecnológico das comunicações, no Brasil, ainda são bem diferenciados os grupos rural-urbano; metropolitano-periférico; hegemônico-dependente; politizado-nãopolitizado;\* rico-pobre; elite-povo; abastado-carente, no país.

Isto é percebido na pesquisa sobre representação

\*Elaborado pela autora para este trabalho.

\*Por politizado quer-se dizer grupo ou indivíduo capaz de assumir suas decisões e obrigações em face dos próprios desígnios.

social da educação escolar no meio rural, quando PEDRA relata:

A educação escolar aparece em primeiro momento altamente valorizada.

.....  
Paulatinamente, a educação escolar vai perdendo seus valores iniciais e assumindo um caráter de realidade, à medida em que os entrevistados passam a avaliar suas próprias expectativas em relação a ela e às aspirações profissionais que têm para seus filhos.

.....  
Essa reavaliação no interior da representação traduz a dinâmica, o confronto dialético que se estabelece entre as concepções ideológicas difundidas sobre a educação escolar e a experiência concreta do grupo social.<sup>3</sup>

A ideologia contida na mensagem educativa, ao se confrontar com a realidade contextual da escola rural, não se converte em ação significativa para a formação das relações econômicas do homem do campo e não é assim assumida pelo receptor, porque despojada de qualquer significado para si mesma.

O conceito de currículo, parafraseando GEERTZ,<sup>4</sup> é pois essencialmente semiótico — os estudos e pesquisas em currículo são assim interpretativos, à procura:

a) de uma hierarquia organizada de significantes produzidos e percebidos por não importa quem, para uma dada situação; e

b) de conjuntos de conteúdos que o especialista hierarquiza e estrutura a partir de signos percebidos e in-

<sup>3</sup>PEDRA, J. A. Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural. **EDUCAR** (R. do Setor de Educação da UFPR) 2(1):65-89, p.85.

<sup>4</sup>GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p.15.

terpretados em função dos significados contextuais nos quais os signos têm sentido.

Para cada uma das situações, currículo pode ser compreendido diferentemente, comportando mesmo delineamentos diversificados, uma vez deva o primeiro ser gerado dentro do grupo ao qual servirá (quem e para que estabelecido no seio do grupo mesmo a que se destina) e o segundo hierarquizado e pré-determinado de fora do grupo a que se destina. São duas situações símbolo a que se podem atribuir significados diversos.

Assim, é possível estabelecer para reflexão sobre currículo alguns pressupostos básicos, que estiveram presentes durante toda a elaboração deste estudo:

— currículo, se estabelecido intragrupo a que se destina, é variável independente, capaz de promover mudanças desejadas pelo próprio grupo, a médio e longo prazos, por ser significativa;

— currículo, se estabelecido extragrupo a que se destina (de forma hierarquizada), é variável dependente de processo educativo direcionado para interesses externos e nem sempre desejados pelo grupo a que se destina por não terem significado para ele;

— quaisquer dos pressupostos acima somente se tornam confiáveis mediante acompanhamento da implementação do currículo proposto, de forma sistemática e investigativo-participativa, uma vez seja o próprio currículo uma hipótese de trabalho do "o que" ensinar-aprender;

— na medida em que as mudanças ocorrem, novos interesses e necessidades precisam ser atendidos, pois a experiência dos envolvidos alargou-se e seu universo de significantes também, então novas hipóteses de trabalho precisam ser elaboradas em substituição àquelas consideradas não mais representativas dos desígnios dos envolvidos no fazer curricular;

— um **continuum** de interação contextual-metodológico se estabelece, como suporte do trabalho curricular inovador.

Novas linguagens e leituras do mundo precisam ser incorporadas a currículo como instrumento de renovação do social. Por isso o corpo deste trabalho será uma análise e reflexão sobre currículo como questão contextual e metodológica.

### **CURRÍCULO — QUESTÃO CONTEXTUAL E QUESTÃO METODOLÓGICA\***

I O que se tem no Brasil de hoje, em matéria de educação, é uma proposta de escola seriada em três graus de ensino (a pré-escola ainda é mais privilégio). Esses três graus de ensino têm patrocínio administrativo público ou particular. Patrocínio administrativo público pode ser municipal, estadual ou federal. A escola particular pode ser laica ou confessional.

Teoricamente, o currículo da escola de 1.º e 2.º graus contém um núcleo comum e uma parte diversificada para atender às diferenças regionais e locais. No terceiro grau o currículo prevê um ciclo básico comum para áreas afins e um ciclo profissionalizante.

Descrito dessa forma, parece tudo lógico e passível de atingir os mais de quatro milhares de municípios deste país enorme.

Um aspecto revelado pelas pesquisas é o relativo às diferenças de escola em áreas rurais e urbanas, em áreas metropolitanas e áreas periféricas; de ensino pago e de ensino gratuito.

A disfunção dessa estrutura escolar tem sido apreendida, no entanto, em inúmeras pesquisas referentes a

\*Texto preparado para o Seminário de Inovações Curriculares, Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 1986.

fluxo escolar, despreparo de professores, baixos salários, inadequações de material didático, instalações precárias, bibliotecas desatualizadas quando existentes, currículos estabelecidos verticalmente de cima para baixo e outros aspectos. Têm sido sugeridas umas poucas soluções, desde praticamente o censo escolar de 1964, porém, o quadro se mantém constante.

Algumas respostas têm sido aventadas também — falta de linguagem comum entre os que produzem a linguagem curricular e os que a interpretam; a linguagem da escolarização nada tem a ver com a linguagem daquelas a quem se destina, com as expectativas dos recebedores.

Mesmo entre aqueles profissionalmente envolvidos em currículo como campo de estudo, há diferenças de abordagens e de filosofia de pesquisa, de certa forma enriquecendo o conhecimento nesta disciplina, a pouco e pouco, sem no entanto dar-lhe coerência.

Pensando currículo como uma manifestação do cultural, é possível, de acordo com GEERTZ<sup>1</sup>, considerá-lo essencialmente semiótico.

Somente o ser humano tem consciência dos símbolos e signos que utiliza na atribuição de significado aos elementos da cultura que cria ao fazer sua história.

No Brasil é possível verificar a coexistência de incontáveis culturas, o que torna mais difícil elaborar linguagens cujos significantes sejam percebidos similarmente pelas diferentes manifestações dessas culturas.

Há, assim, uma pluralidade de estruturas culturais a se entrelaçarem. A atribuição de significados a essa pluralidade pelos especialistas, segundo diferenciadas óticas, em primeira mão, não propicia campo contextual de atuação aos envolvidos em currículo. A linguagem curricular passa a ser interpretação de interpretação que, ao

<sup>1</sup>GEERTZ, C. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973. p.15.

se efetuar, é, por sua vez, reinterpretada. Currículo é estrutura de mediação do saber erudito para teoricamente toda a parcela da população em escolarização — crianças, adolescentes, adultos — em todos os graus de ensino.

Currículo é onde se manifestam as escolhas de conteúdos considerados necessários ao processo de participação no criar história e fazer cultura. Não pode ser um instrumento de poder, é antes contextual, e portanto precisa traduzir com fidelidade os signos, símbolos e significantes de um segmento cultural em que se pode decompor uma realidade nacional, tão diversificada e díspar quanto a brasileira.

O currículo, como a análise cultural, “é (ou deveria ser) uma advinhação de significados, uma avaliação de conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas”<sup>2</sup> em cuja escolha os interessados (ou clientes ou sujeitos) precisariam participar, pois somente assim é realizado pelo educadores (agentes educativos) e pelos seres humanos da comunidade em que atua, um trabalho solidário de transformação da natureza em cultura. Ter-se-á, assim, um currículo-reflexo e não um currículo-reflexo, parodiando BRANDÃO.<sup>3</sup>

Neste sentido a distância entre o que se faz e o que precisaria ser feito, em matéria de currículo, é percebida.

As práticas curriculares e o pensar currículo precisam ser ajustados aos reclamos de uma sociedade menos injusta. Nestes contexto é que se pode converter em instrumento de poder pelos que de sua idealização se apropriam. Na história são inúmeros os exemplos de uso do currículo como veículo de reprodução de ideologias dominantes e/ou que lutam pelo poder.

O esquema de BRANDÃO<sup>4</sup> é muito feliz na colocação

<sup>2</sup>GEERTZ, C. op. cit. p.30.

<sup>3</sup>BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1985. p.26.

<sup>4</sup>id. ib. p.72.

dos esforços feitos no Brasil para, via educação, oferecerem-se caminhos para que a cultura do povo se converta ou em cultura de massa ou em cultura de classe.

Esses caminhos são possíveis caminhos para o educador. Há, no entanto, no processo de formação do educador, uma predominância do psicofilosófico em detrimento do sociocultural, no Brasil. Essa base psicopedagógica é uma forma de controle sobre as possibilidades de se proceder a mudanças na esfera da análise crítica de valores, atitudes, crenças e outras manifestações de comportamentos socio-culturais. O professor não tem mecanismos para atuar comunitariamente, como parte de seu exercício profissional, e, por isso, tem sido aliado das equipes multiprofissionais atuantes em frentes pioneiras ou de lutas reivindicatórias.

Mesmo em pesquisas para avaliar a receptividade e efetividade de certos postulados teóricos ao pensar currículo<sup>5</sup>, tem sido observado, como resultado, que inovações são aceitas, mas mudanças não ocorrem. De 1974 a 1976, no Brasil, o Projeto Banco de Objetivos<sup>6</sup> introduziu, no ensino de 1.º grau, em sete escolas, em cidades diferentes do país, com clientela diferenciada também, conjuntos de objetivos de ensino para as várias matérias, de forma integrada, com sugestões de atividades e avaliação. Todos os depoimentos de professores, diretores, alunos e mães envolvidos na pesquisa, apreciaram positivamente a proposição feita, mas não se sentiram aptos a redefinirem ou elaborarem novos e mais adequados planos de ensino para as situações pedagógicas vivenciadas em seus locais de trabalho sem a ajuda dos técnicos-pesquisadores do MEC — houve aceitação da inovação, mas não houve mudança.

<sup>5</sup>HAMILTON, D. The advent of curriculum integration: paradigm lost or paradigm regained? In STUBBS, S. (org.) **Explorations in classroom observation**. London, John Willey, 1976. p.195-212.

<sup>6</sup>Fui coordenadora desse projeto quando ainda no MEC-DEF, em Brasília.

## CAMINHOS PARA A CULTURA DO POVO\*

Em uma sociedade desigual (feudal, colonialista, capitalista) há uma cultura dominante que por imposição simbólica difusa ou por agenciamento ideológico motivado

invade, controla, impregna e/ou influencia o modo de vida das classes dominadas e, portanto, as formas e expressões de sua cultura: modos de viver, sentir, pensar e expressar a vida com uma lógica própria, cognitiva e valorativa de significar o real.

De modo geral uma cultura de subalternos reproduz-se mesclando os seus valores e símbolos com aqueles impostos pela cultura dominante e incorporados a ela, como **cultura do povo**.

Mas uma cultura de subalternos preserva modos próprios e relativamente autônomos de orientação da ação, de representação do real e de sua reprodução como **cultura popular**.

Assim, a cultura das classes populares é ambígua, porque resulta de uma mistura de seus próprios significados com significados estranhos impostos e incorporados: há elementos da **cultura do povo na cultura popular**.

Programas de mediação sob o controle de mediadores de um sistema qualquer de dominação atuam sobre a cultura ambígua das classes populares no sentido de atualizá-la culturalmente; de modernizá-la, agindo sobre o que é **tradicional** nela para apropriar-se do trabalho econômico e político de seus sujeitos.

Programas de mediação através da cultura sob o controle de grupos e movimentos comprometidos com um projeto popular de libertação, atuam sobre a cultura ambígua das classes populares no sentido de torná-la culturalmente **própria do povo**, para que ela seja progressivamente orgânica das classes populares: capaz de refletir para elas a realidade de sua condição e de sua ação coletiva.

Este é o trabalho cultural dominante de reprodução de significados estranhos sobre a **cultura do povo**, obstaculizando que nela se manifeste o que é **popular** e conduzindo-a a ser uma ambivalente cultura subalternamente modernizada e ajustada a um sistema social dominante, do que deriva uma:

Este é o trabalho cultural comprometido de explicitação do que é genuinamente **popular** na **cultura do povo**, de modo a separar o que é **estranho** do que é **próprio** e conduzindo-a a ser instrumento de reforço de significados ao poder popular, de que resulta uma:

**cultura do povo** funcionalmente modernizada como **cultura de massa**: a lógica e os significados dominantes na expressão simbólica do dominado.

**cultura do povo** tornada politicamente orgânica como **cultura de classe**: a lógica e os significados do trabalho popular de participação e/ou conquista do poder.

Por outro lado, está sendo desenvolvida pela democracia nas Universidades. Há consenso quanto a isso. Processos eleitorais são decididos. Reuniões ou plenárias são efetuadas — a inovação é aceita, mas a mudança de comportamento dos professores ou dos eleitos e empossados, em face da luta sustentada, é pouco compreendida —, não ocorreu ainda a mudança. Racionalizações são feitas, mas o jogo político caracterizado por ação/ideologia e promessas feitas durante o pleito continuaram sendo apenas fantasias. Pactos e conchavos partidários é que determinam os **modus operandi**. A democracia-reflexão, que se pretende, é perturbada pela democracia-ação partidária.

Esses exemplos servem para ilustrar o quanto é preciso fazer para tornar a educação que se pratica, na educação necessária para tornar cada um participante do processo amplo de cultura-reflexão, porque resultado de um criar histórico valorizado e compartilhado.

Cada elemento de alteração introduzido para modificar alguma situação é algo inovativo. Na medida em que essa inovação é incorporada ao fazer e pensar de um grupo humano, está-se em fase de processo de mudança. Como resultado do processo de mudança, tem-se a transformação social. Passou-se de quadro situacional inicial ( $t_0$ ), para quadro situacional alterado ( $t_1$ ). A continuidade dessa seqüência é que promove crescente conscientização dos grupos humanos no criar sua própria história — sujeitos que não são de seus próprios desígnios.

As transformações culturais estão sempre a ocorrer espontaneamente, principalmente como resultantes de contato entre povos ou grupos humanos. Existem relatos desde a Antiguidade que as refletem bem, principalmente percepções e representações de aspectos culturais de grupos de vizinhança, ou quando postos em contato por força de comércio ou dominância.

Os antropólogos chamam de sincretismo a esse processo de percepção e reinterpretação de alguma novidade proveniente de intercâmbio de culturas diferentes, com retenção de função original do fenômeno. São inúmeros os exemplos, sobretudo associados com a religião.<sup>7</sup>

Já foram bem variadas as explicações para essas transformações ocorrentes por contato. No mundo de hoje, o que ocorre é uma incidência de culturas científicas do século XX com culturas pré-científicas e toda a sua gama de conseqüências sociopolíticas (dominação, marginalização, dependência, hegemonia e outras), todas discutíveis e criticáveis.

Estudos sobre aculturação<sup>8</sup> e sincretismo revelam que a transformação e o próprio processo de mudança não ocorrem de forma imprevisível ou tumultuada. Há algumas regularidades nesses processos, e seu conhecimento é de valor para o trabalho de promoção de transformações planejadas. As transformações podem ser direcionadas para reconhecimento daquilo que é autêntico em cada cultura, como podem dirigir-se para opção de mudança, visando ou a um padrão de participação na sociedade global mais consciente, ou mesmo à luta de classes voltada para obtenção de poder.

Algumas das regularidades sugeridas pelos antropólogos e que podem contribuir para ajudar o educador a renovar as práticas curriculares em contexto cultural são, por exemplo:

1 — As cidades são pontos de mudança: são as novidades provenientes das cidades que acarretam prestígio a seus detentores. O prestígio é uma fonte de motivação. A forma de perceber e reinterpretar a novidade chegada da cidade é chave para a compreensão do educador acerca de valores e atitudes da comunidade estudada. Os

<sup>7</sup>FOSTER, G. M. **As culturas tradicionais e o impacto da tecnologia.** Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1964. p.33-48.

<sup>8</sup>idem, *ibidem*, p.33.

migrantes de outras cidades menores ou de áreas rurais precisam ser incentivados a preservar sua própria cultura e, quando perceberem utilidade na novidade citadina, reflitam sobre seu significado em relação a seus valores, crenças e atitudes. Nem tudo que procede da cidade é bom. Situação de ajustamento similar ocorre também com os migrados de grandes centros para centros urbanos menores (do Rio de Janeiro para Curitiba, por exemplo).

Em passado recente (anos 60-70), as medidas educacionais/curriculares adotadas hierarquicamente, de cima para baixo, chegavam às áreas rurais e/ou periféricas (e mesmo às grandes áreas metropolitanas) segundo padrões sociais médios das grandes cidades brasileiras. Hoje a tendência é auscultar os agrupamentos humanos e, a partir da leitura de seus discursos, ajudá-los a alargarem os limites de seus cotidianos e seus mundos.<sup>9</sup> Embora hoje se evite questionar o atrativo das cidades, ele é exercido e precisa ser questionado em termos de sua valorização e o quanto dele é desejável de ser incorporado pelas populações investigadas. Mesmo as populações de recursos econômicos e culturais das cidades reconhecem a inadequação da educação/currículos disponíveis. Contornam o problema com o envio dos filhos a atividades fora da escola, onerando orçamentos e tempo de deslocamento de instituição para instituição.

2 — Quando transformações ocorrem na base econômica do meio de vida, é previsível ocorrerem, em seguida, transformações na natureza da organização da família.

Ao migrarem do meio rural ou de cidades pequenas para a periferia das grandes cidades, são geralmente as mulheres que conseguem trabalho mais regular — quer como domésticas, quer em fábricas — onde vão repetir os gestos e as habilidades desenvolvidas ao longo de suas vidas — cozinhar, lavar, costurar, bordar, tecer e outras.

<sup>9</sup>Ver sugestões de leituras no fim do capítulo.

O homem, por não possuir habilitações próprias para atividades urbanas, acaba por se submeter a trabalhos eventuais. Essa alteração (inovação) na vida econômica provoca uma inversão nos papéis tradicionais do homem e da mulher no grupo familiar e esse processo de mudança causa frustração e desajustes. Pesquisas têm revelado esse problema e, não sendo discutido/refletido pelos grupos envolvidos, degenera em outros problemas, ou racionalizações que são feitas para mascararem a transformação,<sup>10</sup> não esquecendo que são os familiares, os amigos e os vizinhos que desempenham funções pertinentes às instituições sociais inoperantes (como a escola mesma), além de serem apoio para a comunicação e participação no meio urbano.<sup>11</sup> Problema similar tem também ocorrido em outras camadas sociais (até de indivíduos de alto nível cultural e/ou econômico), apenas evidenciado pelo crescimento da violência doméstica, pois geralmente é escondido dos próprios familiares.

3 — O crescente uso de dinheiro e a relevância de produção para mercado (e não de simples troca) têm contribuído para o aparecimento de padrões cooperativos empresariais e não apenas de ajuda mútua (mutirão).

Se inicialmente essa modificação traz desajustes, promove também alterações em comportamento de trabalho e de raciocínio econômico.

Promover festividades para acompanhar o mutirão é mais oneroso que contratar dois ou três peões para colaborar no trabalho.

As iniciativas estaduais para promover cooperação técnica e financeira às microempresas são um testemunho da

<sup>10</sup>Leia-se: (1) SAWAIA, B. B. Um estudo do processo de transformação de Ibitinga ao nível das práticas e representações sociais de um grupo de bordadeiras. *Serviço Social & Sociedade*, 2(5):109-119, março 1981; WILLERMS, E. The structure of Brazilian family. *Social Forces*, 31(4):339-345, May 1953s; LEITE, M. M. Família século XIX. *Ciência Hoje*, 3(14):34-41, set./out. 1984; WOORTMANN, Klass. Família trabalhadora: um jeito de sobreviver. *Ciência Hoje*, 3(13):26-31, jul./ago. 1984.

<sup>11</sup>LIMA, S.A.B. *Participação social no cotidiano*. 5.ª ed. São Paulo, Cortez. p.88-116.

compreensão dessa mutação de raciocínio econômico — produz-se domesticamente o que se sabe fazer — e o resultado é comercializado cooperativamente, sob a orientação técnica do Estado. As formas de investimento no próprio trabalho são aprendidas, e o agrupamento dos artesãos cria oportunidade para a discussão de problemas comuns e para a elaboração de mentalidade participativa e/ou de classe social.

Os currículos, sobretudo para os cursos noturnos, precisam veicular conteúdos pertinentes aos sujeitos-clientes, engajados quer no trabalho assalariado, quer em iniciativas econômicas próprias.

Por que não ser a escola a agência especializada nesse engajar-se no mercado econômico?\*

É o momento de, compreendido o processo de sincretismo, o currículo prever formas de unidades cooperativas baseadas em agrupamentos já conhecidos dos alunos, pela identificação de valores do passado com metas do presente.

4 — A passagem de uma economia de subsistência para uma economia monetária promove período de quebra de regime alimentar equilibrado e, em conseqüência, alteração na condição de saúde.

Em seus ambientes de origem, os seres humanos, pela experiência acumulada, conseguiram, em suas economias de subsistência, elaborar um regime alimentar relativamente balanceado. Quando se vêm obrigados a comprar

\*Para investigar os interesses e motivações de pessoas amadurecidas ao procurarem investir em si mesmas, visando o aperfeiçoamento em trabalho que já vêm fazendo, levadas por necessidades de sobrevivência, de ocuparem o tempo, ao lado de jovens que querem dar rumo a suas vidas, matriculei-me em Academia de Modelagem Industrial e Desenho de Moda, por ser a área da confecção uma das menos afetadas pelo Plano Cruzado e estar em expansão. O grupo de vinte pessoas que está comigo no Curso de Estilismo, congrega mulheres (19) e um homem (01) de amplitude etária variada (22-56). O menor grau de escolaridade é o primeiro grau completo, e muitos têm o segundo grau. Preferem o tipo de curso que estamos fazendo, apesar de caro, por ser o de maior e melhor reputação. Sabem o que querem e se esforçam por isso.

alimentos com poucos recursos, são compelidos a comprar o mais barato — sobretudo carboidratos e amidos. Com esse novo regime alimentar, estabelecem-se condições para problemas dentários e de saúde, o que se agrava com as más condições sanitárias das áreas em que habitam — favelas, cortiços, conjuntos habitacionais populares e outras.

Mesmo entre habitantes originários das cidades, esse problema de mudança de dieta ocorre quando as pessoas “sobem na vida” — passam a ingerir alimentos em quantidades maiores, de custo elevado, ou enlatados.

A distância entre o local de moradia e o de trabalho, além do de estudo, sobretudo noturno, geralmente os faz suprimir refeições diárias, prejudicando suas atuações tanto no trabalho como na escola.

As crianças participam também dessas precárias condições, e será no tempo de permanência na escola que esse problema social poderá ser sanado — na escola pública e na escola particular — zelando-se pela alimentação das crianças e jovens.

Currículos com conteúdos apropriados às diferenciadas situações poderiam facilitar as experiências de vida, pela conversa (comunicação oral), pelo registro escrito dos pensamentos e pelas avaliações desses aspectos de vida considerados para promover uma dinâmica curricular apropriada à realidade brasileira.

5 — Outra decorrência da passagem de economia de subsistência para uma economia monetária, sem o devido preparo das pessoas para operar no novo sistema, é encontrar fórmulas contra o sistema monetário de que resultam a delinqüência, a violência e a contravenção (tanto de colarinho-branco quanto de puro banditismo).

Não encontrei pesquisas envolvendo esse tema, mas os noticiários de jornais, rádio e de televisão têm apre-

sentado diariamente notícias relativas ao desejo de obtenção de dinheiro, mesmo de formas ilícitas. As Lotos e a Loteria Esportiva são mecanismos de canalização de busca de riqueza fácil, pois via trabalho assalariado sabe-se ser inviável — vida ociosa é a utopia dada pela riqueza.

O papel e o mecanismo do dinheiro em economia monetária são desconhecidos não só das chamadas classes populares como mesmo de grande parte da classe média. Desconhece-se também o verdadeiro sentido de lucro, inflação e investimento, necessários a tal compreensão. Isso sem se falar nos problemas sociopolíticos neles envolvidos.

6 — Qualquer que seja o grupo considerado — trabalhador urbano, operário, mulheres, homossexuais, favelados, habitantes de conjunto residencial popular, trabalhador rural — cada um deles interpreta sua realidade de modo próprio, o que faz o pesquisador social admitir, no Brasil de hoje, a idéia de classes populares assumidas e não institucionalizadas pelo Estado como classe operária.<sup>12</sup>

Cada grupo, considerado em seu cotidiano, empreende uma história participativa de vida, que não pode ser desconsiderada no conjunto do desenvolvimento histórico do país. A educação escolar tem sentido simbólico para lhes oferecer condições mínimas, de forma a garantir o que já conquistaram, em termos de escolarização. Para desenvolvimento do conhecimento escrito e lido, uma vez que já dispõem de conhecimento aprendido oralmente, da própria vida. A educação (comportamento social desejável) aprende-se com os antigos, com os exemplos dos antepassados, na tradição,<sup>13</sup> nas conversas sobre o “certo” e o “errado”,

<sup>12</sup>SADER, E. & PAOLI, M. C. Sobre ‘classes populares’ no pensamento sociológico brasileiro. In CARDOSO, Ruth (org.). **A aventura atropológica: teoria e pesquisa.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. p-39-67.

<sup>13</sup>DAVEIRA, A.S.N. **A fala do povo: a reprodução do conhecimento no saber popular.** Petrópolis, Vozes, 1985. p-61-84.

uma vez que poucos podem usufruir da instituição "escola".<sup>14</sup>

Na falta de escola, de participação política, de ação sindical, é apenas através da sociabilidade direta que as pessoas obtêm e ordenam os fragmentos de informação com o qual devem constituir a interpretação de seu universo. Este modo de participação na sociedade e de reflexão sobre o mundo pode parecer ser inadequado, mas é praticamente o único disponível para esse tipo de população.<sup>15</sup>

7 — Quando em qualquer comunidade uma parcela de seus sujeitos se envolve em processo de aculturação muito rápido, é freqüente surgirem partidarismos e facções discordantes, principalmente quando o tradicional no grupo é a força de coesão da comunidade, gerando conflitos.

É o que acontece quando a predominância de jovens aceita padrões novos sob influência da cidade próxima — desejo de facilidade de vida, ideologia\* de outros grupos, oposição aos padrões dos mais velhos ou experientes.

Ao planejar o currículo, é preciso compreender os conflitos dentro das comunidades, para que a escola possa ser o campo de encontro reflexivo das facções, de forma a propiciar, pelo menos, modos de convivência, mesmo para grupos em processos histórico-culturais opostos.

A busca de símbolos que possam congregiar os grupos por seus significados comuns é valiosa. E desses símbolos, na atualidade, fazem sentido os movimentos nacionalistas (verde × amarelo), nativista (clube de futebol), confessionais, político-partidários, outros.

<sup>14</sup>LIMA, A.S.B. **Participação social no cotidiano**. 5.ªed. São Paulo, Cortez, 1983. p.89-100.

<sup>15</sup>CARDOSO, R.C.L. & DURHAM, E.R. Elaboração cultural e participação social nas populações de baixa renda. **Ciência e Cultura (SBPC)** 29(2):175, fev. 1977.

\*Ideologia com o significado de padrão de crenças e valores.

O currículo pode prever o uso desses elementos, embora eles devam refletir símbolos do grupo a que se destina, é bom frisar, e nunca imposição de símbolos sem sentido.

8 — Tanto o rádio como a televisão são parte da vivência de todos os grupos sociais, que manifestam preferências por programas cujos conteúdos se aproximam de suas vivências — tipo de música, natureza dos programas, forma de mensagens — caindo as preferências sobre temas do cotidiano de suas vidas. As camadas populares dão valor às músicas caipiras e sertanejas, a programas de auditório e de mensagens de base emotiva e dramática envolvendo aspectos de suas próprias experiências.<sup>16</sup>

Para o especialista em currículo, é relevante considerar os resultados de pesquisas participativas quando relatam, sobre os sujeitos investigados, uma certa **desconfiança** em relação ao transmitido e, em consequência, as mensagens não são incorporadas apenas, mas são selecionadas e retidas aquelas que mais se aproximam de seus valores e atitudes, em face de suas experiências passadas e do presente<sup>17</sup>.

O currículo precisa conter mensagens próximas à realidade dos sujeitos a que se destina para poder atuar de uma mera situação de escolha por contigüidade entre valores e crenças até uma postura de crítica reflexiva, e não apenas de reflexo do transmitido.

Buscar os significantes mais expressivos, para os sujeitos-destinatários, é uma necessidade de pesquisa em currículo, de forma a fazê-lo um verdadeiro campo de estudo e de conhecimento.

Os aspectos abordados até aqui são apenas uma par-

<sup>16</sup>LIMA, S.A.B. **Participação social no cotidiano**. 5.ª ed. São Paulo, Cortez, 1983. p.100-118.

<sup>17</sup>Ver: MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo**. São Paulo, Pionira, 1975.

cela do que as pesquisas podem encontrar em termos de significantes para o trabalho de planejar e dar sentido ao currículo.

Examinados os achados de pesquisas de antropólogos, sociólogos e assistentes-sociais, como foi feito aqui, pode-se perceber como está ainda sem definições o trabalho de especialista em currículo no que diz respeito a sua atuação social. Qual a ética a seguir quando esse profissional se converte em cientista social? Que e quais decisões ele pode fazer e quando deve apenas ser observador participante e/ou intérprete dos interesses das comunidades em que atua? Currículo deve ter um tratamento de macroeducação\* ou de microeducação?\*\* Quando e em que situações direcionar-se para macroeducação e quando para microeducação?

Acredito que experiências bem sucedidas em nível de microeducação podem servir de base para que decisões globais sejam normatizadas. Inverter-se-á, assim, o que vem sendo feito até aqui. Já é um caminho para o fazer história, criando cultura.

Além desses aspectos contextuais, currículo, por necessitar de pesquisa contínua e a longo prazo, como ficou evidenciado, está envolvido em questão metodológica para responder ao como converter os achados de pesquisas socioculturais em conteúdos a serem trabalhados nas instituições escolares, de forma a promover a reviravolta da “angústia do labirinto à fundação da liberdade”, segundo von ZUBEN.<sup>18</sup>

\*Macroeducação — diz respeito ao evento educacional visto em termos de sistemas globais.

\*\*Microeducação — diz respeito ao evento educacional em termos de realidades localizadas, situadas.

18ZUBEN, N. A. von. Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In MORAIS, Regis de (org.) **Sala de aula: que espaço é esse?**. Campinas, SP, Papirus, 1986. p.123-129.

II As formas de intervenção ou estimulação de processos de mudança não são coisa nova. A vizinhança, a guerra, a conquista, o trabalho, o casamento são ocorrências tão antigas quanto a humanidade e, uma vez postos em contato, os seres humanos se apercebem uns dos outros, ou de forma aberta, aceitando as diferenças e semelhanças que podem apresentar, ou rejeitando os estranhos usos dos outros, vistos por suas óticas filtradas por lentes de seus próprios valores, atitudes e crenças.

Movimentos de catequese, de escravização, de colonização na Ásia, África e América Latina são exemplos de administração de processo de mudança segundo metas e propósitos diferenciados. Mais recentemente os trabalhos de apoio e ajuda técnica em várias áreas: saúde, educação, agricultura, tecnologia, militar e outras, têm propiciado condições para dinamização do processo de mudança planejado.

Mesmo em situações de simples contato entre grupos humanos, como se apresentou no capítulo anterior, pode acontecer mudança sociocultural, por aculturação ou sincretismo.

Pode-se afirmar, pois, que o processo de mudança pode ocorrer de forma natural e/ou planejada.

As pesquisas e estudos de como essas mudanças ocorrem vão, de caso para caso, acumulando interpretações capazes de guiar o processo de mudança para metas desejadas, com o mínimo de erros e frustrações.

Nas décadas de 60 e 70, após a guerra fria e a vitória soviética na corrida espacial, houve interesse dos EEUU em garantir, para o chamado mundo capitalista, uma hegemonia e, então, uma série de acordos e tratados foram assinados, visando à cooperação técnica em vários campos. O acordo MEC-USAID permitiu que técnicos brasileiros e norte-americanos trabalhassem juntos para promover inovações educacionais tendo em vista a transformação cultural-tecnológica no país.

Antes disso, na década de 50, o programa da Aliança para o Progresso, do Ponto IV, já atuava no Brasil, principalmente no treinamento de docentes para o então curso elementar. Livros foram traduzidos e vendidos a baixo custo e cursos foram ministrados. No ensino superior esta assistência técnica foi principalmente via cursos de pós-graduação no exterior, o que acarretou altos índices de exportação de intelectuais do Brasil, independentemente dos problemas políticos de cassações e banimentos.

De qualquer modo, o processo planejado de efetuar mudanças se apoiava em pesquisas circunstancializadas, de base sobretudo antropológica.

Percebeu-se inicialmente preocupação com os componentes comportamentalistas observáveis da ação humana no social. O raciocínio era simplista — o que é bom para os norte-americanos é bom para o resto do mundo. É semelhante ao do que é bom para o branco, mais civilizado, é ótimo para os demais, sem maiores considerações. Ontológica e epistemologicamente, de conformidade com a filosofia positiva de pesquisa. Com isso quer-se dizer uma concepção determinista do ser humano e da sociedade. “A vida social humana era simplesmente o resultado de uma coalescência de forças interagindo de forma a produzir uma seqüência específica de comportamento”.<sup>19</sup> Foi a fase das campanhas de vacinação, de dedetização de focos de ratos e insetos causadores de uma série de doenças (no Brasil, a inovação de combate às águas paradas, **habitat** daqueles insetos, não se converteu em mudança de comportamento), de construção de privadas, no programa de saúde comunitária. Da escola igualitária, do ensino profissionalizante, da relação atividade de ensino/desenvolvimento humano, no programa de cooperação técnica em educação.

No mundo empírico-lógico foi a psicologia, dentre as ciências sociais e humanas, a que melhor pôde se manter

<sup>19</sup>HUGHES, John. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983. p.27.

entre o biológico e o social. E o comportamento passou a ser sinônimo de factual, porque observável, apreensível pelos sentidos.

No processo de mudança planejado, foi o comportamentalismo que imperou nas décadas de 60 e 70, mesmo se continuando pelos 80. Os antropólogos convidados a participar de projetos para promover mudança orientavam suas análises de armações teóricas behavioristas.<sup>20</sup> Na atualidade política brasileira, partidos políticos combatentes de manipulações de comportamento estão usando recursos e resultados de pesquisas behavioristas para orientar suas campanhas políticas visando obter votos nas próximas eleições.

Quais os resultados de tais formas de proceder?

Tomavam-se simples manifestações de apreço cortês, como guias de aceitação de inovações, mas não se examinava em profundidade a incorporação dessas inovações na vivência dos sujeitos envolvidos, gerando mudanças comportamentais e transformações no social.

Os estudos antropológicos, sociológicos e educacionais, como pré-requisito de planejamento de inovações, eram permeados pelo arcabouço teórico de análise, impedindo a visão do não mensurável — o simbólico nos atos humanos.

Antes de 1972, no Brasil, currículo era entendido como elenco de disciplinas, cujos programas definiam as direções perseguidas (**collection tyge curriclum**, segundo BERNSTEIN<sup>21</sup>). Havia ênfase no conteúdo da própria disciplina. A preocupação dos professores era definir objetivos gerais e específicos da disciplina, expressos da seguinte forma — levar os alunos a desenvolver pensamento crítico,

<sup>20</sup>Leia-se: FOSTER, G.M. **As culturas tradicionais e o impacto da tecnologia**. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1964, p.178-196; BENNIS, W.G.; BENNE, K.D. & CHIN, R. **The planning of change**. 2.<sup>a</sup> ed. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969.

<sup>21</sup>BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational Knowledge. In YOUNG, M.F.D. (org.) **Knowledge and control London**, Collier-Macmillan, 1971.

por exemplo. Eram esses objetivos direcionados para a ação do professor e, às vezes, nada tinham a ver com o rol de temas ou unidades programáticas a serem desenvolvidas em aula. O conceito de unidade didática derramou-se pelo Brasil, após o êxito da experiência do Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, cujas experiências eram relatadas no periódico CURRICULUM\*. A Lei 4024/61 e os pareceres normatizadores usaram essas idéias e, embora dessem liberdade aos professores para definirem seus programas, o esquema de elaborar programas em unidades didáticas persistiu (quicá sobreviva ainda) até cerca de 1972, quando por força da Lei 5692/71 e do Projeto 23, do Plano Setorial de Educação e Cultura, foram criadas as Equipes Estaduais de Currículo, estabelecendo-se uma tentativa de currículo integrado (**integrated type curriculum**<sup>22</sup>) por matérias (ciências, integração social e comunicação e expressão). A onda pedagógica do comportamento tecnológico revirou a definição de objetivos de ensino, direcionando-os, então, para os alunos — o ser que aprende — e não mais para o professor — o ser que facilita a aprendizagem do aluno.

Em nível de ensino superior, os currículos de licenciatura plena continuam sendo do tipo coleção de disciplinas. Mesmo nas licenciaturas curtas, por exemplo, para Estudos Sociais, tem-se currículo do tipo coleção de disciplinas Introdução a . . . , e os alunos egressos desses cursos não sabem trabalhar de forma integrada, como é previsto nos currículos do ensino de primeiro grau.

Essa base comportamentalista, cujo modelo de pesquisa técnico-linear desenvolve experimentalmente investigações empírico-analistas, deu origem ao pensar currículo, para percepção sincrético-cultural da realidade social global, segundo fórmulas de correlação entre o teórico e os achados. Os resultados são generalizados para o grupo

\*Esse periódico deixou de circular em 1976.

<sup>22</sup>BERNSTERIN, B. op. cit.

total a que pertencem os investigados, a partir dessa ótica, sem se questionar se o ponto de vista dos sujeitos investigados corresponde ao do investigador. As leis de probabilidade se convertem, assim, de instrumento de apoio, em regra básica das análises desenvolvidas.

Por outro lado, essa linha de pensamento privilegia a comunicação individual, porque as linguagens do currículo, do professor e dos alunos contêm significantes e significados (signos), na maioria das vezes dissemelhantes. Cumpre-se um ritual, a função fática da linguagem é cumprida.<sup>23</sup> A tal ponto essa montoeira de formas de perceber o currículo tem sido sentida pelos pesquisadores que, em 1977, GOODLAD<sup>24</sup> apresentou sua visão das diferentes maneiras de delinear currículo:

— currículo ideal — aquele que é proposto por um grupo contendo o que tal grupo entende como desejável;

— currículo formal — aquele que é prescrito por alguma instituição controladora da educação;

— currículo percebido — aquilo que os professores apresentam como sendo compatível às necessidades de seus alunos;

— currículo operacional — aquilo que é observado como manifesto por investigadores observantes;

— currículo experienciado — aquele que os alunos percebem que lhes está sendo ofertado e com o qual se relacionam.

Esses diferenciados modos de participar e/ou atuar em currículo possibilitaram novas investigações, mais di-

<sup>23</sup>EPSTEIN, Isaac. **O signo**. São Paulo, África, 1985. p.37-46.

<sup>24</sup>GOODLAD, J.I. What goes on in our schools? **Educational Researcher**, 6(1):3-6, 1977.

É citado por McNEIL, John D. Curriculum — a field by different issues. **Educational Researcher**, 7(8):19-23, Sep. 1978; citado por DOMINGUES, J.L. **O cotidiano na escola de 1.º grau: o sonho e a realidade**. São Paulo, PUC-SP, 1985, p.27 (tese de doutoramento — mimeografada).

recionadas para a vivência curricular, e não com os processos de montagem e planejamento de currículo, como se verá na continuidade deste trabalho.

Em função da abordagem positivista-tecnológica, a aprendizagem é vista como comportamento modificado, e currículo é baseado em objetivos comportamentais. Esse movimento alastrou-se por todo o mundo.<sup>25</sup>

Porém, na medida em que se estabelecia essa linguagem pedagógica, as relações de comunicação entre 'iniciados' e 'não iniciados' refletiam uma relação semelhante, na forma, às modalidades de pensamento mágico.<sup>26</sup> O ato educativo se reveste da condição de mito. Com isso quer-se dizer que a escolarização constitui, para os brasileiros, em elemento de reflexão mítica, uma vez que se representa a passagem pela escola como percepção do próprio processo educativo. Há intermediação entre a abstração da idéia de escola e do ato de educar-se, instruir-se. A essa intermediação, representada pelo signo escola (pré dio onde se vai para sofrer), ao qual, sendo um elemento significante, se aplica o significado de em se passando pela escola sai-se diferente, embora se desconheça essa diferença, que assume, destarte, poderes mágicos.

A essa forma de pensar currículo, segundo ótica positivista, juntou-se uma linha de ação enfatizando o econômico-tecnológico, na pesquisa curricular.

As bases teóricas para essa forma de enfatizar o econômico-tecnológico em currículo são encontradas a partir dos anos 60, segundo BERGER<sup>27</sup>, em estudos relativos à condição de país periférico do capitalismo, vivida historicamente pelo Brasil.

<sup>25</sup>Leia-se LANDSHEERE, V. & LANDSHEERE, G. **Definir os objetivos da educação**. Santis, Martins Fontes, (1976). Os autores fazem um apanhado do que se fazia em grande parte do mundo.

<sup>26</sup>MONTERO, Paula. **Magia e pensamento mágico**. São Paulo, África, 1986.

<sup>27</sup>BERGER, M. **Educação e dependência**. Porto Alegre, Difel/UFRGS, 1976. p.40-61.

Para aquele autor as proposições explicativas propostas por cientistas sociais brasileiros são:

1.º <sup>2</sup> O conceito de 'atualização histórica' de Darcy RIBEIRO;

2.º — O conceito de processo, subdesenvolvimento de Luis PEREIRA; e

3.º — A 'teoria de dependência', de F. H. CARDOSO.<sup>28</sup>

Essas explicações podem ser sintetizadas, como no quadro a seguir, onde se incluem outros cientistas brasileiros e suas orientações à compreensão do fenômeno de marginalização e dependência no Brasil, de valor para a compreensão inclusive do contemporâneo.

Concordo com a escolha feita por BERGER sobre os teóricos da tese de dependência, embora, talvez, por motivos diferentes, BERGER selecionou, dentre os cientistas sociais brasileiros, os contemporâneos à escrita de sua monografia de doutoramento. Não considerou algumas das colocações feitas sobre o tema por antigos membros do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), como Hélio JAGUARIBE, ou da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), como Celso Furtado, a quem não faz referência no capítulo sobre o suporte teórico à dependência e seu significado.

No meu caso, optei por incluir outros nomes, uma vez que não apenas os aspectos sócio-históricos ou políticos, mas também os econômicos, importariam para o discurso ora encetado, e também por serem atuais e atuantes na vida nacional os cientistas referenciados.

Deixei de incluir os autores que tratam do tema numa abordagem marxista ortodoxa por aceitar a crítica de Darcy RIBEIRO, que, sendo marxista, afirma: a teoria evo-

<sup>28</sup>idem ib. idem p.40.

Quadro 1 — SÍNTESE DAS POSIÇÕES DE CIENTISTAS SOCIAIS ACERCA DAS TESES ASSOCIADAS A ANÁLISE DE ECONOMIAS MUNDIAIS HEGEMÔNICAS/PERIFÉRICAS\*

Cientistas	Foco	Tese	Explicações
1 — L. A. COSTA PINTO (década de 50-60)	sócio-histórico	desenvolvimento como processo de mudança	<p>Parte da idéia de estrutura social: (base) uma forma histórica de produção; (corpo) um sistema de estratificação social; (cabeça) conjunto de instituições e valores. Há estrita interdependência entre as partes e todas estão em permanente mudança (que ocorre em ritmos diversos).</p> <p>As formas pré-existentes devem ser conhecidas; os efeitos do desenvolvimento previstos e assumidos — o desenvolvimento é visto como processo histórico-sociológico — deve ser acompanhado para definição de sua ideologia.</p>
2 — Hélio JAGUA-RIBE (década de 50-60)	sócio-econômico	modelos conjunturais / estruturais	<p>A partir do exame de quadros conjunturais de estruturas dependentes, apresenta duas alternativas — o modelo dependente e o modelo autônomo e todas as implicações daí decorrentes. Na atualidade assessora o governo no tocante ao planejamento econômico e definição de prioridades para a ação política.</p>
3 — Celso FURTA-DO (década de 50-60)	análise estrutural histórico-econômica	estrutura histórico-econômica	<p>Retira de três orientações — a clássica, a marxista e a kenesiana — o que supõe sejam seus méritos e parte para o exame do desenvolvimento e do subdesenvolvimento de cada estrutura histórico-econômica. Aplica suas teses ao caso específico do Brasil.</p>

Cientistas	Foco	Tese	Explicações
4 — Paul SINGER (década de 60)	análise histórico-econômica	desenvolvimento como processo de transformação estrutural.	Parte do funcionamento das economias dentro dos sistemas econômicos ditos subdesenvolvidos nas condições históricas do mundo contemporâneo. O desenvolvimento se inicia por processo de transformação dentro da economia dita colonial e acaba por substituí-la por outra.
5 — L. PEREIRA (década de 50-60)	psicosociológica	processo subdesenvolvimento / desenvolvimento	A tomada de consciência do subdesenvolvimento depende dos fatores internos e externos que caracterizam a sociedade dependente. Há satelitização capitalista periférica de dependência ou exploração. Subdesenvolvimento não é um estado, mas um momento de processo de subdesenvolvimento-desenvolvimento.
6 — F. H. CARDOSO SO (década de 70)	sociopolítico	teoria de dependência	Não satisfeito com as explicações tradicionais estabelecidas a partir da marcha histórica do Capitalismo, principalmente europeu e/ou norte-americano, estabelece o conceito de dependência, segundo o qual "as estruturas dependentes não podem ser concebidas como meramente reflexas; ao contrário, têm uma dinâmica própria dentro dos limites definidos pelas relações de dominação-subordinação entre países". O mercado mundial é o elo entre estruturas dominante e dependente. Conforme se estabeleça, há uma interpenetração da estrutura dominante na dependente que passa a aceitá-la como sua.

Cientistas	Foco	Tese
7 — D. RIBEIRO (década de 60)	antropológico-cultural	atualização histórica

Incorporações de povos atrasados a sistemas mais evoluídos tecnologicamente com perda de autonomia/des-truição como entidade étnica. Atraso histórico = sociedade cujo sistema adaptativo baseia-se em produção apoiada em baixo nível tecnológico, de reduzida eficácia se comparado à sociedade contemporânea. Aceleração evolutiva envolve procedimentos diretor-intencionais ou não, de indução do progresso com preservação de autonomia da sociedade que se lança nesse processo, conservando sua figura étnica, capaz de se expandir pela assimilação do desejável de outros povos. **PROBLEMA BRASILEIRO**: não dispor de sua própria tecnologia. Historicamente foi importador de tecnologia.

\* Elaborado pela autora tendo como fontes: BERGER, M. **Educação e dependência**. Porto Alegre, Difel/UFRGS, 1976; COSTA PINTO, L.A. **Sociologia e desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965; JAGUARIBE, H. **Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político**. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1962; FURTADO, C. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961; SINGER, P. **Desenvolvimento e crise**. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977; PEREIRA, L. **Ensaio de sociologia do desenvolvimento**. São Paulo, Pioneira, 1970; RIBEIRO, D. **O processo civilizatório**: da evolução sócio-cultural. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968; CARDOSO, F. H. & FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: ensaios de interpretação sociológica. 6.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

lucionista mais difundida, a marxista na formulação de Engels, parte do pressuposto de que os estágios do desenvolvimento da humanidade podem ser construídos, estudando-se a luta de classe. Isto é falso. A luta de classes é de capital importância, mas em uma teoria de longo alcance histórico não possui caráter diagnosticante.<sup>29</sup> A visão eurocêntrica do capitalismo não é adequada para explicar cientificamente os problemas latino-americanos.\*

Em função dessa assertiva, formas alternativas de pesquisa têm sido propostas entre positivismo e marxismo. As abordagens relativas às pesquisas qualitativas\*\* têm sido algumas dessas novas alternativas.

As atitudes do pesquisador, segundo STAKE, podem ser descritas assim:

- observa, minimizando a intervenção;
- relata, em linguagem habitual, sobre casos e sujeitos;
- em atividades costumeiras; e
- em ambientes naturais.<sup>30</sup>

Essa renovação do pensar a pesquisa é necessária para que não fique em nível de promover inovações não convertidas em mudança, como exemplificado no capítulo anterior.

Os pesquisadores, freqüentemente, sugerem a professores e a elementos do governo que abandonem suas concepções sobre educação, substituindo-as por novos modelos. Isto tem sido um erro. Deveríamos ter adaptado nossa

\*Apesar dessa observação sugere-se a leitura de Ladislau DOWBOR. **A formação do capitalismo dependente no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

\*\*Também chamadas etnográfica, naturalista ou fenomenológica. Centram-se sobre estudo de caso e valorizam a singularidade e a contextualidade de cada situação.

<sup>29</sup>RIBEIRO, D. **Processo civilizatório: etapas da evolução sócio-cultural**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. p.269.

<sup>30</sup>STAKE, R.E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, (7):7-14, Jan.-Jun. 1983.

assessoria às suas experiências pessoais, contribuindo, na oportunidade, para que comentassem suas compreensões, auxiliando-os a serem pesquisadores em ação do ensino e da aprendizagem, clínicos e profissionais menos (sic) dependentes de autoridades externas.<sup>31</sup>

Uma tal postura em face do sentido profissional da ação do educador é de suma importância para o futuro — um profissional mais independente e inovador permitiria um tratamento, inclusive salarial, melhor, até pela eliminação de inúmeros retalhos profissionais dentro do mundo educacional. Na atualidade 'professor' é o profissional menos considerado dentro do processo educativo. Ele é tão pressionado por tantos chamados especialistas\* que o melhor a fazer é ficar passivo em seu canto!

O que se aspira com essa metodologia é poder chegar a formar professores, segundo Menga LÜDKE,<sup>32</sup> com duas qualidades essenciais: a de **connaisseur** e a crítico em educação.

Essa assertiva é válida quando se percebe, na atualidade, a falta de práxis social na maioria dos professores, tornando sua visão profissional divorciada da realidade. Tomada a expressão práxis social em seu sentido mais amplo — de conjunto de experiências vividas no conflito subjacente a dada realidade — acredito que todo futuro professor, antes de sê-lo, deveria passar por um ciclo de práticas sociais em alguma instituição foco de problemas sociais — presídio, centro de atendimento a menores abandonados, leprosário, centro de atendimento a idosos, cegos, outros. Essa passagem, embora curta, não deveria ser para ensinar, mas muito mais para ajudar a servir.<sup>33</sup>

<sup>31</sup>STAKE, R.E. op. cit. p.7.

<sup>32</sup>LÜDKE, H. Discussão do trabalho de R.E. STAKE: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Sociedade** (Fundação Carlos Chagas) (7):15-18, Jan.-Jun., 1983.

<sup>33</sup>PÜGGELER, F. La relación entre pedagogía y sociología en la formación y profesión del maestro. **Educación** Tübingen, 22: 7-19, Jan.-Jun., 1980.

A vivência com problemas sociais e humanos poderia promover uma relação empática do princípio eu-tu.<sup>34</sup> Por aí é que se começa o trabalho pessoal de passagem da angústia de labirinto para a fundação da liberdade em sala de aula<sup>35</sup> e só então se estará pronto para ajudar, servir aos alunos na sala de aula, pois é aí onde se vive um dos momentos inaugurais da ruptura, do começo, do encontro entre o cotidiano e a história.<sup>36</sup>

Concebe-se assim um educador social compreendendo a escola tanto como uma função, como um fator social, configurada pela sociedade, mas sobretudo um suporte dela e um agente de transformação, também.<sup>37</sup>

Nesse campo metodológico, as grandes dificuldades do que se inicia em pesquisa (mestrando) é a dosagem e integração entre métodos de análise quantitativa e qualitativa.

Não cabe aqui discutir ou confrontar os méritos desses dois métodos de análise em pesquisa. Na minha experiência, cabe à sensibilidade do pesquisador direcionar-se para cada uma delas, de conformidade com a necessidade da investigação em processo.

A transformação social como escopo da pesquisa educacional envolve momentos diferenciados de pesquisa quali-quantitativa, além de dispor de orientações metodológicas/técnicas variadas.

No momento é possível discernir, no desenvolvimento de elementos teóricos a currículo/ensino, três funções básicas:

<sup>34</sup>Ler Martin BUGER. **Eu e tu**. São Paulo, Cortêz & Moraes, 1977.

<sup>35</sup>ZUBEN, N.. von. Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In Regis de Moraes (org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, Papyrus, 1986.

<sup>36</sup>id. ib. p. 127.

<sup>37</sup>Ver nota 33.

1 — função orientadora ,segundo a qual o delineamento de teorias constitui um trampolim para a prescrição;

2 — função científica, cuja responsabilidade maior é identificar e relacionar variáveis; e

3 — função reconceptualizadora do campo de estudo, própria a criticar e criar esquemas conceituais propiciadores de novos caminhos.<sup>38</sup>

Convivem na atualidade, segundo DOMINGUES<sup>39</sup>, pelo menos, três enfoques básicos de pesquisa:

— O empírico-analítico (de base positivista);

— O histórico-hermenêutico (de base fenomenológico-existencial); e

1 o praxiológico (de base neo-marxista).

A esses enfoques correspondem paradigmas de pesquisas passíveis de serem desenvolvidas na área de currículo/ensino, ainda de acordo com DOMINGUES:<sup>40</sup>

— o técnico-linear;

— o circular-consensual; e

— o dinâmico-dialógico.

O primeiro dos paradigmas pode ser considerado de relações interindividuais, segundo as quais é possível entender as relações professor-aluno de acordo com duas óticas:

— uma de hierarquização, caracterizada de um lado por um doador que tudo sabe (o professor) e de outro por um recipiente que de tudo necessita (o aluno). Há no processo de ensino/aprendizagem apropriação do outro

38DOMINGUES, J.L. **O cotidiano da escola de 1.º grau: sonho e a realidade.** São Paulo, PUC, 1985.

39id. ib. p. 8-10.

40id. ib. p. 11-25.

(aluno) pelo professor, com redução da condição de ser humano daquele que aprende, uma vez ser o professor o detentor do saber validado.<sup>41</sup> É uma ótica científico-técnica.

— outra, que procura tornar humano o relacionamento, respeitada a autoridade do professor (não autoritarismo) e o direito à fundação da liberdade em relações interindividuais. É o predomínio do psicologizante (quer comportamentalista, quer humanista).

Os dois demais paradigmas de pesquisa implicam em relações sobretudo socioculturais e de poder, conforme privilegiem visão política de interação e/ou de intervenção.<sup>42</sup>

Neste momento, no Brasil, coexistem os três paradigmas de pesquisa na área da educação, com seus respectivos paradigmas, em decorrência na área de currículo. No quadro 2, a seguir, procurou-se relacionar esses paradigmas de pesquisa, com paradigmas pedagógicos e suas caracterizações quanto a currículo.

Lembra-se de que é importante ter em mente serem muitas das propostas desenvolvidas por estudiosos brasileiros provenientes de experiência com as chamadas classes populares e de difícil implementação na escola formal, seriada e básica.

Em face do exposto até aqui, está, de certa forma, desenhada a situação educacional brasileira quanto à realidade das pesquisas desenvolvidas.

Quer-se proceder a mudança — isso é discernível em toda leitura da literatura recente sobre educação brasileira, embora haja obstáculos à atuação na busca de solu-

41MORAIS, Regis de (org.) **Sala de aula: que espaço é este?**. Campinas, São Paulo Papyrus, 1986. p. 13-22.

42FALEIROS, V. de Paula. **Metodologia e ideologia do trabalho social**. 5ed. São Paulo, Cortez, 1985. p. 113-142.

**Quadro 2: PARADIGMAS DE PESQUISA E CURRÍCULO**

Enfoque Pesquisa	Paradigmas Pesquisa	Paradigmas Pedagógicos	Paradigmas de Desenvolvimento e Currículo	Nomes Expressivos Internacionais
empírico-analítico (base positiva)	técnico-linear	científico-tecnicista psicologizante	<p>1 — interesse humano: técnico (atuar sobre a natureza);</p> <p>2 — influências da administração científica;</p> <p>3 — preparo dos indivíduos para desempenho de funções;</p> <p>4 — currículo voltado para o ensino humanístico, de cultura geral;</p> <p>5 — falta de relação entre o que acontece em sala de aula e o cotidiano do aluno e as realidades sociais;</p> <p>6 — ênfase no analítico;</p> <p>7 — abordagem científico-tecnista.</p>	<p>BOBBITT (1918): The curriculum</p> <p>TYLER (1949):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● que objetivos a escola deve atingir?</li> <li>● que experiências podem ser oferecidas?</li> <li>● como organizar suas experiências?</li> <li>● como aferir se os objetivos foram atingidos?</li> </ul> <p>HILDA TABA (1962):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● diagnósticos de necessidade;</li> <li>● formulação de objetivos;</li> <li>● seleção de conteúdos;</li> <li>● organização de conteúdo;</li> <li>● seleção de atividades de aprendizagem;</li> <li>● determinação do que e como avaliar.</li> </ul> <p>JAMES POPHAM (1970): EVA BAKER</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● levantamento de necessidades;</li> </ul>

Enfoque Pesquisa	Paradigmas Pesquisa	Paradigmas Pedagógicos	Paradigmas de Desenvolvimento e Currículo	Nomes Expressivos Internacionais
				<ul style="list-style-type: none"> <li>● objetivos instrucionais definidos em desempenhos dos alunos;</li> <li>● decisões quanto ao conteúdo decorrente dos insucessos encontrados na situação;</li> <li>● estratégias a serem adotadas devem ser planejadas;</li> <li>● a avaliação deve ser planejada antes que a instrução ocorra.</li> </ul> <p>DALE KNAPP (1974-76): Assessor e consultor em currículo em decorrência do acordo do MEC-USAID — MEC-DEM.</p> <p>ROSEMARY G. MESSICK idem, MEC-DEF.</p> <p><b>INGLATERRA</b></p> <p>BASIL BERNSTEIN Dois códigos curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● coleção (justaposto) (collection type)</li> <li>● integrado (integrated type) hipótese de trabalho sem evidência empírica.</li> </ul>

Enfoque Pesquisa	Paradigmas Pesquisa	Paradigmas Pedagógicos	Paradigmas de Desenvolvimento e Currículo	Nomes Expressivos Internacionais
histórico-hermenêutico (base fenomenológico-existencial)	circular consensual	socioculturalista político-existencialista	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 — interesse humano: comunicar-se, atingir consenso;</li> <li>2 — influências fenomenológicas existenciais;</li> <li>3 — centrado nas experiências do aluno;</li> <li>4 — currículo como experiência de leitura e interpretação do mundo segundo as possibilidades de cada um;</li> <li>5 — ênfase no interpretativo;</li> <li>6 — abordagens: semiótica, etnográfica, ideológica e de representação social, principalmente.</li> </ol>	<p><b>USA</b></p> <p>The Journal of Curriculum Theorizing (1979)</p> <p>WILLIAM PINAR (1975)</p> <p>JAMES McDONALD</p> <p>MAXINE GREEN (1975)</p> <p><b>INGLATERRA</b></p> <p>MICHAEL YOUNG (1971)</p> <p>Premissas à análise de currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● a estrutura e organização do conhecimento no currículo preserva <b>status quo</b> injusto;</li> <li>● na seleção dos conteúdos é preciso problematizá-la, numa análise crítica;</li> <li>● as lacunas entre as matérias curriculares são arbitrárias e artificiais;</li> <li>● todo conhecimento é constituído socialmente — con-</li> </ul>

Enfoque Pesquisa	Paradigmas Pesquisa	Paradigmas Pedagógicos	Paradigmas de Desenvolvimento e Currículo	Nomes Expressivos Internacionais
				<p>siste, pois, em algo convencionalizado socialmente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● constitui ainda convenção, por ser socialmente constituído o pensamento lógico e racional.</li> </ul> <p>LAWTON, D. (1975)            Criticou a posição de Young.</p> <p>EGGLESTOW, John. (1977)            Relação de poder precisa ser analisada em pelo menos dois níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● tomar decisões que afetam o trabalho de professor e alunos;</li> <li>● tornar alcançado pelos alunos para terem acesso a diferentes componentes curriculares de alto e baixo prestígio segundo as oportunidades neles envolvidas;</li> <li>● idéias de currículo oculto como fator de negociação entre professor e alunos.</li> </ul>

Enfoque Pesquisa	Paradigmas Pesquisa	Paradigmas Pedagógicos	Paradigmas de Desenvolvimento e Currículo	Nomes Expressivos Internacionais
praxiológico (base neo-marxista)	dinâmico-dialógico	libertador libertário crítico-social dos conteúdos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 — predominância de sociopolítico;</li> <li>2 — influência das correntes neo-marxistas;</li> <li>3 — centrado na politização humana;</li> <li>4 — currículo com ação;</li> <li>5 — ênfase no crítico;</li> <li>6 — abordagem de pesquisa dialética.</li> </ol>	<p><b>USA</b></p> <p><b>MICHAEL APPLE (1977):</b> Que conhecimento é legítimo do pelos diferentes grupos sociais? Quais os significados distribuídos tanto pelo currículo declinado como pelo currículo oculto?</p> <p><b>INGLATERRA</b> MADAN SARUP:</p> <p><b>FRANÇA</b> GIROUX, Henry:</p>

ções, uma vez que muitas delas tentam associar, como já foi ressaltado, educação popular com educação formal básica, visando a fins político-eleitorais.

A promoção de mudança em educação, na atualidade, envolve a busca de caminhos entre a educação como se apresenta hoje e a educação que se almeja no futuro (ver Esquema 1).

Para isso se faz mister promover relacionamento ativo entre o especialista funcionando como agente de mudança e o(s) grupo(s) desejado(s) de atuar(em) na escolha de caminhos para a mudança, após diagnóstico conscientizador dos problemas educacionais que se apresentam. A busca de soluções em conjunto reforça o envolvimento dos sujeitos na ação para proceder à mudança pretendida.

As fases para atingir estágio de estabilização da inovação pretendida e a conseqüente confiança do grupo no papel de auto-renovação são longas e exigem muito a presença contínua do agente de mudança.

Parece-me ser o professor/educador uma figura nata para atuar nesse processo. Ocorre, porém, que no Brasil a pulverização de especializações no campo da educação tem provocado o banimento do professor das equipes atuantes em processo de mudança provocada. Convém mesmo ressaltar que mudança envolve também a idéia de passagem de uma situação de autodesconhecimento para uma situação de autoconhecimento de potencial dentro de um grupo qualquer. A passagem de um sentido desorganizado e inferiorizado para um sentido de organização e potencialidade na definição do desejável é básica para criação de expressão própria de um grupo humano identificável, consciente e capaz de se autodeterminar, na continuidade de sua ação.

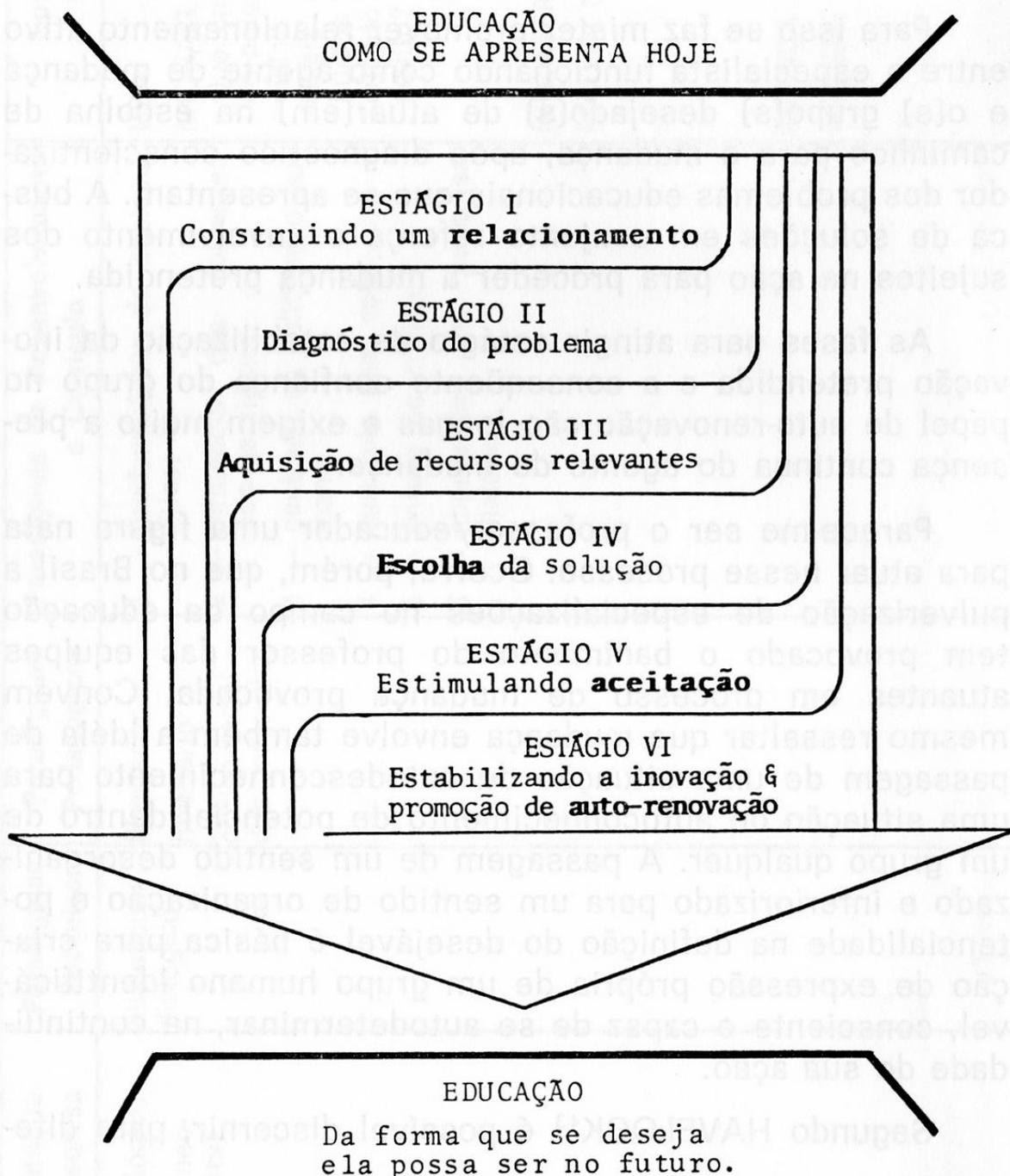
Segundo HAVELOCK<sup>43</sup> é possível discernir, para dife-

<sup>43</sup>HAVELOCK, R.G. *The change agent's guide to innovation in education*. Englewood cliffs, New Jersey, Educational Fechnology Publications, 1973.

## Esquema . 1

### Esquema 1

PROCESSO DE PROMOÇÃO DE MUDANÇA DE FORMA PLANEJADA \*



\*Fonte: HAVELOCK. op. cit. p. 11

rentes quadros políticos, diversas formas de atuação do agente de mudança. No Esquema 2 pode ser sentida essa diferença da maneira de atuar. Historicamente, no campo educacional no Brasil, pode-se afirmar já terem essas quatro opções tido seu momento, quer na educação formal, quer na educação popular.<sup>44</sup>

O que se está propondo aqui é a forma de atuar em promoção de mudança desencadeada de dentro do sistema-cliente; seria esse agente o professor, em cuja formação não haja privilegiamento do psicologizante, mas uma combinação de formas de ação técnico-sociopolíticas, capazes de sensibilizá-lo a estimular a comunidade onde atue em direções desejadas pelo próprio grupo humano onde o professor exerça sua docência. Assim, dessa ação participante, todas as outras formas de atuação para mudança poderiam se combinar, por meio de composição de equipes; profissionais atuantes nas áreas — agrônomo, veterinário, extensionista, profissionais da saúde, assistente-social, psicólogo, representantes de bairros, entidades públicas e outros — dependendo da natureza dos problemas.

Hoje o prédio da escola é usado para o encontro de membros da comunidade e agentes de mudança, mas o professor está alijado dessa atividade — pelo esvaziamento de suas funções — mero repassador de um conteúdo vazio de significado e não selecionado por ele, para uma comunidade concreta da qual ele pouco participa.

Um outro fator a ser considerado ainda é o dos especialistas no campo pedagógico — administrador escolar, supervisor escolar e orientadores educacionais.

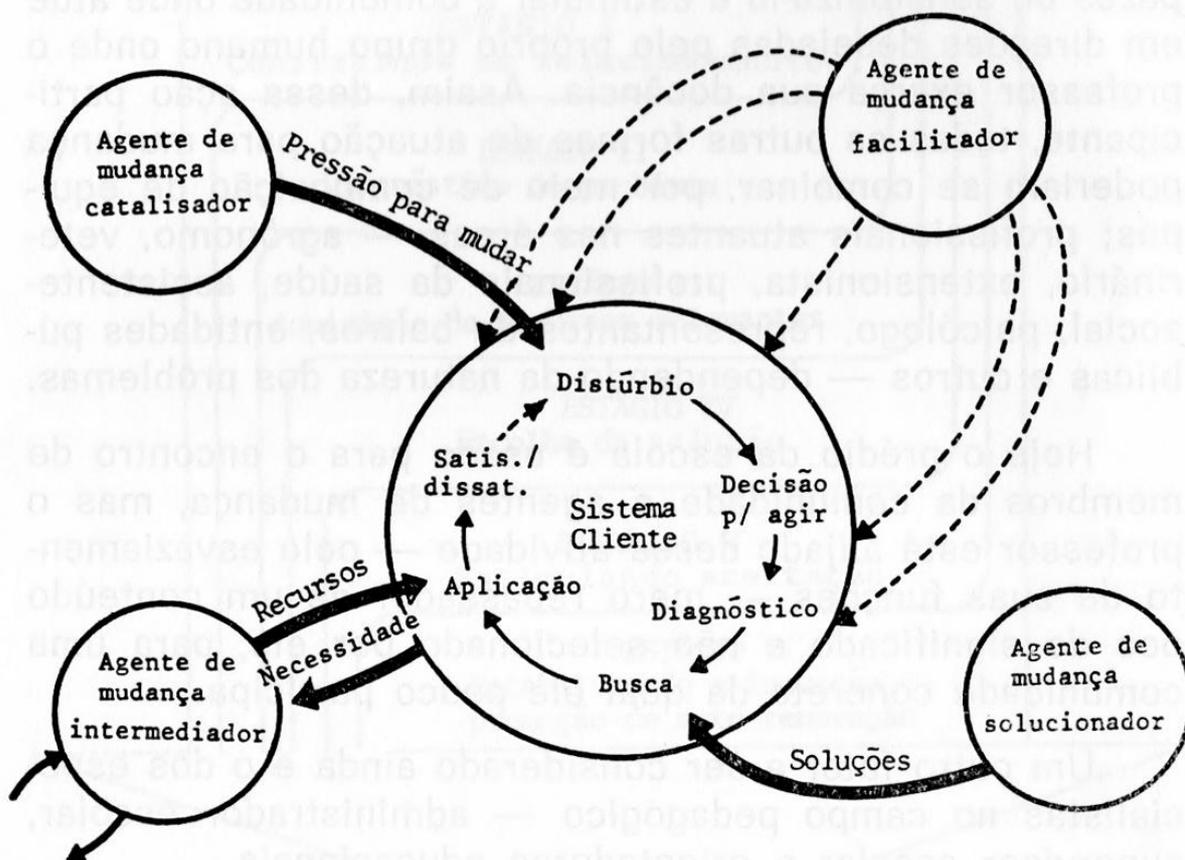
Suas existências foram normatizadas em termos de formação pelo Parecer — CFE 1 252/69. Profissionalmente,

<sup>44</sup>Ler: C.R. BRANDÃO. **A educação como cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1985; FAVERO, Osmar (org.) **Cultura popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro, GRAAL, 1984; Paiva, Vanilda (org.) **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro. GRAAL, 1984; CNRH — IPEA — IPLAN. **Rádio educativo no Brasil: um estudo**. Brasília, 1976.

## Esquema 2

### AGENTE EDUCACIONAL DE MUDANÇA

Quatro modos de atuar — quatro opções a combinar.\*



\*Fonte: HAVELOCK. op. cit. p. 8

legislação específica regulamentou-as, gerando dessa forma parâmetros e espaços regulares da atuação de cada especialista, ficando o professor no fundo da hierarquia funcional da escola em termos técnico-pedagógicos.

Desconheço estudo comparativo dos padrões escolares antes e após a implantação dessa repartição funcional técnico-pedagógica e sua contribuição para a escola mais efetiva, mesmo sem considerar os aspectos de custo. A merendeira da escola tem mais clara a sua missão nessa instituição.

Reverendo o Esquema 2, ao lado do sistema-cliente, é preciso considerar um sistema agente (equipe técnico-pedagógica e operativo-institucional) a atuar dentro do sistema-cliente e com ele participando na dinamização de processo planejado de escolha de pontos a inovar, para que mudanças de comportamento ocorram dando seqüência a transformações sociais desejadas.

Obter-se-ia o Esquema 3, onde fica evidenciada uma nova atuação para o agente de mudança — agente de mudança participante.

As formas de atuação seriam mais qualitativas e estreitas dentro da comunidade escolar, convertendo-a de casa de ensino formal alienador em casa de educação formal realista.

Trata-se mais de um problema de enfoque metodológico tanto para a formação de educador, como para estrutura de sua práxis — no primeiro caso, de um alinhamento filosófico-psicologizante para um alinhamento técnico-sociopolítico, e no segundo caso, uma atitude permanente de auto-análise sobre o trabalho realizado de forma a adequá-lo sempre à realidade vivenciada.

Uma coisa é ensinar — soma — à criança cuja vivência de soma é ganhar presentes, e outra à criança cujo dia-a-dia é a soma de sobrevivências. Não há regras pré-



estabelecidas. A sensibilidade e o treino de auto-análise do professor o ajudarão a participar com efetividade nessas duas situações.

Há ainda a considerar os aspectos administrativos da inovação. Geralmente, no Brasil, quer se ao mesmo tempo promover inovações em todos os lugares — o resultado é malogro. Inovação educacional não cabe em espaços de mandatos políticos, apenas, a novidade instrucional sofre um processo lento de efetivação, análise e instalação no ponto de seu nascedouro.

Além disso, nem sempre o que produz bons resultados em dado lugar e tempo é o melhor para outro grupo humano em outro lugar e tempo.

Pesquisas têm revelado que entre a descoberta científica, a invenção de processo e sua produção industrial há um prazo de cerca de 25 anos de mediação.

Além disso, os custos de alguma novidade, quando difundida sem exames detalhados, pode acarretar prejuízos irreparáveis.

Os projetos de inovação educacional precisam ser sempre mantidos em locais bem escolhidos, pulverizados entre vários outros projetos de manutenção do conhecido, pois assim se reduzem os riscos de danos de perspectiva no trato com seres humanos e também de custos.

O processo criativo, base da inovação, costuma causar turbulência. O que desagrada aos administradores e investigadores, quer no mundo empresarial, quer no mundo educacional. Os próprios professores, se não forem preparados ou mesmo não tiverem participação da gestação da inovação, se assustam temendo perder seus empregos.

Considerando-se que grande parte de avanços tecnológicos foi obra do acaso, torna-se necessário ambiente livre e descontraído nas escolas, orientado por professores preparados para “sentir” as oportunidades e as

direções necessárias para atingir os interesses dos alunos — a inovação curricular não precisa ficar dependendo dos professores — pais, especialistas, qualquer pessoa que se interesse pelo desenvolvimento humano pode contribuir. A escola será centro de aprendizagem interativa, pois somente assim, orientando-se para as oportunidades, estará se estruturando para a inovação e desta forma para mudança e transformação social.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, G. **O professor que ensina**. São Paulo, Summers, 1986.
- ALSTON, P. W. **Filosofia da linguagem**. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- BARBIER, R. **A pesquisa — ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985.
- BERGER, M. **Educação e dependência**. Porto Alegre, DIFEL=UFRGS, 1976.
- BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de pesquisa** (49):26-42, maio 1984.
- BLIKSTEIN, I. **Técnicas de comunicação escrita**. 3.ed. São Paulo, Ática, 1986.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- . (org.). **Pesquisa participante**. 4.ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- . (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1977.
- BUZZY, A. R. **Introdução ao pensar**. 12.ed. Petrópolis, Vozes, 1983.
- Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). (40):3-14, fev. 1982; (49):43-70, maio 1984; (53):25-31, maio 1985; (55): 31-49, nov. 1985; (55):63-67, nov. 1985.
- CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 4.ed. Petrópolis, Vozes, 1985.
- CARDOSO, F. H. & FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. 6.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- CARDOSO, F. H. **Notas sobre estado e dependência**. São Paulo, CEBRAP — Brasiliense, 1985. (Cadernos CEBRAP n.º 11).

- \_\_\_\_\_. **Política e desenvolvimento em sociedades dependentes**. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- CARDOSO, R. **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- CARONTINI, E. & PERAYA, D. **O projeto semiótico**. São Paulo, Cultrex: Edusp, 1979.
- CARVALHO, A. M. P. de. **A questão da transformação e o trabalho social: uma análise Gramsciana**. São Paulo, Cortez, 1983.
- CHALHUB, S. **A meta-linguagem**. São Paulo, Ática, 1986.
- CHOMSKY, N. **Regras e representações: a inteligência humana e seu produto**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. Asamblea Generale, 2. Lima, 1968. A dependência político-econômica da América Latina (por.) Hélio Jaguaribe et al. São Paulo, Loyola, 1986.
- DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro. Rocco, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. 4.ed. Petrópolis, Vozes, 1984.
- DAVEIRA, A. S. N. **A fala do povo: a reprodução do conhecimento no saber popular**. Petrópolis, Vozes, 1985.
- DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo, Atlas, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa participante: mito e realidade**. Rio de Janeiro, SENAC, 1984.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. 3.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1959.
- DIAS, E. B. **A dialética do cotidiano**. São Paulo, Cortez, 1982.
- DOMINGUES, J. L. **O cotidiano na escola de 1.º grau: o sonho e a realidade**. São Paulo, PUC-SP, 1985. (tese de doutoramento — mimeografada).
- DOWBOR, L. **A formação do capitalismo dependente do Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- EPSTEIN, I. **O signo**. São Paulo, Ática, 1985.
- ERNY, P. **Etnologia da educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.
- FALEIROS, V. de P. **Metodologia e ideologia do trabalho social**. 5.ed. São Paulo, Cortez, 1985.
- FLEW, A. **Pensar direito: ou, será que eu quero sinceramente estar certo?** São Paulo, Cultrex EDUSP, 1979.

- FLUSSER, V. **Língua e realidade**. São Paulo, Herder, 1963.
- FOSTER, G. M. **As culturas tradicionais e o impacto da tecnologia**. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1964.
- FREGE, G. **Lógica e filosofia de linguagem**. São Paulo, Cultrex-Edusp, 1978.
- FURTADO, C. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961.
- GADOTTI, M. et. al. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1985.
- GARCIA, W. E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1980.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978
- GIDDEWS, A. **Novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- GIROUZ, H. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1983.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1983.
- GOMES, C. A. da C. Sociologia do currículo: perspectivas e limitações. **Forum Educacional** 4(4):55-69, out./dez. 1980.
- . **A educação em perspectivas sociológicas**. São Paulo, EPU, 1985.
- GODDLAD, J. I. What goes on in our schools? **Educational Researcher** 6(1):3-6, 1977.
- GREIMAS, A. J. **Semiótica do discurso científico**. Da modalidade. São Paulo, DIFEL/SBPL, 1976.
- GREIMAS, A. J. **Semiótica e ciências sociais**. São Paulo, Cultrix, 1981.
- GUIMARÃES, A. Z. **Desvendando máscaras sociais**. 2.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro, Zahar 1982.
- HAVELOCK, R. G. **The change agent's guide to innovation in education**. Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications, 1973.
- HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- JAGUARIBE, H. **Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político**. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1962.

- KOTHE, S. **Pensar é divertido**. São Paulo, EPU, 1973.
- LAMB, M. L. & SWICK, K. J. A historical overview of classroom teachers observation. **The Educacional Forum**: 299-47, January, 1975.
- LAWLER, M. R. (ed.) **Strategies for planned curricular inovation**. New York, Teachers College Press, 1970.
- LAWLER, Marcella R. (ed.). **Strategies for planned curricular inovation**. New York, Teachers College Press, 1970.
- LEACH, E. **Cultura e comunicação: a lógica pela qual os símbolos estão ligados**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.
- LIMA, S. A. B. **Participação social no cotidiano**. 5.ed. São Paulo, Cortez, 1983.
- LÜDKE; M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- MACEDO, M. de A. **Reconceituação do serviço social**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1982.
- MARCONI, M. A. & PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia: uma introdução**. São Paulo, Atlas, 1985.
- MIRA Y LOPES, E. **O pensamento: como orientar-se na vida pela psicologia aplicada**. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1979.
- McNEIL, John D. Curriculum — a field shaped by different faces. **Educational Researcher** 7(8):19-23, sept. 1978.
- MONTERO, P. **Magia e pensamento mágico**. São Paulo, Ática, 1986.
- OGDEN, C. K. & RICHARDS, J. A. **O significado de significado**. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- PARLETT, M. & HAMILTON, D. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. In: HAMILTON, D. et. al. (ed.). **Beyond the numbers game**. Hamp Shire, Mac-Millan Education, 1977.
- PEDRA, J. A. Uma contribuição ao estudo da interpretação social da educação escolar no meio rural. **Educar** (Rev. Setor Educ. da UFPR) 2(1):65-89, 1982.
- Pesquisa participante e educação, **Cadernos CEDES** (12) São Paulo, Cortez:Cedes, 1984.
- PINAR, W. (ed.). **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley, McCutstan Publishing Corporation, 1975.
- PINTO, L. A. C. **Sociologia e desenvolvimento: temas e problemas de nosso tempo**. 2.ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1965.

- PÖGGELER, F. La relacion entre pedagogia y sociologia en la formacion y profission del maestro. **Educación**, Tübingen, (22)7-19, jan-jun. 1980.
- RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- . **Processo civilizatório: etapas de evolução sócio-cultural**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- RICHARDSON, R. Jarrey e col. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo, Atlas, 1985.
- SALA DE AULA: que espaço é esse?** Regis de Moraes (org.). Campinas, SP: Papirus, 1986.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- SHAW, B. The sociology of knowledge and the curriculum. **British journal of Educational Studies**. (21):277-89, 1973.
- SINGER, P. **Desenvolvimento e crise**. 2 ed Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. In: **Educação e seleção** (7):5-14, jan./jun.1983.
- . Pesquisa qualitativa/naturalista-problemas epistemológicos. In: **Educação e seleção** (7):19-27, jan./jun. 1983.
- STUBBS, M. & DELAMONT, S. (org.). **Explorations in classroom observation**. London, John Wiley, 1976.
- TARALLO, F. **A pesquisa sócio-lingüística**. São Paulo, Ática, 1985.
- THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4.ed. São Paulo, Polis, 1985.
- . **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.
- VERON, E. **A produção de sentido**. São Paulo, Contrex: Edusp, 1980.
- VIANNA, I. O. de A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo, EPU, 1986.