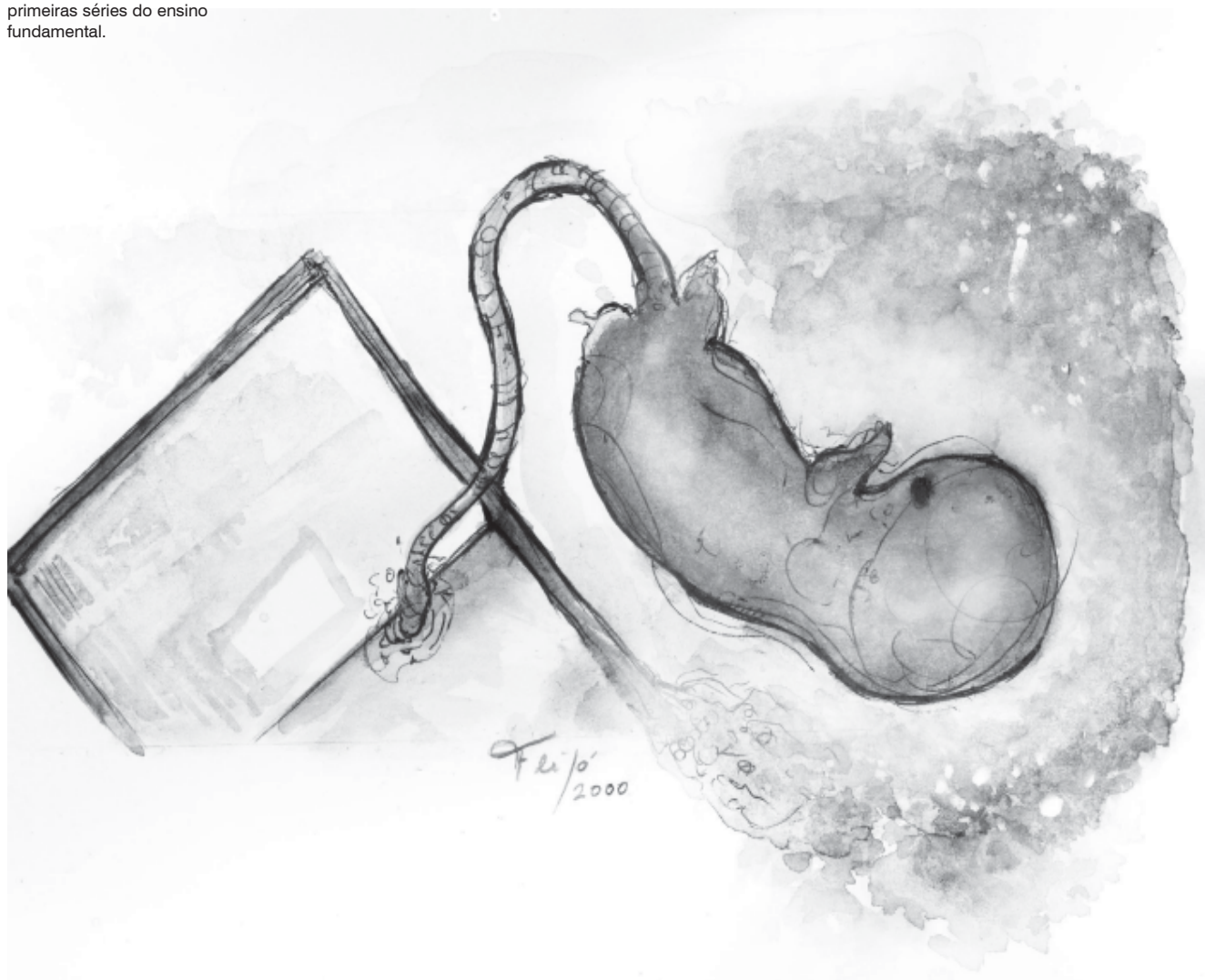


Guias curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado?

Rosa Fátima de Souza
Raquel Fontes Borghi
Márcia Regina Onofre
Lilian Teixeira Camargo

Palavras-chave: currículo;
propostas curriculares;
material didático; currículo das
primeiras séries do ensino
fundamental.





Problematiza aspectos da política curricular, apresentando um estudo comparado entre duas propostas curriculares para as quatro primeiras séries do ensino fundamental – os *Guias de ensino para a escola primária*, editados pelo MEC em 1962, e as *Propostas curriculares para o ensino de 1º grau*, editadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seesp), em 1991, elaborados em momentos diferenciados da história da educação brasileira, com o objetivo de orientar a prática docente e melhorar a qualidade do ensino público. Destaca os pressupostos políticos, sociais, epistemológicos e didático-pedagógicos que nortearam as duas propostas, o significado político como estratégia de controle do conhecimento, e assinala as implicações desses dispositivos para a prática pedagógica e a profissionalização docente.

Introdução

A elaboração de programas de ensino, guias e propostas curriculares têm sido uma prática histórica das administrações do ensino, situando a ação do Poder

Público entre a inovação pedagógica, a formação docente, o controle do conhecimento e a intervenção na prática educativa. Estes materiais de orientação curricular exercem, pois, um papel relevante na política educacional, uma vez que servem de base para a produção de livros e materiais didáticos e orientam políticas de formação continuada de professores. Dessa forma, correspondem a um material de grande interesse para a compreensão do processo de concretização curricular, para a história do currículo e para a análise da constituição do campo pedagógico, tendo em vista o problema da imposição e apropriação de modelos educacionais.

Neste texto, apresentamos um estudo comparado entre duas propostas curriculares para o ensino elementar, caracterizadas como material de apoio ao trabalho docente e que fazem parte da política curricular de momentos diferenciados da história da educação brasileira. Os materiais analisados são os *Guias de ensino para a escola primária*, editados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1962), e as *Propostas curriculares para o ensino de 1º grau*, elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seesp), edição de 1991.

Os *Guias de ensino para a escola primária* foram elaborados, pela primeira vez, em 1934, pela seção de Programas Escolares do Departamento de Educação, do município do Rio de Janeiro (DF), sob a coordenação de Anísio Teixeira, diretor-geral, recebendo o título de *Programas escolares do ensino primário*. Sua finalidade era orientar os professores do município e difundir os pressupostos escolanovistas que, desde a década de 20, vinham sendo defendidos no País. Em 1955, esse material foi reeditado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), para distribuição em todo o território nacional.

Assim como os *Guias*, as *Propostas curriculares para o ensino de 1º grau* buscaram divulgar as concepções e idéias hegemônicas ou que pretendiam ser hegemônicas na década de 80. Em termos de concepções psicopedagógicas e metodológicas, procurou-se difundir os pressupostos construtivo-interacionistas. A versão preliminar da *Proposta curricular de ensino de Língua Portuguesa para o*

1º grau, de abrangência estadual, foi editada em 1986, e sua elaboração contou com a participação de um grande número de educadores de todo o Estado de São Paulo (Palma Filho, 1989; Barreto, 1998; Martins, 1996).

Estas duas propostas mostram o esforço do Estado em organizar, elaborar e distribuir materiais de orientação da prática docente; esforço este que novamente se concretiza na realidade brasileira por meio da elaboração e difusão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – uma nova iniciativa do MEC para estabelecer um currículo comum nacional e definir parâmetros nacionais para sua implementação.

Cada um desses materiais consiste em propostas de inovação curricular e apresenta-se como instrumento de melhoria do ensino público. Eles refletem, portanto, as exigências e necessidades do período em que foram elaborados, bem como os pressupostos políticos, sociais, psicopedagógicos e metodológicos presentes na época. Neste sentido, os dois exemplares analisados referentes à disciplina de Língua Portuguesa trazem diferenças entre si decorrentes de concepções educacionais diversas. São estas diferenças que pretendemos aqui analisar.

Num primeiro momento, procuramos explicitar a concepção de currículo que norteia esta análise, bem como apresentar os materiais de apoio docente utilizados no estudo, buscando contextualizá-los. Num segundo momento, apresentamos as análises comparativas e algumas considerações sobre as implicações políticas e pedagógicas destes materiais de orientação curricular.

Uma abordagem processual para a compreensão do currículo

Para Gimeno (1994), currículo refere-se a um projeto seletivo de cultura que possui condicionantes extra-escolares, de ordem social, política e cultural, e que se constrói e se configura a partir das condições da escola, sendo determinado deste modo por condicionantes intra-escolares. Além disso, de acordo com o autor, o currículo é elaborado tendo como base certas concepções teórico-curriculares, psicopedagógicas – que são ou que pretendem ser hegemônicas em determinada época.

O currículo não é estático, ele está sempre em processo de construção e desenvolvimento, abrangendo desde os níveis centrais da política curricular, até a sua concretização em sala de aula. Nesse sentido, Gimeno (1994) estabelece seis níveis de desenvolvimento do currículo:¹ *o currículo prescrito* (corresponde às normas e diretrizes gerais que atuam como referência para a ordenação do sistema curricular – selecionam e distribuem o conhecimento dentro do sistema escolar); *o currículo apresentado* (refere-se aos materiais elaborados para traduzir e clarificar aos professores o significado e conteúdo do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste); *o currículo planejado pelos professores* (são os planejamentos anuais, mensais, diários elaborados pelos professores, tendo como base as normas e diretrizes gerais e as necessidades particulares de seu alunado); *o currículo em ação* (representa o momento da ação pedagógica, da prática docente em sala de aula); *o currículo realizado* (compreende os efeitos produzidos pela prática, efeitos estes que são de diversas ordens e que afetam tanto os alunos como os professores) e *o currículo avaliado* (implica o momento da avaliação, que pode ser do rendimento dos alunos ou do programa curricular em si e sua concretização).

Este processo de concretização curricular é um modelo explicativo que permite analisar, por um lado, os determinantes e as forças contraditórias que atuam sobre o currículo e, por outro lado, os contextos práticos de sua operacionalização na escola. Significa dizer que tal modelo possibilita compreender o intrincado processo pelo qual diretrizes curriculares estabelecidas pelo poder público federal e estadual configuram o currículo escolar e são apropriados e implementados pelos professores.

No âmbito do currículo prescrito – instrumento da política curricular –, as diretrizes de caráter geral determinam, essencialmente, a distribuição do conhecimento no sistema educativo além de determinarem o poder e a autonomia que os diferentes atores educativos têm sobre o currículo. Estas prescrições são freqüentemente convertidas em dispositivos intermediários de apresentação do currículo aos professores. Dessa forma, os materiais aqui analisados, podem ser vistos como materiais que traduzem e simplificam para os

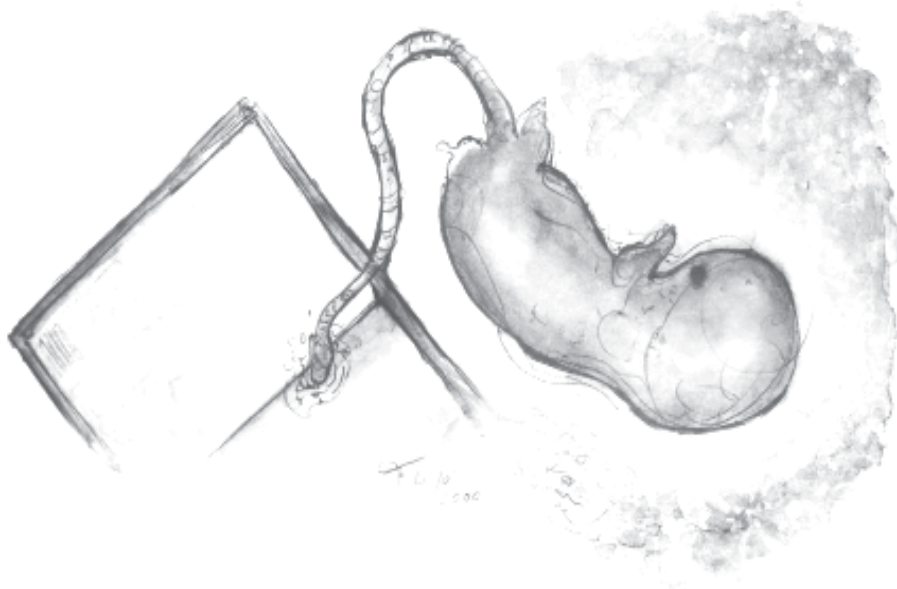
¹ A idéia de sistema curricular adotada por Gimeno compreende um esquema teórico para a compreensão do currículo desde uma abordagem processual ou prática. Segundo o autor, trata-se de um "modelo de interpretação do currículo como algo construído com base no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados" (Gimeno, 1994, p. 119).

professores as normas e prescrições curriculares mais gerais e, deste modo, podemos dizer que eles fazem parte do nível de desenvolvimento curricular denominado *currículo apresentado*. Este nível de concretização curricular exerce um impacto importante no sistema de ensino, pelo fato de orientarem a produção de livros didáticos, os principais orientadores dos professores no desenvolvimento do currículo. Além disso, consubstanciam propostas educacionais, isto é, um projeto educativo de natureza prescritiva, fundamentado em determinados pressupostos e que objetiva modificar e melhorar a escola mediante a mudança na prática do professor. Apresentam-se, portanto, como instrumentos utilizados pela política educacional para intervir na organização e cultura escolares.

A definição e o controle do Estado sobre o que as escolas devem ensinar, verificado em todos os sistemas nacionais de ensino elementar constituídos a partir do século 19, podem ser vistos como uma tentativa do Estado para manter o controle ideológico sobre a sociedade e implementar um processo de homogeneização cultural mediante a ação da escola.

No Brasil, a divisão de competências educacionais foi estabelecida no Império, cabendo o controle do ensino primário e secundário às Províncias e o ensino superior, ao governo central. Esta tradição dualista permaneceu na educação brasileira no período republicano e muito tardiamente, na segunda metade do século 20, foi implantado no País um currículo comum nacional para o ensino elementar e secundário.

O controle sobre os programas de ensino foi ainda maior no início da República. No Estado de São Paulo, desde as primeiras reformas da instrução pública, os legisladores se preocuparam em prescrever a distribuição dos conteúdos de cada matéria, por série, e o método intuitivo como indicação didática obrigatória a ser adotada nas escolas públicas. Dessa forma, o processo de institucionalização da educação popular ocorreu enlaçando os professores numa rede de normas, deveres e regulamentações sobre o que ensinar e como fazê-lo, cujas consequências implicaram a subtração da autonomia docente com graves prejuízos para a profissionalização do magistério. Somente na década de 20 a autonomia didática foi



restabelecida no ensino público do Estado,² restrita à definição do método de ensino.

O desejo de uniformização e padronização do ensino gerou a necessidade de os órgãos administrativos da educação elaborarem normas e orientações para o ensino das matérias precursoras dos guias e propostas curriculares.³ Durante a primeira metade do século 20, perduraram os programas abrangentes de educação integral inexecutáveis, nos grupos escolares e escolas isoladas do Estado. No início da década de 30, foi publicado um programa mínimo, considerado pelos professores muito vasto para sua operacionalização em sala de aula.

Os *Programas de ensino primário* (1946-1949) foram elaborados de acordo com uma concepção mais moderna e orgânica sobre as finalidades desse material e sua organização. Até então, os programas estabelecidos no Estado de São Paulo compreendiam listagem de conteúdo por matérias e séries. No entanto, os Programas preocupavam-se em oferecer uma orientação de ensino, isto é, uma fundamentação pedagógica: objetivos dos conteúdos, considerações pedagógicas, sumário de conteúdos, sugestões de atividades (Mitrulis, 1996).⁴

Uma política nacional para o ensino primário foi efetivada no País na década de 40, com a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529 de 21/1/1946).

² A autonomia didática, compreendida como a livre escolha da metodologia pelo professor, foi defendida por Sampaio Dória e estabelecida na reforma liderada por esse educador em 1920.

³ Os Programas de Ensino da Escola Primária do Estado de São Paulo foram reformulados várias vezes no decorrer do século 20: 1904, 1918, 1921, 1924, 1947, 1950 e 1968 (Mitrulis, 1996).

⁴ Mais uma reformulação dos programas de ensino de 1º grau ocorreu no Estado de São Paulo em 1968, no contexto de mais uma Reforma de Educação do Estado.

As diretrizes gerais estabelecidas não chegaram a disciplinar os programas de ensino. Os *Guias de ensino para a escola primária*, editados pelo Inep em 1955, podem ser apontados como um dos primeiros materiais de orientação didática do ensino primário de caráter nacional. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei nº 5.692) consagrou o núcleo comum nacional para o ensino fundamental no País. A criação da escola de 1º grau – ensino básico de oito anos de duração – exigiu orientações curriculares mais detalhadas, cujo instrumento legal mais relevante consistiu no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 4.833/1975.

Seguindo a velha tradição, os sistemas estaduais de ensino procederam à elaboração dos *Guias curriculares para o ensino de 1º grau*, mais como uma tentativa de apresentar as inovações curriculares e normatizar a prática pedagógica, de acordo com o pensamento educacional hegemônico na época.⁵

A redemocratização do País na década de 80 trouxe à baila o problema da qualidade do ensino público e motivou a implementação de políticas para o setor. No âmbito curricular, embora ainda estivessem em vigor as diretrizes gerais estabelecidas pela Lei nº 5.692/1971, começaram a surgir iniciativas governamentais de inovações, revisões e reformas curriculares. Esta centralidade do currículo explica-se pela revalorização dos conteúdos como instrumentos de transformação social, além das críticas, tanto do formato, quanto dos pressupostos do currículo em vigor, acrescidas das pressões com base nas demandas sociais para a introdução de novas disciplinas curriculares.

Em São Paulo, o processo de reforma curricular teve início no governo Montoro em 1984 e as novas propostas foram divulgadas à rede de ensino a partir de 1988.⁶

No contexto das transformações políticas e educacionais, os materiais de orientação curricular são expressões de uma política educacional que teima em impor às escolas e aos professores inovações pelo alto. São também manifestações do permanente conflito, entre o novo e o velho, o tradicional e o moderno, que perpassa o pensamento educacional brasileiro.

Mais uma expressão da Escola Nova no Brasil

O *Guia para o ensino de linguagem na escola primária* (1962) é parte integrante de um material composto por seis guias referentes às seguintes matérias: Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Jogos e Música. Este material foi elaborado em 1934, quando Anísio Teixeira era diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal – Rio de Janeiro,⁷ com o objetivo de contribuir para a qualificação e o aperfeiçoamento profissional do magistério primário.

Na realidade, os *Programas escolares* consistiam numa proposta de organização do currículo do ensino primário com base nos princípios da Escola Nova, tendência pedagógica que perpassou toda a administração de Anísio Teixeira na direção do Departamento de Educação do Distrito Federal. Na concepção do diretor-geral, eles correspondiam a um avanço em comparação com a forma habitual de formulação de programas no País baseados em listas de pontos. Em contrapartida, consistiam em uma proposta educacional sistematizada, compreendendo um corpo doutrinário seguido de indicações didático-pedagógicas.

Na grande tarefa de renovação da escola em que acha empenhado todo o magistério carioca, o programa que agora se publica assinala um lugar intermediário, onde os mais avançados, bem como os mais apegados ao tradicionalismo pedagógico, encontrarão, uns e outros, um corpo de doutrina e de matéria que lhes facilitará o exame da posição em que se encontram e, conseqüentemente, lhes oferecerá sugestões para progredir, alterar e harmonizar os próprios processos, e para orientar, de modo geral, toda a sua atividade pedagógica no campo do ensino de linguagem (Brasil, 1962, p. 13).

Na proposta preliminar, os programas deveriam ser reeditados de dois em dois anos, mediante modificações, alterações e revisões que se fizessem necessárias. Apenas mais uma edição foi publicada em 1936. Concebidos como instrumentos de renovação da escola primária, um guia prático em que o professor encontraria orientações para mudar a sua prática educativa, os materiais converteram-se em política de formação docente. De fato, eles

⁵ Informações pormenorizadas sobre este processo de reformulação curricular encontram-se em Silva, 1984.

⁶ Reformas curriculares foram realizadas também nos Estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Veja Cunha, 1991.

⁷ Sobre a atuação de Anísio Teixeira à frente da Diretoria da Educação do Rio de Janeiro, ver Nunes, 1991.

representam um material de recontextualização pedagógica, formulados segundo uma visão do ensino mais complexa, decorrente da concepção da Pedagogia como ciência.

Em 1955, o Inep tomou a iniciativa de reeditar esses manuais, visando atender às solicitações dos Estados e do magistério primário, em relação às orientações do ensino.

No início da década de 60, um momento de intensificação do processo de industrialização no Brasil, ênfase especial foi dada à educação e esta passou a representar um investimento, e vista como formadora e qualificadora de recursos humanos. Nessa ocasião, o professorado da escola primária era composto, em grande parte, ainda, por professores leigos, o que exigiu estratégias de aperfeiçoamento profissional em serviço. Foi com esta preocupação que o material de 1934 foi revisto e reeditado em 1962, pela Biblioteca da Professora Brasileira,⁸ e distribuído aos professores de todo o País. Esta reedição e distribuição faziam parte do conjunto de metas educacionais do Programa de Emergência⁹ iniciado em 1961, e que deveria vigorar até a elaboração do Plano Nacional de Educação, o qual previa a universalização do ensino primário e a eliminação do analfabetismo em um momento marcado pela industrialização, necessidade de mão-de-obra mais qualificada e visão de planejamento como capaz de solucionar todos os problemas educacionais. Esse Programa de Emergência consistiu em uma etapa preparatória ao Plano Nacional de Educação e tinha, entre outras atribuições, a de planejar a preparação de quadros técnicos profissionais e do magistério para a execução do Plano. Em relação ao ensino primário, as atividades do Programa de Emergência foram coordenadas pela Mobilização Nacional contra o Analfabetismo que deveria, entre outras metas, distribuir 250 mil exemplares do *Primeiro guia de ensino para o magistério primário* e para os professores voluntários da mobilização. O *Guia para o ensino de linguagem na escola primária* faz parte deste material distribuído a professores de todo o País.

A apresentação dos guias feita por Darcy Ribeiro, ministro da Educação e Cultura na época, justifica a reedição, tendo em vista as deficiências na formação do magistério primário. A iniciativa de Anísio Teixeira é exaltada como modelo a ser

seguido, visto que os guias consistiam em poderosos instrumentos de aperfeiçoamento técnico e profissional do magistério e preparo de professores do mais alto nível.

É interessante notar que, neste momento, foi utilizado o mesmo material elaborado há quase trinta anos antes, difundindo, novamente, os pressupostos escolanovistas como inovadores. Por que reeditar em 1962 um material de 1934? É uma questão que se coloca.

Talvez, uma resposta para isto esteja nos altos postos de poder, na área da política educacional, ocupados por defensores da Escola Nova, tais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. De fato, a geração dos "pioneiros" continuava atuante desde os anos 20, fosse ocupando cargos na administração do ensino, fosse participando de movimentos educacionais, como foi o caso da Campanha em Defesa da Escola Pública no final de década de 50.

Conforme foi mencionado anteriormente, o tradicionalismo predominava no ensino primário. Deste modo, os guias de 1934 permaneciam como propostas inovadoras, tanto no que diz respeito às indicações didáticas quanto à abordagem dos conteúdos. Não por acaso, Darcy Ribeiro refere-se ao "mestre Anísio" na apresentação dos guias, demonstrando ser partidário das idéias e ensinamentos daquele educador. A iniciativa do MEC, por meio do Inep, entrevê a hegemonia de uma concepção pedagógica e a ação do Estado no sentido de difundi-la amplamente pela Nação. Neste sentido, os guias analisados representam um documento relevante para a história da educação brasileira.

A análise do *Guia de ensino de linguagem para a escola primária* (1962), aqui apresentada, exemplifica a estrutura da composição e as concepções pressupostas nestes materiais.

Esse guia se encontra dividido em seis seções, sendo estas: leitura; literatura; escrita e caligrafia; composição; gramática; e bibliotecas. As quatro primeiras seções estão subdivididas por séries (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª), e em cada uma delas são apresentados (embora nem sempre abrangendo todas as subdivisões indicadas): os objetivos; a análise dos objetivos; a prática de ensino, compreendendo: assuntos; métodos; exercícios e jogos; verificação da aprendizagem e o mínimo que se deveria alcançar.

⁸ A Biblioteca da Professora Brasileira compôs-se inicialmente das seguintes obras: *Atlas histórico e geográfico brasileiro*; *Dicionário escolar do professor*; edições da Campanha Nacional do Material de Ensino; e seis *Guias para o ensino de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Jogos e Música na escola primária*.

⁹ Sobre o Programa de Emergência, ver Brito, 1962.

O material é organizado a partir de dois eixos centrais: definição dos objetivos e prática de ensino, abrangendo as orientações didáticas, sugestões de atividades, exercícios e jogos, além da avaliação. Entre as orientações didáticas, foi dada ênfase ao desenvolvimento de *projetos* nascidos dos interesses dos alunos ou propostos pelo professor visando integrar as diferentes matérias do programa. As sugestões de atividades implicam situações de aprendizagem interessantes para as crianças. Neste sentido, os jogos são considerados fundamentais, pois correspondem à natureza do desenvolvimento infantil. A avaliação baseada em testes denota a influência da medida educacional numa abordagem que integrou as diferenças individuais e os interesses das crianças, com uma perspectiva científica e experimental da pedagogia e da psicologia, além de incorporar os princípios da racionalidade no planejamento educacional.

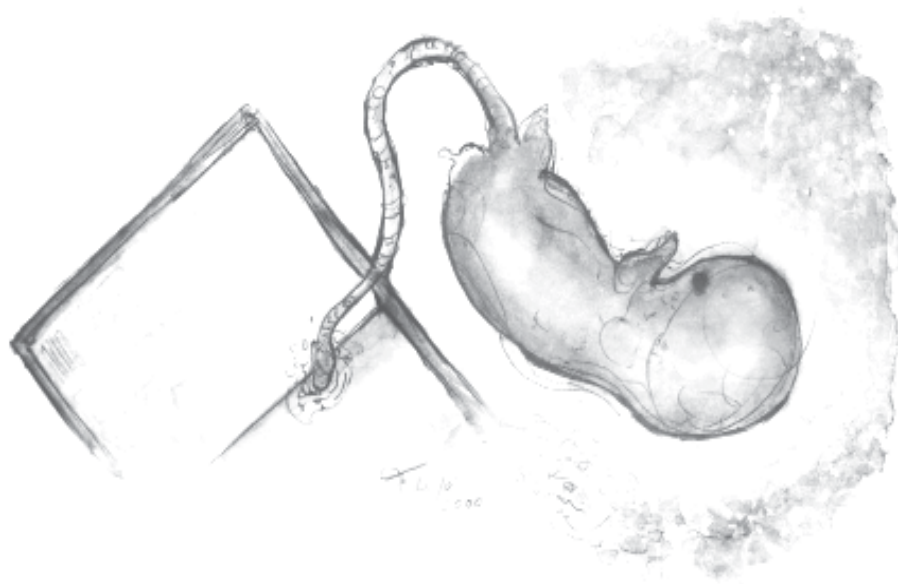
Os responsáveis pela elaboração dos manuais tiveram o cuidado de estabelecer os *mínimos*, isto é, relacionar o conteúdo indispensável a ser ensinado aos alunos. Buscou-se, dessa forma, prevenir os problemas que os professores primários teriam para executar um programa abrangente e ambicioso. De fato, as amplas finalidades atribuídas à escola primária desde o início da República implicaram programas, isto é, projetos culturais,

muito amplos, e de difícil operacionalização, considerando a diversidade das escolas, a precariedade do ensino público e as más condições de formação dos professores.

O guia apresenta, ainda, uma última seção denominada Bibliotecas. Esta seção é constituída de: considerações gerais; biblioteca da escola; biblioteca da classe; biblioteca do aluno; escolha dos livros e bibliografia de apoio aos professores. Esta última está subdividida por áreas: Educação em Geral, Linguagem em Geral, Leitura, Literatura e Bibliotecas, Escrita e Caligrafia, Composição, Gramática, Jogos Educativos e Testes – Verificações – Diagnóstico. Fica claro o predomínio de autores escolanovistas, principalmente de obras em língua inglesa, possuindo também títulos em outras línguas como o francês e o espanhol, havendo pouca presença de autores brasileiros. Vale lembrar que os guias foram elaborados para orientação docente, sendo estes em grande parte professores leigos.

Em relação à organização dos conteúdos, o *Guia de linguagem* está subdividido em: leitura, literatura, escrita e caligrafia, composição e gramática, podendo-se notar uma ênfase na leitura. A composição tem caráter utilitário, auxiliando no enriquecimento do vocabulário, no aprimoramento do modo de expressão do aluno, no aprendizado da escrita de cartas pessoais, sociais, comerciais, etc. A gramática aparece como último item curricular priorizando a dedução, por parte dos alunos, das principais regras, definições e classificações gramaticais.

Os pressupostos básicos do guia baseiam-se, principalmente, no interesse do educando, visto como ser livre, ativo e social. A prioridade não é mais o ensino, mas a aprendizagem, sendo o professor o facilitador do processo de busca de conhecimento dos alunos, cabendo a ele organizar e coordenar as situações de aprendizagem, levando em consideração que estes têm individualidades e interesses distintos. Apesar de a autonomia do professor ser ressaltada, o guia é bastante detalhado, trazendo até mesmo tipos de erros que devem ser corrigidos. Procurou-se neste material desmistificar a idéia segundo a qual o professor que se fundamentava nos pressupostos escolanovistas não necessitaria de um planejamento, de um programa preestabelecido. Ao contrário,



a proposta afirma que apesar de algumas atividades não exigirem planejamento, pois dependem de situações da vida diária e dos interesses que nascem das necessidades particulares e imediatas dos alunos, outras deveriam ser planejadas com antecedência.

Em que medida os guias foram utilizados pelos professores? Que impacto teve esta iniciativa do MEC para a melhoria do ensino primário?

Estas questões põem em discussão as possibilidades e os limites da atuação do Estado no âmbito da inovação curricular. Até que ponto a distribuição de guias, manuais, propostas são relevantes uma vez que mais uma dessas propostas acaba de chegar às escolas públicas de todo o país? O olhar ao longo da história nos autoriza a questionar os destinos dos novos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

A reforma curricular do Estado de São Paulo

A *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau* (São Paulo, 1991) foi editada em 1986 e elaborada pela Cenp. Em sua carta intitulada "Aos professores", o então secretário de Estado da Educação, Chopin Tavares de Lima, apresenta a proposta, e afirma representar ela um instrumento de orientação da prática docente, não pretendendo ser cerceadora da atuação do professor. Também de acordo com o secretário, tal material foi elaborado com a participação e a colaboração de educadores e especialistas de todo o Estado de São Paulo, visando à melhoria da qualidade do ensino e à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Esta participação dos educadores e a preocupação com uma sociedade mais justa podem ser vistas como reflexos de um período de transição democrática, pós-ditadura militar. Com o fim da ditadura e com as eleições diretas para governadores, o governo de São Paulo (Franco Montoro, 1982-1986) apresentou um programa cujas diretrizes básicas compreendiam: a democratização da administração estadual e a descentralização do processo decisório e a participação da população em questões de seu interesse. Na área educacional, tal proposta destacou como questão central a democratização da escola, entendida como o acesso da população à escolaridade

básica e como participação popular na gestão da escola pública. Foi um período marcado por fortes mobilizações e atuações políticas da sociedade civil e, particularmente, dos professores (como se pode ver, por exemplo, nas participações no Fórum Educacional do Estado de São Paulo e na reformulação do Estatuto do Magistério Paulista). Palma Filho (1989), também, aponta esta participação dos docentes na elaboração das propostas curriculares. Segundo ele, os textos elaborados para o Projeto Ipê/1985 colocavam questões centrais da reforma curricular e prepararam o caminho para as discussões das propostas curriculares com professores e especialistas de todo o Estado. As *Propostas curriculares* de 1991 refletem, assim, este período de participação e mobilização social e mostram uma clara preocupação com a educação das crianças das camadas populares. Estas propostas foram formuladas para substituir os antigos guias curriculares que estavam em vigor já há treze anos. Os guias foram elaborados na década de 70 pelas Secretarias Estaduais de Educação, sob a orientação do MEC, tendo em vista a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1971. Poucos anos depois, a insuficiência destas propostas levaram as Secretarias de Educação a elaborarem os *Subsídios aos guias curriculares*, cuja finalidade era instrumentalizar melhor o professor para sua atuação em sala de aula. No entanto, estes subsídios direcionavam a prática pedagógica na sala de aula, retomando a perspectiva dos tradicionais programas de ensino que a elaboração dos guias tinha procurado superar. Neste sentido, a elaboração de um novo material de apoio e orientação aos docentes se fez necessária, dando início à elaboração das *Propostas curriculares para o 1º grau*.

Assim como o *Guia*, a *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau* (São Paulo, 1991) visava subsidiar e orientar a ação docente, estabelecendo os objetivos e os conteúdos mínimos a serem alcançados pelos alunos, ao final de cada ano letivo, e nível de ensino.

A *Proposta* de 1991 traz no corpo de seu texto cartas intituladas "Aos professores", escritas pelo então secretário de Estado da Educação, Fernando Moraes e

pela coordenadora da Cenp, Eny Marisa Maia. Traz ainda uma apresentação, o prefácio e textos intitulados: "Subsídios para a reflexão curricular" e "Como ensinar". Além desses textos, indica os objetivos, os conteúdos e uma bibliografia. Esta última apresenta um número significativo de indicações bibliográficas que abarcam as discussões atuais da área de lingüística e literatura e está dividida em referências bibliográficas, textos de apoio e publicações da Cenp.

Os conteúdos se distribuem em três eixos: atividades de linguagem, atividades de reflexão e operação sobre a linguagem e atividades relativas ao estudo da gramática. A linguagem é vista como uma atividade humana, histórica e social, possuindo funções tanto comunicativas como cognitivas. De acordo com Palma Filho (1989), a *Proposta* orienta os professores no sentido de considerarem o fato de a criança chegar à escola já possuindo uma grande prática de linguagem. Cabe, portanto, aos professores realizar o processo que implica a passagem da língua oral para a escrita, devendo esta acontecer de forma gradual e sistemática, tendo-se o cuidado para que o confronto entre língua oral e a nova forma de expressão não provoque inibições que possam retardar o universo expressivo da criança. Aponta ainda para a necessidade de se evitar que a língua seja utilizada como instrumento de poder, por parte daqueles que dominam a norma culta. Neste sentido, a *Proposta* faz uma discussão sobre a questão da discriminação social na atividade lingüística, o que pode ser considerado bastante inovador. Em relação à gramática, a indicação é para que nas séries iniciais ela não se constitua preocupação primeira. Já nos níveis mais altos de escolaridade, concebe-se um papel relevante da gramática na formação do aluno.

De acordo com a *Proposta*, o professor deve ter autonomia para construir seu trabalho, considerando o contexto sociocultural de seus alunos. Neste sentido, o professor tem de ser criativo e saber preparar e selecionar atividades que melhor contribuam para o aprendizado da linguagem por seus alunos, não discriminando a linguagem de cada um, mas partindo dela para se chegar ao aprendizado da chamada norma-padrão.

O material está fundamentado na perspectiva construtivo-interacionista de aprendizagem. Devido ao embasamento nesta teoria, a metodologia deve ser construída por cada professor, levando-se em consideração as características e possibilidades de aprendizagem de seus alunos e o contexto de sua escola. Ressalta, ainda, que a avaliação pode ser de grande valia para a continuidade e revisão do trabalho do professor e para situar o aluno em relação a seus progressos tendo assim um caráter retroinformativo. A avaliação não deve ser, pois, um instrumento de penalidade e servir unicamente para fins de reprovação ou aprovação dos alunos.

Cabe-nos ainda assinalar que as *Propostas* inovam este tipo de material de apoio e orientação aos docentes, trazendo questões e discussões atuais sobre a Língua Portuguesa.

Atualmente, as *Propostas* (no âmbito estadual) vêm sendo substituídas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) que foram distribuídos aos professores de todo o País. Os PCNs visam à melhoria da qualidade de ensino num momento em que a educação é novamente vista como um investimento rentável para o País, um instrumento para se alcançar o desenvolvimento. Este é também um momento de descentralização da educação, que vem sendo concretizada com a municipalização do ensino. Esta descentralização traz consigo os riscos de uma fragmentação e regionalização curricular.

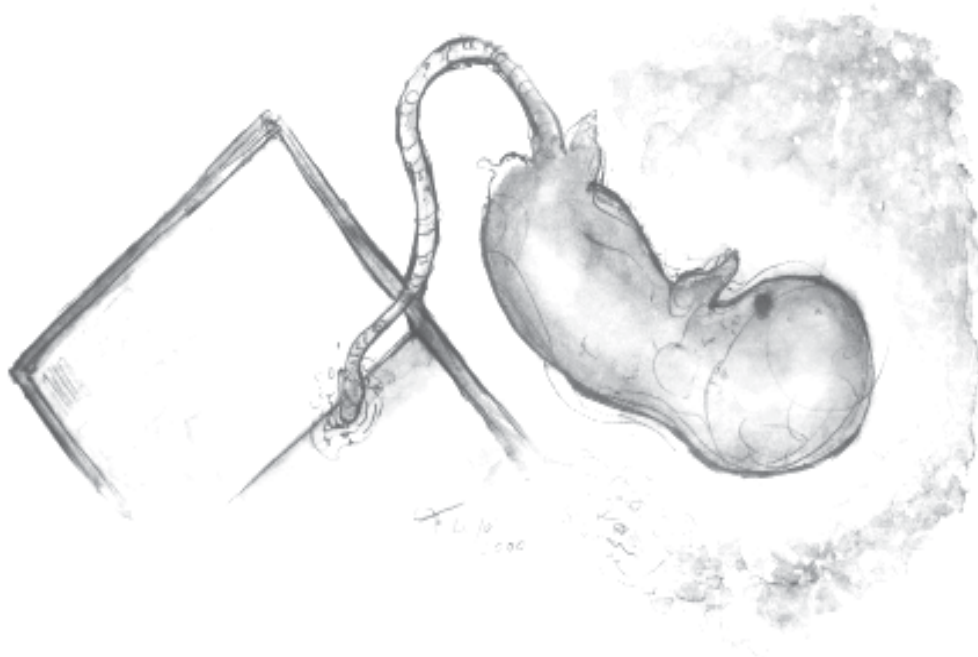
O *Guia para o ensino de linguagem na escola primária* (Brasil, 1962) e a *Proposta curricular de Língua Portuguesa para o ensino de primeiro grau* (São Paulo, 1991) são dois dispositivos de orientação curricular de diferentes momentos históricos e de diferentes concepções epistemológicas e pedagógicas sobre o ensino da língua, embora com o mesmo propósito, ou seja, melhorar a prática educativa e, por conseguinte, a escola pública.

Após analisarmos estes guias de apoio aos docentes, podemos nos questionar sobre a insistência do Estado em elaborar e distribuir materiais deste tipo. Em diferentes momentos históricos, o Estado tem permanentemente procurado formas de garantir o controle sobre as escolas, o ensino, os docentes e aquilo que é por eles ensinado. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* representam mais um esforço do

Estado neste sentido. No entanto, não se pode negar que todos estes materiais – *Guias, Propostas, Parâmetros* –, representam também um esforço no sentido de orientar os professores em relação ao seu trabalho, principalmente aqueles que possuem uma formação inicial precária. Neste sentido, estes materiais são utilizados também como instrumentos de formação em serviço e aperfeiçoamento docente. Cabe-nos, então, perguntar qual o grau de importância

conferido a uma e a outra função, quais sejam – controle e orientação didático-pedagógica.

Independentemente da resposta à questão anterior, o importante é saber que um novo projeto de educação só será construído a partir da prática escolar cotidiana. Nesse caso, a política curricular tem sua relevância, assim como uma infinidade de outros fatores, mas a participação dos professores nesse processo é imprescindível.



Referências bibliográficas

- AGUIAR, Márcia A. *Supervisão escolar e política educacional*. São Paulo : Cortez, 1991.
- BARRETO, E. S. *Os currículos do ensino fundamental nas escolas brasileiras*. São Paulo : Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Guia para o ensino de linguagem na escola primária*. Rio de Janeiro : Revista dos Tribunais, 1962.
- BRITO, Antônio Oliveira. Programa de emergência para a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 157-166, jan./mar. 1962.
- CUNHA, L. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo : Cortez, 1991.
- GIMENO, José. Aproximación al concepto de curriculum. In: *EL CURRICULUM : una reflexión sobre la práctica*. Madrid : Morata, 1994. p. 40-64.
- MARTINS, M. C. *A construção da proposta curricular da Cenp no período de 1986 a 1992*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- MITRULIS, Eleny. Construindo um novo conceito de escola primária : caminhos percorridos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 30-49, fev. 1996.

- NUNES, C. Anísio Teixeira : a poesia da ação. Rio de Janeiro, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- PALMA FILHO, J. C. *A reforma curricular da Seesp para o ensino de 1º grau (1983-1987) : uma avaliação crítica*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 7. ed. Petrópolis : Vozes, 1985.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*. 4. ed. São Paulo : Cenp, 1991.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia : teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 12. ed. São Paulo : Cortez, 1986.
- SILVA, Teresa R. N., ARELARO, Lisete R. Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual, a partir da Lei nº 5.692/71. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 13, p. 26-44, 1984.

Recebido em 22 de maio de 1999.

Rosa Fátima de Souza, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora assistente do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara).

Raquel Fontes Borghi é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Unesp/Araraquara.

Márcia Regina Onofre é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL/Unesp/Araraquara.

Lilian Teixeira Camargo é bolsista de aperfeiçoamento da FCL/Unesp/Araraquara.

Abstract

This text analyses the curriculum policy aspects which were presented in a comparative study between two curriculum proposals for the first four grades of elementary school – The guides to elementary school teaching, edited by Ministry of Education and Culture (MEC) in 1962 and the Curriculum proposals for elementary school teaching, of the State of São Paulo (edition 1991) which were elaborated on different moments of the Brazilian education history, aimed at guiding the teaching staff in order to improve the quality of public education. The text highlights the political social and pedagogical principles in which the proposals were based. In addition, it analyses the political significance of the curriculum as well as it puts in evidence the implications of these proposals to pedagogical practices and the professionalization of the teaching staff.

Keywords: curriculum; curriculum proposals; didactic material; curriculum of elementary school.
