

PLANEJAMENTO DO CURRÍCULO PARA ESCOLA PRIMÁRIA EM PAÍSES EM
DESENVOLVIMENTO *

H. W. HAWES

* Traduzido por Lólio Lourenço de Oliveira do original em inglês "Planning the primary school curriculum in developing countries". Publicação do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE), na série *Fundamentos do Planejamento Educacional*.

Copyright © UNESCO, 1972. Reprodução proibida.

FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Titulos da Série

1. Que é planejamento educacional?
P. H. Coombs
2. Os planos de desenvolvimento da educação e o planejamento econômico e social.
R. Poirnont
3. Planejamento educacional e desenvolvimento de recursos humanos.
H. Harbison
4. O planejamento e o administrador educacional.
C. B. Beeby
5. Contexto social do planejamento educacional.
C. A. Anderson
6. Custos dos planos educacionais.
J. Veisey, J. D. Chesswas
7. Problemas da educação rural.
V. L. Griffiths
8. Planejamento educacional: função do consultor.
Adam Curle
9. Aspectos demográficos do planejamento educacional.
Ta Ngoc Chau
10. Análise do custo e das despesas da educação.
J. Hallak
11. A profissão de planejador educacional.
Adam Curle
12. Condições para o êxito no planejamento educacional.
G. C. Ruscoe
13. Análise de custo-e-benefício no planejamento educacional.
Mauren Woodhall
14. Planejamento educacional e juventude desempregada.
Archibald Callaway
15. Política de planejamento educacional nos países em desenvolvimento.
C. D. Rowley
16. Planejamento educacional para uma sociedade plural.
Chai Hon-Chan
17. Planejamento do currículo para escola primária em países em desenvolvimento.
H. W. R. Hayes
18. Planejamento de assistência educacional para a segunda Década de Desenvolvimento.
H. M. Phillips
19. Estudo no estrangeiro e desenvolvimento educacional.
William D. Carter
20. Planejamento educacional realístico.
K. R. McKinnon
21. Planejamento educacional e desenvolvimento rural.
G. M. Coverdale

PREFACIO

Este volume pode parecer um pouco estranho àqueles que só têm tido contato com o planejamento educacional através da literatura da última década: ele não contém uma cifra sequer, e só menciona "produtividade" na última linha da última página. Até mesmo nesta Série (possivelmente com exceção do nº 7, *Problemas de educação rural*) é um espécime único, e quase me sinto chamado a explicar por quê um trabalho como este, que trata do que se passa na sala de aula, deveria aparecer entre os demais da série. Isto é uma medida da distância que, no começo dos anos sessenta, se abriu entre os "velhos" e os "novos" planejadores. A extrema excitação de descobrir a importância econômica da educação levou a nova raça dos planejadores a negligenciar aquele tipo muito diferente de planejamento que sempre existira no sistema escolar. De fato, o planejamento de currículo é de linhagem muito mais antiga do que a maior parte das outras formas de planejamento em escala nacional. Quando os governos começaram a tomar parte ativa na educação, o primeiro impulso da maioria deles foi estabelecer firmemente o que deveria ser ensinado nas escolas elementares do país; e isto num tempo em que a idéia do planejamento econômico a longo prazo constituía um anátema exatamente nos círculos em que, hoje em dia, é mais insistente a demanda por melhor planejamento educacional.

Por que será que o planejamento curricular, antes na dianteira, atrasou-se tanto na competição pela modernidade? Após a leitura deste trabalho, pode-se suspeitar que uma das razões terá sido que os educadores, durante muito tempo, confundiram *currículo* com *programa escolar* (veja, na pág. 136, a definição de cada um deles dada pelo autor), imaginando que uma lista impressa de "assuntos" com um breve resumo do conteúdo de cada um deles, haveria de mudar de algum modo o que se passava na sala de aula, desde que fosse antecedido por um parágrafo idealista a respeito dos "Objetivos" e introduzido por meio de um fim-de-semana de treinamento para alguns dos professores. Ainda hoje, sei de países que possuem a mesma fé ingênua na eficiência da palavra impressa e despejam um dilúvio de novos currículos sobre os professores, os quais, impassivelmente, continuam a ensinar as velhas coisas do modo antigo, sob um novo nome. A metade dos currículos de escola primária do mundo parece ter sido redigida por uma só magnânima comissão, muito embora os tipos de escolarização praticada a partir deles seja extremamente variada.

Os melhores elaboradores de currículos modernos certamente já ultrapassaram essa etapa há muito tempo: seu trabalho centra-se em livros de texto, materiais, manuais para professores, grupos de trabalho e cursos de treinamento e, em alguns casos, como o da matemática moderna, em uma análise sofisticada da estrutura e do objetivo de um dado assunto. Não obstante, depois de perto de vinte anos de experiência na África, Hugh Hawes ainda pode dizer que "a despeito dos novos

programas, dos novos livros, das conferências sobre currículos, dos centros de currículos, dos programas internacionais — é relativamente pequeno o impacto realmente exercido sobre o currículo da escola primária". Acredita ele que isso se deva a que o alcance do planejamento curricular ainda não é suficientemente amplo. "A mudança de currículo depende de gente, não de papel", e mudar as pessoas é algo dispendioso e demorado. Não se trata apenas de convencer, comprometer e reciclar constantemente os professores durante toda sua vida de trabalho; os pais também devem ser convencidos de que um novo currículo atenderá aos seus objetivos tanto quanto aos do Estado e isso, especialmente nas áreas rurais, poderá exigir amplas reformas econômicas e sociais para que se torne uma verdade. Os políticos precisam estar preparados para obter dinheiro para isso, tanto quanto para os prédios, equipamentos, livros, supervisores e instituições de treinamento em serviço exigidos por qualquer reforma curricular audaciosa. Sistemas de administração, exames, salários e métodos de inspeção e promoção talvez devam ser revistos. Se um país não pode satisfazer a essas condições, diz Hawes, será melhor reduzir suas ambições e objetivos ao nível de mudanças mais modestas que tenham garantia de êxito em um quadro mais simples.

Hugh Hawes omite o trabalho recente dos economistas a respeito de planejamento educacional, não por ignorá-lo ou por ser crítico a seu respeito, mas porque quer enfatizar que qualquer novo currículo para escola primária, quaisquer que sejam suas bases, destine-se ele à produção de mais poetas ou de mais arroz, estará destinado ao fracasso, a menos que estejamos cômicos de que mudanças importantes no trabalho em sala de aula dependem, em última análise, de sutis mudanças na maneira de pensar, nas atitudes e nos objetivos dos que ensinam, dos que aprendem, e da comunidade na qual os alunos se diplomarão. Coisas essas que não podem estar expressas no reduzido capítulo sobre educação do plano quinquenal de um país: por isso, é bom que possam pelo menos aparecer num trabalho, como este, destinado a planejadores.

De 1954 a 1967, Mr. Hawes trabalhou em Uganda, sucessivamente como professor, treinador de professores, inspetor, Diretor Representante do Instituto Nacional de Educação, em Makerere, e como Secretário da Comissão de Educação de Uganda. A partir de 1967, tem lecionado no Departamento de Educação em Áreas Tropicais, do Instituto de Educação de Londres, com períodos de prestação de assessoria em Malawi e Nigéria. Tem participado de projetos amplos de desenvolvimento de currículo na África Oriental e Ocidental e, recentemente, foi responsável pela coordenação dos projetos de currículo para escola primária centralizados na Universidade de Ahmadu Bello, na Nigéria.

C. E. BEEBY
Editor Geral da Série

AGRADECIMENTOS

Sou grato ao professor John Lewis, do Instituto de Educação da Universidade de Londres e ao Sr. Robert Morris, do Centro Ultramarino de Desenvolvimento Educacional, que me estimularam a escrever este trabalho; e aos meus colegas na Universidade de Ahmadu Bello, e aos professores, instrutores e inspetores da Nigéria, com quem discuti esses assuntos, possivelmente de maneira excessivamente extensa. Muitas de suas idéias estão espelhadas neste texto.

TRÊS DEFINIÇÕES

1. "Escola Primária"
a primeira etapa completa de educação.
(Em grande número de países em desenvolvimento, ela se estende por seis ou sete anos.)
2. "Currículo"
Toda aprendizagem que é planejada e proporcionada às crianças na escola.
3. "Programa"
Um esquema escrito conciso de um curso.
(Em muitos países em desenvolvimento, os programas da escola primária são emitidos por órgãos centrais.)

PROBLEMAS

1. O CONTEXTO

Este trabalho trata das escolas primárias nos países em desenvolvimento e dos homens e mulheres que nelas aprendem. Como seu assunto é o currículo, trata principalmente do que aprendem, ou do que outras pessoas querem que aprendam. Nem sempre essas duas coisas coincidem.

Ele foi escrito como resultado de alguns anos de experiência direta de ensino, inspeção e planejamento de currículo na África Oriental, Ocidental e Central, e do trabalho, em Londres, com professores e planejadores de currículo de muitos outros países em desenvolvimento. Dou essa explicação porque não é aconselhável, nem justificável, escrever coisas incômodas sem base adequada para fazê-lo. Muitas coisas incômodas são ditas neste trabalho, pois as dificuldades inerentes ao planejamento curricular da escola primária são grandes e complexas, e o relato das tentativas para superar essas dificuldades não é um relato de êxitos.

Nenhuma generalização a respeito de todos os países em desenvolvimento resistirá a um exame severo; contudo, possivelmente há vantagens em relacionar certos problemas e certas limitações comuns à maior parte dos sistemas que examinamos, os quais podem ser considerados como pano de fundo para qualquer análise do currículo da escola primária.

A maior parte das escolas primárias são escolas rurais. A maioria dos pais das crianças são agricultores — agricultores pobres. A maior parte dos pais que gastam para mandar seus filhos à escola não querem que estes se tornem agricultores pobres. Tanto eles, como os filhos e a maioria dos professores crêem firmemente que os que vivem de salário ou ordenado têm vida melhor do que os agricultores de subsistência, e que a vida na cidade é superior à vida no campo. Muita coisa existe para justificar seus pontos de vista. Os jovens assalariados geralmente ganham mais do que ganhariam na agricultura, começam a ganhar mais cedo e ganham com mais regularidade. As comunidades rurais são lugares entediados para jovens alfabetizados e as cidades permitem libertar-se das restrições da tradição e oferecem um "espetáculo" muitíssimo mais animado. Contudo, é inevitável que agora, e ainda por muitos anos, a maior parte dos egressos da escola não possam ser absorvidos nas cidades e não recebam salários, já que o emprego assalariado é limitado e o crescimento das oportunidades de emprego, em muitos países, mal acompanha o ritmo de crescimento da população. São, por isso, mais numerosos os egressos da escola que terão, afinal, de regressar às suas comunidades rurais, mas que o farão de má vontade.

As escolas primárias são parte de um sistema educacional que é, ao mesmo tempo, seletivo e competitivo. Apenas uma parcela das crianças vai para a escola primária, selecionadas a esta altura pelo dinheiro e pela motivação, e apenas parte delas chega a seu término. Parcela ainda muito menor passa pelo exame de seleção para o ensino secundário; para os que conseguem passar, porém, são muito altas as recompensas: os diferenciais sociais e de salário entre os que possuem e os que não possuem educação secundária são enormes e um jovem que, através da educação, atinja as fileiras da elite instruída poderá arrastar toda a sua família atrás de si. Por essa razão, não será muito realista esperar que os pais, filhos e professores encarem a escola primária de modo tolerante e natural com que é freqüentemente encarada nas sociedades ocidentais.

O sistema da escola primária constitui a maior parte do sistema educacional de qualquer país, mas é também o menos favorecido, tanto em dinheiro quanto em qualidade. E não é realista esperar qualquer melhora imediata nas perspectivas financeiras para essas escolas. As populações aumentam, o crescimento econômico mal consegue acompanhar esse aumento, e a maioria dos países está comprometida com uma política de expansão quantitativa da escola primária para conseguir alcançar o crescimento da população. Com esta aritmética, é difícil imaginar como se poderia despendar mais dinheiro por criança nas escolas primárias. A maior parte das nações se dará por feliz se for capaz de manter as cifras atuais, por mais baixas que sejam.

Assim, são limitados os fundos disponíveis para o aperfeiçoamento qualitativo do sistema, embora esse aperfeiçoamento seja terrivelmente necessário, notadamente no que diz respeito ao padrão daqueles que ensinam. Os professores, em sua maioria, são sub-instruídos, sub-treinados e sub-pagos; ainda mais importante do que isso, talvez, são sub-valorizados. Isolados e freqüentemente morando em péssimas habitações, poucas vezes são visitados ou estimulados, e sofrem pressões de muitas fontes. Seu moral é baixo e, em muitos países, não está melhorando.

Contra este sombrio pano de fundo é que se deve desenrolar todo o processo criativo de construção de currículo. Deve-se atender às aspirações dos indivíduos, tanto quanto às das nações novas; quaisquer que sejam as mudanças, a escola deve cumprir o dever básico de colaborar, moral e intelectualmente, na preparação da criança para a sociedade em que ela deverá viver. O entusiasmo super-confiante dos pais pela educação para seus filhos deve ser aceito como se apresenta e, na medida do possível, eles não devem ser decepcionados. Essas coisas devem ser feitas, mas só serão mais bem feitas se os planejadores educacionais aprenderem a

separar expectativas e fatos, e se atacam com as realidades e as limitações de uma tarefa extremamente difícil. Não é certo que muitos já o tenham feito.

2. CURRÍCULO

Um exame mais atento do que as escolas primárias ensinam e de como o ensino revela fatos igualmente desagradáveis. Na maioria dos casos, o currículo nas escolas é inadequado às necessidades das crianças e da comunidade. Em muitos casos, as escolas são ruins segundo qualquer critério, porque, nelas, o ensino é formal, desestimulante e ineficiente.

Tais inadequações estão freqüentemente evidentes em seus programas de ensino. Embora seja um mito, e sempre o tenha sido, que nos antigos países coloniais o conteúdo dos programas feitos para as sociedades industrializadas se copiava quase sem adaptação para uso nas escolas das dependências tropicais, isto é substancialmente verdadeiro a respeito do *estilo* e orientação dos programas, que permanecem mais urbanos do que rurais em sua perspectiva, e essencialmente mais literários do que práticos.

O caráter literário e formal do currículo nos anos mais adiantados da escola primária é muitas vezes reforçado por um exame final de saída, idealizado em larga medida para atender às exigências de seleção para o curso secundário, fato este muito mais determinante do ensino, nos últimos anos da escola, do que qualquer programa impresso. Na maioria das escolas, porém, nem o programa, nem as exigências do exame constituem as determinantes principais daquilo que os professores ensinam às crianças: mais do que isso, o que determina é uma espécie de triste tradição oral transmitida de professor a professor, todos eles com dificuldades e mal treinados. Essa tradição, extremamente rígida, formal e sem imaginação, pode ser herdada, em certas áreas, do ensino religioso, em outras, de técnicas utilizadas numa sociedade preletrada e, em outras ainda, dos mais antigos professores da tradição colonial, mais cheios de dificuldades e mais mal equipados. Esta tradição viceja por ser cômoda, popular e segura, por preservar a dignidade do professor, e também por ser o tipo mais fácil de ensino para atuar em condições materiais difíceis, com salas de aula abarrotadas e total carência do equipamento necessário.

Todos esses defeitos são amplamente reconhecidos. Críticas sobre o sistema existente ocorrem seguidamente na imprensa, em relatórios de comissões educacionais e em conferências internacionais. A educação primária é "inadequada e inapropriada", as estruturas são "mal adaptadas às exigências do desenvolvimento"¹, a educa-

ção primária falha no desenvolvimento do potencial das crianças, promove seu desligamento de seu ambiente social, de sua herança sócio-cultural e da terra. Pode-se, de fato, perceber, em certos relatórios, um tom bem próximo da histeria. Vêm aí os sem emprego, os sem terra, os agitados, os apenas meio-instruídos. Miseros e famintos, invadem a cidade. São perigosos esses homens.

Todo o mundo concorda que é preciso mudar, mas a respeito de qual a espécie de mudança é necessária, há dois pontos de vista completamente diferentes. De um lado, encontram-se aqueles, na maioria pedagogos, que encaram a reforma curricular predominantemente em termos do aperfeiçoamento do processo de aprendizagem. Procurarão aplicar às escolas nos países em desenvolvimento os princípios que embasam o moderno desenvolvimento de currículos na Europa e nos Estados Unidos. A ênfase é posta no "aprender a aprender", na estrutura, na descoberta, na matemática moderna, nas novas abordagens da ciência, da aprendizagem de línguas e dos estudos do meio. Do outro lado, encontram-se os que, sobretudo líderes políticos, vêem como principal função da mudança curricular a reorientação dos jovens na direção da comunidade rural, de que agora tantos deles se esforçam por desertar.

Embora possam diferir os pontos de vista a respeito dos objetivos da educação primária, é quase universal o desejo de mudar o atual sistema o mais rápido possível, e muita atividade está-se desenvolvendo nesse sentido. Os programas de ensino estão sendo revistos de diversas maneiras, os manuais estão sendo reescritos; centros de desenvolvimento de currículo estão sendo instalados ou planejados; alguns programas muito amplos têm-se iniciado com ajuda estrangeira. Profetas partem da Europa e dos Estados Unidos e, como não estão em seus próprios países, são recebidos com honras especiais, muitas vezes desproporcionais.

Como resultado desse entusiasmo, desenvolveram-se muitos programas novos; embora possivelmente aceitos sem muita crítica ao que os profetas haviam trazido, esses programas contêm diversas abordagens novas do ensino primário, muito boas e úteis. De fato, em pelo menos uma área — ensino de língua — os países em desenvolvimento foram pioneiros em métodos e abordagens apenas mais tarde adotados na Europa e nos Estados Unidos.

Em muitos casos, especialmente em linguagem e matemática, as novas abordagens tiveram desde utilização experimental em centros de desenvolvimento curricular, até a aprovação oficial no programa da escola primária. A transição realizou-se com facilidade, pois geralmente ninguém se opõe a esse tipo de movimento. Os professores podem ser conservadores, mas habitualmente não se manifestam, além do que a tendência é não consultá-los. Os novos programas são, tradicionalmente não se manifestam, além do que a tendência é o remédio é um pouco difícil de engolir, espera-se,

¹ As citações feitas foram tomadas do relatório da conferência de Ministros de Educação realizadas pela Unesco/OAU, em Nairobi, 1968, e da obra de Nyerere *Education for Self Reliance* (1967); porém, inúmeras outras semelhantes podem ser encontradas quantas vezes se queira.

contudo, que as escolas considerem que ele contém os melhores ingredientes.

Se se pudesse medir o êxito pelo número de projetos de desenvolvimento de currículos e pelo número de mudanças de programas, o recorde seria impressionante. Infelizmente, o quadro que se mostra a quem visita escolas, especialmente escolas rurais, é extremamente desencorajador. Frequentemente, precisará olhar com muita atenção para descobrir algum efeito visível de toda essa atividade curricular sobre as atitudes e abordagens observadas nos que ensinam, nos que aprendem e nos que mandaram as crianças para a escola. *De fato, a análise mais rigorosa e cruel obriga-nos a admitir que — apesar dos novos programas, dos novos livros, das conferências sobre currículo, dos centros curriculares, dos programas internacionais — é relativamente pequeno o impacto realmente sentido no currículo da escola primária. E não há razão alguma para que se acredite ser provável a ocorrência de mudanças rápidas em futuro próximo, a menos que se leve a cabo uma abordagem totalmente nova do planejamento curricular.*

A história corrobora essas lições. Se tomarmos como exemplo os últimos cinquenta anos na África de língua inglesa, encontraremos grande riqueza de abordagens liberais: o apelo a currículos mais relevantes e mais rurais, nos relatórios das Comissões de Phelps Stokes, em princípios da década de vinte, e a esplêndida e concisa afirmação de sua política de "adaptação" no Memorando "Educação na África Tropical" do Departamento colonial; o apelo feito pelo grande biólogo, Sir Julian Huxley, em 1931, em favor de uma completa reorientação dos currículos da escola primária na África Oriental ("que ainda são pouco mais do que meras compilações de assuntos") em torno de um "núcleo orgânico central", o estudo do homem e seu relacionamento com seu ambiente rural²; o exemplo de Bacht er Ruda, no Sudão; o apelo, contido no Relatório de 1953 da Fundação Nuffield, para extensão à África Tropical das novas reformas britânicas na educação primária; e dos relatórios das diferentes comissões nacionais de educação, até o brilhante panfleto de Nyerere *Education for Self Reliance*. Em todos esses documentos, as demandas por reforma, sempre ligeiramente conflitantes entre si, marcam sua presença — currículos mais relevantes, currículos mais rurais, ensino mais estimulante; e cada relatório exige uma revolução de certa forma até agora não realizada.

Os fracassos de então e os fracassos de hoje devem-se aos mesmos fatores: a diferença de objetivos entre os que planejam os currículos e aqueles para quem eles se destinam; a falta de dinheiro e a falta de recursos humanos para levar a termo as mudanças planejadas; e, finalmente, uma subestimação básica das

dificuldades e complexidades implicadas na execução de uma mudança curricular eficiente.

Mudança curricular exige o apoio da comunidade

A principal diferença de opinião entre os planejadores de currículo e os que dele farão uso provém das tentativas de introduzir no currículo elementos rurais e práticos, com a esperança de persuadir os egressos da escola a não abandonarem a terra. A esse respeito, o que o planejador educacional acredita ser bom, para a comunidade como um todo, não é o que a criança e seus pais julgam ser bom para esta. O planejador percebe que a maioria das crianças deverá finalmente regressar para a terra. O indivíduo percebe que, para a minoria seleta, será possível uma vida mais plena, com maiores oportunidades sociais e econômicas. Tem consciência de que circunstâncias poderão obrigar as crianças a retornar à triste monotonia da vida rural, mas não deseja que a escola primária ajude nisso. Ultimamente, tem-se enfatizado muito a necessidade de revolucionar as condições de vida na comunidade rural³ e, assim, torná-la um lugar mais atraente onde se viver e trabalhar. Porém, até que essa revolução se realize, pais e filhos continuarão preferindo aqueles elementos do currículo que contribuem para livrá-los da agricultura.

Por essa razão, talvez seja irrealista esperar que um currículo qualquer para escola primária desempenhe um "duplo papel" — preparar alguns alunos para posterior educação e o resto para a vida rural — e consideravelmente mais lógico seja argumentar, como o faz Julius Nyerere, que a educação primária deve ser uma entidade completa em si mesma, ajustada às necessidades daquele que a segue até o fim, e que os que puderem beneficiar-se da educação secundária identificar-se-ão por si mesmos. Essa confortável filosofia autoritária — uma vez que não permite opção aos pais ou às crianças — parece mais apropriada a reforçar o currículo Daqueles-Que-Tudo-Sabem contra os Pais-Analfabetos e seus filhos. Opõe-se, é claro, à doutrina herética de que os Pais-Analfabetos possam ter razão, de que boas escolas primárias não produzirão bons camponeses, de que é direito de cada criança individualmente buscar algo mais estimulante à inteligência do que a pequena agricultura, de que o rápido progresso material e intelectual só se concretizou em países onde se verificou alto grau de urbanização, boa dose de competição e certa porção de inquietação social.

Em contraste com essas reservas materiais a respeito do currículo, apresentam-se as reservas morais e cultu-

³ Um resumo desse ponto de vista pode ser encontrado em "Rural Development", relatório de um grupo de trabalho convocado pelo Ministério de Desenvolvimento Ultramarino da Grã-Bretanha, Londres, Julho de 1969.

Análise mais pormenorizada encontra-se nas várias comunicações apresentadas na Conferência de Kericho, em Kênia, 1966, publicados sob o título *Education, Employment and Rural Development*, Nairobi, Kênia, East African Publishing House, 1967.

² Discutido em "A Biological Approach to Education in East Africa", *Overseas Education*, vol. 2, outubro de 1930, p. 1-13.

rais, expressas pela suspeita das comunidades de que o que é ensinado na escola pode solapar certas tradições e valores mantidos como de primeira importância para a identidade da comunidade. Tais valores podem muitas vezes estar ligados a atitudes para com a religião, como em certas sociedades muçulmanas, e essa suspeita contribui, sem dúvida, para os níveis extremamente baixos de matrícula em certas áreas, como o norte da Nigéria, por exemplo.

Assim sendo, uma vez que os que estruturam os currículos para a escola primária freqüentemente se encontram em posição oposta aos que os utilizam, é óbvio que é preciso manter muitos entendimentos entre ambas as partes. Que isso de fato se faça muito raramente, se tanto, dificilmente poderá ter como desculpa a menção da natureza peculiar das sociedades e a relativa falta de articulação dos pais e dos professores. Estes já têm demonstrado, em ocasiões passadas, sua desaprovção e desconfiança pelo meio mais eficiente de que dispõem — deixando de apoiar o currículo recomendado. Pouca razão existe para duvidar que, se não forem consultados, continuarão a agir dessa maneira.

A mudança de currículo custa dinheiro

Enquanto alguns esquemas têm sido prejudicados por falta de apoio da comunidade, outros fracassaram por serem implantados com recursos totalmente inadequados. Todas as implicações financeiras da mudança de currículo são consideráveis e serão examinadas pormenorizadamente mais adiante; jamais alguém negou, porém, que a introdução de novos currículos requer o desenvolvimento de novos materiais e a formação e reciclagem de professores que vão utilizá-los. Contudo, uma coisa é reconhecer as necessidades, outra é reunir os recursos para enfrentá-las. Tem sido acentuado que os sistemas de ensino primário em países em desenvolvimento são pobres, e que é excepcionalmente difícil conseguir recursos adicionais para eles. Em consequência, a mudança de currículo é muitas vezes tentada praticamente sem qualquer provisão adicional, o que a torna uma tarefa que exige uma proporção de devoção e engenhosidade apenas conseguida em casos excepcionais.

Outro fato desagradável de ordem financeira deve ainda ser enfrentado, pois, como nos lembra Beeby, "A boa educação é mais cara do que a má"⁴ e mesmo que se conte com o planejamento curricular mais rigoroso e imaginativo, essa afirmação continua verdadeira. Bastam alguns exemplos:

1. Atualmente, a maioria das classes primárias iniciais vivem de um só livro de leitura, o que resulta

⁴ C. E. Beeby, *The Quality of Education in Developing Countries*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1966. Tradução em português, sob o título *Educação e Desenvolvimento Econômico*, Rio de Janeiro, 1967.

em que as crianças aprendem a ler o livro, mas não aprendem a ler. Livros de leitura suficientes e bibliotecas custam dinheiro.

2. Frequentemente, as classes de primeiros anos de primário estão superlotadas e acomodam-se em instalações muito precárias. A administração adequada das atividades nos primeiros anos de primário exigem, além de um professor bem treinado, um número limitado de crianças por classe, um padrão mínimo de equipamento e uma sala de aula que possa ser fechada onde ele possa ficar exposto. É desejável, também, que haja móveis que possam ser deslocados, embora isso talvez não seja de primeira prioridade. Todas essas coisas custam dinheiro.
3. Muito frequentemente, quando se procura dar ensino profissional ou pré-profissional, a falta de equipamento pode reduzi-lo a um mero arremedo. Vi meninos cavando a terra com pedaços de pau, porque não dispunham de enxadas, e meninas costurando retalhos de pano, por não dispor do material para fazer vestidos em suas aulas de costura. Ferramentas, sementes e fertilizantes, pano, linha e máquinas de costura, panelas, frigideiras e querosene — tudo isso custa dinheiro, muito mais dinheiro do que giz e cadernos de exercícios.

A mudança do currículo depende de gente, não de papel

Fator algum afeta mais profundamente a mudança de currículo do que a energia, a capacidade e o moral dos professores. Uma das principais razões do fracasso de inúmeras tentativas de aperfeiçoamento curricular tem sido o fato de os professores serem incapazes de implantar os novos programas e materiais, quer devido à insuficiência de sua educação básica, quer porque sua formação profissional não os preparou para ajustar-se às novas abordagens propostas e nenhuma reciclagem significativa lhes foi proporcionada.

As dificuldades e os custos de reciclagem têm sido, por toda parte, seriamente subestimados. Mesmo supondo que a educação básica de um professor o tenha equipado com as habilidades e atitudes para estudar e adotar novos métodos, o que em muitos casos não sucedeu, é ingênuo presumir que a completa reorientação de abordagem, freqüentemente exigidos pelas mudanças de currículo em nível primário, possa ser adequadamente transmitida num curso de recapitulação de uma semana. Suponhamos a situação, que não é rara, em que o planejador do currículo desejasse introduzir as novas abordagens da educação primária corrente na Europa ou nos Estados Unidos em um sistema muito acentuadamente formalista. Quanto se exigirá do professor médio? Ele pode ser solicitado a adquirir:

1. Novas abordagens no ensino da língua, o que freqüentemente implica em abandonar os métodos tradicionais baseados no conceito de que ensinar uma língua é ensinar a manejar a gramática formal.

2. Novas abordagens da matemática, o que implica na aprendizagem de nova terminologia e uma abordagem inteiramente nova da relação entre os números.
3. Novas abordagens da ciência, o que implica ênfase na observação do ambiente local e compreensão do processo científico, totalmente novos para quem foi escolarizado dentro de uma abordagem histórica e descritiva da matéria.
4. Novas abordagens do ensino do estudo do meio ambiente, o que implica numa síntese de matérias até então consideradas separadas e numa ênfase na experiência prática totalmente diversa dos tradicionais métodos literários.
— e possivelmente também —
5. Habilidades para ensinar matérias profissionais ou pré-profissionais, o que implica, para professores formados dentro de padrões tradicionais, não só grande massa de novos conhecimentos e técnicas, como também nova atitude quanto aos objetivos da educação.

Examinando essa lista desapaixonadamente, temos de reconhecer estar pedindo ao professor comum que adquira uma quantidade enorme de novos conhecimentos. Ao mesmo tempo, estaremos propondo maior esforço intelectual, exigindo mais iniciativa, e solicitando maior quantidade de trabalho. Não é realista esperar que ele corresponda a todas essas exigências com a ajuda duvidosa de um novo programa, e apenas auxiliado, se tiver sorte, por um ou dois pequenos cursos de recapitulação. Contudo, por toda parte se esperam dos professores tais milagres, e quase por toda parte a fé dos que assim esperam se esboroa. Pois é duvidoso que *qualquer* mudança rápida de currículo se possa levar a efeito sem uma revolução nos padrões de treinamento em serviço; e para empreendê-la, poucos governos parecem ser suficientemente ricos ou ousados.

Um último fato deve ser encarado de frente. Melhores currículos geralmente exigem professores mais instruídos e mais bem treinados nas escolas em que se formaram. Idealmente, os professores deveriam ter educação secundária completa antes de seu treinamento profissional, com o adicional sentimento de segurança intelectual e social que isso proporciona. Tais professores exigem salários mais altos e, desde que, comumente, o magistério é de longe o maior corpo de profissionais empregado pelo governo, qualquer alteração em sua estrutura salarial representa naturalmente a maior verba. Alguns governos começaram de fato com boas intenções nesse sentido, mas descobriram não poder arcar com as despesas resultantes, e modificaram sua política conseqüentemente.

Os salários dos professores também não podem ser considerados isoladamente. Um candidato ao magistério espera não apenas salário mas também perspectivas de carreira, vantagens e condições de vida semelhantes às conseguidas alhures pelos de mesmo nível educacional. O magistério primário freqüentemente não oferece tais benefícios. O professor se encontrará numa zona rural, sem pessoa alguma de seu nível de educação com quem se relacionar, desligado de toda informação técnica e sem qualquer esperança de promoção. Ao invés de ser compensado por essas desvantagens, ainda sofre muitas vezes terríveis problemas de habitação. Se um professor de formação profissional inferior pode aceitar essas tristes condições, o mais bem treinado não as aceita. (E por que haveria de fazê-lo?). Procura um cargo na cidade ou abandona a profissão. As estatísticas de evasão entre professores primários de mais alta formação, nos países em desenvolvimento, são assustadoras.

A mudança de currículo requer planejamento

Os problemas até aqui mencionados não são os únicos que interessam aos que procuram mudar o currículo. Há muitos outros: problemas ligados à política de língua; à produção, publicação e distribuição de novos materiais; à conciliação de novos padrões de pensamento e de comportamento, exigidos por uma nova abordagem do curso primário, com os padrões dominantes numa sociedade tradicional — e ainda outros, alguns principalmente administrativos, alguns financeiros, alguns educacionais, todos porém relacionados entre si. Assim, o planejamento de mudança de currículo mostra-se assunto muito complexo que, por suas implicações, em cada etapa, para a política financeira e administrativa, desta não se pode divorciar.

Pouca ligação desse tipo existiu no passado. Na maior parte dos casos, o planejamento de currículo limitou-se a projetos de programas e de revisão de material didático, comumente executado por profissionais, sem consulta a planejadores e administradores. Muito freqüentemente os objetivos e a exequibilidade de tais revisões não foram examinadas com o suficiente pormenor. As implicações financeiras e administrativas foram examinadas depois e não antes do evento. Assim, alguns programas tiveram de ser limitados em seus objetivos e eficácia, muito dinheiro foi desperdiçado, e muita gente ficou decepcionada no processo.

A segunda parte deste trabalho faz algumas sugestões relativamente à espécie de planejamento integrado que pode ser necessário e à espécie de recursos que quase certamente serão necessários para garantir-lhe uma chance de êxito.

PLANEJAMENTO

OS ELEMENTOS DA REFORMA CURRICULAR

A mudança de currículo é tão complicada que nenhuma descrição linear dos processos nela implicados deixará de ser acusada de simplificação. Contudo, a análise mais simples permite especificar cinco tarefas com que se defronta aquele que pretenda planejar mudanças.

1. Reunir a informação sobre que basear o planejamento, colhendo desde os mais simples fatos a respeito das escolas, até os domínios altamente sofisticados da pesquisa psicológica e sociológica.
2. Decidir quais deverão ser os objetivos do currículo e discuti-los com os "usuários do currículo".
3. Elaborar uma estratégia para a mudança de currículo, decidir sobre sua amplitude e tempo de execução, e sobre como deverá ser financiada. Deve-se montar a máquina administrativa para controlar tudo isso.
4. Estabelecer os processos detalhados do desenvolvimento do currículo: planejamento, experimentação e modificação dos programas e materiais educacionais, visando à sua introdução nas escolas.
5. Projetar os meios de avaliação e de "feedback" por meio de um sistema eficiente de exames escolares ou de outros tipos de avaliação formal ou informal, que deverão ser executados em todos os estágios do desenvolvimento do currículo. Toda avaliação deve estar vinculada ao conjunto de objetivos propostos.

A clara seqüência observada nessa lista é enganosa: todas essas tarefas são altamente complicadas e, a maior parte delas, interrelacionadas. A velocidade e a eficiência da mudança de currículo varia de área para área, de matéria para matéria e de escola para escola. Contudo, partindo do pressuposto de que todos os processos descritos devem ser seguidos em qualquer projeto sério de currículo, pretendemos aqui examiná-los um a um, à luz dos problemas levantados na primeira parte deste estudo.

1. INFORMAÇÃO BÁSICA

Reunir informação como base para o planejamento do currículo é tarefa longa e demorada e ninguém jamais consegue toda a informação de que precisa com a rapidez necessária. Contudo, a menos que possua alguma informação, o planejador de currículo irá trabalhar no vazio.

Ele precisa de *informação estatística*, tal como número e distribuição de escolas e professores em várias áreas, número de matrículas e idades de meninos e

meninas nos vários graus, dinheiro disponível para equipar as escolas e como se espera que esse dinheiro seja alocado.

... Precisa saber a respeito das *práticas atuais nas escolas*: programas recomendados e currículo realmente seguido, nível de equipamento recomendado e o que realmente se obtém nas escolas, diretrizes e práticas quanto à língua, e as relações, pretendidas e reais, entre as escolas e as comunidades a que servem.

Menos fácil de obter, mas igualmente essencial, é *informação sobre as crianças*: natureza das culturas tradicionais em que são criadas e os efeitos dessas culturas sobre as suas atitudes em relação à aprendizagem⁵, seu desenvolvimento cognitivo, especialmente em relação ao desenvolvimento da percepção, classificação e abstração em estágios críticos de desenvolvimento, suas capacidades e limitações lingüísticas, suas aspirações e até que ponto são atendidas.

Além desses fatos sobre os alunos, precisa coletar *informação a respeito dos professores* e das condições em que trabalham, sua experiência acadêmica, lingüística e profissional, suas atitudes diante do currículo atual e de propostas de mudança, suas relações com a comunidade a que servem, seu moral e aspirações futuras.

Como tais categorias revelam claramente a variedade e o grau de experiência educacional exigida para coletar toda essa informação, será apenas sensato que se envolvam nesse trabalho tantos tipos diferentes de educadores quanto possível. Certamente, a maior parte destes deverá ser de diretores, professores e supervisores que, desse modo, podem ser levados a sentir que, com o seu conhecimento e experiência, estarão fornecendo informações que apenas eles podem dar; que estão auxiliando na mudança e não apenas sendo submetidos a ela. Atualmente, essa gente raramente é envolvida, uma vez que poucas vezes há qualquer estímulo para que colem informações; não sabem sequer qual informação é necessária, como coletá-la e o que fazer com ela quando a possuírem. Assim, é necessário oferecer-lhes algum estímulo e treinamento; conceder algum reconhecimento financeiro ou profissional pelo trabalho útil realizado no campo ou, melhor ainda, instituir um "elemento de pesquisa" nos esquemas de promoção e reciclagem de professores, oferecer treinamento em serviço sobre introdução à pesquisa e métodos de levantamento de dados para utilização pelos professores e

⁵ Como, por exemplo, a natureza dos conceitos tradicionais de fenômenos e cosmologia e seu efeito nos conceitos das crianças sobre a natureza e o mundo.

pelos que os supervisionam no campo. Essas pesquisas de campo precisam ser centralizadamente dirigidas, coordenadas e postas em execução, e isso provavelmente implica na identificação de uma série coordenada de projetos de pesquisa "pré-montados", inclusive projetos de validação, que possam ser executados por pesquisadores no campo.

Resta, por certo, muito trabalho de pesquisa a ser realizado no mais conhecido nível de pós-graduação; mas aqui, também, como nos níveis inferiores, é essencial repensar os problemas. Atualmente, algum trabalho potencialmente útil realizado por estrangeiros acaba perdido, porque os resultados não são postos ao alcance dos países em que eles fizeram seus estudos. Por outro lado, muitos cidadãos do país realizam projetos de pesquisa virtualmente inúteis, muitas vezes em universidades no exterior, por não terem recebido qualquer indicação dos planejadores de currículo sobre os trabalhos que precisam ser feitos. E mais do que tudo, há muito poucos pós-graduados fazendo qualquer tipo de pesquisa em educação.

Para compensar essas carências, maior número de pesquisas por contrato pode ser utilizado para resolver problemas de primeira prioridade; pesquisas em nível de pós-graduação, especialmente em nível de mestrado, podem ser canalizadas ao invés de deixadas em aberto; e mais estímulo e oportunidade devem ser oferecidos a professores para obter qualificação mais alta em regime de tempo parcial.

Qualquer que seja o nível em que se realize a coleta de dados, alguém deverá identificar as prioridades e subdividi-las em tarefas de pesquisa manipuláveis, identificar as pessoas a quem atribuí-las, reunir e confrontar as evidências recebidas e ver que elas surtam efeitos.

No primeiro caso, "alguém" provavelmente significa uma comissão de representantes dos vários interesses na universidade, no ministério e nas escolas. Essa comissão necessita um secretário em tempo integral que oriente, interprete e acompanhe as decisões. Sem esta pessoa, é realmente perigoso que qualquer declaração de prioridades, embora potencialmente válida, permaneça apenas registrada nas atas.

Para o restante das tarefas mencionadas, certamente será necessário um coordenador de pesquisa em tempo integral, que também poderá atuar como secretário de cada comissão de pesquisa em tempo integral, que também poderá atuar como secretário de cada comissão de pesquisa. Muitas vezes, há grande desperdício nos programas de currículo nos países em desenvolvimento, porque raramente existe tal coordenador e, assim, não apenas há carência de informação básica a partir da qual trabalhar, como também a informação que existe é freqüentemente negligenciada. Em conseqüência, muitos novos projetos começam do marco zero e incorrem em

dispendiosos enganos que poderiam muito bem ser evitados.

Perfeitamente evidente para um educador, a necessidade de coleta de informações básicas poderá encontrar, infelizmente, excepcional dificuldade na obtenção de apoio financeiro⁶. A pesquisa apresenta resultados menos imediatos e menos visíveis do que outras formas de investimento educacional, e os políticos, administradores e contribuintes (a maioria dos quais é também composta de pais de crianças em idade escolar) facilmente encontrarão razões para sustar o apoio a ela em favor de alguma coisa que considerem mais premente. Por essa razão, poderá ser necessário buscar ajuda externa para o financiamento inicial de um coordenador de pesquisa e para o pagamento de alguns dos projetos de pesquisa mais urgentes. É de se esperar que os resultados obtidos ajudem a convencer os governos cépticos de que vale a pena investir nesse aspecto do planejamento curricular, e que, de fato, é desperdício de dinheiro não fazê-lo.

2. OBJETIVOS DO CURRÍCULO

Como qualquer um pode perceber, é impossível iniciar uma séria tentativa de reforma curricular sem o estabelecimento de objetivos. Infelizmente, nem todos percebem que isso acarreta uma operação muito longa e complexa. Como já dissemos, diferentes segmentos da sociedade — os políticos, os educadores e os pais — têm pontos de vista muito diferentes sobre a educação primária; e os planejadores de currículo defrontam-se com a necessidade, se não de conciliar esses pontos de vista, pelo menos de tentar trazê-los o mais próximo possível uns dos outros. É preciso considerar, também, que os objetivos devem ser concebidos em vários níveis. Deve haver objetivos nacionais, estreitamente ligados às diretrizes e à filosofia política. Dentro desse quadro, devem ser estabelecidos os objetivos para cada nível de educação e para cada matéria do currículo. Nem sempre se considera devidamente quão íntima deve ser a ligação entre esses vários níveis. Não é raro descobrir-se, por exemplo, que os objetivos estabelecidos por peritos em matérias curriculares, oriundos de, ou treinados em uma tradição educacional capitalista e altamente individualista, enunciem uma filosofia muito diferente dos objetivos políticos gerais proclamados por um estado unipartidário, cujas prioridades se estabeleceram, talvez, pela necessidade de unificação nacional e reconstrução rural⁷.

⁶ Em 1967, o Diretor Geral da Unesco estimava que os países em desenvolvimento agiriam com sabedoria se aplicassem em pesquisa 2 por cento de seu orçamento de educação.

As cifras atuais devem estar próximas de 0,2 por cento.

⁷ O programa da escola primária de Malawi, em 1966, afirma que a maior ênfase da educação primária deve ser desenvolver um espírito científico de pesquisa, enquanto o Partido do Congresso de Malawi proclama que seu credo repousa sobre quatro pedras angulares: unidade, lealdade, obediência e disciplina.

Isso não quer dizer que não haja objetivos comuns que se possam identificar como válidos para a primeira etapa da educação, onde quer que ela se dê. De fato, excelente declaração de tais objetivos foi oferecida por uma reunião de Peritos em Currículo de Educação Geral, realizada pela Unesco, em Moscou, em 1968. O que se segue é um sumário de tal declaração. Fiz alguns pequenos acréscimos à relação (indicados entre parênteses) para realçar objetivos de particular importância para os países em desenvolvimento.

OBJETIVOS GERAIS PARA O NÍVEL PRIMÁRIO EM PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

1. *Aprender a aprender: conhecimento e técnicas básicas*

- “a meta deve ser ensinar métodos de pensar e trabalhar e meios de expressão.”
- as técnicas básicas — ler, escrever e calcular (habilidades manuais e de observação) — devem ser ensinadas como instrumentos, não como fins em si mesmas.
- os fins são o desenvolvimento no uso de línguas; em pensar e raciocinar; em aprendizado útil; em entusiasmo por aprender; em capacidade de receber instrução; em capacidade de trabalhar independentemente (e em uma apreciação e tomada de consciência crítica do mundo físico).

2. *Comunicação*

- “o desenvolvimento das habilidades básicas de comunicação: ler, escrever, escutar e falar.”
- os fins são o desenvolvimento de vocabulário e o uso de padrões acurados de linguagem, da habilidade de escutar e compreender, e da habilidade de expressar-se.

3. *Valores da sociedade*

- desenvolvimento, nos indivíduos, dos valores básicos da sociedade “aprendidos através de ações e situações, mais do que através de instrução formal.”
- valores tais como os ligados à aprendizagem, os implicados na interação com os outros, relações criança-adulto, diferenciação de papéis, atitudes em relação a outras pessoas e grupos.
- (desenvolvimento, nos indivíduos, de um sentimento de unidade nacional e do papel de sua nação na comunidade mundial mais ampla.)

4. *Personalidade*

- o desenvolvimento de certos aspectos da personalidade, especialmente aqueles que implicam a expressão de sentimento e relações com outros.

5. *Participação em atividades variadas*

- em música, arte, poesia, atividade física: “em variadas áreas da experiência humana.”

6. *Saúde e higiene*

- aprender hábitos e atitudes básicos relativos à saúde, nutrição e higiene.

Esses objetivos “gerais” são de grande valor como quadro de referência para o planejamento curricular; porém, a menos que sejam interpretados à luz da filosofia política e educacional da nação, correm o risco de permanecer simples expressão de expectativa, ao invés de se tornarem planos de ação. A seção seguinte parte do catálogo de objetivos da Unesco como relação preliminar, e considera algumas das questões que podem ser propostas, na maioria dos países em desenvolvimento, para levar o processo de decisão à etapa seguinte. Ninguém com experiência prática suporá que essas questões possam ser respondidas nem fácil, nem completamente: deixar de propô-las, porém, é refugiar-se na segurança aparente das amplas generalizações.

ALGUMAS PERGUNTAS E SUAS IMPLICAÇÕES

Perguntas

Efeitos da decisão

A. Preliminar

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a. Em que medida a educação primária deve ser encarada como preparação para educação formal posterior, e em que medida como educação mínima satisfatória para a grande maioria que não terá oportunidade alguma de escolarização formal posterior? Até que ponto essas duas metas podem ser conciliadas?</p> <p>b. Deve ser ela planejada como inteiramente de caráter geral, ou deve ter alguma ênfase profissional nos últimos anos?</p> <p>c. A partir de (a) e (b) acima, deve ser feito algum ajustamento na idade legal para entrada na escola, de modo que as crianças deixem a escola mais tarde, ou pretende-se fazer ligação com alguma forma de educação pós-primária?</p> | <p>— As decisões afetarão:</p> <ul style="list-style-type: none"> — a seleção das matérias escolares e sua ponderação; — o conteúdo dos programas, sua distribuição pelo tempo e o que será reservado para trabalhos práticos; — o planejamento e estilo do exame final, e a metodologia do processo de ensino-aprendizagem. <p>— As decisões afetarão:</p> <ul style="list-style-type: none"> — os conteúdos e abordagens em todos os programas de ensino; — a metodologia de ensino de habilidades básicas. (Serão necessárias abordagens diversas para os diversos grupos de idade.) |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

B. Objetivos dos peritos da Unesco

1. *Aprender a aprender:* *conhecimento e técnicas básicas*

Perguntas

a. Os conhecimentos e habilidades devem ser dirigidos no sentido de preparar a criança para a vida rural, ou no sentido de estimular o espírito de investigação e adaptação necessário numa sociedade que evolui para a industrialização e emprego assalariado em larga escala?

b. O desenvolvimento das habilidades de aprender devem visar principalmente a proporcionar os meios para educação posterior através de livros e estudo particular, ou a capacidade de aprender por meio da experiência prática?

2. *Comunicação*

a. Qual deverá ser o papel da língua local na futura sociedade?

(i) veículo para a cultura local?

(ii) meio de comunicação na vida local cotidiana?

A que grau de alfabetização na língua local se deve visar, e com que objetivo?

b. No caso em que uma segunda língua, francês ou inglês, p. ex., seja introduzida como meio de comunicação, ou como matéria na escola primária, que grau de alfabetização deve ser proposto como meta para o egresso da escola primária? Ao ensiná-lo a ler e a escrever, quais nossas principais metas? Que grau de fluência e compreensão oral deve-se procurar atingir?

Efeitos da decisão

— As decisões afetarão:
— o conteúdo dos programas de ensino, p. ex., matemática tradicional ou moderna, ciência rural ou geral, estudos sociais locais ou algo um pouco mais amplo;
— a grandeza e o tipo de integração entre as escolas e a comunidade.

— As decisões afetarão:
— o conteúdo do currículo dos últimos anos da escola primária e o equilíbrio entre trabalho acadêmico e trabalho prático.

— As decisões afetarão:
— a língua utilizada no ensino em cada nível;
— o equilíbrio, no currículo, entre a língua local e qualquer outra língua de uso mais geral que possa ser usada, mais tarde, como meio de comunicação.

— As decisões afetarão:
— o tipo e número de livros utilizados, e o modo como são usados no ensino de todas as matérias;
— diretrizes relativas à compra de livros e à biblioteca;
— política de utilização dos audiovisuais e dos meios de comunicação de massa no ensino de uma segunda língua.

Perguntas

c. Até que ponto é importante desenvolver a apreciação visual das crianças?

3. *Valores da sociedade*

a. Que equilíbrio deve ser mantido entre os valores indígenas tradicionais da sociedade e os valores internacionais? E entre os valores de religiões mundiais (p. ex., Cristianismo e Islã), religiões tradicionais e doutrinas políticas?

b. Quais os valores econômicos que devem ser aceitos, p. ex. capitalista, socialista, comunista, comunalista? Qual deve ser o status e o papel dos sexos? Deve haver igualdade ou diferenciação de papéis?

4. *Personalidade*

Quais as virtudes que mais se devem estimular num cidadão? Até que ponto se poderá atingir um equilíbrio entre as virtudes de lealdade e patriotismo e as de espírito crítico, individualidade e iniciativa? Qual é o papel do indivíduo na comunidade, sua relação com o papel do grupo — família, clã, aldeia, comuna?

5. *Participação em atividades variadas*

Até que ponto se deve estimular e preservar, ou até que ponto deve ser modificada a cultura tradicional, aí incluída a literatura oral, arte, artesanato, música e dança? Que outras influências culturais devem ser estimuladas através do currículo escolar?

Efeitos da decisão

— As decisões afetarão:
— A utilização e a prioridade atribuída, no currículo, aos quadros e recursos visuais.

— As decisões afetarão:
— atitudes em relação aos códigos de autoridade na escola;
— o conteúdo e a metodologia da maior parte das matérias escolares, especialmente religião e estudos sociais;
— o papel da escola a respeito da instrução religiosa.

— As decisões afetarão:
— o conteúdo dos currículos das matérias especialmente nas classes dos últimos anos do primário.

— As decisões afetarão:
— as atitudes quanto ao relacionamento professor-aluno, as relações entre a escola e a comunidade, e o papel da escola no treinamento social;
— atitudes quanto à competição: canalização, agrupamentos e exames; ênfase sobre os esportes praticados e sua seleção.

— As decisões afetarão:
— os conteúdos e atitudes nos programas de assuntos culturais, e o peso dado a esses assuntos no currículo;
— atitudes em relação à educação física, às atividades extra-curriculares, aos vícios

Perguntas

Efeitos da decisão

culos com a comunidade, p. ex. o emprego de músicos e artesãos locais.

6. Saúde e higiene

— As decisões afetarão:
— os conteúdos e métodos de ensino de ciência e de saúde, e os programas de conhecimento religioso.

Em que medida deve o currículo procurar enfatizar os problemas sanitários, se o seu ensino conflitar com os costumes ou crença religiosa locais? Devem-se incluir no programa a educação sexual e fatos sobre controle da natalidade?

O processo de formular objetivos educacionais nacionais e de propor as perguntas acima relacionadas e tentar respondê-las dificilmente terão lugar entre as metas de um congresso, conferência ou comissão, muito embora um encontro planejado de líderes de uma comunidade possa resultar em conclusões valiosas⁹. Ainda mais, esses temas devem ser enfrentados no correr de um período de tempo e em vários níveis. Em alguns casos, podem-se sugerir respostas definidas, embora as decisões devam ser tomadas nos níveis políticos mais altos. Em muitos outros casos, só se encontrarão respostas parciais, após longo processo de discussão. Em certos países, tem-se feito um esforço real para iniciar esse tipo de discussão, notadamente na Nigéria, onde a Conferência Nacional de Currículo de 1969 promoveu um fórum, de que podiam participar todos os segmentos da comunidade, e no qual aquelas perguntas foram feitas e até certo ponto respondidas, e onde as "respostas", incluídas no relatório da conferência, foram utilizadas como base para mais um pormenorizado planejamento curricular; por exemplo, no grupo de trabalho reunido em Ibadan, em maio de 1971, encontraram-se especialistas de todas as partes da Federação, com a finalidade de especificar objetivos e planejar programas nacionais para o nível primário.

A partir do enunciado dos objetivos educacionais mais amplos e dos objetivos para um determinado nível de ensino, há uma decisão vital a ser tomada antes de qualquer estabelecimento de objetivos para matérias individuais: que áreas devem fazer parte do currículo escolar, quais seus pesos relativos e, em alguns casos,

⁹ A Declaração de Arusha, na Tanzânia, resultou de uma reunião de líderes políticos desse tipo. Um documento como o Relatório de Harvard *General Education in a Free Society* pode surgir de uma reunião de líderes educacionais.

que abordagem e ênfase devem merecer⁹. Depois disto, grupos de trabalho para cada matéria deverão definir os objetivos¹⁰, considerar os processos de avaliação a serem utilizados, e decidir sobre as principais áreas do conteúdo. Esses grupos de trabalho devem ser amplamente representativos, incluindo tanto professores em exercício, como pessoas de fora da profissão. Não devem ser dominados pelos peritos das universidades ou dos centros de desenvolvimento curricular. A formulação de objetivos educacionais é assunto para homens sábios, e nem todos os especialistas são sábios quando sua especialidade se encontra envolvida.

Definir e estabelecer os objetivos não é suficiente. Eles devem ser conhecidos e compreendidos por aqueles cujo trabalho é atuar sobre eles e transmiti-los: os professores. Não basta que os professores apenas saibam o que são os objetivos estabelecidos. Precisam estar perfeitamente esclarecidos a respeito deles e bastante certos de sua posição para poder explicá-los a quem lhes pergunte a respeito — professores menos treinados do que eles, pais, crianças. Isto tem três implicações mais importantes. A primeira é que quem define os objetivos deve expressá-los de tal modo que eles possam ser facilmente assimilados pelo professor, bem como transmitidos por ele. A segunda é que os objetivos não podem ser aprendidos de cor. Os professores devem ter tempo e ocasião para discuti-los e para discutir as dificuldades em atingi-los, em outras palavras: para torná-los os seus próprios objetivos. Essas discussões devem ter lugar em cursos e conferências, em centros de professores, se houver, e, sobretudo, em cursos de formação de professores onde, freqüentemente, muito pouco tempo e recursos se dedicam a cursos de "educação" para esse tipo de reavaliação individual.

A terceira implicação é que, uma vez que esses objetivos precisam ser discutidos com a comunidade a que a escola serve, e como sua consecução depende em tão grande medida de sua compreensão e aceitação pela comunidade, a formação dos professores deve levá-los a compreender a comunidade adulta rural e a ser capaz de comunicar-se com ela. Atualmente, eles são, o mais das vezes, notoriamente deficientes tanto na vontade, quanto na capacidade de fazê-lo. Esta diretriz poderá

⁹ Neste momento é que se devem enfrentar as questões relativas à integração das matérias tradicionais no nível primário, bem como as decisões sobre até que ponto e de que maneira deve ser introduzida a "matemática moderna". Quando se deixam decisões desse tipo para os especialistas comprometidos, seu entusiasmo muitas vezes tende a fazê-los precipitarem-se.

¹⁰ Diferentes modelos podem ser necessários para as diferentes matérias, mas na maior parte das áreas levar aos mínimos detalhes esta prática é muito proveitosa. Poderão definir-se certos níveis de desenvolvimento das crianças, p. ex. primário inferior, médio e superior, e os objetivos podem ser estabelecidos para cada um desses níveis, sob pelo menos três categorias: conhecimento a ser adquirido, habilidades a serem aprendidas e atitudes e valores a serem transmitidos.

ter implicações muito drásticas para o currículo dos seus cursos de formação de professores.

Um problema que existe em todos os níveis é o do equilíbrio necessário entre os objetivos que *queremos* atingir e os objetivos que consideramos possível atingir, pois embora todos desejem realizar mudanças o mais depressa possível, é limitada a quantidade de mudança que um sistema pode suportar, ou que um professor médio pode tolerar. É importante descobrir o limite máximo de tolerância e, para isso, o processo de formulação de objetivos deve fundamentar-se em informações básicas e, também, como veremos na próxima seção, estar vinculado às estratégias do planejamento curricular. Muitos currículos, projetados com os mais elevados motivos, resultaram pobremente, porque seus objetivos eram ambiciosos demais para as circunstâncias em que deveriam ser implementados.

Quando as circunstâncias são adversas — e frequentemente o são — poderá ser prudente contentar-se com os seguintes objetivos relativamente modestos para a educação primária:

1. atingir a alfabetização funcional permanente em uma língua;
2. nível satisfatório de aritmética simples;
3. desenvolvimento de uma consciência favorável ao ambiente de que participam as crianças e sua escola;
4. desenvolvimento de certo grau de orgulho e consciência nacional;
5. aprimoramento das atitudes em relação à saúde e medidas sanitárias acima do nível existente na comunidade local;
6. transmissão, pela escola, de padrões morais aceitáveis.

Muitos professores primários poderiam sentir justificável orgulho por atingirem esses objetivos com seus alunos.

3. ESTRATÉGIA DO CURRÍCULO

Embora haja ocasiões em que declarações de objetivos educacionais são usadas como "slogans" para substituir a ação, a maioria dos que estabelecem objetivos estão ansiosos por vê-los refletidos o mais cedo possível nos currículos escolares. Ai é que muitas vezes as coisas começam a se complicar, pois é impossível passar subitamente do seminário ao programa, sem suficiente planejamento coordenado e sem dinheiro e pessoal suficientes para tornar a mudança curricular uma realidade. Para tornar-se realidade, a mudança curricular mais importante precisa ser conduzida por uma estratégia. O alcance, a natureza e o ritmo de introdução das mudanças propostas precisam ser decididos de início. A máquina administrativa deve ser montada, o apoio financeiro planejado e certas decisões iniciais de política

devem ser tomadas, antes mesmo que o processo detalhado do desenvolvimento curricular possa começar.

Que espécie de mudança?

Em sistemas escolares descentralizados e relativamente ricos, como o britânico, há vantagem em permitir que a mudança curricular se desenvolva caprichosamente e no seu ritmo próprio. Nos sistemas de ensino primário nos países em desenvolvimento, contudo, é necessário decidir sobre a natureza e o ritmo possíveis da mudança, a fim de organizar o apoio administrativo, humano e financeiro que a torne realidade. Idealmente, isto implica em diálogo entre os que estabelecem os objetivos e os que planejam sua implementação. Na prática, surgem complicações. Muitas vezes, um fim é educacionalmente tão desejável que parece valioso persegui-lo, mesmo que seja muito difícil de atingir. Muitas vezes, também, mudanças nas filosofias nacionais acarretam mudanças nos objetivos. Em qualquer desses casos, embora o planejador de currículo possa ter dúvida relativamente à sua própria capacidade para traduzir os objetivos em ação efetiva, pode ser levado a dar tudo o que pode para consegui-lo.

Mas ele tem três caminhos para tornar mais fácil uma tarefa difícil. Primeiro, pode indicar a seus superiores técnicos e políticos exatamente o quanto eles estão pedindo, e exatamente o quanto de apoio necessita para que eles não venham a decepcionar-se. Ou pode limitar o *alcance* da implementação do currículo, insistindo em que os novos currículos devem ser introduzidos apenas nas escolas onde haja condições que tornem possível o seu êxito. Finalmente, pode ampliar o *tempo* de implementação, de modo que se possa introduzir intervalos no trabalho dos que estão empenhados em preparar-se para as mudanças. Porém, qualquer que seja a política adotada, o planejador de currículo precisa de parcos e de números com os quais trabalhar¹¹. Todo planejamento a longo prazo depende desta informação.

Que mecanismos?

Ao mesmo tempo, é necessário decidir quem será responsável pela execução da mudança curricular. Nos países em que atualmente se ensaiam reformas curriculares em larga escala, variam grandemente os mecanismos encarregados de coordená-la e implementá-la.

¹¹ Tem havido casos de exigências do governo, e um caso de recomendação de um "perito", para que o currículo todo da escola primária fosse mudado em um ano. De fato, uma vez que um novo trabalho em qualquer série depende do trabalho desenvolvido na série precedente, o processo leva comumente seis a oito anos, dependendo da extensão do curso básico. Algumas vezes, é possível introduzir novos currículos simultaneamente nos dois ou três primeiros anos da escola primária e, assim, economizar algum tempo, mas isso acarreta enorme pressão nas condições de reciclagem dos professores e no conseqüente trabalho de supervisão.

Em alguns casos, ele está centralizado rigidamente no Ministério de Educação. Em outros, estabeleceu-se um Centro de desenvolvimento curricular autônomo, subordinado diretamente ao Ministério, mas gozando de alto grau de independência no planejamento inicial, bem como no desenvolvimento e teste dos materiais curriculares. Em outros sistemas, as universidades foram envolvidas intensamente no processo, geralmente através de seus institutos ou faculdades de educação.

A experiência, até hoje, parece indicar que as decisões quanto a diretrizes gerais são muito mais bem tomadas no Ministério — que escreve os planos, faz as estimativas, contrata e treina os professores — do que num centro de desenvolvimento de currículo, ou num instituto, que não fazem qualquer dessas coisas. Onde se atribuíram grandes responsabilidades de planejamento aos centros de desenvolvimento de currículo, como em Kênia, sua tendência foi produzir planos que posteriormente vieram a mostrar-se irrealizáveis na prática. Isto não significa que não seja altamente desejável a participação dos centros de desenvolvimento e das universidades dentro de uma estrutura estabelecida pelo Ministério. A menos que certos mecanismos sejam estabelecidos para testar currículos experimentais, os processos poderão ficar à mercê dos supervisores de programa. Isso pode resultar numa série de programas descoordenados, não testados e muitas vezes comoventemente otimistas no que diz respeito à quantidade e à complexidade do material que se espera que os alunos dominem.

Se a política mais desejável é que se tenha, ao mesmo tempo, tanto um setor de planejamento curricular no Ministério, quanto um Centro de desenvolvimento curricular, quais seriam suas respectivas atribuições? A unidade do Ministério traça os planos, ou faz com que sejam traçados, cuida que o que esses planos implicam financeiramente seja contemplado nos orçamentos, toma decisões de política geral, ou faz com que as tomem, e coordena todos os distintos agentes reunidos para fazer com que funcione esse complicado processo. Essa coordenação implica em supervisionar o funcionamento das comissões de planejamento e de diretrizes, que reúnem os diferentes setores do Ministério, os supervisores, os planejadores, os administradores, os homens da cúpula, e os que trabalham no campo. Deve também implicar numa tarefa de coordenação ainda mais ampla das várias comissões instituídas para discutir os objetivos e o conteúdo do plano curricular. Estas devem conter uma vigorosa maioria dos que estão atuando no campo, e um número significativo de membros convocados fora do sistema educacional.

Nenhuma dessas tarefas de planejamento e coordenação exige muito pessoal. De fato, parece não ser necessária a indicação de mais do que um ou dois funcionários técnicos do Ministério, com o apoio administrativo adequado. Qualquer que seja a dimensão da unidade, porém, a pessoa responsável por ela deve ter

a necessária estatura, tanto em gabarito quanto em status, para estar à altura daqueles com quem terá de lidar. Ela terá necessidade de ser muitas vezes impositiva, pois será provavelmente encarada com suspeita, não só porque o que prega é relativamente novo, mas também porque custa dinheiro. Podem-se inventar os mais engenhosos argumentos para provar que qualquer coisa que custe dinheiro é educacional e filosoficamente falho.

O Centro de desenvolvimento curricular complementa o trabalho do setor de planejamento. Desenvolve detalhadamente os currículos, testa-os, modifica-os, e assessora sua implementação. Se está ligado a um Ministério, ou a uma Universidade, é de menor importância, desde que trabalhe bem e mantenha certo grau de independência. Deve ser evitada a tendência dos ministérios de pressionar os Centros de desenvolvimento curricular para que produzam resultados mais rápidos do que são capazes de fazer de maneira satisfatória.

Que decisões políticas?

Quem quer que seja o responsável por planejamento curricular terá que tomar grande número de decisões de política, a maioria das quais no início de cada novo projeto. Relaciono, a seguir, sob a forma de perguntas, o que considero como as principais áreas de decisão. Grande número desses temas já foram discutidos em seções anteriores, outros serão examinados em pormenor mais adiante, mas todos foram aqui relacionados para que a lista fique completa.

a. Política curricular (geral)

- Quais os principais objetivos e a ênfase predominante do currículo da escola primária?
- Qual a política relativa à língua?
- Que divisões de matérias será feita e quais as ligações entre as matérias?
- Que comissões devem ser instituídas? Qual seu tamanho, pauta de trabalho e composição? Que relações devem manter com os que trabalham com currículo em tempo integral, num Centro de desenvolvimento curricular, ou em tempo integral, num Centro de desenvolvimento curricular, ou em outro órgão qualquer?
- Qual o prazo para a implementação de quaisquer mudanças consideradas e qual o padrão proposto para sua implementação?

b. Informação básica

- Que mecanismo deve ser instituído para a identificação, coleta e processamento da informação básica exigida para um planejamento curricular eficiente?

c. *Vínculo com a comunidade*

- Quais as políticas necessárias para conscientizar a comunidade das mudanças propostas?
- Que vínculos devem, conseqüentemente, ser estabelecidos com outros ministérios, p. ex. o de desenvolvimento comunitário (educação de adultos), o de informação (meios de comunicação de massa)?

d. *Implicações do estabelecimento de políticas*

- Em que medida as novas políticas curriculares afetam os planos básicos e o custeio de escolas primárias?
- Que padrões mínimos devem ser assegurados para pôr em execução o currículo planejado? (p. ex. as escolas poderão dispor de salas fechadas? De espaço para estoque e para exposição?)
- Que políticas devem ser estabelecidas para elevar todos os prédios aos níveis mínimos que tornem possível a implementação neles do novo currículo?¹²

e. *Produção e distribuição de livros e materiais*

- Qual será a política?
- Até que ponto deve a produção e a distribuição ser centralizada e até que ponto deixada à iniciativa da empresa privada?
- Qual deve ser a atribuição financeira para a aquisição e renovação de equipamento em vários níveis da escola primária e que limites resultam daí para a política de produção e distribuição?¹³
- Quais as diretrizes oficiais relativamente a pagamentos de direitos autorais e análogos?
- Em que medida os materiais educativos (inclusive material áudio-visual) serão produzidos localmente e quanto deles será importado?
- Em que medida serão utilizados os meios de comunicação de massa na educação primária e quais as implicações financeiras e administrativas de uma decisão para seu emprego em larga escala?

f. *Reforma dos exames*

- Em que medida qualquer nova política exigirá mudança no tipo e estrutura do exame final?
- Quais as implicações financeiras e administrativas de tal mudança?
- Como ela afetará o processo de seleção para a segunda etapa de educação?

g. *Formação e acompanhamento do professor*

- Em que medida a orientação de um novo currículo exigirá professores mais bem instruídos e mais bem treinados para os vários níveis?
- Quais as implicações disso sobre as políticas de recrutamento nas escolas de formação de professores e nas provisões para pagamento de tais professores quando entrarem em atividade?
- Que mudanças é necessário fazer nos atuais padrões de treinamento em serviço, na sua administração e nas atribuições de verba para ele?
- Para que o novo currículo seja adequadamente supervisionado nas escolas, serão necessários mais e melhores supervisores, e deverá elaborar-se toda uma nova política de inspeção?

De todas essas questões a respeito de política, as que exigem decisão mais pronta e ação mais urgente são as duas últimas, referentes ao treinamento em serviço e à supervisão. A resposta a essas questões, mais do que qualquer outra coisa, determinará o que vai acontecer ao novo currículo quando ele entrar na sala de aula. Há, nos países em desenvolvimento, um crescente movimento de opinião em favor de uma prioridade há muito devida à formação dos professores. Mas ainda há um longo caminho a percorrer antes que as autoridades se dêem conta de que o treinamento em serviço deve ser aceito no mesmo nível de importância que a formação anterior dos professores. Períodos compulsórios de treinamento em serviço devem fazer parte da estrutura da carreira de todo professor, e centros de treinamento em serviço devem ser tão cuidadosamente planejados e generosamente dotados de recursos humanos quanto os cursos de formação de professores. Isso implica uma drástica revisão, tanto de políticas, quanto de prioridades. Deixar de fazê-lo, contudo — diante do desperdício qualitativo e quantitativo dos professores primários — é fazer utilização das mais ineficientes de recursos humanos; é como se fundíssemos continuamente metal novo e o lançássemos na chuva para enferrujar.

Quaisquer que sejam seus interesses pessoais — e a maioria de nós, empenhados em planejamento curricular, se sente mais feliz quando está projetando novos materiais —, o planejador de currículo agirá com muita sabedoria se der primeira prioridade a desencadear ação imediata e maciça relativamente à política global de treinamento em serviço.

¹² As vezes, medidas extremamente simples podem mostrar-se eficientes, entre elas a redistribuição dos prédios de escolas primárias de tal modo que as crianças menores fiquem com as salas de aula maiores e mais permanentes. Métodos ativos para crianças menores são virtualmente impossíveis em certas condições. As crianças mais velhas, em caso de emergência, podem passar com acomodações mais simples e limitadas.

¹³ Muitas vezes este ponto tem sido negligenciado pelas comissões e pelos ministérios. Como resultado, a relação oficial de equipamento recomendado pode exceder de muito a verba oficial de equipamento para as escolas.

4. O PROCESSO DO CURRÍCULO

Dentro dos limites de uma política nacional de currículo e sob a direção de uma unidade de planejamento curricular, devem ter lugar os processos detalhados de desenvolvimento do currículo. Sobre tais processos dispõe-se atualmente de farta literatura e não seria proveitoso tentar analisá-los pormenorizadamente em um trabalho das dimensões deste. Idealmente, como disse certo autor, "o planejamento de uma reforma de âmbito nacional deveria prever quatro estágios mais ou menos claramente definidos: 1) um estágio preliminar de experimentação controlada, seguido por 2) um estágio de implementação limitada, isto é, uma espécie de piloto, que levaria a 3) um estágio de avaliação final, culminando em 4) um estágio de disseminação universal,"¹⁴

Também idealmente, o processo deve ser acompanhado, em seus últimos estágios, de uma revisão paralela, em âmbito nacional, dos currículos dos cursos de formação de professores e de um programa maciço de reciclagem dos professores desses cursos, dos professores em exercício no primário e dos supervisores. Uma reforma dos exames deve acompanhar as reformas de programa e a produção de novo material curricular. Todo o processo está vinculado à produção e distribuição de livros e à produção de programas para meios de comunicação de massa, que devem ser projetados como parte da mesma operação, ao invés de virem a ser posteriormente enxertadas no processo.

Esses são os ideais; na prática, porém, nos países em desenvolvimento, surgem inúmeros problemas complicados, tanto no desenvolvimento e validação de currículos experimentais, quanto na sua disseminação e aceitação. Nem todos esses problemas são previsíveis, mas, segundo minha experiência pessoal, os que mencionamos a seguir serão provavelmente enfrentados por grande parte dos que trabalham com currículos. Também aqui procurei destacá-los apresentando-os sob a forma de perguntas — tentando, desta vez, dar-lhes alguma resposta.

Pergunta. Quem projeta o material?

Resposta. Os especialistas em cada matéria. Mas eles devem ser vigiados de perto.

Na maioria dos casos, os materiais são mais bem projetados por equipes do que por indivíduos (embora sua apresentação final deva ser atribuída a uma só pessoa). É importante que as equipes se constituam em grande parte de professores que deverão realmente utilizar esses materiais nas escolas ou nas faculdades. É igualmente importante não permitir que os peritos em currículo dominem esse trabalho. Um perito, pela própria natureza,

está em geral apaixonadamente comprometido com certo modo de ação. Isto é especialmente verdadeiro em relação a peritos estrangeiros, pois o processo de renovação curricular na Europa e nos Estados Unidos está estreitamente ligado à implementação de certos tipos de currículos. Mesmo os especialistas locais, porém, exigem fiscalização, pois freqüentemente, são professores excepcionais e, quase com a mesma freqüência, sugerem currículos que, embora viáveis em suas próprias mãos, evidentemente não funcionarão com o professor médio.

Assim, o entusiasta deve ser, ao mesmo tempo, bem aproveitado, mas controlado, provavelmente por meio de uma estrutura de equipes que permita ampla participação dos céticos, tanto no pré-planejamento, quanto na crítica do material produzido pelos entusiastas. É igualmente importante assegurar que comissões mistas de currículo, compostas de céticos e de entusiastas de diferentes áreas, se reúnam antes, durante e depois da produção dos materiais, para conseguir um equilíbrio entre as matérias, para estabelecer vínculos entre elas e evitar superposições desnecessárias¹⁵.

P. *Em que quantidade devem ser projetados novos materiais?*

R. *Freqüentemente em menor número do que as comissões pedem.*

Não só os materiais projetados devem estar dentro da capacidade financeira das escolas, mas também deve ser levado em conta o material já existente. Há uma alarmante tendência de qualquer novo projeto curricular para ignorar todo trabalho anterior e começar da estaca zero, projetando livros novos em quantidade. Isto, que desmoraliza os professores e aumenta os custos, baseia-se, muito freqüentemente, na presunçosa suposição de que os que escreveram os livros e os materiais existentes estão "superados", o que quer que isso signifique em termos de objetivos educacionais.

As vezes, os construtores de currículo simplesmente não sabem o que existe. É útil que os ministérios ou institutos reúnam coleções representativas de livros e materiais recentes e se assegurem de que os especialistas deles tomem conhecimento.

P. *Como deve ser experimentado o currículo?*

R. *Em tantas condições sociais diferentes quanto possível e, em cada caso, num corte transversal das*

¹⁴ W. Kenneth Richmond, *The Teaching Revolution*, Londres, Methuen, 1967, p. 5.

¹⁵ O Instituto de Educação, Dar es Salaam, refere-se a essas diferentes comissões como "horizontais" e "verticais". Uma comissão horizontal tem a ver com todas as matérias em dado nível escolar; uma comissão vertical, com sub-comissões, examina o ensino de uma dada matéria em todos os níveis escolares.

escolas, e não exclusivamente nas melhores escolas com os melhores professores.

Isto é em geral mais fácil de dizer do que de fazer. A seleção de escolas verdadeiramente repre-

sentativas pode implicar em realizar a experimentação em áreas muito distantes umas das outras e isso põe em evidência um dos maiores problemas: o de como conseguir supervisão e avaliação adequadas dos experimentos, em locais onde é escasso o pessoal competente, onde o transporte é difícil e demorado e onde, nos primeiros anos da educação primária, não é raro que os supervisores especialistas sejam incapazes de falar a língua usada como meio de ensino nas escolas.

Não há soluções simples para isso. O bom senso sugerirá o aumento do corpo de supervisores e, onde a supervisão adequada não for possível, a eliminação de escolas de experiência; mas nem sempre o bom senso vence. Há relatórios a fazer e estatísticas a completar e, muito freqüentemente, pode parecer mais importante às pessoas envolvidas causar boa impressão no papel, do que contentar-se com provas menos dramáticas, porém mais válidas, obtidas a partir de um experimento menor, porém mais rigorosamente supervisionado.

P. *Quanto tempo deve levar o processo?*

R. *Mais do que pensam os otimistas e mais do que os políticos gostariam que levasse.*

É improvável que materiais adequadamente testados e revistos possam ser produzidos em menos de três anos, e será prudente pensar em quatro anos. O prazo de três anos é estabelecido no pressuposto de que o preparo inicial do material leva nove meses, o teste nas escolas leva um ano, a revisão, três meses, e a produção e distribuição um ano ou mais.

P. *Que tipo de implementação deve ser tentada?*

R. *Apenas aquela para a qual se possa esperar que haja razoável chance de êxito.*

A experiência tem mostrado que a declaração de objetivos, novos programas e novos livros não podem simplesmente ser passados para os professores, na esperança de que eles os leiam, sintam-se iluminados e modifiquem seus modos de agir. Em alguma etapa é necessário que as comissões de matéria façam uma estimativa da quantidade mínima de reciclagem necessária para capacitar o professor médio a corresponder às mudanças propostas em relação a qualquer matéria. Essa estimativa deverá ser equilibrada com as de outras matérias, e suas implicações financeiras e administrati-

vas examinadas à luz do programa global planejado de treinamento em serviço. É bem possível que o total de exigências seja grande demais para ser manipulado, caso em que poderá ser necessário considerar alguma modificação dos currículos projetados. Mas também é possível, como mencionamos na seção anterior, manter o currículo e mudar o método de sua implementação. Isso implicaria no questionamento de duas práticas comumente adotadas nos países em desenvolvimento: a existência de um só programa de ensino primário centralizado, e de professores por classe, ao invés de professores por matéria, nas escolas primárias. Essas duas políticas têm, a seu favor, sólidos argumentos educacionais e argumentos administrativos talvez ainda mais sólidos; nas atuais circunstâncias, porém, podem tornar quase impossível a efetiva implementação do currículo.

Uma política programática mais flexível que implique na introdução de uma nova abordagem em um número gradualmente crescente de escolas¹⁶, e a permissão de maior amplitude de especialização, tanto nas escolas como nas faculdades de formação de professores, pode tornar possível conseguir aquilo que, de outra maneira, seria administrativamente impossível. Os benefícios da especialização são algo mais do que meramente administrativos. Ao nível de formação de professores, estimula padrões acadêmicos mais altos e assenta os alicerces para estudos, pesquisa de campo e produção intelectual individuais. Nas escolas primárias, torna mais praticáveis o contato com os consultores por matéria e a formação de associações locais por matéria. Em todos os níveis, representa muito em favor do moral dos professores.

P. *Que espécie de acompanhamento é necessária?*

R. *Tanto quanto possível e quanto mais amigável melhor.*

A maior parte dos projetos de currículos se encerrou quando os últimos materiais são entregues às escolas; mas alguém tem de responder às perguntas, manter o entusiasmo, demonstrar e re-demonstrar as novas técnicas. No remoto e desestimulante ambiente da área rural, professores vivos e brilhantes tornam-se lerdos e apáticos com espantosa rapidez. As visitas, se nada mais fazem, mantêm o moral elevado, e este é crucial para o êxito de qualquer material novo. De fato, muitos professores se encontram tão isolados que declaram receber com agrado a visita de qualquer supervisor, ainda que impertinente, — embora, sem dúvida, preferissem encontrar seus antigos professores de faculdade ou, como disse um professor, "supervisores que não viessem supervisionar". Quer os supervisores "venham supervisionar",

¹⁶ Inicialmente, a "Abordagem do Novo Primário", em Kênia, foi introduzida desse modo. Posteriormente, os que trabalhavam com o currículo foram pressionados para estendê-la mais ampla e mais rapidamente do que muitos deles consideravam prudente.

ou assessorar, devem saber sobre o que estão falando: o treinamento em serviço de supervisores e seu envolvimento em todas as etapas de um programa curricular são muito importantes para o seu êxito.

P. *Qual a importância do êxito inicial num projeto de currículo?*

R. *É vital,*

... e não só por causa da publicidade. O pessoal-chave em qualquer projeto de currículo são os que trabalham em campo, especialmente os professores na escola. Invariavelmente, têm de trabalhar pesado e comumente enfrentar muitas críticas. Devem estar convencidos de que seu esforço valeu a pena, se se espera que prossigam na luta. Por isso, é das coisas mais importantes que o processo de mudança tenha início como algo bem organizado, controlável e, assim, com chance de ser bem sucedido¹⁷.

5. EXAMES E AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO

1. Exames

Toda tentativa séria para a construção do currículo de uma nova escola deve incluir os meios para a avaliação de sua eficiência. Essa avaliação pode, em parte, ser proporcionada pelos exames escolares; porém, os exames, especialmente os exames públicos, são muito mais do que simples instrumentos de avaliação. São determinantes do currículo e, por essa razão, a orientação e a elaboração do exame constituem aspectos dos mais importantes do planejamento curricular.

Em muitos sistemas, contudo, merecem muito pouca atenção. Uma das razões dessa incúria talvez seja o fato de que grande parte dos educadores foram condicionados a encarar os exames como um mal necessário ao processo de seleção, mas contraproducente em relação à tarefa de construção de um bom currículo. Tal atitude pode bem justificar-se, se se baseia no tipo de exames a que é submetida, atualmente, a maioria das crianças; mas ignora o fato de que o planejamento correto de um exame *pode* ser feito de modo a reforçar um bom currículo e de que, em todo caso, os exames ao fim de um sistema de ensino primário seletivo *consistirá* no fator determinante mais importante daquilo que a criança aprende em seus últimos anos de escola. O melhor procedimento, portanto, é procurar atuar no

¹⁷ A mais inebriante espécie de êxito para o professor dedicado é o entusiasmo das crianças. Ao escrever este trabalho, estou associado a um esquema de aperfeiçoamento curricular para os primeiros anos de primário no norte da Nigéria e um dos professores nele envolvidos informou-me, muito feliz, que não apenas o absentismo desapareceu nas escolas experimentais, como também as crianças comparecem regularmente meia hora antes do horário temerosas de perder alguma coisa.

sentido de tornar o exame melhor, ao invés de cruzar os braços e deplorar seus efeitos. Isto significa estabelecer uma relação muito mais estreita entre o exame e os objetivos a que a educação primária pretende atingir, entre o estilo do exame e as práticas curriculares que se pretendem introduzir. Desse modo, o exame pode ser concebido como um instrumento de reforma e não como uma barreira oposta a ela.

Infelizmente, existem hoje alguns imensos obstáculos a suplantarem para que se possa estabelecer tais relações. Já foi mencionado que, muito freqüentemente, o exame final do ensino primário é, em grande medida, concebido como um instrumento de seleção para o secundário, o que muitas vezes se reflete no modo pelo qual ele é administrado. Freqüentemente, ele é realizado por professores secundários e, muitas vezes, dirigido por aqueles cujas simpatias pendem mais para a educação secundária do que para a primária. Não é raro verificar-se que os responsáveis pelo desenvolvimento de currículos em escolas primárias têm pequena responsabilidade direta pela política adotada em relação aos exames.

A forma e o conteúdo dos exames públicos também são afetados por considerações de ordem administrativa. A necessidade de assegurar padrões comparáveis numa extensa área, a escassez de julgadores habilitados e, muitas vezes, a necessidade política de demonstrar que não há favoritismo algum levam muitos países a investir em equipamentos mecânicos para a correção de provas e a estabelecer um exame nacional projetado para ser corrigido exclusivamente por essas máquinas. Quando assim se faz, o alcance do exame torna-se rigorosamente limitado. Todas as questões devem ser objetivas (no sentido de que permitem apenas uma resposta correta, a ser assinalada numa folha de respostas); se se quiser que tais exames apresentem boa qualidade, eles precisam ser preparados por pessoas competentes e altamente treinadas, de que nem sempre se pode dispor. Além disso, mesmo testes objetivos adequadamente construídos apresentam inconvenientes. Instrumentos excelentes de avaliação em matérias como matemática, por exemplo, seu emprego é mais limitado em outras, como estudos sociais e ciência rural, e não podem sequer pretender entrar em algumas outras áreas. Destas, a mais importante talvez seja a avaliação de qualquer forma de expressão escrita.

Onde se utilizam exames inteiramente objetivos¹⁸ o efeito sobre o currículo é extremamente evidente, na prática, qualquer que seja a teoria subjacente: em muitas escolas primárias, toda forma de trabalho prático e criativo é virtualmente abandonada durante o último

¹⁸ Não se pretende, nesta seção, sugerir que nenhuma parte de qualquer exame deva ser objetiva. De fato, os exames de escola primária que se baseiam inteiramente em respostas de tipo dissertativo são ainda mais deploráveis do que os que se apresentam inteiramente sob a forma de múltipla escolha.

ano, a fim de que as crianças possam ser perfeitamente treinadas nas técnicas de responder a questões objetivas programadas para a seleção para a escola secundária.

Segue-se daí que toda tentativa de fazer com que o exame seja perfeitamente útil — tanto como instrumento de avaliação, quanto como reforçador de boas práticas curriculares — irá envolver o planejador de currículo numa enorme luta para modificar arraigadas diretrizes vigentes. Ele deverá travar suas batalhas em pelo menos quatro frentes de combate:

- a. Deve procurar definir o que o exame pretende fazer. Num exame de saída do curso primário, a ênfase deve estar na palavra "saída". Ele não pode acumular a função de exame de seleção para o secundário. Ou um exame separado deve ser planejado com este objetivo ou, ainda melhor, deve-se conceber (como assinou Nyerere) que os habilitados para a educação secundária se identificarão por si mesmos.
- b. Deve tentar assegurar que os responsáveis pelo plano curricular consigam o controle administrativo do processo de exame, e que, a cada etapa, a elaboração do currículo e o planejamento do instrumento que irá avaliá-lo caminhem lado a lado.
- c. Deve fazer com que a máquina seja posta em seu devido lugar, que o pessoal seja treinado para utilizar da melhor maneira e com a maior flexibilidade as técnicas de exame objetivo, e que essa forma de exame seja empregada apenas para tarefas que possa realizar adequadamente. Em alguns casos, será necessário usar outras formas de exame e, para estas, apesar das dificuldades de padronização, deverão ser empregados julgadores. Doutra forma, certos aspectos do currículo serão inevitavelmente prejudicados.
- d. Finalmente, deve garantir que, na medida do possível, se considere a possibilidade de desenvolver outras formas de avaliação válida complementarmente à oferecida pelo exame formal. Comumente fracassam os planos para fazê-lo por meio de fichas de histórico escolar, de avaliação de tarefas individuais e em grupo, e de relatórios de professores e diretores sobre os alunos concluintes, devido a dificuldades de padronização, complicadas por casos de manifesta desonestidade por parte de alguns diretores e professores. Felizmente, críticas desse tipo tornam-se bem menos ponderáveis, quando o processo se destina a conferir um certificado de saída do primário, e não a selecionar ingressantes ao secundário; correspondentemente, os argumentos em favor de buscar formas alternativas de avaliação torna-se mais forte.

2. Avaliação

Os exames escolares são uma forma importante de avaliação, mas sua elaboração e aplicação surgem algo

tardamente no processo de desenvolvimento do currículo: o planejador, tão logo começa a utilizar um currículo experimental, enfrenta a necessidade de procurar ver até que ponto está atingindo os objetivos propostos. Infelizmente, se procurar modelos para orientar-se, poderá ficar desapontado; pois, apesar do grande número de novos projetos curriculares em países em desenvolvimento, são muito poucos os casos em que se estabeleceram sistemas de avaliação bem sucedidos.

Uma razão para esse insucesso é que os projetos curriculares são freqüentemente executados com excessiva pressa para que se possa programar uma avaliação séria e, muitas vezes, carecem e clareza quanto aos objetivos originalmente propostos, o que dificulta a verificação de quanto deles terá sido atingido. Mas os problemas mais consistentes são provavelmente a inadequação do pessoal para realizar a avaliação e a falta de compreensão sobre como utilizar a assistência potencial de que já se disponha. Neste caso, as dificuldades se originam, em parte, da falta de compreensão a respeito do que é necessário fazer. A própria palavra "avaliação" evoca, para muitos, a idéia de métodos rigorosamente científicos, que implicam na utilização de "instrumentos" (outra palavra que apavora os professores) e cujos resultados serão, é quase certo, analisados por um computador. Tais técnicas existem e é perfeitamente razoável que os projetos de currículo possam utilizá-las e se treine pessoal especificamente para conhecê-las e utilizá-las. Mas nos sistemas de que estamos tratando, onde são poucos os avaliadores treinados, a comunicação com as escolas é precária, e o conhecimento das condições locais é tão importante, parece muito pouco provável que tais tipos de avaliação devam sequer constituir a fonte predominante de informação sobre um projeto curricular.

É importante, por tudo isso, aceitar a avaliação pelo que ela é — a verificação de quão bem está funcionando um currículo e quais são suas fraquezas — e reconhecer que isso pode ser feito por homens de sabedoria e experiência no campo, professores, supervisores e diretores. Os que trabalham no desenvolvimento do currículo deverão orientá-los a respeito de que indagações fazer, quer introduzindo as perguntas certas na estrutura detalhada do currículo, quer reunindo os profissionais de campo para discutir os objetivos da avaliação, e estruturando as questões mediante consultas com eles. Os resultados dessa avaliação menos formal podem acrescentar-se à informação proveniente do emprego de técnicas mais científicas. Tudo isso deve ser organizado e produzir efeitos com rapidez e competência, se se deseja aperfeiçoar o currículo e conservar a cooperação daqueles que trabalham na prática do ensino.

Todo o processo, pois, demanda alguma perícia, grande quantidade de cooperação, algum tempo e

alguma despesa. Mas não há nada de místico a respeito e nada que ultrapasse os recursos de qualquer projeto de currículo bem organizado. *E é absolutamente necessário.* Muito mais tempo e dinheiro do que qualquer um

de nós poderá lembrar-se, têm sido desperdiçados, nos países em desenvolvimento, para reescrever materiais que haviam sido da primeira vez, produzidos excessivamente às pressas.

Terceira Parte

NOTA FINAL

Este trabalho procurou examinar o planejamento curricular da escola primária e tudo que ele acarreta. Limitou-se, necessariamente, a uma discussão sobre o que as crianças aprendem nas escolas e, por isso, será conveniente finalizá-lo com uma nota de advertência. Um currículo escolar, por mais bem planejado que seja, não pode mudar a sociedade. As diretrizes educacionais, especialmente nas áreas rurais, devem desenvolver-se lado a lado com os programas destinados a melhorar o potencial econômico, o padrão de vida e o bem estar social de uma comunidade. Quando isto é feito, e nunca antes, poder-se-á pensar no currículo da escola primária

como um meio para manter as crianças na zona rural. Até que assim seja feito, será difícil livrar da pecha de hipócritas os que pregam as virtudes da vida no campo, pois, nas circunstâncias atuais, eles certamente não recomendarão esse tipo de vida a qualquer criança que deles dependa pessoalmente. Contudo, a menos que isso se faça, a menos que as condições rurais sejam melhoradas e uma boa proporção de egressos da escola ali permaneça, por opção e não por necessidade, é muito difícil imaginar de que modo as sociedades nos países em desenvolvimento poderão atingir a estabilidade e a produtividade de que tão agudamente necessitam.

BIBLIOGRAFIA

As obras seguintes desenvolvem, mais pormenorizadamente, alguns dos assuntos aqui discutidos.

- C. E. BEEBY, *The quality of education in developing countries*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1966. Trad. em português, sob o título *Educação e Desenvolvimento Econômico*, Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- C. E. BEEBY (ed.), *Qualitative aspects of educational planning*. Paris, Unesco:IIIEP, 1969.
- R. DOTRENS, *The primary school curriculum*. Paris, Unesco, 1962.
- NATIONAL EDUCATIONAL RESEARCH COUNCIL (Nigéria), *Philosophy for Nigerian education*. (Proceedings of the National Curriculum Conference held at Lagos in September, 1969.) London, Heinemann, 1972.
- J. R. SHEFFIELD (ed.), *Education, employment and rural development*. (The proceedings of a conference held at Kericho, Kenya, in September, 1966). Nairobi, Kenya, East African Publishing House, 1967.