

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA CAMPANHA “DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER”

Margarida de Jesus Cortez¹

RESUMO

O texto pretende resgatar os aspectos pedagógicos do movimento “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” cuja meta era alfabetizar todas as crianças em idade escolar e todos os adultos analfabetos. Teve início em 23 de fevereiro de 1961 pelo então prefeito Djalma Maranhão e foi violentamente desbaratado pelo Golpe de Estado de 1964, que extinguiu todos os movimentos sociais de caráter democrático. “De Pé no Chão” foi uma resposta à demanda de educação por parte das classes populares de Natal-RN, durante a campanha eleitoral do prefeito. Comenta a prática pedagógica das professoras desenvolvida por meio de pequenos projetos – **Unidade de Trabalho**. Estas eram organizadas em torno de grandes temas a partir dos quais as disciplinas eram desenvolvidas de forma integral.

Palavras chaves: Alfabetizar - movimentos sociais - educação.

INTRODUÇÃO

Iniciada em 23 de fevereiro de 1961, pelo então prefeito Djalma Maranhão, a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” foi um movimento de educação popular, como tantos outros, desencadeado na década de 60, cujo objetivo era promover a alfabetização, não apenas das crianças em idade escolar, mas também de jovens e adultos. Na época, já contava com 2.974 alunos matriculados em escolinhas que funcionavam em lugares cedidos pela comunidade local como igrejas, sindicatos e casa oferecida voluntariamente pelo proprietário. Tais escolinhas tinham sido criadas pelo prefeito durante sua primeira gestão entre 1956 e 1959. A partir de fevereiro de 1961, quando a campanha foi definitivamente instalada, a grande maioria das classes passaram a funcionar nos Acampamentos Escolares. O acampamento era constituído de vários galpões cobertos de palha de coqueiro com o chão de barro batido onde funcionavam as salas de aula.

Quando o prefeito fez da educação a meta número um de seu governo, enfrentou um sério problema: não havia dinheiro para construir escolas e pagar professores. Que fazer? Como a meta da Campanha tinha o objetivo de atender à reivindicação das classes populares feita durante a campanha eleitoral, o secretário de educação, retornou ao povo a fim de estudar uma solução para o problema. A saída surgiu das próprias camadas populares. Numa memorável reunião com os moradores do bairro das Rocas, um dos participantes trouxe a solução: a construção de galpões que funcionariam como sala de aula. A proposta assustou o então Secretário de Educação. Mas a saída foi emergencial e todas as forças comprometidas com o empreendimento foram acionadas para iniciar as tarefas, inclusive os próprios grupos da população interessada na concretização de suas reivindicações.

Várias medidas emergenciais foram tomadas: organização de uma equipe que deveria coordenar os trabalhos pedagógicos; instalação de cursos de emergência para preparar as

¹Doutora em Educação pela UFRN. Professora de Psicologia Educacional na mesma universidade. (margarida_cortez@uol.com.br).

professoras; criação de um pró-labore para todos que iriam participar dos eventos culturais, instrucionais, técnicos e administrativos; instalação de serviços de pesquisa para acompanhar e avaliar a implantação do empreendimento; instituição da merenda escolar e muitas outras medidas que garantissem o pleno funcionamento da campanha. No final de 1962, nove acampamentos estavam em pleno funcionamento e tudo caminhava conforme o planejado. Em 1963, as primeiras escolas de alvenaria começaram a ser construídas e o movimento começou a expandir-se para o interior do Estado por solicitação de vários prefeitos.

DESENVOLVIMENTO

No final de 1962, foi criado o Centro de Formação de Professores da Campanha que estruturou e organizou toda a parte pedagógica. No Centro, funcionavam três tipos de cursos: o Ginásio Normal, o Colégio Normal e os Cursos de Emergência que, a partir de então, deveriam atender apenas professores (as) de municípios do interior do Estado que fizessem convênios com a Prefeitura de Natal. Todas as professoras municipais que possuíam apenas o curso primário foram matriculadas no Ginásio Normal, enquanto as que possuíam o curso ginásial ingressaram no Colégio Normal. O currículo das escolas municipais passou a ser elaborado por meio de pequenos projetos pedagógicos denominados “Unidades de Trabalho”. Na verdade, as unidades de trabalho eram “Projetos Pedagógicos” desenvolvidos com as professoras na sua atuação didática. A prática didática concentrava-se no estudo de um tema, envolvendo todas as disciplinas escolares. O trabalho com projetos ou com currículo integrado não é um assunto novo. O tema é tratado com certa profundidade por autores atuais como Torres Santomé, (1998) Fazenda (2002), Vasconcelos (2004), Veiga (2004).

O assunto é conhecido desde a primeira metade do século XX através das idéias de Decroly (1871–1932) e Kilpatrick (1871–1965). Estes autores propunham modalidades de integração curricular consideradas clássicas: os Centros de Interesse defendidos pelo primeiro e o método de projetos criado pelo segundo. Decroly (apud Torres Santomé, 1998, p. 193-203) propõe quatro critérios a serem observados quanto ao desenvolvimento do currículo para a educação infantil e o ensino fundamental: a) o programa deve tender à unidade, no sentido de que todas as suas partes devem relacionar-se entre si, formando um todo indivisível; b) toda criança deve estar em condições de obter um proveito máximo do ensino, portanto é preciso elaborar propostas de atividades escolares que partam de um contato com a vida cotidiana; c) todo ser humano deve possuir um mínimo de conhecimento que lhe permita compreender as exigências da vida em sociedade, as obrigações que ela impõe e as vantagens resultantes; d) é necessário que a escola utilize e propicie o desenvolvimento de todas as fases da individualidade infantil.

Os Centros de Interesses de Decroly são idéias centrais para as quais convergem as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do aprendiz. É uma maneira de possibilitar às crianças e aos adolescentes se conhecerem, bem como os demais seres humanos desde a família, a cidade, a nação e o mundo. Deverá conhecer também a natureza em seus quatro aspectos principais: os animais, as plantas, a terra (água, ar, e solo), e os outros astros. Cada tema deve levar em conta três perspectivas: a) vantagens do ponto de vista do homem e formas de aproveitar isso; b) inconvenientes e meios de evitá-los; c) conclusões de ordem prática sobre a maneira pela qual a criança deve comportar-se para o seu bem e o da humanidade. Decroly sofreu influências tanto de Rousseau como de John Dewey. Defendia a necessidade de situar as escolas em plena natureza, isto é, fora das cidades e quando isto não fosse possível transferir o ambiente natural para a escola.

Outra proposta de currículo integrado foi o Método de Projetos criado por Kilpatrick em 1919. Trata-se de uma filosofia curricular que tem algumas coincidências com os Centros de Interesses desenvolvidos por Decroly. Inspirado na filosofia pragmática de John Dewey o criador do Método de Projetos, propõe uma “escola ativa” onde as crianças entrem em contato de forma organizada com a herança da sociedade em que vivem e aprendam com a participação em experiências de trabalho. Para Kilpatrick, (apud TORRES SANTOMÉ, 1998, p.203) um projeto é “uma proposta entusiasta de ação a ser desenvolvida em um ambiente social” que deve servir para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Uma das prioridades das instituições escolares é ajudar meninos e meninas a obter melhor inserção em seu meio ambiente e a agir de maneira autônoma. O criador do Método de Projetos pretendia transformar o currículo de cada curso em um conjunto de projetos. A realização de cada projeto é definida por quatro passos:

1. Decidir o propósito do projeto.
2. Organizar um plano de trabalho para sua realização.
3. Executar o plano projetado.
4. Julgar ou avaliar o trabalho realizado.

Segundo Kilpatrick, a educação tradicional não considerava a dimensão socializadora das propostas curriculares. Os aprendizes memorizavam conhecimentos, desconhecendo sua utilidade e como tinham sido construídos; assim, os conhecimentos só eram válidos para “permanecerem” nos centros de ensino, em nada contribuindo para inserção e participação em seu próprio ambiente. O ponto de partida do método de projetos é a aplicação dos conhecimentos adquiridos na resolução de problemas práticos enfrentados pelos educandos em suas vidas cotidianas. Conforme Kilpatrick, um projeto é “uma proposta entusiasta de ação a ser desenvolvida em um ambiente social” e deve servir para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

A filosofia do método de projeto defende que dentro da sala de aula deve-se fazer exatamente o que se faz na vida real. Este era, também, um princípio defendido por Dewey. Para ele, a escola não é preparação para a vida, mas ela é vida, por isso deve ser um pequeno laboratório onde as crianças vivenciem todas as situações da vida cotidiana como preparar uma festa, construir uma horta, construir uma cabana, etc. Com esta metodologia, trata-se de tornar realidade a relação que deve existir entre as várias disciplinas, dando-lhes uma unidade, de tal modo que os educandos percebam que os conhecimentos recebidos na escola oferecem conteúdos para resolver problemas do cotidiano.

Com efeito, há quatro formas de integrar o currículo: a) correlacionar diversas disciplinas; b) integrar através de temas, tópicos ou idéias; c) integrar em torno de uma questão de vida prática e diária; d) integrar a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes.

Existem projetos curriculares integrados que podem ajudar os professores a converter as salas de aula em espaços que possibilitem uma reflexão sobre a sociedade e levem a uma mudança na prática pedagógica. A partir desses primeiros modelos de currículos integrados, surgiram várias propostas em diferentes países.

Um projeto que teve grande repercussão foi o *Humanities Curriculum Project* desenvolvido

na Inglaterra sob a direção de Lawrence Stenhouse² com alunos do ensino médio. O projeto concentrou-se na área das ciências humanas e pretendeu explorar os princípios que estabelecem a relação entre ensino e pesquisa. Conforme informa Elliott (1998 p. 137), seu foco centrava-se no currículo e nas mudanças pedagógicas destinadas a construção de condições favoráveis a todos os alunos, especialmente aqueles considerados médios e abaixo da média, para desenvolver habilidades que possibilitassem o acesso a uma educação básica. A elaboração e os testes práticos para implantação do Projeto ocorreram entre 1967 e 1970. Para checar sua validade, ele foi testado em 36 instituições escolares da Inglaterra e Gales em escolas urbanas e rurais. O projeto tratou dos seguintes temas: a guerra, a educação, a família, o relacionamento entre os sexos, a pobreza, as pessoas e o trabalho, a vida nas cidades, a lei e a ordem e finalmente as relações raciais. Os temas para o estudo das disciplinas surgiram da preocupação dos professores para que houvesse pertinência para a vida dos alunos e despertasse o interesse dos mesmos.

O Man: A Course of Study (MACOS) foi mais um projeto desta vez, desenvolvido nos Estados Unidos e dirigido por Jerome S. Bruner. A principal instituição promotora do projeto foi o Centro de Desenvolvimento Curricular de Massachusetts. Esse projeto foi adotado também por outros países como Inglaterra, Austrália, Canadá, Suécia e Holanda. Ele foi organizado para recuperar o ensino da área de ciências. O *MACOS* teve início em setembro de 1959 durante o *Congresso Nacional da National Academy of Sciences* em *Woods Hole*, cujo objetivo era reformar o ensino das ciências, pois as instituições escolares estavam sendo responsabilizadas pelo atraso na corrida espacial. O Congresso contou com a participação de 34 especialistas de 12 disciplinas relacionadas ao ensino de ciências e insistiu na necessidade de pesquisar como seria possível aumentar os níveis de compreensão e assimilação dos estudantes, que características deveriam ter os conteúdos de ensino e como seria possível elaborar programas interdisciplinares para melhorar a aprendizagem dos alunos. O projeto começou a ser desenvolvido entre 1963 e 1968, porém atingiu o ponto alto quanto à implantação e difusão por volta de 1975. Foi orientado pelas seguintes metas:

1. Aumentar a confiança de alunos e alunas em suas próprias habilidades.
2. Centrar sua atenção sobre a condição humana e o seu potencial e frisar o caráter inacabável do ser humano.
3. Proporcionar aos alunos modelos práticos para analisar o mundo social no qual vivem e a as condições nas quais as pessoas se encontram.
4. Ajudar a compreender a capacidade do ser humano como espécie, em comparação com outras espécies animais.
5. Provocar uma preocupação pela condição humana, seja qual for sua raça ou cultura.

A prática docente desenvolvida por meio de projeto traz benefícios tanto para os professores quanto para os alunos, ambos crescem e ampliam as possibilidades para entender o mundo em que vivem e lutar para transformá-lo. Isto ocorre desde a formulação das metas educacionais, na seleção dos conteúdos, no desenho das estratégias de ensino aprendizagem e no

² A idéia de professor-pesquisador surgiu dessa proposta de Stenhouse (concretizada entre 1967-72) para renovar o currículo tendo em vista uma mudança pedagógica como um experimento educacional inovador, que deveria ser testado por professores na sala de aula a qual fazia o papel de laboratório. Além desse Projeto, considerado o principal, outros também envolveram os professores na pesquisa e avaliação do desenvolvimento de suas práticas curriculares. A pesquisa-ação teve origem no contexto dessa negociação e colaboração entre professores chamados práticos e os especialistas que atuavam na academia.

aperfeiçoamento do corpo docente.

Proposta desse tipo torna possível o conceito de “corpo docente pesquisador” que altera profundamente os papéis docentes. A preocupação dos (as) professores (as) em propostas desse tipo frente às propostas mais tradicionais, baseadas em disciplinas incomunicáveis que visam tão somente transformar os educandos em depósitos de informação com o objetivo de prestar exames, significa um avanço grande porque professores e alunos recuperam a capacidade de tomar decisão e agir de forma autônoma. Os (As) professores (as) que trabalham com projetos são estimulados pelos discentes para avançar nos conhecimentos o que resulta em benefícios para ambos.

Professoras e professores deixam de ser aplicadores passivos de receitas enviadas por autoridades externas, para se transformarem em sujeitos participantes de equipes de trabalho curricular, em igualdade de condições com os especialistas que, até então, davam ou transmitiam as ordens, muitas vezes, sem discussão e debates sobre as decisões tomadas. Mais ainda: os professores vivem um processo contínuo de crescimento tanto com relação às novas estratégias de ensino/aprendizagem quanto no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos. Professores e alunos que participam de projetos que envolvem “pesquisação” estão envolvidos em mudanças sociais, comprometidos com a transformação do real.

As Unidades de Trabalho, consideradas pequenos projetos desenvolvidos nos acampamentos escolares com alunos e professores, em caráter experimental, malgrado o pouco preparo da maioria das professoras, tiveram aspectos bastante positivos. Entre os anos de 1962-1964, foram trabalhadas várias unidades. Uma destas unidades intitulada *Ajudantes da Comunidade*, transcrita por Góes³ (1980) foi desenvolvida pelas professoras da campanha. Eram enviadas às professoras como sugestão de caráter técnico-pedagógico. As professoras, sob a coordenação das supervisoras, poderiam desenvolvê-las ou não em suas salas de aula, fazendo as possíveis adaptações. A unidade transcrita por Góes constitui a sugestão de n. 6, o que significa que foram oferecidas cinco sugestões, das quais destacamos: *Como os Animais ajudam o Homem; Utilidade das Plantas na Vida do Homem; Vamos conhecer nossa Cidade; Os Principais Serviços Públicos* e muitas outras. A partir da segunda Unidade de Trabalho não mais tivemos preocupação com o tempo de duração de cada tema a ser estudado. A duração dependeria do interesse das crianças e da capacidade das professoras e supervisoras em tornar o tema interessante e diversificado.

Na verdade, as Unidades de Trabalho eram pequenos projetos muito longe, é claro, daqueles já comentados, mas significou um esforço no sentido de trabalhar com uma nova visão de currículo que pretendia estudar todas as disciplinas de forma integrada. O entendimento do currículo como um conjunto de atividades a serem realizadas pela escola, sob a coordenação da professora na sala de aula, já era um conceito presente nas Unidades de Trabalho, ainda que de forma implícita. De acordo com Vasconcellos, (2004, p. 133) o currículo “Refere-se tanto à proposta feita pela instituição, quanto ao caminho, ao trajeto que o discente percorre no período de sua formação escolar”. O trajeto percorrido pelo aluno na aquisição dos conhecimentos não segue uma linha previamente demarcada, mas é conduzido por desvios, atalhos e recuos embora orientado por mapas e referências.

O conceito de currículo oculto envolve aquilo que de fato ocorre na escola que não foi

³ A íntegra dessa Unidade de Trabalho consta do apêndice do livro de Góes (1980).

planejado e na maior parte das vezes sequer é aceito pela instituição. Teoricamente, não estava presente no discurso pedagógico daquele contexto, todavia estava presente na prática das professoras. Análise de uma Unidade de Trabalho desenvolvida na Campanha cujo tema é:

AJUDANTES DA COMUNIDADE

I – Objetivos

Atitudes: de valorização das diversas profissões, de interesse pelo trabalho, de respeito àqueles que contribuem para o bem estar comum, de honestidade e amor ao trabalho.

Habilidades: para identificar os ajudantes da comunidade, para ajudar os pais em pequenas tarefas, para trabalhar com os colegas em pequenos projetos, para cooperar com a professora.

Hábitos de pesquisa e trabalho em grupo.

Conhecimentos (Conceitos)

1. Muitas pessoas trabalham para o nosso bem-estar.
2. Cada pessoa deve contribuir para o bem da outra.
3. Quem trabalha é útil a si e à sociedade.
4. Todas as profissões têm valor e importância.
5. Cada pessoa precisa do trabalho de muitas outras.
6. O trabalho nos dá alegria e felicidade.
7. É por meio do trabalho que conseguimos o sustento.
8. É por meio do trabalho que o homem se comunica com a natureza.

II – Conteúdo

Estudo das principais profissões existentes na localidade (profissões dos pais e pessoas da comunidade): sapateiro, alfaiate, padeiro, lavrador, professor, médico, advogado, dentista, mecânico, carteiro, marchante, leiteiro etc. Principais serviços públicos mantidos pelo Município e pelo Estado: a guarda policial, os Centros de Saúde, o Corpo de Bombeiros, os Serviços de Limpeza Pública e os Serviços de Trânsito.

Motivação inicial: discussão com as crianças sobre o dia do trabalho. Apresentação de cartazes nos quais se encontrem adultos trabalhando. Apresentação de objetos manufaturados e discussão quanto ao modo como foram feitos.

III. Atividades

1. Pedir às crianças que digam as profissões que conhecem. (O professor escreve no quadro e as crianças lêem).

2. Copiar no caderno nomes de algumas dessas profissões.
3. Pedir às crianças que procurem em casa algumas leituras relacionadas com o tema.
4. Composição: as crianças escrevem sentenças sobre o que fazem em casa para ajudar o pai e a mãe, relatam algum trabalho que fizeram. Sabemos que as crianças provenientes de lares muito pobres assumem as mais diversas tarefas domésticas, como varrer a casa, lavar roupa, cuidar dos irmãos menores e até mesmo cozinhar os alimentos, porquanto as mães trabalham fora. Muitos meninos e muitas meninas convivem com a dura realidade do trabalho desde cedo, ficando assim, impossibilitados do lazer e das atividades lúdicas. Entende-se que o brinquedo exerce um papel muito importante na formação cognitiva da criança. Ele representa para a criança o que o trabalho representa para o adulto. Assuntos diversos podiam fazer parte dos trabalhos escritos das crianças: “Como Plantamos Nossos Alimentos;” “Como Construimos Nossas Habitações;” “Como Fazemos Nossos Móveis;” etc.
5. Atividades manuais: confecção de pequenos objetos: cadeiras em madeira ou em cartolina; pequenos caminhões para serem vendidos entre os próprios colegas; cata-vento; casa de boneca em madeira ou em cartolina; álbum sobre as profissões; faixas de cartolina contendo os conceitos; vestidos para bonecas (especialmente as meninas); elaboração de um pequeno livro sobre as profissões, etc.
6. Fundar os clubes: Limpeza e Asseio; Segurança.
7. Dramatizações: as profissões; um amanhecer com o aparecimento dos primeiros ajudantes da comunidade: leiteiro, padeiro, carteiro, etc., uma distribuição de cartas; a história da Galinha Ruiva; Os Três Porquinhos. A dramatização pode ser considerada uma atividade lúdica repleta de aprendizados para a criança. Há o desenvolvimento da expressão verbal, da iniciativa, da memória, da criatividade e de outros elementos de natureza cognitiva, além da expressão corporal. Fatores sociais, como interação e participação, também são estimuladas durante as dramatizações.
8. Visitas: a uma fábrica próxima da escola ou do acampamento; a uma construção onde os operários estejam trabalhando; a um local onde estejam sendo cultivadas algumas plantas; a uma padaria; a um açougue ou qualquer local onde as pessoas estejam trabalhando.
9. Discussões: como trabalham os bombeiros? Como os médicos nos ajudam; os animais trabalham? O trabalho das abelhas e das formigas. A discussão era sempre um momento em que as crianças podiam dialogar umas com as outras, trocar experiências entre si e com a professora. Esses momentos devem ser resgatados nas nossas escolas, são instantes altamente instrutivos e educativos. Não se pode esquecer que o saber é gerado no convívio social, ele nasce das polêmicas, dos desacordos dos choques de opiniões, por isso desde cedo é necessário estimular o debate, a discussão, o diálogo, destacando-se sempre o respeito pelas opiniões divergentes. Faz-se necessário educar as crianças para ouvir e respeitar opiniões diferentes das nossas.
10. Entrevistas: convidar um guarda de trânsito para conversar com as crianças sobre seu trabalho; um marceneiro, um pedreiro ou um padeiro para contar como faz o seu trabalho.
11. Leitura de Histórias para as crianças: A Galinha Ruiva, Os Três Porquinhos e outras. As professoras poderiam usar o flanelógrafo e ilustrar as histórias com figuras arranjadas pelas próprias crianças.
12. Encerramento: o encerramento tinha caráter festivo e era feito no pavilhão do acampamento para educar as crianças no sentido de saberem se conduzir durante uma reunião. Para isto, cada professor (a) fazia uma preparação antecipada com toda a classe sobre o comportamento a ser vivenciado nas festas, nas reuniões, etc. O encerramento era sempre

festivo e constava de dramatizações, poesias em coro ou individuais e relato de histórias pelos alunos. Havia sempre exposição dos trabalhos confeccionados pelas crianças.

IV. Avaliação

A avaliação em qualquer situação de vida é uma questão muito complexa. Envolve sempre um julgamento, uma tomada de posição e um comprometimento muito grande por parte daqueles que se colocam como juizes. O processo de avaliação do ensino/aprendizagem abrangia toda equipe de trabalho e era diversificado, ia desde uma discussão ou um debate em sala de aula até a redação de pequenos resumos ou alguns testes avaliativos.

A sugestão do Projeto era acompanhada de uma bibliografia, cujos livros constavam das bibliotecas dos acampamentos ou da biblioteca do Centro de Formação de Professores e de um suplemento, contendo poesias, textos, pequenas histórias e ilustrações.

COMENTÁRIOS DE ORDEM TÉCNICO-PEDAGÓGICO SOBRE AS UNIDADES

Como já foi visto, a Unidade de Trabalho concentrava todas as disciplinas em torno de um grande tema a partir do qual era desenvolvido o currículo. Não era fácil desenvolver as Unidades de Trabalho com professoras pouco preparadas (leigas⁴). Antes de iniciar as atividades docentes, as professoras faziam um Curso de Emergência durante o qual aprendiam a elaborar as Unidades de Trabalho. Fazia parte do curso as seguintes disciplinas: Linguagem e Matemática na Escola Primária; Estudos Sociais (Geografia e História do Rio Grande do Norte e do Brasil, Política, Relações Humanas e Ética); Ciências Naturais; Educação Sanitária (Alimentação, Higiene e Saúde); Fundamentos da Educação e Planejamento do Ensino. Nesta última disciplina, as professoras estudavam as estratégias para elaboração das Unidades de Trabalho. Durante os cursos, todas as alunas/professoras deveriam fazer, em grupo, pelo menos, uma Unidade de Trabalho. Esta era uma exigência para a conclusão do curso. Assim, as sugestões enviadas com relação aos projetos eram familiares aos docentes, podendo sofrer alterações e serem ou não adotadas por eles uma vez que os mesmos haviam sido preparados para elaborar seus projetos.

Convém lembrar que nos anos 60, o número de professores leigos em todo o Estado era muito grande. Havia apenas uma Escola Normal para atender à demanda da formação docente. A maior preocupação da coordenação pedagógica era a aquisição das estratégias de ensino/aprendizagem. O aprender “fazendo” era a característica fundamental da Escola Nova que dominava o pensamento pedagógico da época. Neste sentido, as Unidades de Trabalho atendiam muito bem essa exigência. A Escola Nova se inspirava nos pressupostos da Pedagogia de Dewey. No Brasil, o grande porta-voz dessa tendência era Anísio Teixeira que, aliado com outros grandes pensadores brasileiros como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e todos aqueles que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação propunham mudanças substantivas na metodologia de ensino/aprendizagem. Dewey defendia a escola ativa, o aprender fazendo, a necessidade de colocar a criança no centro das preocupações

⁴ Professor leigo é aquele que não tem conhecimentos pedagógicos, ainda que domine uma soma considerável de conhecimentos. Esta é uma questão nodal que até hoje preocupa, todos nós que estamos envolvidos com a questão da formação e profissionalização docentes. Nos estados do nordeste, ainda existem um número considerável de professores sem formação pedagógica.

educacionais.

O professor, que durante todo o predomínio da chamada Escola Tradicional, ocupava o centro do processo educativo cedeu lugar à criança. O educando passa a atrair todas as atenções dos teóricos da educação. Despontam novas metodologias, apoiadas nos pressupostos da Escola Nova. De acordo com CAMBI (1999), as chamadas “Escolas Novas e a Educação Ativa” iniciadas na Inglaterra no último decênio do século XIX estenderam-se até a terceira década do século XX, todavia em termos de Brasil a Escola Nova estendeu-se até meados dos anos 60, embora a característica fundamental desses últimos anos fosse a educação tecnicista inspirada em Skinner. Segundo Saviani (1999, p. 61), o movimento da Escola Nova tomou força no Brasil a partir da década de 30 e atingiu o seu auge por volta de 1960, quando entrou em declínio.

As Unidades de Trabalho (Pequenos Projetos) obedeciam aos requisitos da Escola Nova em todos seus aspectos. Na Unidade descrita, estavam presentes os vários elementos de um projeto pedagógico. Assim, partiam-se dos objetivos como tópico inicial, levando-se em conta as atitudes a serem desenvolvidas, as habilidades e os hábitos. Os objetivos deveriam ser expressos em termos comportamentais, o que significava que o conceito de aprendizagem envolvia a mudança de comportamento. Observem a relação entre os objetivos, os conceitos, o conteúdo e as atividades.

Os conhecimentos eram expressos em termos de conceitos, conforme a taxionomia defendida na época. Os conceitos científicos, que segundo Vygotsky⁵, só são desenvolvidos na puberdade, vão ser trabalhados de modo prático, isto é, partindo dos conceitos espontâneos construídos pelas crianças no seu viver diário. Assim, por meio das histórias contadas pela professora, das dramatizações realizadas e das discussões feitas os conceitos espontâneos iam, pouco a pouco, caminhando em direção aos conceitos científicos.

Os conteúdos estudados deveriam estar explícitos em termos claros e bem definidos. Na parte II relativa aos conteúdos, há dois eixos centrais: (a) as principais profissões existentes na localidade das crianças, principalmente as profissões dos pais e pessoas da vizinhança; (b) os principais serviços públicos. O contexto da criança é bastante enfatizado. O segundo eixo que trata dos principais serviços públicos como (educação, saúde, segurança, limpeza, transporte, etc.) deveriam ser estudados de modo tangencial, pois uma nova unidade estava sendo preparada para tratar especificamente desse tema. Portanto, o eixo (a) foi estudado de modo mais profundo.

Na parte III, relativa às atividades o destaque era dado não para o que a professora deveria ensinar, mas para o que a criança deveria fazer para aprender. O estudo começava com um diálogo (discussão) com os educandos sobre o tema a ser estudado, privilegiando-se o contexto da criança e o máximo de participação de sua parte. A discussão ou o debate seguia certo roteiro no sentido de direcionar o diálogo. Notem a primeira pergunta da professora: “Quais as profissões que vocês conhecem?” A expectativa era que as crianças falassem sobre as profissões dos pais ou dos vizinhos. Simultaneamente, a professora escrevia no quadro os nomes das profissões. Nesse momento, ela estava desenvolvendo atividades de leitura, escrita

⁵ A aprendizagem através de conceitos era feita de maneira mais ou menos intuitiva, porquanto não conhecíamos a obra de Piaget nem a de Vygotsky, que tratam dessa questão com bastante profundidade e tínhamos pouca intimidade com as idéias de Bruner que também trata do assunto.

e Estudos Sociais. A 3ª atividade “Pedir às crianças que procurassem em casa algumas leituras relacionadas com o tema trabalho” está ligada à tarefa que atualmente é chamada, de modo impróprio, de “pesquisa”. Na 4ª atividade (Redação), as crianças poderiam escrever sentenças sobre o que faziam em casa para ajudar o pai ou a mãe ou escrever sobre temas diversos: “Como plantamos nossos alimentos”, “Como construímos nossas habitações”, “Como fazemos nossos móveis”, etc. Embora essas atividades fizessem parte do cotidiano das crianças existia certo direcionamento para a escrita, fato que hoje é muito contestado, pois se defende a livre produção literária do aprendiz. Mas, naquele contexto, a questão ainda não era colocada. A 5ª atividade envolve outra discussão sobre coisas que se pode fazer ou comprar e depois vendê-las. Nessa atividade a professora era instruída a explorar questões de Matemática, de compra e venda. Alguns pais fabricavam móveis, outros vendiam frutas e verduras na feira. Muitas crianças trabalhavam na feira fazendo carretos, ou ajudando os pais em outras atividades de trabalho. Em todas essas atividades, as questões envolvendo operações e problemas de matemática deveriam ser explorados.

As tarefas manuais que faziam parte do 6º grupo de atividades constavam de um conjunto de ações altamente significativas para a criança e deveriam ser realizadas sempre em grupo e contavam, muitas vezes, com a participação também dos pais que nos lares poderiam ajudar as crianças. Estas, por sua vez, poderiam se movimentar livremente na sala de aula, trocando idéias e trabalhando (brincando) com coisas do seu cotidiano. Destaca-se a variedade de atividades de natureza prática, envolvendo a capacidade criativa dos educandos, o trabalho cooperativo, e o mundo próprio da criança. No universo pedagógico das professoras, todas essas atividades constituíam oportunidades ricas de aprendizagem e envolviam um fazer aprendendo, e uma aprendizagem ativa rica de interesses para os educandos, respondendo simultaneamente às necessidades dos pequenos aprendizes e aos requisitos de uma escola ativa. A confecção de faixas de cartolina contendo os conceitos aprendidos pelas crianças tentava, em sentido amplo, fazer uma fixação dos conhecimentos assimilados.

A fundação de dois clubes “Limpeza e Asseio” e “Segurança” estava relacionada com as profissões de lixeiro e de bombeiro e envolvia também questões de higiene pessoal, e a própria segurança dos pequenos. Os vários trabalhos realizados na sala de aula certamente iriam deixar a sala suja e alguns poderiam expor as crianças a certos perigos, pois iam trabalhar com ferramentas (martelos, chaves de fenda, parafusos) o que deixava os pequenos expostos a algumas situações de perigo. As crianças, principalmente os meninos, adoram fazer tarefas dessa natureza, montar, desmontar, construir, fazer novos arranjos são atividades que encantam os pequenos aprendizes. Hoje, se vive a era dos brinquedos eletrônicos e das bonecas altamente sofisticadas, mas na época da Campanha era muito diferente. Além do mais, trabalhava-se com crianças cujos pais tinham um poder aquisitivo muito pequeno, e jamais poderiam comprar brinquedos caros para os filhos. Por outro lado, muitos pais gostam de confeccionar brinquedos para os filhos e com os filhos.

As dramatizações constituem o 8º grupo de atividades. Todas as crianças gostam de fazer dramatizações. É um momento precioso para desenvolver a linguagem infantil, a ação conjunta, a participação, a cooperação, a memória e, sobretudo vivenciar situações simuladas características do segundo estágio de desenvolvimento de Piaget⁶. As crianças poderiam

⁶ As referências a Piaget são constatações atuais, pois naquele contexto o psicólogo não era muito conhecido na educação brasileira, ainda que suas idéias estivessem presentes na Escola Nova. No livro *Psicologia e Pedagogia*, Piaget comenta o aparecimento dos métodos atuais de ensino. O livro é formado de duas partes: uma escrita em 1935 (2ª parte) e outra em 1965. (1ª parte). Na 2ª parte ele trata da questão dos métodos de ensino, defende a escola ativa preconizada por Dewey.

dramatizar situações reais (Um amanhecer com os primeiros ajudantes da comunidade) e situações de ficção, como as histórias contadas pelas professoras. As duas histórias destacadas “A Galinha Ruiva” e “Os Três Porquinhos” estão relacionadas com o tema estudado, pois envolvem a idéia de valorização do trabalho. A primeira traz implícita a idéia de colaboração, de ajuda e participação. Essas histórias deveriam ser contadas com o auxílio do flanelógrafo e ilustradas com figuras trazidas pelas crianças. A atividade seguinte é a visita a um local de trabalho. Hoje, essa atividade é chamada de aula-passeio, uma estratégia de aprendizagem desenvolvida por Freinet⁷ e atualmente muito usada pelas professoras. No local, as crianças deveriam não só verificar como os homens trabalhavam, mas também fazer perguntas sobre as atividades desenvolvidas por eles. Alguns pais trabalhavam em construções, outros exerciam atividades em padarias, outros trabalhavam na limpeza pública. As crianças poderiam fazer várias aulas-passeio por meio das quais poderiam adquirir muitos conhecimentos.

Uma das últimas atividades é uma discussão. Observem que a primeira atividade também foi uma discussão. O diálogo é uma prática que nos foi legada por Paulo Freire⁸ cujo objetivo é problematizar a realidade. Infelizmente, essa atividade é pouco usada atualmente. As professoras falam muito mais que os alunos, colocam poucos questionamentos e situações/problema para estimular a reflexão dos educandos. As três últimas perguntas visam apenas estimular as professoras para fazerem outros questionamentos às crianças. Recomendava-se que após cada visita, cada dramatização, houvesse questionamentos e os problemas fossem discutidos.

Uma preocupação que sempre esteve presente foi com relação à adequação dos estudos aos vários níveis de desenvolvimento das crianças. O conteúdo deveria ser adaptado à linguagem da criança e ao seu nível de maturidade cognitiva. Outra recomendação muito pertinente era que o conteúdo deveria ser relacionado com o contexto da criança.

Semanalmente, era feita avaliação do desenvolvimento das Unidades e eram acrescentadas novas sugestões, oferecidas tanto pelas supervisoras quanto pela Coordenação Geral. Convém lembrar mais uma vez que todas as supervisoras eram professoras diplomadas pela Escola Normal e muitas faziam o curso de pedagogia na Faculdade.

Hoje, após quarenta anos, a análise da prática pedagógica da Campanha com uma visão atual e um olhar crítico/reflexivo compreende-se que o desempenho pedagógico da Campanha deve ser entendido dentro do contexto da época. Atualmente, o desenvolvimento do currículo por meio de Projetos, principalmente no ensino básico, está sendo muito discutido e valorizado. Ficou evidente que o trabalho com projetos não é um assunto novo. Ele nasceu nas primeiras décadas do século XX. A aplicação dessa estratégia de trabalho não é fácil, envolve vários problemas: primeiro libera o professor para trabalhar de forma autônoma, uma vez que ele

⁷ A Pedagogia Freinet é uma proposta pedagógica que visa modernizar a escola, por meio de grupo de valores alicerçados no bom senso. Freinet não quer uma escola à parte, mas a própria escola pública (escola do povo) é que deverá ser modernizada. É uma educação que respeita o indivíduo e a diversidade e reencontra a identidade própria do ser humano por meio da individualidade de cada um. Tem como objetivo tornar o homem mais responsável capaz de agir e interagir no seu meio. Freinet criou várias estratégias de ensino/aprendizagem que são usadas atualmente com sucesso absoluto: a aula-passeio, o conselho de classe, a vida cooperativa, a expressão livre, o tateamento experimental e tantas outras de real valor.

⁸ As idéias de Paulo Freire circulavam na Campanha por meio de palestras e pequenos cursos ministrados por ele em Natal, em Angicos e no Recife.

não fica preso a um programa imposto pelas autoridades educacionais. No trabalho por meio de projetos, o professor pode navegar livremente com as crianças por várias áreas do saber, sem a preocupação de prestar contas quanto ao cumprimento de normas e conteúdos disciplinares, todavia, essa autonomia do professor exige segurança quanto ao domínio dos conteúdos a serem estudados. Supõe uma responsabilidade muito grande de sua parte e envolve necessariamente a questão ética. Um segundo problema é que o professor pode se perder num emaranhado de conceitos, atitudes e habilidades que precisa desenvolver com as crianças o que implica numa avaliação contínua de todos os fatores envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Algumas estratégias pedagógicas usadas nas Unidades de Trabalho precisam um pouco mais de atenção. A discussão ou o diálogo entre a professora e o aluno estava presente em vários momentos do trabalho pedagógico e visava não apenas aguçar a curiosidade dos alunos e desenvolver a linguagem oral, mas ao mesmo tempo, trazer para a sala de aula o contexto do aluno. Atualmente, o fator contexto ou situação de vida assume uma importância estratégica para a aprendizagem significativa e exige uma ligação contínua com a vida do educando, pois o conhecimento só é pertinente se for contextualizado. Freire (1983) insiste no uso do diálogo entre o professor e os alunos. Ele já defendia essa estratégia no trabalho com os alfabetizados durante os Círculos de Cultura e em seus últimos trabalhos, coloca como uma exigência para a formação do professor.

Ao lado do diálogo, coloca-se a dramatização, que também privilegia a linguagem oral, a expressão corporal e favorece a memória. Um dos princípios da Didática Magna de Comenius (1997, p. 156) era: “Antes se forme o entendimento das coisas, depois a memória [...]”. Consideram-se válidas as diversas situações de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento da memória, respeitando a recomendação de Comenius.

As visitas ou aulas-passeio inspiradas em Freinet são usadas hoje como estratégias de ensino/aprendizagem. Esse tipo de atividade discente oferece muitas oportunidades educativas. Exige primeiramente um planejamento ou uma preparação; a partir daí o aluno vai perceber que a linguagem tem uma função social. É ela que vai oferecer os passos a serem trilhados no passeio: primeiro uma autorização dos pais, que geralmente é redigida na lousa pela professora e os alunos copiam nos seus cadernos; em seguida a professora vai dividir entre os alunos as tarefas a serem executadas durante o passeio – o que vamos observar o que vamos anotar, a quem vamos entrevistar etc. Após o passeio, há necessidade de organizar as idéias (debater o que foi visto e o que foi anotado) para fazer um relatório sobre as experiências vivenciadas. Tudo isto envolve uma riqueza de aprendizagem e de experiências significativas para as crianças.

As atividades manuais eram sempre relacionadas com o tema geral que estava sendo estudado nas Unidades de Trabalho. Elas envolviam a realização de alguma coisa prática que resultasse na fixação dos conteúdos a serem desenvolvidos e nos conceitos a serem assimilados.

A PRESENÇA DAS IDÉIAS DE PAULO FREIRE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS

Foi muito gratificante para o encontro com a primeira obra de Paulo Freire, escrita em 1959. Trata-se da “Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco” intitulada “Educação e Atualidade Brasileira” (FREIRE,

2002). No mesmo ano, o texto foi editado pelo próprio autor em Recife, sem o apoio de nenhuma editora, conforme declaração dos fundadores e diretores do Instituto Paulo Freire expressa no prefácio da obra, editada em 2001 pela Editora Cortez. Os diretores destacam que “a obra contém discussões com autores importantes e já esquecidos, quer seja na historiografia brasileira, quer seja na estrangeira, além de conter os eixos, as tendências estruturais de suas obras posteriores”. A primeira obra de Freire contém de forma embrionária todos os conceitos que ele irá desenvolver em suas obras subsequentes: as idéias de educação como diálogo, de educação para a liberdade, de democracia, de transitividade da consciência e tantas outras presentes no pensamento do autor de Pedagogia do Oprimido.

Os ensinamentos que o educador pernambucano passou para a equipe da Campanha nasceram de sua experiência de dez anos de intimidade com o operariado urbano do Recife e centros desenvolvidos no interior do Estado de Pernambuco. A compreensão do pensamento de Paulo Freire deve partir do estudo e análise de seus primeiros escritos os quais posteriormente foram se ampliando e incorporando influências de novos pensadores que tornaram possível ampliar sua visão da realidade.

A primeira obra de Paulo Freire recebeu a influência de autores de diferentes matizes entre os quais se destaca Jacques Maritain e Emmanuel Mounier, dois pensadores católicos franceses que deixaram marcas significativas no pensamento dos intelectuais da época. Além desses, outros pensadores, sobretudo ligados ao Iseb (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) vão exercer também forte influência na primeira obra do educador pernambucano, todavia as idéias desses autores vão passar por uma reelaboração. Na obra Educação e Atualidade Brasileira, Freire defendia a crença quanto à fase de transição por que passava o Brasil e alimentava a esperança na construção de uma sociedade desenvolvida mais livre e mais justa, todavia, tinha consciência dos limites políticos da sociedade populista, porquanto percebia a fragilidade das massas no sentido de fazer o trânsito. O processo educativo, segundo Freire, pode funcionar como estabilizador da cultura ou como fator de mudança. Ele afirma que o ser humano é um ente aberto um sujeito em trânsito e que tal transitividade faz dele um ser diferente. Defende uma posição firme quanto à função da educação no processo de democratização do País. Compreende e discute a posição do homem tanto no aspecto natural, biológico, como no aspecto cultural. Como ser aberto, está sujeito à transitoriedade, a mudança, que faz dele um ser histórico, um ser cultural. O autor comenta quase de forma exhaustiva a função da educação. Segundo Freire (2002, p.10):

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente.

Há várias passagens da primeira obra do educador pernambucano que deixam transparecer a dialética do processo educativo. Comentando o aspecto cultural e natural do ser humano afirma ele que a posição do homem, diante desses dois lados de sua personalidade, não é simplesmente passiva, uma vez que nas suas relações com o mundo ele não apenas se deixa marcar por este, mas igualmente imprime nele a sua marca. Esta passagem do autor deixa evidente a visão dialética da realidade, ainda que não esboçada de modo explícito. No seu entendimento, o homem está totalmente comprometido com sua “circunstância”. Isto é uma condição de sua própria existência. Para Freire, é necessário sintonizar a educação com o seu tempo, integrar o homem na sua realidade para que ele se sinta participante dela.

Na atualidade, afirmava ele, a educação, achava-se comprometida com uma série de antinomias (contradições) que precisavam ser superadas. Uma dessas antinomias consistia na insistência em oferecer uma educação intensamente verbal a uma sociedade que se industrializava e almejava uma vida democrática. Alguns anos depois, ele vai denominar essa educação de bancária cuja função é transmitir os conhecimentos aos alunos sem que estes participem do processo. No capítulo I de sua primeira obra, ele afirma que a contradição fundamental da qual derivam as outras, se manifesta no jogo de dois pólos: de um lado, a “inexperiência democrática” resultante do período colonial, e de outro, a “emersão do povo na vida pública nacional” em virtude da industrialização do País. É o povo aparecendo no cenário político, assumindo novas posições, exigindo participação nas decisões e soluções para seus problemas, mas igualmente revelando sua inexperiência democrática, sem condições de tomar a palavra de se fazer ouvir e sendo ao mesmo tempo reprimido pelas forças atuantes que insistem em tomar a palavra em reprimir e tomar todas as decisões sem consultar as bases num pleno desrespeito ao direito dos mais fracos.

O povo que, até então, possuía uma consciência intransitiva, vai pouco a pouco se apropriando de uma consciência transitiva, mas ingênua, que não lhe permite visualizar a realidade e intervir nela na tentativa de mudá-la. Nesse momento, a educação deve assumir um papel importante que consiste em ajudar o povo a transitar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica e reflexiva. Para passar de uma consciência transitivo-ingênua para uma consciência transitivo-crítica, vital à democracia, o diálogo passa a ser um instrumento imprescindível. Segundo Freire, no período nacional desenvolvimentista, a sociedade estava vivendo o momento da consciência transitiva ingênua caracterizada pela impossibilidade de efetuar o trânsito para a consciência transitivo-crítica.

No seu discurso, ele se afina com as idéias de Anísio Teixeira que também defende uma educação comprometida com o desenvolvimento e a democratização da sociedade. Cita vários textos da obra “Educação não é Privilégio” (TEIXEIRA, 1957) relacionada nas referências bibliográficas. Cita também vários textos de obras de Fernando de Azevedo o que demonstra que Freire estava situado com relação aos problemas educacionais do seu tempo. Propõe uma educação dialógica, que dê prioridade à pesquisa e a crítica de que tanto carecemos na nossa formação, defendia a experiência democrática a partir da educação com a criança e com o adulto, uma educação que fosse um trabalho do homem com o homem e não sobre o homem. Negava completamente a educação do homem para o homem, sem ele. Na visão de Freire, a experiência democrática tem que ser vivida também pelos operários, portanto é necessária uma vivência democrática dentro das empresas, dos sindicatos, dos clubes e de todas as instituições sociais porque o saber democrático só pode se incorporar ao homem, de forma experimental, prática. Tal saber não pode ser assimilado de forma intelectual, mas implica vivência. Os termos consciência crítica, participação, diálogo, democracia, mudança são palavras chaves na primeira obra de Freire que serão trabalhadas no conjunto de sua obra.

CONCLUSÃO

A Campanha “De Pé no Chão” absorveu o pensamento de Paulo Freire presente em sua primeira obra a partir de contatos pessoais com o educador através de palestras, encontros e seminários realizados em Natal e em Recife. Porém, isto só ocorreu porque havia um clima favorável que dominava todo o pessoal envolvido na Campanha de alfabetização. Não apenas o grupo de trabalho estava comprometido com os ideais democráticos, mas todas as instituições sociais, desde os estudantes, a Igreja, os sindicatos, os Comitês de Bairros

organizados durante a campanha eleitoral sentiam a necessidade urgente de mudanças estruturais, de aquisição de novos conhecimentos, todos ansiavam por uma sociedade mais justa, mais igualitária onde os direitos de todos fossem respeitados. As camadas populares começavam a tomar consciência de seus direitos e passavam a reivindicá-los. Anunciava-se a passagem da consciência transitivo-ingênua para a consciência transitivo-crítica vital à democracia, conforme o pensamento de Freire. Vivia-se um dos momentos marcantes do período populista, que segundo Ianni (1988, p. 177) “foi, malgrado as distorções político-ideológicas que lhe são inerentes, um mecanismo de politização das massas”. A educação era considerada um fator de suma importância para essa passagem, mas era necessária uma educação conscientizadora capaz de analisar e questionar a realidade, de propor mudanças e se envolver com elas. Os professores como “intelectuais orgânicos” tinham um papel fundamental no processo de conscientização das classes populares. A educação para a conscientização fazia parte de todos os movimentos sociais. O método de alfabetização criado por Paulo Freire e testado com sucesso em Angicos, no Rio Grande do Norte, ganhara fórum nacional. Todos estavam interessados na educação dos setores menos favorecidos. O momento era decisivo para instalação de uma sociedade mais justa, menos opressiva que atendesse aos interesses das classes menos favorecidas. Mas a tempo, as forças adversárias tomaram consciência da situação e desferiram o golpe fatal. Assim, o Golpe de Estado, cujo desfecho ocorreu em abril de 1964, determinou o fim de uma experiência bonita e corajosa empreendida por um dos mais ilustres educadores brasileiros, que após seu exílio passou a gozar de prestígio em vários países e adquiriu fama internacional. Paulo Freire trabalhou com educação em vários países, espalhando suas idéias libertadoras e democráticas. De regresso ao Brasil, após a Anistia, prosseguiu ensinando e escrevendo, revendo sempre as idéias presentes na primeira obra agora marcada por contribuições de vários autores como Henry A. Giroux, Peter MacLaren, Michael W. Apple e tantos outros que comungam dos mesmos ideais de uma pedagogia crítica e reflexiva voltada para as classes menos favorecidas.

Considerando a análise dos relatórios de pesquisa, foi ainda possível observar que:

- o ato pedagógico, neste modelo, está voltado a uma formação que transcende os conteúdos na direção das competências que considera além dos conceitos, os procedimentos e as atitudes;
- a estruturação por módulos facilita o estabelecimento de relações entre as bases tecnológicas o que permite maior possibilidade de que ocorra a interdisciplinaridade e a contextualização no caso dos cursos profissionalizantes, pois um módulo concentra os saberes a serem construídos para o exercício de determinada função profissional, o que possibilita a problematização pela introdução de desafios reais a serem enfrentados pelo futuro profissional;
- a estrutura modular permite que professores de um mesmo módulo possam no coletivo, investigar os problemas enfrentados pela função profissional a que se refere o módulo. Estes problemas, se trabalhados como situações de desafio com os alunos, permitem a construção de uma pedagogia que por ter sua origem no estudo da realidade possibilite sua transformação;

Ainda assim, a maior dificuldade está na estrutura dos módulos por competências. Verifica-se uma questão muito mais de ordem pedagógico-didática do que de declarar que um aluno está matriculado em uma determinada competência a ser ministrada por este ou aquele professor. A preparação dos professores, então, passa a ser o grande desafio.

Em um sistema curricular tradicional, estruturado linearmente, por disciplinas, é possível realizar um ato pedagógico que não tenha o conteúdo como fim e executar um trabalho, coletivo, envolvendo professores e alunos na construção das competências que se têm como objetivo. Por outro lado, a organização curricular por competências não garante que o professor em seu espaço reservado de sala de aula não irá promover um ato tradicional e conteudista. O preparo do professor para esta nova forma de ver e realizar o ato pedagógico parece ser o maior desafio, pois, o corpo docente das escolas não está ainda preparado para esta nova pedagogia, principalmente em se tratando dos cursos profissionalizantes.

A gestão do ensino também apresenta entraves, pois, por serem os módulos estruturados por competências, é difícil estabelecer limite bem definido entre as mesmas no que diz respeito à definição dos professores e do espaço e tempo para o trabalho.

Este modelo, também, compromete, em parte, a flexibilização curricular que permite ao aluno circular entre diversos cursos que possam porventura apresentar programas semelhantes.

Promover ensino modularizado e voltado à formação das competências no qual a estrutura modular seja organizada por disciplinas, não garante, portanto, a formação das mesmas.

Foi possível observar, pelas respostas dos diversos atores envolvidos no processo, que, uma proposta curricular voltada à formação de competências não significa uma estrutura curricular organizada por competências. Portanto, se a questão é de ordem pedagógico-didática, é possível estruturar um curso por módulos, sendo os mesmos organizados por disciplinas, e realizar um trabalho pedagógico voltado à formação de determinadas competências necessárias ao exercício de uma determinada função profissional.

Esta conclusão levou os envolvidos a reestruturarem o projeto do curso, o que refletiu nos registros acadêmicos os quais passaram a se apresentar de maneira similar aos tradicionais.

Incorporar uma proposta educativa transcende as intenções, pelo fato de exigir das pessoas envolvidas no cotidiano da inovação posturas novas e diferentes das usuais. Assim, apesar das mudanças no universo do mercado de trabalho apresentarem novos desafios para a educação como destacamos desde o início de que é preciso preparar o educando para a inserção em sociedades cada vez mais complexas, em que o conhecimento desempenha um papel central tanto no que se refere a maior equidade social como para alavancar as nações para patamares mais competitivos no mercado global. Considerando sempre a condição de humano que deve ser resgatada e ampliada, neste contexto de especializações e de ampliação de posturas individualistas, competitivas e excludentes, próprias do mercado o que coloca a educação diante de novos e complexos problemas.

Não se verificou como tarefa fácil a articulação dos conhecimentos indispensáveis para que o estudante construa as competências necessárias para a análise crítica da realidade da qual faz parte. É importante a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos e éticos fundamentais à sua inserção no mundo do trabalho e à construção da cidadania.

O simples cumprimento da legislação verifica-se como insuficiente para que os resultados sejam atingidos, pois nas IES está o desafio de desenvolver novos e maiores esforços para alcançarem os ideais propostos. Nas entrevistas foram destacados os receios, as inseguranças

e também a disposição e engajamento para fazer dos currículos modularizados para os cursos de tecnologia uma forma de lhes dar maior flexibilidade, de adaptação que antecipe as mudanças decorrentes do advento de novas tecnologias.

Dos aspectos previstos que se destacaram pelos desdobramentos alcançados e pelas aplicações decorrentes destaca-se que a preparação do corpo docente e do corpo administrativo, através de capacitação, como fundamental para o êxito na implantação de projetos inovadores. Outro fator importante que se deve observar é o planejamento para a implantação de projetos inovadores, pois requer quebrar paradigmas o que nos leva a recomendar que seja tratado em outros estudos futuros o processo de capacitação de equipes que implantarão projetos pedagógicos inovadores.

Das mudanças observadas e testemunhadas pelos entrevistados pode-se dizer que todos os agentes envolvidos, conforme Chiavenato (2000, p.451), forças restritivas e impeditivas não diminuiram o sucesso da implantação do projeto, portanto podendo-se então recomendar para novas investigações sobre aprendizagem organizacional na implantação de projetos inovadores em uma IES.

Com a experiência acumulada na implantação de Currículo modularizado pode-se dizer que a aprendizagem organizacional invariavelmente passa pelos membros da organização, que são os elementos que fazem funcionar e que a administram. Como vimos nos estudos teóricos, autores como Drucker (2002), Robbins (2002), Maximiniano (2000) e Morgan (1996), concordam que os processos administrativos ou de gestão, estão fundamentados nas pessoas. Devemos também ressaltar a importância do trabalho em equipe, construindo assim em conjunto o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP. 1999 (Encyclopaedia).
- CARVALHO, Maria Lúcia Mendes. **Educação profissional a partir de currículos flexíveis baseados em competências**. Marília: Mimeo UNESP, 2003.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, Hélgio. **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. p 179-189.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**, 6 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Paidéia).
- DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo; Brasília, MEC: UNESCO, 2000.
- DRUCKER, Peter. **Introdução à administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**, 2. ed. São Paulo: Instituto PauloFreire, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção o Mundo Hoje, v. 21).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- GIOSTRI, Elza Cristina. Educação tecnológica: **Um desafio para humanização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.
- GÓES, Moacir de. **De Pé no Chão também se Aprende a ler (1961- 64) – Uma escola democrática**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1980.
- IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- KEIM, Ernesto Jacob. **Trans e interdisciplinaridade e o ensino disciplinar – uma perspectiva didática**. Blumenau, SC: mimeo FURB, 2004.
- MACHADO, N. J. **Cidadania e educação: ensaios transversais**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Teoria geral da administração**, 2 ed. São Paulo, Editora Atlas, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico - Introdução**. Brasília: MEC, 2000.
- MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- ROBBINS, S.P. **Comportamento organizacional**, 9 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- SACRISTAN, José Giménico. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 1991.
- SANTOS, Sandro Murilo. **A Adaptação estratégica de uma organização de ensino tecnológica privada: o estudo de caso da Sociesc**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**, 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo. V. 5).
- TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1957.
- TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 5. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Plítico-Pedagógico da Escola**, 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.