

**Universidade Federal de Uberlândia**

# **ENSINO EM RE-VISTA**

---

**Publicação Anual da Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Uberlândia**

A revista aceita contribuições inéditas de estudos, resenhas e outras, dentro de sua especialidade.

Não se devolverão os originais enviados, mesmo que não sejam utilizados.

Os autores serão informados sobre a publicação, ou não, de seus artigos e comentários.

Vide normas para apresentação de originais no verso da contracapa.

ACEITA-SE PERMUTA  
WE ASK FOR EXCHANGE

## EDITORIAL

Nesta publicação, apresentamos à comunidade educacional o décimo segundo volume do periódico Ensino em Re-Vista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

O periódico funcionará, a partir deste volume, submetido a um novo Regimento Interno adequado às normas gerais da UFU, da FAGED e da EDUFU. Ensino em Re-vista foi criado em 1992 pela equipe de Metodologia de Ensino do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da UFU e, a partir de 1999, com a fusão dos Departamentos de Prática Pedagógica e Fundamentos da Educação, passou a pertencer à FAGED.

Nesta nova fase, reiteramos os objetivos da Revista: publicar resultados de pesquisas, resenhas e textos de caráter científico e didático, nas diferentes áreas do conhecimento relativas ao ensino e à aprendizagem; estimular a produção, debate e implementação de propostas metodológicas para o ensino pré-escolar, fundamental e médio por alunos e professores; criar um veículo de integração entre a Universidade e outros espaços educacionais dirigido, especialmente, para o aperfeiçoamento e a renovação das práticas pedagógicas no interior das escolas; possibilitar a divulgação e a troca de experiências pedagógicas realizadas em diferentes instituições nacionais e internacionais e contribuir de forma efetiva e permanente com a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Neste volume, divulgamos artigos sobre formação docente, ensino e aprendizagem, currículo, saberes, culturas escolares e práticas pedagógicas em diferentes níveis de ensino. Divulgamos, também, uma resenha de obra de grande interesse educativo. Com mais esta publicação, desejamos contribuir de forma significativa para o ensino e a pesquisa em diferentes níveis e realidades educacionais.

Selva Guimarães Fonseca



**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

---

## **A DIMENSÃO PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E EM HISTÓRIA: MODELOS FORMATIVOS EM DISPUTA<sup>1</sup>**

Everardo Paiva de Andrade<sup>2</sup>  
Marcia Serra Ferreira<sup>3</sup>  
Mariana Lima Vilela<sup>4</sup>  
Ana Cléa Moreira Ayres<sup>5</sup>  
Sandra Escovedo Selles<sup>6</sup>

**RESUMO:** O trabalho insere-se em uma pesquisa que visa a compreender os processos de formação docente no Brasil, localizando historicamente algumas das dinâmicas que constituíram as Licenciaturas. Neste artigo, buscamos entender o modelo de formação docente expresso na reforma em curso – pautado na “racionalidade prática” – em meio aos debates que têm sido travados com o modelo vigente desde os anos de 1930 – pautado na “racionalidade técnica”. Particularmente, analisamos as concepções de prática que subjazem a esses modelos, assim como a formação docente nos cursos de Ciências Biológicas e História. Utilizando como fonte a

---

<sup>1</sup> Produção coletiva de um grupo multidisciplinar e interinstitucional, constituído no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a coordenação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Escovedo Selles. Investigando significados e práticas de formar professores para a Educação Básica em cursos de licenciatura, e integrando abordagens pedagógicas e históricas, temos apresentado resultados parciais de pesquisa em diferentes seminários e congressos. O presente artigo é uma versão modificada e ampliada de Ferreira *et alli*. (2004), apresentado na *VIª Jornadas Nacionales y Iº Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação – UFF. Professor da Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC). Endereço eletrônico: everardo\_andrade@uol.com.br.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação – UFRJ. Professora da Faculdade de Educação e pesquisadora do Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). Endereço eletrônico: mserra@ufrj.br

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação – UFF. Endereço eletrônico: marianavilela@terranova.org.br

<sup>5</sup> Doutoranda em Educação – UFF. Professora da Faculdade de Formação de Professores – São Gonçalo – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Endereço eletrônico: anaayres@uerj.br

<sup>6</sup> Doutora em Educação em Ciências. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Endereço eletrônico: seselles@ar.microlink.com.br

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

---

legislação produzida no âmbito do Conselho Nacional de Educação, identificamos descontinuidades e rupturas – mas também permanências e aprofundamentos – do atual modelo formativo com o anterior. Argumentamos que a concepção de prática expressa nessa legislação não supera uma visão idealizada do contexto escolar. Além disso, enquanto o modelo da “racionalidade técnica” propunha a formação de “biólogos-professores” e de “historiadores-professores” em cursos de caráter cientificista, os modelos pautados na racionalidade prática invertem essa lógica e propõem uma formação que se ancora na dimensão prática e que secundariza a contribuição dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência nesse processo. Ambos os modelos encontram-se em disputa no interior de nossas universidades; entendemos, portanto, que qualquer tentativa de reforma da formação inicial docente não pode prescindir de uma análise desses conflitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores, licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em História, racionalidade técnica, racionalidade prática.

**ABSTRACT:** This article is part of an investigation aiming to study the initial teacher education processes in Brazil from a historical perspective. In the article we try to understand the *practical rationality model* within the ongoing initial teacher education reform in contrast with the *technical rationality model* that has been in use since 1930. Particularly, we analyze the conceptions of teaching practice that underline these models, as well as the initial teacher education of Biological Sciences and History teachers. For that we use the legal texts produced by the Brazilian National Education Council as a primary source to compare the two models and to identify both ruptures and continuities. We argue that the conception of teaching practice expressed in the current educational regulations still carries an idealized view of the school context and that has not been overtaken so far. Furthermore, while the foundation of the initial teacher education rationality model is scientifically driven, the practical rationality model takes the other way round. The later is soundly based on a practical dimension which does not stress both scientific and academic knowledge in the initial teacher education process. Both models are in dispute within Brazilian universities. Finally, we consider that any attempt to reform the initial teacher education in Brazil should not avoid a substantial analysis of such conflict perspectives.

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

---

**KEY WORDS:** Initial teacher education, Biology teacher education, History teacher education.

## APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

O presente artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, que procura compreender processos e modelos vigentes na formação de professores no Brasil, particularmente, no âmbito das Licenciaturas. Seus autores e interlocutores presenciais constituem um grupo multidisciplinar e interinstitucional, que tem procurado localizar historicamente algumas dinâmicas constitutivas dos cursos de Licenciatura em Biologia e História, em especial, no que diz respeito às suas articulações com a formação nos Bacharelados nessas áreas. Em trabalhos anteriores, focalizamos, por um lado, a distinção e, ao mesmo tempo, a combinação entre processos e práticas de “prover” e de “formar” professores no país, cujas trajetórias experimentam uma inversão fundamental no contexto dos anos de 1930, com a institucionalização do “formar” em nível superior (Andrade *et alli.*, 2004a); por outro lado, e tendo em vista o debate colocado pela literatura internacional em torno dos modelos de professores e de formação docente (Zeichner, 1993; Imbernón, 2001; Contreras, 2002), analisamos as relações entre Licenciatura e Bacharelado instituídas a partir dessa mesma década, como também as novas determinações impostas pelas atuais políticas que implementam a reforma em curso no Brasil (Andrade *et alli.*, 2004b; Vilela *et alli.*, 2004).

No caso específico deste trabalho, buscamos entender o modelo de formação docente expresso na reforma atual em meio aos debates que vêm sendo travados com o modelo anterior. Tal discussão é particularmente relevante, uma vez que esse modelo anterior – o qual inaugura, nos anos de 1930, a formação de professores em nosso país –, a despeito das inúmeras críticas que recebeu, ainda subsiste em grande parte dos cursos de Licenciatura. Além disso, destacamos que ambos os modelos formativos – o atual e o anterior – surgem como tentativas de construir uma certa identidade para a profissão docente, expressando concepções sobre as relações e os papéis que são conferidos à teoria e à prática. Especificamente, interessa-nos analisar as concepções de prática que subjazem aos dois modelos. Para atingir esses objetivos, utilizamos como fontes de estudo a legislação produzida no âmbito do Conselho Nacional de Educação<sup>7</sup>. Na análise, identificamos descontinuidades e rupturas –

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

---

mas também permanências e aprofundamentos – entre o modelo formativo expresso na legislação atual e o modelo formativo anterior, em um movimento que pensa a formação docente entrelaçada com os caminhos percorridos pela escolarização ao longo do século XX.

Finalmente, as análises sugerem que ambos os modelos repõem, mesmo que sob diferentes formas, algumas tensões persistentes nos processos formativos: entre a formação para a docência e para a pesquisa básica; entre o processo formativo de licenciados e de bacharéis; entre a formação de professores e de especialistas. As propostas concretas que foram historicamente construídas no sentido de resolver tais tensões – fosse subordinando a Licenciatura ao Bacharelado, fosse promovendo a ruptura entre ambos, mediante a constituição de um projeto próprio e um *locus* específico de formação para a Licenciatura – não foram capazes de fazê-lo e expressam, no fundo, diferentes formatos assumidos por essas tensões. Na próxima seção, iniciaremos o debate analisando o modelo formativo que inaugura a formação de professores no país, qual seja, o modelo da “racionalidade técnica”.

## **A “RACIONALIDADE TÉCNICA” E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA**

Até meados do século XX, os professores do nível secundário exerciam suas funções docentes com base em uma formação acadêmica ou cultural construída independentemente e não relacionada ao contexto escolar. Essa forma de inserção nas práticas do magistério tem características distintas de um processo sistematizado e organizado institucionalmente tal como conhecemos hoje, significando uma “provisão”, mas não uma “formação” docente. Chamamos de “provisão” aos procedimentos extra-formativos mediante os quais os professores foram recrutados, selecionados, brevemente instruídos e inspecionados para atuar nas disciplinas da escola secundária, concomitante ou não com a existência de cursos de formação em nível superior no Brasil (Andrade *et alli.*, 2004a). Nesse momento, é também importante notar a ausência de uma maior especificidade dos conteúdos escolares – do ponto de vista da

---

<sup>7</sup> Utilizamos como fonte de estudo os Pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 28/2001, e as Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002. Embora o CNE esteja estudando estes documentos, as resoluções continuam em vigor. Além disso, o estudo em curso não aponta novos caminhos para o debate acerca da formação de professores no país.

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

---

inclusão das matérias científicas – pelo menos até a Reforma Rocha Vaz, ocorrida em 1925 (Nunes, 2000: 43-44). Tal aspecto, certamente, explicita a não-correspondência então existente entre o currículo do secundário e a oferta de cursos superiores no país.

Nos anos de 1930, inaugura-se a formação de professores secundários em nível superior no país, com a implantação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no interior das estruturas universitárias recém-criadas. Nesse primeiro modelo formativo, podemos perceber a existência de uma concepção idealizada da ação docente, na qual as disciplinas científicas eram hegemônicas, secundarizadas pelas disciplinas do campo pedagógico (Andrade *et alli.*, 2004a). Na Faculdade Nacional de Filosofia – implantada em 1939 na então Universidade do Brasil –, por exemplo, o Curso de Didática durava um ano e era composto das disciplinas Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (Ayres, 2004).

Para Clarice Nunes (2003), o reconhecimento da necessidade de uma formação docente específica possui estreita relação com o desenvolvimento de um sistema público de ensino e a conseqüente reunião dos professores em uma categoria profissional ligada ao funcionalismo público. Todo esse processo, por sua vez, foi fruto tanto de disputas por parte dos grupos que desejavam uma maior inserção social via educação, quanto daqueles que desejavam conter esses grupos emergentes. Para a autora, foi na primeira década do século XX que os centros urbanos brasileiros “tornaram-se atmosfera propícia para cultivar a educação obrigatória, defendida para a evolução das classes populares e sua formação para o trabalho especializado” (Nunes, 2003: 14). No caso das Licenciaturas, essa compreensão associa-se a um primeiro reconhecimento da importância de uma formação profissional específica pautada, por um lado, no domínio mais especializado de um “saber a ensinar” e, por outro, na emergência de uma primeira atenção mais consistente ao “saber ensinar”.

Quando a formação docente voltada para o nível secundário foi instituída nas universidades recém-fundadas, já se contava, portanto, com um sistema escolar que se expandira para além do primeiro colégio oficial de instrução secundária no país – o Imperial Collegio de Pedro II.<sup>8</sup> No

---

<sup>8</sup> O Imperial Collegio de Pedro II foi criado em 1837 na cidade do Rio de Janeiro, a então capital do Império, com o objetivo de organizar o ensino secundário no Brasil.

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - *Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles*

---

caso específico do professor de Ciências Biológicas, sua capacitação para lecionar as disciplinas Ciências, História Natural e Biologia Geral nos colégios e liceus brasileiros passava a ocorrer em cursos de Licenciatura em História Natural. Do mesmo modo, a formação do professor de História também ocorria no interior das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, habilitando este profissional para lecionar História da Civilização, disciplina que integrava, no secundário, as áreas de História Geral e do Brasil (Brasil, 1998).

Tanto as Licenciaturas anteriormente referidas quanto os demais cursos de formação inicial docente pautavam-se em um modelo formativo que a literatura vem caracterizando como modelo da “racionalidade técnica”. Nele, os professores seriam profissionais cuja atividade consistiria na rigorosa aplicação de técnicas cientificamente fundamentadas, ou seja, deveriam enfrentar os problemas práticos – aqueles decorrentes da ação docente – por meio da aplicação de conhecimentos produzidos no campo da pesquisa científica (Monteiro, 2001).

Com base nesses pressupostos, o modelo da “racionalidade técnica” introduz – ao lado da inauguração do Bacharelado e da própria instituição universitária – a formação de professores secundários no Brasil. Tal modelo formativo implementou concepções de teoria e de prática que supervalorizam e/ou sacralizam os conhecimentos científicos, em detrimento da técnica – aqui entendida como ciência aplicada –, que, por sua vez, subordina a prática compreendida como aplicação dessa técnica. Nesse contexto, o professor seria o sujeito da aplicação prática – um sujeito desprovido de saber próprio –, e sua formação profissional implicaria uma apropriação hábil e sem questionamentos de prescrições acerca do “que” – a ciência – e do “como” – a técnica – ensinar.

As principais críticas, posteriormente dirigidas ao modelo da “racionalidade técnica”, apontam para essa dissociação existente entre teoria e prática. Tal dissociação, no entanto, evidenciando sua funcionalidade, atendeu, historicamente, à expansão do sistema público de ensino no país, fornecendo um modelo formativo para os professores do secundário pautado no desenvolvimento de técnicas aplicáveis a qualquer contexto escolar. Em um primeiro momento, essa visão “homogênea” do trabalho docente e da instituição escolar correspondeu a uma expansão do sistema público de ensino que não foi acompanhada de uma evidente diversificação de seus sujeitos. Segundo Jerry Dávilla (2003), havia uma explícita articulação eugênico-nacionalista da intelectualidade e da classe política brasileiras, no processo de expansão educacional, que favorecia

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - *Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles*

---

o acesso de representantes das elites a cursos de formação de professores. Como consequência desse fato, reduziam-se as chances de que “professores de cor” – ou de outros segmentos sociais – participassem das atividades do magistério.<sup>9</sup>

Na verdade, os anos de 1930 foram marcados por uma relativa homogeneidade entre professores e alunos, os quais apresentavam, basicamente, a mesma origem social. Para Otaíza Romanelli (1997), foi somente a partir dos anos de 1960 – quando a crescente demanda por educação pressionava a estreita oferta quantitativa e qualitativa de ensino, colocando em xeque a expansão sem mudança e exigindo uma política reformista –, que se tornou mais evidente a heterogeneidade daqueles que buscavam o magistério como profissão. Do mesmo modo, foi também na década de 1960 que a heterogeneidade dos estudantes começou a deixar marcas na legislação educacional brasileira.

Essa compreensão histórica do modelo da “racionalidade técnica”, em meio aos mecanismos mais amplos de escolarização, fornece-nos elementos para pensar as reformas educacionais hoje em curso no Brasil. Um dos traços característicos da reforma brasileira consiste, justamente, no reconhecimento da diferença e da diversidade no interior da categoria sócio-profissional dos professores, o que se traduz em um projeto de ampliação do controle da ação docente mediante o fortalecimento da ancoragem formativa na dimensão prática. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser um técnico aplicador de teorias para se transformar em um profissional praticante, cuja inquietude se apascenta no eufemismo de “prático-reflexivo”. A próxima seção analisa, exatamente, as concepções de teoria e de prática expressas nesse novo modelo formativo, qual seja o modelo da “racionalidade prática”.

## **A “RACIONALIDADE PRÁTICA” E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO**

A despeito da reforma educacional em curso no Brasil, o tema da licenciatura não tem merecido especial destaque em nossa literatura educacional, particularmente no que se refere à formação de professores nos

---

<sup>9</sup> No capítulo em que analisa essa questão – *What happens to Rio’s teachers of color?* –, Dávilla apresenta uma série de procedimentos eugênicos e de exigências curriculares presentes nas escolas e nos cursos de formação de professores, a partir dos anos de 1930, que sustentam sua argumentação.

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

---

diversos campos disciplinares. Analisando os documentos da referida reforma, autores como Célia Linhares & Waldeck Carneiro da Silva (2003) ressaltam o fato de que ela parece adotar uma perspectiva de “terra arrasada” em relação ao passado, pretendendo constituir-se sobre os escombros de um mundo em ruínas. Nesse processo, o que está em jogo é nada menos do que a “criação”, pela qual se pretende criar tudo de novo, em uma espécie de “nova gênese”. Se isto é verdade, então, estamos diante de uma segunda “gênese”, pois, como foi anteriormente destacado, a primeira “gênese” ocorreu no momento da instalação da formação de professores em nível superior, via cursos de Licenciatura, a partir da década de 1930. Cada um dessas duas “gêneses” engendrou modelos próprios de formação, com base em racionalidades distintas, embora não contraditórias. No primeiro caso, temos o modelo apresentado na seção anterior, qual seja, o da “racionalidade técnica”; no segundo caso, temos um modelo de formação pautado na “racionalidade prática”.

O modelo formativo, pautado na “racionalidade prática”, surge a partir das discussões sobre uma formação docente que reconhece a complexidade da realidade escolar e que reflete acerca da produção de soluções para problemas da prática que não estão *a priori* colocados. É nesse contexto que autores como Donald Schön (1983) e Kenneth Zeichner (1993) pensam a ação docente baseada no princípio da reflexividade. Nesse modelo, o professor é concebido como um profissional que dialoga com a própria prática – por meio da reflexão – e, nesse processo, produz os conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente. Tal perspectiva claramente se distancia do modelo da “racionalidade técnica” ao superar a já mencionada dissociação entre teoria e prática, além disso, assume a complexidade e a heterogeneidade do contexto escolar como um importante aspecto formativo.

Analisando os documentos que cuidam de implementar a reforma em curso na formação docente no Brasil, importa assinalar uma preocupação permanente com a articulação – senão com a subordinação – da dimensão teórica à dimensão prática, seja no contexto da própria formação inicial, seja na estreita relação que procura instaurar entre esta e seus desdobramentos posteriores. Assim, desde a publicação do edital de convocação das instituições de ensino superior, para a apresentação de proposta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em 1997, que se insiste na necessidade de “contemplar orientações para as atividades de estágio, monografia e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - *Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles*

---

de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar”.<sup>10</sup> Mais do que isso, parece verdadeiramente obsessiva a preocupação em estabelecer nexos entre a graduação e a profissão de professor, mediante a definição de “competências” e de “habilidades” na organização de um modelo formativo capaz de adaptar-se às demandas de perfil profissional inerente ao mundo do trabalho.<sup>11</sup> Daí a insistência em que, contrariamente ao modelo anterior – cujo eixo constituía-se em um currículo mínimo de viés disciplinar –, o novo modelo deva se estruturar em função de diretrizes curriculares estabelecidas a partir da definição de perfis de egressos, materializados no campo da formação docente por meio do conceito de “simetria invertida”.<sup>12</sup>

Investigando os pareceres e as resoluções sobre a formação de professores que foram produzidos entre os anos de 2001 e 2002, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, evidenciamos elementos inspirados no modelo da “racionalidade prática”.<sup>13</sup> O primeiro deles refere-se à adoção de uma concepção de prática ampliada, constituindo um princípio que atravessa toda a formação. A Resolução CNE/CP 1/2002 trata especificamente dessa questão ao indicar que a dimensão prática: (a) “não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”; (b) “deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”; (c) deverá estar presente “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas”.<sup>14</sup> Na mesma direção, o documento trabalha essa dimensão prática ao estabelecer que a formação docente “será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação

---

<sup>10</sup> Brasil. Edital MEC/SESu 4/1997.

<sup>11</sup> A ampla literatura educacional brasileira que discute essas questões apresenta evidências de que a proposição curricular baseada em “competências e habilidades” é mundialmente difundida e está articulada a princípios neo-liberais. A esse respeito ver, por exemplo, Ramos (2001) e Macedo (2002).

<sup>12</sup> De acordo com o artigo 3º da Resolução CNE/CP 01/2002, a “simetria invertida”, ao lado da noção de competência, é um princípio norteador da formação de professores. Seu conceito envolve a idéia de que “o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera”.

<sup>13</sup> Estamos nos referindo aos Pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 28/2001, e às Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.

<sup>14</sup> Brasil. Resolução CNE/CP 1/2002. Art. 12. Parágrafos 1, 2 e 3. Para maior comodidade nas referências, estaremos utilizando a obra de Linhares & Silva (2003), que reúne a legislação na íntegra. Ver, então, p. 170-171.

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

---

em situações contextualizadas, com registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema”.<sup>15</sup> Compreendemos que tal perspectiva apoia-se, explicitamente, nos estudos que, desde o final dos anos de 1960, defendem o papel do professor como um investigador de suas práticas, tomando a reflexividade como a base da ação docente (Stenhouse, 1987; Schön, 1983; Zeichner, 1993).

Um segundo elemento que, igualmente, permite relacionar a influência dos modelos pautados na “racionalidade prática” na legislação educacional atual refere-se, especificamente, ao estágio curricular supervisionado de ensino. Tal estágio, “a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio”.<sup>16</sup> A centralidade da escola como espaço da formação inicial associa-se à idéia difundida no Brasil – especialmente a partir dos anos de 1990 – de que existem especificidades nos saberes mobilizados pelos professores no exercício da profissão docente (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Gauthier *et alli.*, 1998).

Por fim, um terceiro elemento que se acrescenta aos anteriores diz respeito ao lugar da teoria nesse modelo de formação docente inspirado na *racionalidade prática*. Segundo a nova legislação, os cursos de Licenciatura devem destinar: 400 horas para a dimensão prática como componente curricular; igualmente, outras 400 horas para o estágio curricular supervisionado de ensino; e, por fim, 200 horas para formas diversificadas de atividades acadêmico-científico-culturais.<sup>17</sup> Totalizando essas horas, verificamos que a dimensão prática acaba por ocupar mais de um terço das 2.800 horas destinadas à formação de professores, aspecto que traz, como conseqüência, a redução do tempo disponibilizado para as disciplinas teóricas que constituíam a base do modelo anterior, o qual inaugurou e permaneceu por um longo tempo orientando a formação inicial docente no Brasil. Note-se, porém, que, mesmo aqui, as disciplinas teóricas não significam a mesma coisa em relação ao modelo tradicional. De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, por exemplo,

---

<sup>15</sup> Brasil. Resolução CNE/CP 1/2002. Art. 13. Parágrafo 1º. Cf. Linhares & Silva (2003: 171).

<sup>16</sup> Brasil. Resolução CNE/CP 1/2002. Art. 13. Parágrafo 3º. Cf. Linhares & Silva (2003: 171).

<sup>17</sup> Brasil. Resolução CNE CP 2/2002. Art. 1º. Cf. Linhares & Silva (2003: 173).

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

---

nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica.<sup>18</sup>

Os três elementos anteriormente discutidos apontam para um caminho que, por um lado, fortalece a dimensão prática, valorizando os elementos próprios da ação docente que estavam secundarizados no modelo da “racionalidade técnica”. Por outro lado, esse mesmo caminho esvazia o papel dos conhecimentos científicos na formação inicial docente, deixando de reconhecer a importância dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência na formação de um profissional que, com iniciativa e autonomia, deve refletir sobre a sua prática e produzir conhecimentos no exercício da ação docente. Tal caminho certamente se contrapõe às visões formativas que orientam grande parte dos profissionais que atuam nos institutos de origem dos licenciandos e são também responsáveis pela formação de pesquisadores nos cursos de bacharelado. Nas Ciências Biológicas, por exemplo, a legislação que orienta os cursos de bacharelado contrapõe-se ao modelo proposto pelos documentos referentes à formação de professores, mantendo a concepção de que ambas – a formação de pesquisadores e a docente – devem estar vinculadas por um conjunto de conteúdos curriculares básicos, os quais “deverão englobar conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador”.<sup>19</sup> Nesse contexto, enfim, a Licenciatura permanece solidamente ancorada nos conhecimentos biológicos, uma vez que é compreendida como uma dentre as várias *modalidades* da formação em Ciências Biológicas.

No mesmo sentido, a Comissão de Especialistas de História, ao redigir o documento contendo a versão final da proposta de diretrizes curriculares

---

<sup>18</sup> Brasil. Parecer CNE/CP 9/2001. Cf. Linhares & Silva (2003: 116).

<sup>19</sup> Brasil. Parecer CNE/CES 1.301/2001. Item 4.1.

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - *Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles*

---

para os cursos de graduação na área, define claramente o perfil de um egresso apto a atuar inclusive no magistério em todos os graus, mas que, profissionalmente, define sua identidade em função do “exercício do trabalho de Historiador” (e não de professor, termo, aliás, sutilmente associado a uma outra proposta, rejeitada pela comissão, de um curso especializado na formação de “apenas professores”). Em suma, o documento propõe que “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão”.<sup>20</sup> Do mesmo modo que nas Ciências Biológicas, dessa compreensão decorre uma proposta de formação inicial docente solidamente ancorada nos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência; além disso, o documento que orienta os cursos de graduação em História defende que a formação de professores ocorra mediante a realização de uma complementação pedagógica, possível apenas após a conclusão do Bacharelado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição de um modelo formativo próprio para os diversos cursos de Licenciatura vem ao encontro de aspirações do campo educacional no que se refere à constituição de uma identidade profissional específica para o magistério secundário. Entendemos que, embora a primeira “gênese” dessa formação – pautada no modelo da “racionalidade técnica” – tenha contribuído para o debate ao inserir um curso de Didática nas Licenciaturas, a partir dos anos de 1930, não chegou a constituir no país um modelo formativo próprio, mantendo uma estreita dependência para com os Bacharelados. A segunda “gênese”, por sua vez, reconhece a necessidade da constituição desse modelo, propondo uma formação que se diferencia da formação de pesquisadores e que tem como centro a dimensão prática da atividade docente.

Entretanto, essa segunda “gênese” – pautada no modelo da “racionalidade prática” –, ao avançar na proposição de uma formação específica para os professores dos diversos campos disciplinares, explicita uma concepção de prática que não necessariamente supera uma visão idealizada do contexto escolar. Afinal, o simples aumento da carga horária

---

20 Brasil. Parecer CNE/CES 492/2001. Item 1.

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

---

destinada à dimensão prática na formação inicial docente não garante maior interlocução da universidade com os saberes elaborados pelos professores ao longo de seus exercícios profissionais. Entendemos que, conforme já afirmado em Ferreira *et. alli.* (2003: 42), “o fortalecimento do diálogo entre universidade e escola pressupõe a compreensão de que os eixos norteadores que constituem a profissão docente encontram-se enraizados no exercício de seu ofício”.

Além disso, nos casos específicos aqui analisados, enquanto o modelo da “racionalidade técnica” formava “biólogos-professores” e “historiadores-professores” em cursos de caráter cientificista, os modelos pautados na “racionalidade prática” invertem essa lógica e propõem uma instrução de “professores-biólogos” e de “professores-historiadores”, que se ancora na dimensão prática e que secundariza a contribuição dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência nesse processo. Ambos os modelos, certamente, encontram-se em disputa no interior de nossas universidades, restando-nos, então, a seguinte questão: serão os dois modelos formativos de fato irreconciliáveis? Será mesmo preciso optar entre a constituição de identidades – do professor, por um lado, e do biólogo e do historiador, por outro – mutuamente excludentes? Uma melhor compreensão de tais questões implica assumir que qualquer tentativa de reforma da formação inicial docente não pode prescindir de uma análise de todos esses conflitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, E. P.; AYRES, A. C. M. & SELLES, S. E., (2004a). Não só do seu préstimo, mas dos seus costumes: provisão e formação de professores no Brasil. V *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Política, Conhecimento e Cidadania*. Rio de Janeiro: ANPEd/FCPGERs (p. 01-10).
- ANDRADE, E. P.; AYRES, A. C. M. & SELLES, S. E., (2004b). A dimensão prática na formação do professor de História: contribuições para uma análise de sentidos na legislação atual. Texto apresentado no V *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: GT Ensino de História/ANPUH (p. 01-10).
- AYRES, A. C. M., (2004). *A Formação de Professores para o Ensino Secundário no Brasil: Recuperando uma trajetória de tensão entre três elementos – Escola, Universidade e Sociedade*. Niterói: FE/UFF (mimeo).

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

---

- BRASIL (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (História)*. Brasília, MEC-SEF. 112 p.
- CONTRERAS, J., (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo, Cortez.
- DÁVILLA, J., (2003). *Diploma of whiteness – Race and social policy in Brazil, 1917-1945*. Durham & London: Duke University Press.
- FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L. & SELLES, S. E., (2003). Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. In: FERREIRA, M. S. & SELLES, S. E. (orgs.). *Formação Docente em Ciências: Memórias e Práticas*. Niterói: EDUFF (p. 29-46).
- FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; AYRES, A. C. M.; ANDRADE, E. P. & SELLES, S. E., (2004). La dimensión práctica en la formación de profesores en Brasil: el caso de las Ciencias Biológicas. In: *VI Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. Buenos Aires (no prelo).
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIEN, J.; & SIMARD, D., (1998). *Por uma teoria da Pedagogia*. - Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Da UNIJUÍ.
- LINHARES, C. & SILVA, W. C., (2003). *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Plano Editora.
- IMBERNÓN, F., (2001). *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- MACEDO, E., (2002). Currículo e competência. In: Lopes, A. C. e Macedo, E. (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- MONTEIRO, A. M. (2001). A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 129-147.
- NUNES, C., (2000). O “velho” e O “bom” ensino secundário: momentos decisivos. In: *Revista Brasileira de Educação – 500 anos de educação escolar*, nº 14. Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd/Autores Associados, p. 35-60.
- NUNES, C., (2003). Memórias e práticas na construção docente. In: FERREIRA, M. S. & SELLES, S. E. (orgs.) *Formação Docente em Ciências: Memórias e Práticas*. Niterói: EDUFF (p. 11-27).
- RAMOS, M. N., (2001). *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?* São Paulo: Cortez.
- ROMANELLI, O. O., (1997). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes.

**A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa** - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

---

- SCHÖN, D., (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- STENHOUSE, L., (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n.14
- VILELA, M. L.; FERREIRA, M. S.; AYRES, A. C. M.; ANDRADE, E. P.; TORRES, M. X. & SELLES, S. E. (2004). A dimensão prática na formação de professores em Ciências Biológicas: análise de sentidos na legislação atual. Texto apresentado no *IX Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia*. São Paulo: FEUSP, p. 04-05.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.



## CONCEPÇÕES DE MEIO AMBIENTE E DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE OS PROFISSIONAIS DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MG

Elisabete Chirieleison<sup>1</sup>  
Ana Maria de Oliveira Cunha<sup>2</sup>  
Oswaldo Marçal Junior<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho avaliou as concepções de Meio Ambiente (MA) e de Educação Ambiental (EA) de profissionais da Rede Oficial de Ensino de Uberlândia (MG). Foram entrevistados 111 professores, diretores e especialistas de 60 instituições de ensino. Com base na literatura e nas respostas obtidas, foram estabelecidas categorias de análise para MA (Antropocêntrica, Biocêntrica Biológica, Biocêntrica Biológica-Física, Biocêntrica Biológica-Física-Social e Não Elucidativa) e para EA (Tradicional, Resolução de Problemas, Integradora e Não Elucidativa). Os resultados mostraram que, em geral, os profissionais investigados apresentaram concepções dos tipos Antropocêntrica e Biocêntrica Biológica-Física para MA e Tradicional para EA. Isso evidencia uma noção utilitarista do meio, que é restritiva e indica a necessidade de maior discussão do tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Ambiente, Percepção, Ensino.

**ABSTRACT:** This work evaluated the conceptions of environment (E) and Environmental Education (EE) of professionals of the Official Net of Teaching of Uberlândia (MG). We interviewed 111 teachers, directors and specialists of 60 teaching institutions. With base in the literature and in the obtained answers we established analysis categories for E (Anthropocentric, Biological, Biological-Physical Bio-centric, Biological-Physical-Social Bio-centric and Non Elucidative) and for EE (Traditional, Resolution of Problems, Integrative and Non Elucidative). The results showed that, in general, the investigated professionals presented conceptions of the types Anthropocentric and Biological-Physical Bio-centric for E and Traditional

---

<sup>1</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Conservação dos Recursos Naturais da Universidade Federal de Uberlândia UFU.

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Instituto de Biologia da UFU.

<sup>3</sup>Professor Adjunto do Instituto de Biologia da UFU.

for EE. That evidences a notion of usefulness of the environment, which is restrictive and point out the need of a larger discussion of the theme.

**KEY WORDS:** Education, Environment, Perception, Teaching.

## INTRODUÇÃO

Segundo Reigota (1998), a concepção de Educação Ambiental (EA) está diretamente relacionada ao conceito estabelecido para Meio Ambiente (MA), que pode ser científico ou se tratar de uma representação social. O conceito científico de MA é definido, compreendido e ensinado de maneira bastante homogênea pela comunidade científica internacional, sendo quase consensual. Já as representações sociais estão basicamente relacionadas com a vivência das pessoas. Deve ser notado, contudo, que o próprio Reigota (1998) enfatiza que conceitos científicos podem fazer parte das representações sociais, nas quais são utilizados da forma como foram aprendidos e internalizados pelas pessoas. Da mesma maneira como o conceito científico de MA encerra em si mesmo as representações sociais de quem o utiliza. Desse modo, Reigota (1992) afirma que podemos obter diferentes e variadas respostas para o que seja MA, podendo indicar representações sociais, conhecimento científico ou experiências vividas histórica e individualmente com o meio natural.

Importante contribuição para essa discussão é dada por Dias (1994), ao ressaltar o vínculo entre a evolução dos conceitos de EA e o conceito de MA e ao modo como este é percebido. O conceito de MA, reduzido exclusivamente aos aspectos naturais, não permite apreciar as interdependências, nem a contribuição das Ciências Sociais à compreensão e à melhoria do MA humano. Para Mello & Trivelato (1999), a EA constitui-se em um território complexo e paradoxal. Talvez por essa razão, sejam observadas concepções e formas de tratamento tão contraditórias no desenvolvimento desse tema no país (BRASIL, 1997). A análise de materiais didáticos, de produções científicas, de documentos e dos mais variados produtos veiculados pela mídia evidencia essa diversidade (REIGOTA, 1998).

A EA que fazemos, e que queremos, passa pela definição de nossas concepções de Ecologia, de futuro e de utopia (SORRENTINO, 1992). A cada uma das possíveis perspectivas da ecologia podem corresponder diferentes objetivos educacionais, diferentes conteúdos, metodologias e pro-

gramas de aprendizagem, portanto, diferentes propostas de EA. Logo, não há como definir um conceito único para a EA. Reigota (1998), ao questionar os professores em relação ao que entendem por EA, concluiu que eles se dividem em dois grandes grupos: os que associam EA a uma disciplina específica, e outros que a percebem como um projeto pedagógico conscientizador. Esse caráter conscientizador da EA possibilita a introjeção de um nível de consciência que pode conduzir à conservação do MA.

Quando se pensa ou se fala em MA e em EA, faz-se referência, quase sempre, ao ambiente natural. Dessa forma, as ações de EA tendem a ser voltadas para esse componente ambiental, desvinculando-se do contexto mais geral que o engloba. Apesar de todas as tentativas de discussões a esse respeito, essa visão fragmentada de meio ambiente já foi incorporada em toda a comunidade, e não é diferente na comunidade escolar (SAUVÉ, 2004). Assim, faz-se necessário um trabalho consistente na comunidade escolar para que ocorra uma mudança de paradigmas. Os profissionais em educação são formadores de opiniões e, por meio do discurso e das suas práticas, podem levar os educandos a uma concepção mais abrangente de MA e EA.

Nesse contexto, realizamos a presente investigação com objetivo de avaliar as concepções de Meio Ambiente e Educação Ambiental de profissionais da Rede Oficial de Ensino de Uberlândia, MG.

## **METODOLOGIA**

O município de Uberlândia–MG está localizado na região do Triângulo Mineiro. A cidade constitui-se no principal pólo de desenvolvimento regional, com uma população de cerca de 500.000 habitantes, sendo que mais de 98% na área urbana (IBGE, 2004). O município de Uberlândia faz parte da jurisdição da 40a Superintendência Regional de Ensino (40a SRE), sediada na cidade de Uberlândia – MG. De acordo com a listagem oficial da 40a SRE do ano de 2000, o município possui 214 estabelecimentos de ensino nela registrados, sendo que vão do maternal até o ensino médio, incluindo os cursos profissionalizantes e os de ensino especial.

A pesquisa realizada inseriu-se na linha da pesquisa qualitativa, e os instrumentos de coleta de dados foram formulários e entrevistas. Inicialmente, foi realizado um inquérito nas instituições investigadas. Para cada escola, foi enviado um formulário padronizado, organizado após pré-teste, contendo questões abertas abordando conceito de MA e de EA, tempo

de exercício profissional e participação em atividades de EA. Os formulários foram encaminhados ao diretor e/ou coordenador pedagógico de cada escola, sendo acompanhados de uma carta, na qual foram dadas explicações sobre os objetivos da pesquisa e os cuidados quanto ao seu preenchimento, além de um envelope etiquetado e selado para resposta. Das solicitações, constou um pedido para que o formulário fosse reproduzido e respondido por todos os professores e demais profissionais que tivessem algum tipo de participação nas atividades de EA da escola.

Dois meses após o envio dos formulários, foram estabelecidos contatos telefônicos e visitas às escolas que não responderam à solicitação, a fim de confirmar o recebimento da correspondência sobre estas informações, incluindo os motivos da não-resposta.

Foi selecionada uma amostra casual simples de 15% das escolas investigadas, para a realização de entrevistas, que seguiram o modelo semi-estruturado (LUDKE & ANDRÉ, 1986). Nelas, os informantes foram levados a discorrer sobre os mesmos temas abordados nos formulários enviados às escolas, mas com um maior nível de profundidade.

## **CATEGORIAS DE MEIO AMBIENTE (MA) E DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)**

A análise das concepções de MA foi realizada de acordo com categorias estabelecidas com base em Reigota (1998) e Diegues (1996 apud MELLO & TRIVELATO, 1999, p. 4-5), assim como nas respostas obtidas. As categorias estabelecidas foram:

**Antropocêntrica:** o MA é percebido como algo externo ao indivíduo. O homem considera-se o centro da natureza, sendo ela somente um recurso a ser utilizado por ele. Como consequência, sente-se fora da natureza, não se responsabilizando pelos problemas ambientais.

**Biocêntrica-Biológica:** o MA é visto como o ambiente natural, biológico e deve ser preservado.

**Biocêntrica-Biológica-Física:** o MA é considerado como ambiente natural, incluindo seus aspectos físicos.

**Biocêntrica-Biológica-Física-Social:** apresenta uma visão de MA mais integradora, levando em conta todos os aspectos que o envolvem (biológico, físico e sociais).

Não elucidativa, o MA é confundido com a própria preservação. As respostas apresentadas são evasivas, sem clareza.

Ao estabelecer as categorias de análise para concepções de MA, tivemos em mente uma ordem crescente de complexidade. Assim, a categoria Antropocêntrica representou o nível mais elementar de respostas, baseadas apenas em aspectos naturais e dentro de uma concepção utilitarista do meio. Num patamar um pouco acima, colocamos a categoria Biocêntrica Biológica, que ainda se baseia em aspectos biológicos, mas não apresenta uma visão antropocêntrica. Na terceira categoria, Biocêntrica Biológica-Física, consideramos o ambiente não somente como um componente biológico, mas já incluindo elementos bióticos e abióticos, o que permite uma expansão do conceito de natureza, englobando o ambiente antrópico (construído pelo homem). No patamar mais elevado, inserimos as respostas classificadas como pertencentes à categoria Biocêntrica Biológica-Física-Social, que englobaram todas as concepções anteriores e incluíram aspectos sociais. A categoria Não Elucidativa, como o próprio nome indica, abrangeu respostas confusas. Note-se que não foi criada uma categoria que se pautasse nos aspectos políticos ou econômicos, uma vez que não foram identificadas respostas dessa natureza durante a pesquisa.

As categorias utilizadas na análise das concepções de EA foram baseadas em Dias (2000), Mello & Trivelato (1999), Reigota (1998), Sorrentino (1995) e Sauvé (2004), tendo ainda, por base as respostas obtidas. As categorias estabelecidas foram as seguintes:

**Tradicional:** exibe preocupação com as questões restritas ao ambiente natural, como extinção dos recursos naturais e degradação ambiental. Apresenta visão antropocêntrica em relação ao MA. Enxerga a relação entre homem x natureza como utilitarista. Mantém uma postura conservadora diante dos problemas ambientais. No ensino, faz uso de metodologias tradicionais.

**Resolução de Problemas:** defende a utilização de forma racional do MA, considerando os aspectos de desenvolvimento sustentável e gestão ambiental. Os problemas ambientais são trabalhados de forma superficial, não levando em conta todos os aspectos envolvidos neles. As metodologias utilizadas são tradicionais, com alguns avanços, como oficinas e aulas de campo.

**Integradora:** apresenta uma visão globalizadora do MA, compreendendo as inter-relações entre homem/sociedade/MA. A EA é tratada como processo de formação de valores, idéias e posturas. Nessa categoria, os ecossistemas são vistos como redes e o ser humano como parte do planeta.

Não Elucidativa: expressa de forma confusa. Defende EA como

disciplina. Confundem a concepção de EA com a concepção de MA e com atitudes que devemos ter em relação ao MA.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Caracterização do grupo estudado**

Foram investigados 111 profissionais da educação de 60 instituições de ensino (públicas e particulares). Alguns desses profissionais exerciam mais de uma atividade na escola, como, por exemplo, de Professor e Diretor, Professor e Orientador, Professor de Ciências e Biologia, Professor de Matemática e Ciências, entre outras. Considerando-se essa multiplicidade, o grupo incluiu 86 professores (65%). Nas demais funções escolares, foram pesquisados 47 profissionais (35%), incluindo especialistas (coordenadores, orientadores, supervisores) e administradores escolares (diretores e vice-diretores). O tempo de exercício profissional foi bastante variável, mas apenas 16 participantes (14%) atuam há menos de 6 anos no ensino, sendo que 74 profissionais (67%) trabalham na área educacional entre 6 e 25 anos. Todos participam de atividades de EA nas suas escolas, desempenhando diferentes papéis: orientação (36), coordenação (34), planejamento (33), motivação (33), preparação de recursos didáticos (27) e execução das atividades (23).

### **Concepções sobre Meio Ambiente Encontradas**

As categorias Antropocêntrica e Biocêntrica Biológica-Física foram as mais freqüentes entre os profissionais pesquisados (35,1% e 27,0%, respectivamente). As categorias menos representativas foram Biocêntrica Biológica (11,7%) e Não Elucidativa (12,6%). Não houve diferença significativa entre as zonas urbana e rural para a distribuição dessas categorias.

### **Antropocêntrica**

Diegues (1996 apud MELO & TRIVELATO, 1999, p.5) propõe que a concepção Antropocêntrica de MA opera na dicotomia homem-natureza, tendo suas origens na ética antropocêntrica, humanista e no pensamento cartesiano, que situa o homem externo ao mundo natural. A natureza só tem valor quando é útil para o homem, que tem direito e posse sobre ela,

sobretudo por meio da ciência moderna e da tecnologia.

De acordo com Esteves (1998), respostas como: “MA é tudo aquilo que está à minha volta” ou “é tudo que me rodeia”, são representativas da concepção Antropocêntrica de MA. Ainda de acordo com esse autor, quando se pergunta a um adulto, privado de formação em EA, o que ele entende por ambiente, é muito provável que as respostas sejam semelhantes. Se houver conexão entre linguagem e pensamento, podemos considerar essa resposta como expressão de um padrão mental profundamente interiorizado e típico no mundo ocidental: o homem considera-se o centro do mundo, opondo-se-lhe tudo aquilo que o rodeia. Essa clássica forma de pensamento parece ser uma das razões da falta de atenção para as causas humanas da crise ambiental e para não assumirmos nossas responsabilidades, individuais e coletivas, perante os problemas ambientais.

Algumas das respostas dadas pelos profissionais investigados que melhor exemplificam essa concepção foram: “MA é tudo que é necessário para a nossa vida no planeta como ar, chuva, vento, planta” (professora de 1a à 4a série da rede pública da zona rural); “MA é o meio no qual nós vivemos” (professora de português da rede pública da zona rural); “MA é o espaço utilizado pelo homem e os recursos naturais” (professora de 1a à 4a série da rede pública da zona urbana) e “MA é tudo que está em volta do homem” (professora de Português e Diretora da rede particular da zona urbana).

### **Biocêntrica**

A carta do Chefe Indígena Seattle, datada de 1854, dizia que: “A Terra não pertence ao homem; o homem pertence à Terra. Todas as coisas estão ligadas como o sangue que une uma família. Há ligação em tudo.” Essas palavras definem a concepção Biocêntrica de MA, segundo a qual a função da Terra ou da natureza é a de fazer parte da “dança da vida”, e não apenas a de funcionar como fonte de recursos para o homem. Diegues (1996 apud MELLO & TRIVELATO, 1999 p. 5) salienta que a concepção Biocêntrica ou Ecocêntrica “é aquela que entende o homem como mais um ser vivo inserido na natureza e reconhece um valor intrínseco ao mundo natural, independente da utilidade que este possa ter para o homem.” Para Novo (1996 apud MAXIMO-ESTEVES, 1998, p. 66) na perspectiva biocêntrica, o homem deve incluir-se na noção de ambiente global.

### **Biocêntrica Biológica.**

A concepção Biocêntrica Biológica de MA leva em conta, essencialmente, os aspectos biológicos do meio e, segundo Reigota (1998), retrata uma maneira de expressar o meio como uma representação de ambiente natural.

Nesta subcategoria, foram incluídas respostas como: “MA é um relacionamento de vida entre todos os seres vivos (animais e plantas) dentro de um MA e vice-versa” (professora de Ciências da rede pública da zona rural) e “MA é vida” (professora de 1a a 4a série da rede pública da zona urbana). Ambas incorporam um sentido estritamente biológico. Entre nossos sujeitos, 11,71% mostraram tal concepção de ambiente.

### **Biocêntrica Biológica-Física**

Quando a definição de MA incluiu tanto aspectos biológicos como físicos foi denominada Biocêntrica Biológica-Física. Note-se que esta concepção mostra um avanço em relação à categoria anterior, em que somente se consideravam aspectos biológicos. Representa, assim, o primeiro passo no sentido da maior interação entre os diferentes componentes ambientais. “MA são espaços fundamentais para a sobrevivência dos seres vivos” (professora de Ciências da rede pública da zona urbana) exemplifica esta categoria.

Em estudo realizado por Reigota (1998), metade dos professores apresentou uma concepção espacial de MA e a outra metade uma concepção de MA como elementos circundantes (elementos bióticos e abióticos) ao homem. Essa proporção não foi observada no presente estudo. Vários fatores podem explicar esse resultado, destacando-se o fato de a amostra utilizada incluir não apenas professores, mas também outros profissionais em educação (diretores, orientadores educacionais e supervisores de ensino). Além disso, o trabalho envolveu profissionais da zona urbana e rural, ao contrário de outras pesquisas abordando esse tema.

### **Biocêntrica Biológica-Física-Social**

A concepção Biocêntrica Biológica-Física-Social de MA é a mais integradora dentre todas as propostas no presente estudo, uma vez que compreende tanto o ambiente biológico, como o físico e o sócio-cultural.

Somente 13,5% dos profissionais investigados mostraram ter essa concepção mais abrangente, englobando não só o patrimônio natural, mas também aspectos históricos e sociais. Uma resposta que caracteriza esta categoria foi dada por uma professora de Geografia da rede pública da zona rural: “MA é o espaço físico-natural, onde o ser humano vive e estabelece relações entre si e com o próprio espaço, através da prática social”.

Esse resultado está de acordo com o esperado por Reigota (1998) em que a “compreensão do MA, enquanto interação complexa de configurações sociais, biofísicas, políticas, filosóficas e culturais parece distante de grande parte dos professores.” Essa realidade foi detectada no grupo estudado, que, como salientamos anteriormente, abrangeu diferentes profissionais da educação.

### **Não Elucidativa**

A categoria Não Elucidativa incluiu respostas, como a apresentada a seguir: “Só pode ter resultados positivos, com a conscientização e sensibilização das pessoas ao preservar e conservar a natureza para a melhoria da qualidade de vida” (supervisora pedagógica da zona urbana). Nesta resposta, percebe-se claramente que há uma confusão entre atitudes em relação ao MA e o próprio conceito de MA. Outras respostas também podem ser destacadas: “MA é tudo” (professora de História da zona urbana) e “MA é o pulmão que nós respiramos. Se não tivermos um MA sadio, não temos meio propício para a vida” (Orientadora Pedagógica da zona urbana). Dentro desta categoria, 12,6% dos profissionais não conseguiram conceituar MA de modo apropriado, ou fizeram-no dando margem a interpretações dúbias.

### **Concepções sobre Educação Ambiental Encontradas**

A maioria dos profissionais investigados (60,4%) apresentou uma concepção Tradicional de EA, caracterizada, principalmente, pelo antropocentrismo e por uma maior preocupação com questões restritas ao ambiente natural. Isto ocorreu tanto em relação aos profissionais da zona urbana como da rural (56,8% e 70,0%, respectivamente). A maior proporção de respostas na categoria Tradicional, entre os profissionais da zona rural, pode estar relacionada ao seu contato mais íntimo com o ambiente natural. Já a categoria Integradora de EA foi mais frequentemente encontrada nos profissionais da zona urbana (18,5% contra 3,3% da zona

rural), resultado que, provavelmente, reflete uma maior evidência das questões ambientais no meio urbano (poluição, desigualdades sociais, falta de urbanização etc.). A possibilidade de que essa tendência possa ser decorrente de diferenças na formação acadêmica dos profissionais de uma ou outra zona de habitação é pouco provável, uma vez que tanto profissionais da área rural como da urbana apresentaram níveis de formação equivalentes, particularmente devido ao fato de as escolas rurais serem todas públicas (12 municipais e uma federal) e da maioria desses profissionais residirem na zona urbana.

### **Tradicional**

As palavras que melhor identificaram essa categoria foram extinção, degradação, proteção (conservação) do ambiente. Essa concepção de EA evidencia uma preocupação com o ambiente, no sentido de que ele possa ser apreciado e preservado, apesar de essa “proteção” ser marcada por uma clara relação utilitarista do meio.

As atividades desenvolvidas pelos profissionais dentro dessa concepção encerram-se no tipo contemplativo, passeios a áreas verdes, cujas principais características consistiram em ter a natureza como tema central, serem realizadas de modo pontual e se concentrarem em datas comemorativas.

Estudos feitos por Reigota (1998) mostram que os conteúdos abordados nas práticas pedagógicas de EA estão, na maioria das vezes, relacionados à prática preservacionista. Também em nosso estudo, os principais temas enfocados foram conservação vegetal, identificação de espécie de árvores, reflorestamento e lixo. Foi diagnosticado ainda que as metodologias utilizadas na transmissão de conteúdo são tradicionais, como aulas expositivas, utilização de artigos de jornais e revistas, palestras, slides, entre outras.

A concepção Tradicional de EA foi a mais representativa entre os profissionais do grupo pesquisado, resultados semelhantes aos obtidos por Reigota (1998). Em Uberlândia, percebemos que o discurso dos profissionais pesquisados envolveu uma grande preocupação com a preservação da natureza e com a conscientização em relação ao MA, o que, via de regra, se fez de forma fragmentada. Esse grupo não se mostrou preocupado com as causas da degradação ambiental e nem tampouco com as possíveis ações mitigadoras que pudessem levar a minimização ou resolução dos problemas ambientais tratados. As falas seguintes ilustram

essa tendência: “EA é a conscientização do ser humano para a preservação do MA” (Supervisora Pedagógica na zona urbana), “EA é uma forma de trabalhar para a conservação da natureza” (Professora de Ciências na zona urbana).

Os profissionais pesquisados não vislumbram concepções mais abrangentes de EA, evidenciando uma abordagem parcial das questões ambientais. É difícil identificar as causas e efeitos dessa tendência. É possível que esse pensamento venha influenciando todo o contexto escolar, desde a formação do professor até a elaboração de materiais didáticos, inclusive a elaboração dos currículos, em que o conhecimento é apresentado de forma fragmentada (CAMPOS et al. 1999).

### **Resolução de Problemas**

Nessa categoria, incluímos concepções nas quais ainda está inserida a idéia naturalista, mas que avançam no sentido de Resolução dos Problemas ambientais. Não se trata mais de uma concepção contemplativa da natureza, já vislumbrando a necessidade de utilização dos recursos naturais, empregados de forma racional, levando em conta aspectos de desenvolvimento sustentável e gestão ambiental. Apesar de ter avançado em relação ao conceito de EA, a escolha de atividades desenvolvidas pouco se adiantou em relação à anterior. Estas envolvem, geralmente, a questão do lixo, incluindo a reciclagem e o aproveitamento de materiais, poluição e atividades pontuais nas datas comemorativas, como projeto da semana do MA e projeto de reflorestamento, também muito em foco nesse grupo de profissionais. Para Sauvé (2004), as intervenções focalizando a atenção para a campanha dos 3Rs, que prescrevem o comportamento cívico individual para a reciclagem, podem ser pertinentes num determinado contexto, mas são limitadas, se forem consideradas na perspectiva de um processo holístico. Por outro lado, o fórum democrático sobre o gerenciamento dos resíduos sólidos numa comunidade cria uma inter-relação entre o conceito do “ambiente como recurso” e o “ambiente como projeto comunitário”, enriquecendo o propósito da educação em sua prática de intervenção.

Somente 10,8% dos profissionais mostraram uma concepção de EA como necessária na busca de soluções para os problemas ambientais. Dos profissionais da zona urbana, 11,1% (09) e, da zona rural, 10% (03) têm essa percepção. Apesar de ainda ser uma concepção fragmentada, consideramos que ela avança, pois inclui formas de como buscar solu-

ções para a resolução dos problemas ambientais. Reduz a concepção tradicional de que MA existe para ser apreciado, ou explorado aleatoriamente. Acaba por despertar no cidadão a necessidade de ter o compromisso com a natureza no sentido de utilizá-la de forma racional. Percebe a EA como necessária para o gerenciamento entre a relação economia e ambiente, e não somente como um recurso a ser explorado. Sauvé (2004) ressalta algumas teorias e práticas relativas à educação para o desenvolvimento sustentável adotam um noção limitada do ambiente, essencialmente, como um recurso, assim como um conceito de que o ambiente é um grande armazém genético que precisa ser gerenciado.

As respostas apresentadas, a seguir, encaixam-se na concepção de EA como Resolução de Problema. “EA é um processo através do qual o homem se conscientiza de sua atuação no meio, com o objetivo de corrigir os erros já cometidos, buscando encontrar soluções para os problemas ambientais” (Supervisora pedagógica na zona urbana). “EA é uma proposta para educar o cidadão para a utilização racional dos recursos naturais bem como para o envolvimento nas discussões e decisões das questões ambientais” (Professora de Ciências na zona urbana). “EA é a ação sistematizada para a preservação ambiental, através de estudos (conscientização) e práticas de conservação e uso racional dos recursos da natureza (posturas, valores e atitudes)” (Professora de Geografia da rede pública na zona rural).

Tais conceitos denotam uma preocupação com a necessidade de a EA estar voltada para os aspectos que levem à resolução de problemas relativos às questões ambientais. De acordo com texto extraído do documento Água Presente – Metodologia Transversal Para Temas Ambientais - CAESB – DF (s/ data), o desenvolvimento ecologicamente sustentável ainda não foi assimilado pelos programas de EA, que continuam, basicamente, informativos e de conteúdos ecológicos e filosofia predominantemente conservacionista.

### **Integradora**

Na categoria anterior, tivemos alguns avanços nas concepções de EA, incluindo preocupações relacionadas ao desenvolvimento sustentável. Tais progressos ocorrem de uma forma superficial, pela qual se tenta buscar soluções para os problemas ambientais, não considerando os diferentes níveis de complexidades que envolvem essa procura. Na categoria Integradora, observamos um conjunto de todos os intrincados níveis

de complexidade que permeiam a EA e as questões ambientais. É uma visão baseada na compreensão dos ecossistemas como rede de interações, apontada por Capra (1996) em seu livro *A Teia da Vida*. Segundo Capra (1996), para se ter uma eco-alfabetização, torna-se necessário reconectar-se com a teia da vida que, para ele, significa construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis, nas quais possamos satisfazer nossas aspirações e nossas necessidades sem diminuir as chances das gerações futuras.

Nessa concepção mais integradora, em que se levam em conta todos os aspectos relacionados às questões ambientais, espera-se que a pedagogia utilizada tenha uma tendência progressista, crítica e libertadora (Freire 1996), uma pedagogia comprometida com as diferenças, mas sempre extrapolando para o todo.

Em nossa pesquisa, 16 (14,41%) dos profissionais investigados apresentaram uma concepção mais integrada, tendendo para uma visão holística, com valorização das idéias e de respeito pelo MA natural e social. Desse total, 11 (13,6%) eram da zona urbana e 05 (16,67%) da zona rural. Essa idéia se expressa nas respostas seguintes: “EA é o ensino sistematizado em relação aos aspectos ambientais que envolvem o meio físico onde vive um grupo. A conscientização social e respeito ao habitat natural. A sistematização do conhecimento científico e cultural” (Professora de 1a à 4a série e Diretora da rede pública zona rural). “EA é a educação que contribua (para) com a formação de uma consciência ética sobre as relações do ser humano com o meio: Um processo que a partir do desenvolvimento da auto-estima, promova interação do indivíduo com os outros seres e com o mundo” (Professora de Ciências na zona urbana).

### **Não Elucidativa**

As respostas incluídas nessa categoria não são inteligíveis. Obtivemos, nesta categoria, 14,4% de respostas, sendo dadas por 11 profissionais da zona urbana e 05 da zona rural.

Observamos que algumas respostas confundem EA com MA, como a seguinte: “EA é o nosso ambiente de vida” (Professora de Pré à 4a série da rede pública na zona rural). Respostas desse tipo evidenciam uma absoluta incompreensão do que seja EA, o que talvez possa ser determinado por falhas no processo de formação, dificultando apontar causas específicas para isso. Além dessas, houve também respostas que mostraram uma visão romântica e restrita: “EA é saber os direitos e os deve-

**Concepções de Meio ambiente e de Educação Ambiental entre os Profissionais de Ensino de Uberlândia, MG** - Elisabete Chirieleison, Ana Maria de Oliveira Cunha e Oswaldo Marçal Junior

---

res do estudo do meio” posicionado claramente em sentido contrário a essa proposta: “Acredito que EA pudesse ser uma disciplina para melhor coordenar a harmonia do nosso dia a dia” (Prof. de Artes da rede pública na zona urbana).

A EA, numa perspectiva atual, envolve várias áreas do conhecimento (Ciências Naturais, Sociais, Tecnológicas). Transformá-la em uma disciplina seria um retrocesso, já que passaria a ter um caráter fragmentado e, certamente, haveria uma enorme dificuldade para encontrar um profissional que fosse detentor dos vários conhecimentos necessários para trabalhá-la de forma integral.

## CONCLUSÕES

A análise das concepções de MA revela que os profissionais pesquisados apresentam, em geral, concepções dos tipos: Antropocêntrica e Biocêntrica Biológica-Física, caracterizadas, sobretudo, por uma visão utilitarista e restrita aos aspectos bióticos e abióticos do meio. Em relação à EA, a maioria desses profissionais revela um conceito Tradicional, que se constitui na mais básica dentre as categorias utilizadas.

Os resultados obtidos em Uberlândia reforçam a tendência observada na literatura e apontam para a necessidade de uma melhor capacitação desses profissionais, seja na formação inicial ou na continuada, no sentido de melhor adequar suas visões de EA e de MA.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto: Coordenação de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)*. Brasília, DF: Athalaia, 19p, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF. 436 p, 1998. CDU 371.214.
- CAESB – DF. *Documento Água Presente – Metodologia Transversal Para Temas Ambientais*. Brasília - DF: CAESB. s/p, s/ data.
- CAMPOS, Sirlei S. P.; CHAPANI, Daisi T.; ARRUDA, Maria S. P.. *Considerações sobre as idéias dos alunos do 2o ciclo do ensino fundamental so-*

**Concepções de Meio ambiente e de Educação Ambiental entre os Profissionais de Ensino de Uberlândia, MG** - Elisabete Chirieleison, Ana Maria de Oliveira Cunha e Oswaldo Marçal Junior

---

*bre meio ambiente*. In: ENCONTRO NACIONAL de PESQUISA em EDUCAÇÃO em CIÊNCIAS, 2, 1999, Valinhos. Atas.... Valinhos: ABRAPEC. 1CD ROM.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida. Uma nova compreensão científicas dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 256p. 1996.

DIAS, Genebaldo. F.. *Educação Ambiental: Princípios e práticas*. 3a ed.. São Paulo, Gaia. 400p, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação Ambiental: Princípios e práticas*. 6a ed. São Paulo, Gaia. .551p, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 165p, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. Censo demográfico de 2002. Disponível em: <

HYPERLINK <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/ver%2010/original/educacao-ambiental-e-desenvolvimento>

<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>

> Acesso em 12 de maio de 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas..*, São Paulo: Pedagógica e Universitária. 99p, 1986.

MAXIMO-ESTEVEZ, Lídia. *Da teoria à prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história*. Porto, Porto. p. 57-67, 1998.

MELLO, Celina M., TRIVELATO, Sílvia L. F. *Concepções Em Educação Ambiental*. In ENCONTRO NACIONAL de PESQUISA em EDUCAÇÃO em CIÊNCIAS, 2, 1999, Valinhos. Atas Valinhos: ABRAPEC. 1CD ROM. 1999.

REIGOTA, Marcos. *Fundamentos Teóricos Para A Realização Da Educação Ambiental Popular*. Em Aberto, Brasília, ano 10, nº 49, jan./mar. 1991. 1992.

\_\_\_\_\_. *Meio ambiente e representação social* 3a ed.. São Paulo, Cortez, 87p. (Questões da nossa época: V. 41), 1998.

SAUVÉ, Lucie. *Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentado: Uma análise Complexa* 1. Disponível em: <

HYPERLINK “<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao-ambiental-e-desenvolvimento>”

<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao-ambiental-e-desenvolvimento>

.html> Acesso em 12 de maio de 2004.

SORRENTINO, Marcos. *Educação Ambiental, participação e organiza-*



## LINGUAGEM CORPORAL E A ATIVIDADE LÚDICA: REPENSANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cirlei Evangelista Silva <sup>1</sup>  
Cristiane da Silva Santos<sup>2</sup>

Nosso corpo somos nós.  
Somos o que parecemos ser.  
Nosso modo de parecer é nosso modo de ser.  
Tereze Bertherat, 1976

**RESUMO :** O presente texto tem como objetivo analisar os aspectos da linguagem corporal na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, buscamos apreender algumas questões que envolvem a Educação Física escolar, tendo em vista que esta disciplina como componente curricular, é responsável por trabalhar com essa linguagem no interior da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação infantil, educação física escolar, linguagem

**ABSTRACT:** The present text has as objective to analyze the aspects that involve the corporal language in the Infantile Education and the initial series of Basic Education. In this direction, we search to apprehend some questions that involve to school Physical Education, in view of this disciplines while component curriculum, is responsible for work with this language in the interior of the school.

**KEY WORDS:** infantile education, school Physical Education, language

---

<sup>1</sup> Licenciada em Psicologia, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Licenciada em Educação Física, Especialista em Educação Escolar, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Curso de Educação Física do Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara - ILES/ULBRA.

## **INTRODUÇÃO**

O presente texto tem como objetivo analisar os aspectos que abrangem a linguagem corporal na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos apreender algumas questões relativas à Educação Física escolar, tendo em vista que esta disciplina, como componente curricular, é responsável por trabalhar com essa linguagem no interior da escola.

Na perspectiva do Coletivo de Autores (1992), Educação Física é “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área do conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (p.50).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o trabalho de Educação Física na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois “possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais (...) com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções” (BRASIL, 1997, p.15). O trabalho, nesta área, tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento, devendo, assim, “dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando a seu aprimoramento como seres humanos” (Idem, p.28).

Sendo a Educação Física uma prática pedagógica, “podemos afirmar que ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.50). Vivemos num mundo dominado por padrões econômicos e sócio-culturais impostos por uma classe dominante, que seqüestra a identidade e a cultura de todos os que não pertencem a esta classe, gerando, com isso, a exploração física, política e psíquica e a domesticação de seus corpos e mentes. Historicamente, a escola, e mais especificamente a Educação Física, tem sido utilizada para difundir tais padrões de normalidade.

Para que consigamos alcançar o objetivo inicial do nosso texto, é necessário, primeiramente, uma breve retrospectiva da história da Educação Física destacando, de forma sucinta, o contexto sócio-econômico e político, já que partimos do pressuposto de que nenhum fenômeno pode ser estudado desvinculado de sua história. O estudo das principais influências históricas e de suas tendências pedagógicas ajuda o professor a

entender e questionar as idéias que norteiam sua prática.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (1988), podemos destacar cinco tendências da Educação Física brasileira: Educação Física Higienista (até 1930); Educação Física Militarista (1930-1945); Educação Física Pedagógica (1945-1964); Educação Física Competitivista (pós-64); e, finalmente, a Educação Física Popular. As quatro primeiras tendências fazem parte daquilo que podemos chamar de arcabouço da ideologia dominante.

A Educação Física Higienista apresenta a Educação Física como atividade capaz de garantir a aquisição e manutenção da saúde individual, formando, assim, homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. Na verdade, ela age como protagonista num projeto de “assepsia social” e, para tal concepção, “a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc, devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que comprometeria a vida coletiva” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.17).

Na Educação Física Militarista, o objetivo é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica dessa tendência. Para essa concepção, “a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc, só têm utilidade se visam à eliminação dos ‘incapacitados físicos’, contribuindo para uma ‘maximização da força e do poderio da população’”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.18).

A Educação Física Pedagógica é a concepção que vai cobrar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou disciplinar a juventude, mas também como prática eminentemente educativa. Ela vai advogar a “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral”, sendo a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc os meios de educação do alunado. “São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.19).

A Educação Física Competitivista está a serviço da hierarquização e elitização social. O objetivo é a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejáveis para uma sociedade moderna. A Educação Física fica reduzida ao “desporto de alto nível” e, com isso, volta-se para o culto ao atleta-herói; aquele que, a

despeito de todas as dificuldades, chegou ao *podium*. No âmbito desta tendência, “a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos ficam submetidos ao desporto de elite” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.20).

A Educação Física Popular é antes de tudo ludicidade e cooperação, e, nesta, o desporto, a dança, a ginástica, assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores. Mais que isso, a Educação Física serve aos interesses daquilo que os trabalhadores, historicamente, vêm chamando de “solidariedade operária”. Esta tendência entende “que a educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.21).

De acordo com Costa (1998), os argumentos decisivos para a introdução da Educação Física na escola, durante o século XIX, foram os benefícios que a prática de exercícios pode trazer à saúde.

nessa época, ficou evidenciado um incremento e algumas mudanças na Educação Física em geral. Entretanto, esse crescimento repentino parece ter sido desprovido de análise sobre o momento social, político e econômico, dissimulando, por vezes, a ampliação do significado social da Educação Física e dificultando a definição de uma postura filosófica coerente com esse significado social (p.15).

Para esta autora, a Educação Física é a educação corporal efetivada por meio de exercícios físicos, que deve ser realizada, necessariamente, sob o aspecto pedagógico e não pelo simples desenvolvimento e treinamento de habilidades motoras e qualidades físicas, psíquicas e morais. Tal prática visa à plena elevação cultural, harmoniosa e integral do homem.

É o movimento corporal que confere especificidade à Educação Física no interior da escola. Entretanto, não é todo movimento humano, mas aquele que tem significados determinados pelo contexto histórico-cultural do aluno. Criança é movimento, é ação corporal, muito mais que reflexão, e é pela ação corporal que a criança conhece o mundo. O movimento seria, então, uma legítima forma de expressão corporal, pois dele depende o fator primordial da ação que é a intencionalidade. Conforme afirma Costa (1998),

o movimento é realizado pelo corpo e o corpo é uma presença expressiva mesmo no silêncio. Através da percepção dos movimentos, é que encontramos o significado e a intencionalidade da ação realizada, como o andar, o olhar, o falar, as posturas, os gestos, levando ainda em consideração, a falta do movimento ou a inibição na sua execução (p.24).

Historicamente, percebe-se a presença da dicotomia corpo e mente na prática da Educação Física, e esta tem sofrido uma descaracterização dentro do contexto educacional. Ela deve buscar superar essa dualidade antropológica e enfatizar questões relativas ao corpo e ao movimento humano numa visão social, cultural e educacional mais ampla.

Uma forma de resolver tal questão seria a utilização do jogo, que é considerado um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança. No entanto, a escola ainda o percebe como uma atividade para as horas vagas ou de descanso da criança, ou seja, ele é somente utilizado nos momentos livres, muitas vezes, encarado como algo frio, estatístico e sem significado educativo. Nas aulas de Educação Física, não há espaço para a liberdade do corpo, do gesto e do som, porque aula é aula e não lugar de se mexer, de fazer “bagunça”.

Tendo em vista que a marca característica da criança é a intensidade da atividade motora e a fantasia, é difícil explicar a imobilidade a que são submetidas quando entram na escola. Esse problema de restrição ao movimento corporal, de acordo com Freire (1991), não começa no primeiro dia de aula, na escola de 1º grau. Segundo o autor,

as crianças começam a sofrer os efeitos dos equívocos educacionais desde cedo, já nas escolas maternas e nas pré-escolas. Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, da fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até a 4ª série do 1º grau, a escola conta com alunos cuja especialidade é brincar (p.13).

A escola, por trabalhar com base na dicotomia corpo e mente, mobiliza apenas o aspecto cognitivo da criança, enquanto o corpo é visto como um obstáculo: quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. Ele é considerado um intruso, servindo apenas como transporte. Freire (1991) salienta que, se a criança não viver concretamente, corporalmente, é impossível falar “em educação concreta, em conhecimento significativo, em

formação para autonomia, em democracia e assim por diante” (p.14). O autor sugere que, a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado.

Desta forma, para que as atividades físicas “deixem de ser apenas agentes de instrução, de treinamento e de disciplinarização, é necessário que na organização dos movimentos sejam considerados não apenas o corpo, mas também os sentimentos e as relações sociais” (SOARES, 1994, p.8).

## **O MOVIMENTO HUMANO E A CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), o *Movimento Humano* é a linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas mediante seu teor expressivo.

Desde o nascimento, as crianças movimentam-se para expressar desejos, necessidades, emoções, ampliando, a cada dia, suas formas de interagir com o mundo. O movimento, para elas, significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. É uma forma da criança se expressar, se comunicar e interagir com o mundo ao seu redor. De acordo com Ajuriaguerra (1972), essa comunicação que a criança vive no nível do corpo, que se inicia muito cedo na vida do bebê, é chamada de diálogo corporal.

Conforme explica Santos e Leonor (1999)

o corpo é nossa mola-mestra; é com ele e por meio dele que nos comunicamos e nos mostramos ao mundo. Entender melhor sua organização e respeitar seu tempo próprio evita desgastes – conhecê-lo mais, permite-nos usá-lo melhor e assim, ele se torna um ‘veículo’ a nosso favor, um veículo de aproximação com o outro e com o ambiente (p. 210).

Esse processo por meio do qual a criança descobre o outro e a si mesma, tendo como referencial o corpo e o contato com diferentes tipos de materiais, é primordial para a familiarização com seu grupo cultural.

Quanto menor for a criança, mais ela precisará de adultos que interpretem o significado tanto de seus movimentos quanto de suas expressões. À medida que cresce, ela atuará de maneira, a cada dia, mais independente sobre o mundo, buscando desvendá-lo e conhecê-lo.

A seguir, serão descritas algumas características do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos em relação ao movimento:

### **O primeiro ano de vida**

Nesta faixa etária, percebe-se que predomina a dimensão subjetiva do movimento, sendo as emoções o principal canal de interação entre o bebê e o adulto e até mesmo da criança com outras crianças. O bebê passa a maior parte do tempo explorando seu próprio corpo, e são estas ações exploratórias que lhe permitem descobrir os limites e a unidade de seu corpo, fator que facilitará com que ele adquira a consciência corporal.

A preocupação com a corporeidade do bebê é recente, visto que, até bem pouco tempo, a criança era colocada em roupas ou mesmo posições incômodas, que não lhe propiciavam movimentos espontâneos. Este fator fazia com que a criança, não tendo como interagir com o mundo físico e social, não apresentasse algumas habilidades necessárias para tornar sua relação com o ambiente mais independente.

### **Crianças de um a três anos**

A criança desta idade é aquela que mexe em tudo, explora, pesquisa, enfim, não pára. Por meio do andar, já desenvolvido neste momento, ela pode explorar o espaço e conhecer mais sobre o mundo que a rodeia.

Um aspecto importante da dimensão expressiva do ato motor é o desenvolvimento dos gestos simbólicos. Concomitantemente, a criança começa a adequar gestos e movimentos às suas intenções e também às demandas da realidade.

Além disso, a criança reconhece a imagem de seu corpo por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras comumente efetuadas diante do espelho, fator essencial para a construção de sua identidade.

### **Crianças de quatro a seis anos**

Há uma ampliação considerável de gestos instrumentais nessa idade e uma diminuição da impulsividade motora que predominava nos bebês.

O movimento da criança de quatro a seis anos começa a submeter-se ao controle voluntário, que se percebe pela capacidade apresentada por ela de planejar e antecipar ações e no estímulo crescente de recursos de

contenção motora. Ela consegue manter-se por mais tempo em uma determinada posição, mesmo que isso lhe exija dela considerável esforço.

Se até essa idade a criança tinha uma perspectiva mais egocêntrica na percepção de suas relações com os elementos do espaço, a partir de agora, ela assumirá mais pontos de vista externos a si mesma para compreender o mundo (OLIVEIRA, 2002, p. 148).

### **A PRESENÇA DO MOVIMENTO NA ESCOLA**

Em nosso sistema de ensino, universo em que o movimento e a fantasia, características típicas da infância, deveriam ser desenvolvidos e incentivados, nota-se uma tendência em submeter as crianças, após seu ingresso na escola, a uma linguagem que, até então, lhe era desconhecida, a “linguagem da imobilidade e do silêncio” (FREIRE, 1991).

Nas instituições de educação infantil, o que se percebe são práticas educativas que tolgem o movimento da criança, por se acreditar que tal linguagem impede a sua concentração e atenção, ou seja, as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem (BRASIL, 1998). Como consequência desta prática, a criança poderá desenvolver, dentre outros, uma atitude de passividade bem como uma perda do controle sobre o corpo, além de gerar um clima de hostilidade no ambiente escolar.

Acredita-se que, no contexto pedagógico, as habilidades motoras deveriam e precisariam ser estimuladas, levando-se em consideração quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Freire (1991) argumenta que, para isso acontecer, é importante que os profissionais trabalhem a linguagem corporal num contexto de jogo, de brincar, no universo da cultura infantil, partindo sempre do conhecimento que a criança já possui. Assim, não precisariam impor a ela uma linguagem corporal que lhe é estranha, garantindo seu interesse e motivação no decorrer das atividades.

Deve-se pensar nas razões para propor cada jogo, em como torná-lo significativo e menos aleatório, mediante a retomada das brincadeiras como a amarelinha, pega-pega, corda, mostrando as possibilidades de aprendizagem que elas proporcionam, não apenas físicas, mas também cognitivas: lateralidade, correspondências, construção de regras, vivências de espaço-tempo.

Para que isso aconteça, é necessário que o professor compreenda o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil,

para organizar melhor sua prática e colaborar para que a criança perceba seus recursos corporais, quais são suas possibilidades e limitações, oferecendo-lhe condições para que se expresse com liberdade e aperfeiçoe suas competências motoras, essenciais para sua interação com seus pares e para a apropriação da cultura na qual está inserida.

Gomes (1994) aponta para o fato de que o professor deve participar do diálogo que a criança estabelece com o seu corpo

colocando-se no mundo referencial da criança, como uma das formas de entender o simbolismo da sua comunicação gestual. Seja esta ampla, fluente, harmônica ou, contrária e principalmente restrita, truncada e disfuncional. Ideal seria que a experiência vivida pelo próprio educador fizesse parte da bagagem de conhecimentos por ele adquiridos, necessários ao alcance dos objetivos educacionais a que se propõe (p. 127).

Ao mesmo tempo, as instituições infantis, devido à importância da questão motora na atividade da criança, deveriam inserir em suas propostas pedagógicas o trabalho com o movimento em suas várias dimensões, utilizando-se deste em todos os momentos de sua rotina diária e incorporando seus significados à vida cotidiana das crianças pequenas.

É importante salientar que tais iniciativas referentes a essa inserção não podem ser entendidas como dispersão ou desordem. A elaboração da linguagem corporal nas crianças precisa ser compreendida como manifestação natural da criança, e o caráter lúdico e expressivo dessas manifestações da motricidade colaborará para que ela se torne mais competente no que diz respeito à sua relação consigo mesma, com sua família e comunidade.

## **O MOVIMENTO HUMANO E A CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR**

Conforme Freire (1991), o movimento corporal pode e deve ser considerado um recurso pedagógico valioso no 1º grau (Ensino Fundamental), particularmente nas quatro primeiras séries (Ciclo Básico e Intermediário). Nessa fase, “a ação física e a ação mental estão de tal forma associadas, que examinar um desses aspectos isoladamente causaria graves prejuízos, não só para a aprendizagem escolar, mas para todo o desenvolvimento da criança” (p.78).

Ao situar nosso enfoque em crianças de escola de 1º grau, de acordo com as análises de Freire (op.cit.), estamos falando de um universo em que a conduta motora é indispensável, não só na relação com o mundo, mas também na compreensão dessas relações. A atividade corporal atua interligando a atividade simbólica e o mundo concreto, ou seja, a criança transforma em símbolos aquilo que pode experimentar corporalmente.

As crianças das séries iniciais do 1º grau diferem, de modo geral, daquelas que estão na primeira infância em um aspecto fundamental: elas passaram os anos anteriores de suas vidas estruturando-se nos aspectos motor, afetivo, social e cognitivo para atuar com compreendendo o mundo em que vivem. Para esse autor,

a partir do início da segunda infância, de posse de mecanismos que lhe possibilitam representar o mundo, situando-se entre os objetos sem se sentir mais o centro de todas as coisas, a criança pode compreender de forma lógica a sua vida de relações. Nessa fase, a socialização crescente, a necessidade de esclarecer trocas com o meio, dá novo significado ao brincar, aos materiais, embora essa preocupação com o outro não impeça que o faz-de-conta, a ficção, continue a ser um dos traços mais constantes do mundo do brincar, do jogo e, inclusive, do esporte (p.85).

Torna-se importante que a atividade seja realizada num contexto de jogo, sendo significativa para as crianças, visto que a atividade lúdica não pode ser comparada às atividades “sérias” desenvolvidas na escola; já que a criança empenha-se em realizá-la pelo prazer que obtém.

Deve-se considerar que, mais importante que propor uma brincadeira na forma original, é encontrar formas diferentes de utilizar a atividade de modo que a criança possa adquirir novas aprendizagens. A variação da atividade propicia um desequilíbrio no conhecimento da criança, que terá que aprender outros recursos para levá-la a um estado de equilíbrio.

Tendo em vista o que foi exposto até o momento, os profissionais da Educação Física deveriam pensar em atividades que desenvolvam habilidades que sejam significativas para a criança, ou seja, que colaborem para que ela se torne mais consciente e sensível ao mundo em que vive.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ALUNO PORTADOR DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Em diferentes períodos da história, a Educação Física foi considerada sinônimo de determinado perfil físico, de desempenhos atléticos. Tal concepção pode ser observada durante as aulas em que são destacados os alunos que possuem maiores habilidades esportivas, o que reforça a apatia e o desânimo daqueles que não possuem tais habilidades.

Atualmente, percebe-se um movimento na educação com um paradigma de inclusão escolar, cuja meta é não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos.

Os Alunos Portadores de necessidades educativas especiais-APNEE-, principalmente os que possuem deficiências físicas foram (e são) dispensados das aulas de educação física. De acordo com as análises de Santin (1988), é interessante observar que a Educação Física “é a única que conseguiu criar leis para que certos alunos fossem dispensados, alegando razões que, olhadas com atenção, mostram exatamente que esses dispensados são os que mais necessitam de atenção do educador” (p.67).

Segundo os PCNs, a “participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social” (BRASIL, 1997, p.40). Um outro ponto importante é que o aluno poderá desenvolver suas potencialidades e vivenciar situações em que possa estar superando as limitações impostas pela deficiência.

Tendo em vista que a maioria das pessoas portadoras de deficiências tem traços fisionômicos, alterações morfológicas ou problemas de coordenação que as destacam das demais, a inclusão desses alunos nas aulas poderá contribuir para eliminar as barreiras atitudinais e preconceituosas tanto dos colegas de turma quanto dos professores, de modo a refletir e desmistificar a concepção de um corpo esteticamente perfeito, ou com o rendimento físico e técnico tão normatizado e propagado atualmente.

Entretanto, alguns cuidados devem ser tomados: deve-se analisar o tipo de necessidades especiais que o aluno possui para implementar os serviços de apoio necessários, além disso, devem ser garantidas as condições de segurança para o aluno de forma a não agravar, ainda mais, suas limitações face a sua deficiência. Nesse sentido, segundo Pedrinelli

**Linguagem Corporal e a Atividade Lúdica: Repensando a Educação Física na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Cirlei Evangelista Silva e Cristiane da Silva Santos**

---

(1994:69), “todo programa de Educação Física deve conter desafios direcionados a todos os alunos, permitir a participação de todos, respeitar suas limitações, promover a autonomia e enfatizar o potencial de cada um no domínio motor”.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um programa de Educação Física, na perspectiva de Ghiraldelli Júnior (1988) deve buscar em vez do contrário do condicionamento à ordem social, formar um aluno crítico e participativo; em vez do adestramento físico, a compreensão e o uso sadio do corpo; em lugar da disciplina imposta e da repetição mecânica de ordens do professor, o autodomínio, a formação do caráter; em vez de corpo-instrumento, o corpo como ser social.

Nesse sentido, a prática da Educação Física a ser desenvolvida na escola deveria utilizar a linguagem corporal como instrumento para libertar a criança da imobilidade em que se encontra, considerando-a como um ser de corpo inteiro. Esta mesma prática precisa incorporar a atividade lúdica como meio de alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança por meio da ação corporal, ressaltando que esta não pode ser compreendida desvinculada da ação cognitiva.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.
- BRASIL. MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 3, Brasília, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez. 1992.
- COSTA, Geni de Araújo. *Recreação Musicada*. UFU, 1998. (mimeo).
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 2ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.
- GOMES, Marina Pereira. Sugestões para uma avaliação psicomotora no

**Linguagem Corporal e a Atividade Lúdica: Repensando a Educação Física na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Cirlei Evangelista Silva e Cristiane da Silva Santos**

---

contexto psicopedagógico. IN: OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádida A. Bossa. (orgs.) *Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEDRINELLI, V. J. Educação física adaptada: conceituação e terminologia. In: *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994. p.7-10.

SANTIN, S. Educação física e esportes no ensino de 3º grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. In: PASSOS, S et al. *Educação física e esportes na universidade*. Brasília: SEED/MEC, 1998. p.51-74.

SANTOS, Adriana Pereira dos; LEONOR, Maria Filomena Fernandes. Recreação/Educação Infantil: transtornos e frutos. IN: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (orgs.) *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994. 167p. (Coleção Educação Contemporânea).



## IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR

Alaíde Rita Donatoni<sup>1</sup>

**RESUMO:** Trata-se de um artigo que relata a pesquisa: “Prática pedagógica e avaliação” realizada na cidade de Uberlândia, MG, junto aos professores, alunos e especialistas e as escolas, e teve como objetivo averiguar qual a concepção de educação têm os professores e que interfere na avaliação da aprendizagem escolar dos alunos do Ensino Fundamental. Os recursos metodológicos utilizados foram: questionários, gravações, entrevistas, conversas informais e observações. Os resultados apontaram que os professores trabalham sob a concepção tradicional de educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** concepção de educação dos professores, avaliação, prática pedagógica

**ABSTRACT:** This article relates the search: “Pedagogical Practice and Evaluate”, performed in Uberlândia city, Minas Gerais state, among teachers, students, specialists and schools, and its aim was to acquire what education conception teachers have that interfere at apprenticeship of school on students from fundamental teaching. The methodological tools used were – questionnaires, recordings, interviews, informal chats and observations. The results showed that teachers work over education traditional conception.

**KEY WORDS:** education conception teachers, evaluate, pedagogical practice

Este texto refere-se à pesquisa “Prática Pedagógica e Avaliação”<sup>2</sup> e teve como objetivo saber qual a concepção de educação permeia a prática

---

<sup>1</sup> Prof<sup>a</sup> Dra. Em Educação pela UNICAMP e Prof<sup>a</sup> no Programa de Mestrado em Educação na Universidade de Uberaba

<sup>2</sup> Este texto refere-se à pesquisa “Prática Pedagógica e Avaliação” e foi realizada na cidade de Uberlândia em três escolas (A,B,C), MG. Sua conclusão ocorreu em 2001.

pedagógica do professor do Ensino Fundamental e as conseqüências que inferem na avaliação do processo ensino-aprendizagem e qual a sua participação político-sindical nas entidades representativas da categoria e a repercussão dessa participação na prática pedagógica.

A pesquisa desenvolveu-se junto a especialistas, professores e alunos das 5<sup>as</sup> séries na disciplina Português. Esse foi o caminho encontrado para delimitá-la e torná-la de qualidade. A escolha das 5<sup>as</sup> séries se deve à constatação de ser uma das séries que retém maior número de alunos conforme nos mostram vários estudos e análises sobre a questão. Da mesma forma, a escolha da disciplina Português deveu-se ao fato de ser uma das disciplinas significativas em todo o processo de comunicação social. O envolvimento dos três segmentos pesquisados: especialistas, professores e alunos justifica-se pelo entendimento de que, no contexto da prática pedagógica, eles inter-relacionam, constituindo-se, politicamente, num todo unitário e, ao mesmo tempo, independente. A necessidade de analisar essas questões encaminhou-nos à elaboração de um referencial teórico que possibilitasse um maior entendimento das questões ora colocadas.

As leituras realizadas sobre as diferentes concepções educacionais fazem-nos repensar a avaliação ora exercida pelos professores sob as diferentes perspectivas pedagógicas, que foram se configurando historicamente ao longo das últimas décadas e que acabaram por se expressar, mais concretamente, em tendências que ficaram conhecidas como: tradicional, nova, tecnicista e histórico-crítica em que se insere a crítico-reprodutivista (Saviani, 1983), ou tendências chamadas de liberal: tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista, e tendência progressista: libertadora, libertária e crítico - social dos conteúdos (Libâneo, 1990).

Ao nos referirmos às leituras de Saviani (1983), e como expressão de determinada concepção de homem e de mundo que, inevitavelmente, reflete um determinado modelo social, a avaliação praticada em sala de aula também pode expressar uma ou mais tendências, ressaltando, evidentemente, as características próprias de cada uma, a exemplo da memorização de provas mensais ou bimestrais (tradicional); das diferenças individuais dos estudantes e sua importância nos ritmos diferenciados de aprendizagem (nova); dos instrumentos e técnicas, com ênfase na organização e produção em sala de aula (tecnicista); dos determinantes sociais, em que a educação passa a ser instrumento que reproduz as relações sociais de produção (reprodutivista) e do conhecimento científico,

sistematizado, como direito social, desenvolvendo a criticidade do estudante, consideradas as condições históricas concretas deste (crítica).

No que se refere às teorias crítico-reprodutivistas, que enfatizam a educação como simples reprodutora das relações sociais vigentes, destacamos a “Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica”, do livro *A Reprodução* (1975), elaborada por Bourdieu e Passeron, a “Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE)”, do livro *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado(s/d)*, instituída por Althusser, e a “Teoria da Escola Dualista”, do livro *L'école Capitaliste em France* (1971), ideada por Baudelot e Establet. No contexto das teorias críticas da aprendizagem, destacamos a histórico-crítica (Saviani, 1983) ou a crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1990). Segundo este autor, ao entendermos a educação como um processo de humanização dos homens dentro do contexto de suas relações sociais, a pedagogia histórico-crítica parte da análise crítica da sociedade, de sua realidade, reforçando as finalidades político - sociais da escola na direção dos interesses emancipatórios da sociedade. “*A diretriz básica que permeia a pedagogia progressista é o caráter de classe da educação burguesa e, por conseqüência, empenha-se nas possibilidades de uma associação com as lutas concretas do povo, visando sua emancipação e arrancando-o da influência da ideologia dominante*”.(p. 68)

Nessa perspectiva, a educação, por um lado, está sendo compreendida como um processo social e político-cultural no qual tanto o educador quanto o educando são parte intrínseca desse processo na condição de pessoas concretas, determinadas pelo social e suas diferentes configurações e o determinam. A escola, por meio de seus educadores, por outro lado, desempenhará o papel de mediadora entre o educando e sua realidade social, transmitindo um conhecimento sistematizado, e estará concorrendo para a formação de sujeitos críticos que possam, junto a tantos outros, participar de um projeto social que tenha como objetivo mudanças concretas e consistentes da realidade. Nesta direção, é necessário que o processo ensino-aprendizagem, em que se inclui um dos seus principais componentes, que é a avaliação da aprendizagem escolar, tenha, como objetivo primeiro, a superação do senso comum e sua ultrapassagem para a consciência crítica, possibilitando ao educando a compreensão das condições sociais, políticas, econômicas e culturais que o rodeiam, sua relação com elas e o seu papel a desempenhar nessa mesma realidade. Preparar o aluno para viver em sociedade, com todas as contradições inerentes à realidade social, contribuindo para uma efetiva

participação na vida econômica, política e social do país, é papel fundamental da escola, conforme nos informa Libâneo, (1990)

*A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se, assim, a importância da difusão da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana.(p. 75)*

Assim, valorizar o papel da escola na sociedade como uma das instâncias em que ocorre o processo ensino-aprendizagem e como uma das instituições responsáveis em garantir a todos um ensino de qualidade que tenha significado social, é imprescindível. Nessa direção, o aluno passará, de uma visão fragmentada de sociedade e de mundo, para uma visão mais organizada, mais coletiva, conforme nos explicita Libâneo, (1990)

A pedagogia crítico - social dos conteúdos entende o ato pedagógico como encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas. Concebe, assim, uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e o aluno como ser ativo, produto e produtor do seu próprio meio social, integrando os momentos da transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos.(p. 76-77)

Neste aspecto, o educador necessita partir daquilo que o aluno já sabe, isto é, de suas experiências vividas, do local em que reside, de suas condições sociais, daquilo de que ele gosta, para preparar e organizar sistematicamente conteúdos com qualidade e que tenham significado, despertando nele o interesse pela compreensão da realidade. Partindo dessa prática social, é que é possível a construção de novos valores, de novos conhecimentos, cujo conteúdo necessita ser constantemente avaliado e reavaliado, enriquecendo sua experiência de vida e cooperando, efetivamente, para a compreensão mais clara da realidade social. A ação pedagógica como unidade teoria e prática, dessa forma, será mais con-

sistente e concreta, pois que necessariamente, será repensada com constância pelo professor. Segundo Libâneo (1990), *“resulta com clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.”*(p. 42)

Assim, a construção de novos valores e novos conhecimentos por parte do aluno e o constante pensar, repensar e avaliar essas novas experiências, por parte do professor, farão com que os instrumentos utilizados para o processo de avaliação não se restrinjam às metodologias ultrapassadas de aplicação de provas obrigatórias e atribuição de notas e/ou conceitos visando apenas comprovar em quais conteúdos os alunos tiraram maior nota, em detrimento de outros ou quais os que são considerados “os mais inteligentes”, em sala de aula. É como nos diz Luckesi (1995), não se trata de avaliar apenas aquilo que o aluno aprendeu, o quanto aprendeu e, sim, saber por que não compreendeu este ou aquele conteúdo. É papel do professor, no processo de avaliação, saber que ele é parte do aprendizado, uma vez que é ele quem transmite os conteúdos em sala de aula. Neste sentido, se a maioria vai mal, é necessário, por parte do professor, uma reflexão urgente de sua prática profissional. Assim, compreender e refletir efetivamente o sentido da avaliação na escola, nos dias de hoje, implica, necessariamente, a direção de novas propostas de avaliação por parte do professor e do especialista, rumo a mudanças significativas na vida desses profissionais. Se as normas escolares exigem que as avaliações dos seus alunos tenham como resultado o *“julgamento de resultados finais”* (Luckesi, 1995), é preciso que a escola toda reflita, urgentemente, por que este pode ser um dos responsáveis pela evasão escolar que ocorre anualmente, especialmente com os alunos das escolas públicas. Entendemos ser este um dos caminhos para a diminuição do fracasso escolar de muitos estudantes.

Foi, por entendermos que a educação é política, não significando com isso que só trata politicamente a educação aquele que participa do seu sindicato e por entendermos ainda que os fatos sociais são construídos no movimento histórico, que vimos a importância de pesquisar, também, o grau de participação sindical dos professores, num primeiro momento, para somente depois, a própria pesquisa nos revelar a necessidade de pesquisá-lo também junto aos outros segmentos: alunos e especialistas. Evidentemente que a participação sindical auxilia sobremaneira aquele que acompanha suas lutas diárias, no sentido de conscientizá-lo ao não conformismo, ou seja, auxiliá-o a sentir a

necessidade das transformações sociais e estas podem começar pela sala de aula. Foi isto que procuramos nesta pesquisa, ou seja, por meio do grau de participação sindical do professor, como é realizada a sua prática pedagógica e, junto com ela, como é efetivado o processo de avaliação de seus alunos.

Outros quatro sentidos que se articulam entre si e nos dão a idéia de que a educação tem importância política e que melhor fundamentam a questão são explicitados por Charlot (1986): primeiramente, *“a educação transmite à criança os modelos de comportamento que prevalecem numa sociedade”*. Ex: *“trabalho, vida, troca”*. Em segundo lugar, porque *“forma a personalidade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas”*. Ex: *“renúncia, estruturas psicológicas de dependência, idealização”*. Em terceiro lugar, porque *“transmite às crianças idéias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade (...)”*. Em quarto lugar, *“a educação é política na medida em que é encargo da escola, instituição social cuja organização e funcionamento dependem das relações de forças sociais e políticas”*. Logo, a escola é uma das responsáveis por transmitir uma educação cujos modelos sociais refletem a influência e interesses do poder político e econômico. Portanto, a educação tem, de fato, um significado político. Assim, analisar a prática pedagógica do professor sindicalizado ou não, participante ou não, para averiguarmos o seu papel em relação ao seu aluno, no que se refere a um dos mais importantes instrumentos, a avaliação, é, também, um importante passo desta pesquisa.

Os recursos metodológicos utilizados para a obtenção das informações nesta pesquisa foram: questionários escritos e gravações, além de entrevistas, conversas informais e observações do cotidiano da sala de aula. A metodologia de análise das informações constituiu-se na compreensão e interpretação da relação entre a prática pedagógica do professor e a forma de avaliação dos alunos.

Após a delimitação deste trabalho, dividimos a execução do projeto em duas etapas práticas. A primeira constou de um levantamento bibliográfico, que tratou especificamente da questão da avaliação escolar e da prática pedagógica dos professores.

A segunda etapa tratou da elaboração de três questionários e sua aplicação destinou-se a três tipos de clientela distintas: um, ao corpo discente das escolas – alunos-; um ao corpo docente – professores-; e um aos Especialistas e às Escolas. Tratou-se, portanto, nesta etapa, de uma Pesquisa de Campo e, posteriormente, da análise crítica, discussão

e interpretação dos dados. Paralelamente à aplicação dos questionários, foram realizadas as entrevistas e conversas informais com os três segmentos.

O procedimento com relação à coleta de dados ocorreu da seguinte maneira: primeiramente, encaminhamos à Direção das escolas a serem pesquisadas um pedido de autorização para realizá-la e, ao entregá-lo, enfatizamos a sua importância. Fomos atendidas pela Direção das três escolas. Num segundo momento, já com relação ao questionário do aluno, foi-nos cedido, pelo professor, um espaço de tempo durante as aulas para a sua aplicação. Antes do aluno responder a ele, houve orientações a respeito da pesquisa, leitura e explicações das questões, sua finalidade e a necessidade de responder às questões com absoluta sinceridade, não sendo necessário a identificação do entrevistado. As possíveis dúvidas deveriam ser colocadas e sanadas em qualquer momento da pesquisa. Os questionários foram recolhidos logo após a pesquisa. Com relação ao questionário do Professor e do Especialista e da Escola, alguns responderam prontamente, outros, alegando falta de tempo, responderam em outros momentos. As gravações ocorreram com hora marcada por alguns professores. As entrevistas informais dos alunos, professores e especialistas, bastante ricas, foram realizadas na própria escola, durante os intervalos das aulas.

Após a coleta, levantamento e codificação dos dados referentes às questões fechadas e abertas dos questionários dos Alunos, dos Professores e dos Especialistas e à Escola, assim como da sua amostragem e também das várias questões informais - "bate-papos", gravações -, delimitamos alguns itens que mais se aproximavam do eixo teórico básico desta pesquisa que era seu objetivo. Do total de dados colhidos, extraímos 20% para nossa análise e para efeito deste relatório.

Convém ressaltar que tínhamos algumas categorias definidas e algumas a definir. As definidas: prática pedagógica, avaliação escolar e participação sindical, ficaram evidentes desde o início deste trabalho. Isto posto, tivemos como critério a interação entre o que os dados nos trouxeram e a nossa hipótese, que era o entendimento de que o trabalho do professor em sala de aula não é neutro, portanto, a sua prática profissional é aliada a uma forma de ver o mundo em que vive. Os professores trazem para dentro da sala de aula uma visão de mundo que lhes é própria, logo, estarão trabalhando ou de forma crítica, ou de forma tradicional, ou de forma tecnicista, ou de forma escolanovista, que são as referências teóricas que procuramos e que são propostas para essa pesquisa.

A participação sindical do professor tende a colaborar nesta visão de mundo e durante a sua prática profissional ele traz para a sala de aula esse vínculo sindical. No entanto, isso não significa afirmar que aquele professor que não participa sindicalmente, não tenha consciência política para o enfrentamento do seu dia-a-dia profissional. O que queremos dizer é que o professor participante estará à frente dos problemas nacionais com mais frequência e, muitas vezes, com mais rapidez, informando os outros sobre as possíveis questões que possam prejudicar ou beneficiar sua categoria e a própria nação. Há, portanto, um compromisso diferenciado entre os professores participantes de um sindicato, em relação aos professores não participantes. Foi este o motivo que nos levou a pesquisar essa questão.

Por entendermos que todo indivíduo tem um vínculo com a sociedade em que vive, portanto, tem um valor social, coletivo, tendo em vista a transformação desse social, mesmo que essa transformação seja considerada pequena, dentro da sala de aula, por exemplo, fica evidenciado que, por mínima que seja a mudança, a visão configurativa dos elementos pesquisados - alunos, professores e especialistas- dependerá da sua concepção de mundo, uma vez que deverão considerar os fatos provindos da história, portanto, em constante movimento.

Relacionado a essa questão está o chamado fracasso escolar dos alunos, que foi o indicador para entender a situação do ensino em nosso país, pois que este se relaciona com a forma com que a prática pedagógica do professor ocorre em sala de aula, aliada ao conteúdo transmitido. Buscamos compreender qual a trajetória teórico-metodológica do professor, sempre procurando entender qual a matriz epistemológica que fundamenta os diferentes modelos de avaliação. Por outro lado, os dados desta pesquisa nos mostraram que a escola, que deve obediência às normas rígidas advindas dos órgãos superiores exige, do professor, alguns padrões de comportamento, muitas vezes, incompatível com sua visão educacional, a exemplo de trabalhar com classes superlotadas e de valorizar a quantidade de pontos na avaliação da aprendizagem escolar em detrimento da qualidade dessa aprendizagem. Apesar de tudo isso, entendemos que as concepções educacionais, apontadas nesta pesquisa, são referenciais importantes na prática pedagógica do professor.

O que nos evidenciaram os dados da pesquisa:

**a) Com relação aos Alunos:**

- 100% conceituam a avaliação como a forma das professoras saberem se eles aprenderam ou não os conteúdos ensinados e como uma forma de “ganhar pontos para passarem de ano”. 20% acham a avaliação “uma chatice”.

- 100% não querem mudanças na forma de ser avaliados, ou seja, provas mensais e bimestrais, trabalhos, sínteses, ditados, pesquisas, jogos, dentre outros. Apenas um aluno aboliria as avaliações “para sempre”.

- 100% consideram que a prática pedagógica das professoras, no que se refere à matéria passada na lousa, às explicações, aos exercícios nos livros, está correta e muito boa. Acham que “não precisa mudar nada”, ao mesmo tempo em que não apresentam formas alternativas de avaliação.

-50% admitem que não “aprendem direito” o que a professora explica, porque “conversam um pouco durante as aulas”, no entanto, “estudam em casa” para as avaliações. 30% “estudam na véspera” e 20% “uma aula antes” das referidas provas.

- 90% não entendem a avaliação como uma punição e consideram-na necessária. Consideram que é uma espécie de controle importante para o bem de todos eles, já que está “medindo aquele que sabe e aquele que não sabe”.

- Nenhum aluno sabia o significado de GLE - Grêmios Livres Estudantis e nem para que servia. Após várias explicações sobre a importância do GLE, disseram que gostariam de ter um na escola para poderem se conhecer melhor e se organizarem. Disseram também, nas entrevistas, que não participam da vida da escola, a não ser em festas juninas e datas comemorativas. Não há, portanto, participação em qualquer espécie de organização estudantil nessas 5<sup>as</sup> séries do primeiro grau.

**b) Com relação aos Professores:**

- 60% conceituam a avaliação como “medição da aprendizagem escolar”. Apenas uma professora da escola A e uma da escola C conceituaram como “averiguação daquilo que o aluno aprendeu”.

- 100% consideram a avaliação muito importante “porque é a forma encontrada de se saber até que ponto o aluno conseguiu compreender aquilo que lhe foi ensinado”.

- 100% avaliam os seus alunos por meio de testes orais ou escritos, provas mensais e bimestrais, ditados, jogos, redações, trabalhos, dentre outros, elaborados por elas mesmas, e utilizam o sistema de notas por

meio da distribuição dos créditos, que é uma norma existente nas três escolas - um mínimo de 60 pontos e um máximo de 100 - Consideram que é difícil avaliar de forma diferente, *porque “esbarram nas normas escolares”*. A questão da quantidade acaba por sobrepujar a da qualidade, nesta circunstância. Explicam, também, que os pais querem ver as notas e as provas de seus filhos e que a direção da escola aguarda, no final dos bimestres, as referidas pontuações para o preenchimento dos documentos na Secretaria. Há, segundo informaram, prazos definidos para isso.

- 100% organizam as avaliações de acordo com a matéria *“transmitida em sala de aula”*: gramática, ortografia, interpretação de textos em livros didáticos e alguns textos reflexivos, dentre outros, e admitem que cobram tudo isso de seus alunos no final de cada mês. Alega uma professora da escola A, que *“a escola não oferece condições para uma boa avaliação e dificulta o trabalho por falta de material didático e condições próprias”*.

- No que se refere à relação avaliação e disciplina, apenas uma professora da escola A disse que *“10% equivale à disciplina e os 90% restantes, à avaliação”*; a da escola C não respondeu à questão. 100% consideram que existe uma inter-relação entre a avaliação e a disciplina: *“no dia da avaliação os alunos ficam bem comportados”*, acrescentaram.

- A forma de verificação da média final, para as professoras da escola B e C é *“a somatória de duas avaliações que depois serão divididas por dois”*. As professoras da escola A não utilizam o mesmo conteúdo em duas avaliações mensais. Analisam e verificam o desempenho dos alunos e aplicam novas provas se o aluno não apresentou uma aprendizagem satisfatória.

- Admitem as professoras da escola B e C que não há imposição da escola com relação ao tipo de avaliação a ser aplicada, mas *“a supervisão sempre observa se está correta, ou não, determinada questão”*. Já os da escola A afirmam que *“há uma imposição quanto ao tipo de avaliação a ser aplicado. Exigem testes e provas bimestrais”*.

- 100% trabalham com turmas heterogêneas e, apesar do apoio pedagógico dos supervisores e colegas da área, gostariam que elas fossem homogêneas. Julgam que é mais fácil lidar com alunos que tenham o mesmo nível de aprendizagem.

- Apenas uma professora da escola A considera a sua prática pedagógica relacionada à forma de pensar a educação e diz preparar suas avaliações, semanalmente, enquanto que as das escolas B e C preparam-nas diariamente.

- No que se refere ao Magistério, uma professora da escola A avalia como uma necessidade, duas, como uma profissão; as professoras das escolas B e C consideram-na uma profissão e prazer. 100% vêem o Magistério como uma profissão séria.

- Nas escolas A, B e C, a relação entre professor/professor, professor/direção e professor/aluno é considerada boa. No que se refere à relação com os alunos, 100% entende que “o aluno indisciplinado é aquele que não tem amor em seus lares”. Entendem que a indisciplina está ligada à falta de afeto e de carinho por parte dos pais, por isso, tentam sanar essa questão conversando muito com eles, nas escolas.

- Nenhuma professora considera usar a avaliação como punição, mas, 100% entendem que “deve haver um certo controle durante as aulas para que o aprendizado possa se transcorrer normalmente”. A professora da escola C expõe que 90% dos alunos não proporcionam momentos satisfatórios durante as aulas e que o seu vocabulário dos é ruim. Alega que muitos deles costumam faltar com o respeito para com os professores, daí, a necessidade do controle, caso contrário, não conseguiriam trabalhar em sala de aula.

- Com relação ao Conselho de Classes, uma professora da escola A observa que os especialistas agem de forma rígida e cobram avanços do professorado, as das escolas B e C ressaltam que analisam as dificuldades e necessidades dos professores.

- No que se refere à participação sindical, 100% são filiadas ao seu sindicato representativo -UTE- e apenas a professora da escola B coloca-se como “colaboradora” deste e informa ter pertencido à sua primeira diretoria. 100% avaliam as ações do sindicato como muito importantes, pois são realizadas em favor das reivindicações dos professores.

### **c) Com relação às Especialistas e às Escolas:**

- 100% participam de cursos de atualização pedagógica e das decisões escolares.

- 100% consideram a avaliação escolar como um processo que mede o aprendizado do aluno e que deve ser criteriosa e organizada.

- 100% assessoram as professoras na realização das avaliações escolares e entendem que elas devem acontecer no dia-a-dia e com constância.

- 100% não interferem na aplicação das avaliações realizadas pelos professores em sala de aula.

- 100% orientam as professoras na prática pedagógica e participam do planejamento escolar.

- No que se refere à participação sindical, a especialista da escola A não tem nenhum nível de atuação, enquanto a da escola B e a da C “*participam um pouco*” do sindicato dos professores.

Para concluir, e levando em conta que a avaliação é uma questão complexa e que tem provocado discussões polêmicas entre os educadores que se preocupam com o processo ensino-aprendizagem, decidimos realizar esta pesquisa com o intuito de, também, colaborar na procura de caminhos que possam fazer da avaliação um componente inserido no processo ensino-aprendizagem, portanto, mais rico e mais dinâmico, se contrapondo-se àquela avaliação como enquanto somatórias numéricas ou conceituais na aferição do rendimento escolar dos alunos.

Assim, baseando-nos na observação realizada em sala de aula e tendo como referencial os resultados da análise e discussão dos dados colhidos, referentes às escolas “A”, “B” e “C”, no que diz respeito às concepções educacionais, ficou evidente que a prática pedagógica das professoras, quanto à questão da avaliação escolar de seus alunos, é diferente daqueles afirmados pela maioria. Embora as professoras das escolas “A” e “C” pesquisadas dizerem enquadrar-se na concepção escolanovista, que se centra no aluno, no seu interesse em obter conhecimentos, o que se averiguou foi uma não definição dessa concepção na prática, com forte tendência ao tradicional que se centra na figura do professor que domina os conteúdos sistematizados e transmite-os aos seus alunos. Nenhuma das professoras tem seu trabalho escolar voltado para a concepção histórico-crítica, que concebe a idéia de que professores e alunos sejam parceiros em sala de aula, fazendo da educação um instrumento de luta para elevar o nível cultural da população, na passagem do senso-comum ao saber sistematizado, com vistas à constituição de um novo projeto social que atenda aos interesses de toda população. Mesmo a professora da escola “B”, que revela não optar por nenhuma concepção educacional, na verdade, acaba por adotar práticas tradicionais. Sabemos, hoje, que essa prática tradicional permeia grande parte das escolas brasileiras, perdendo muito em relação às características do tradicional de outrora, no que se refere, por exemplo, à questão do conteúdo, hoje, dissociado da realidade da maioria dos alunos e na questão da “maleabilidade” para se conseguir as chamadas “pontuações”, que ocorrem, por exemplo, por meio de “trabalhos escolares”, muitas vezes, não realizados pelos próprios estudantes, em especial, quando feitos fora do âmbito da escola. Observou-se, contudo, que as pro-

fessoras das três escolas pesquisadas utilizam-se da pedagogia tecnicista, que, como pedagogia oficial, desde o final da década de 60, visa garantir a eficiência e a produção das atividades desenvolvidas durante o processo escolar. O que de fato importa, nesse processo pedagógico, é mostrar que a escola se organiza sobre uma extensa produção, planejada pelos especialistas e executada pelos professores.

É bem verdade que algumas professoras tentam desenvolver, no processo de avaliação, algumas técnicas pedagógicas mais atualizadas como jogos, debates ou performance, em suas salas de aula. Estas, por sua vez, possibilitam um certo avanço na qualidade das avaliações e não na forma de avaliar o aluno, que continua a ser uma distribuição de pontos definidos para determinados fins, ou seja, para provas bimestrais, tantos pontos, para trabalhos, outros tantos e assim sucessivamente. Prevaecem, portanto, as notas somatórias como característica quantitativa e obrigatória, prejudicando, sobremaneira, a real avaliação da aprendizagem. O processo somatório na avaliação da aprendizagem escolar, portanto, continua a ser a “tônica” da prática pedagógica dos professores, ou melhor, da verificação da aprendizagem escolar. Segundo Luckesil (1995), a avaliação é dinâmica quando diagnostica a qualidade dos resultados finais ou intermediários e é estática quando a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. É importante, pois, direcionar a aprendizagem escolar a padrões mínimos de conteúdos definidos pelos professores e escola como os mais importantes, que avancem em direção ao desenvolvimento do estudante, e sua conseqüente formação e crescimento, rumo às questões sociais. Logo, pode-se observar a necessidade de maior colaboração e assistência daqueles que, também envolvidos no processo ensino-aprendizagem, se ocupam com outras tarefas escolares, deixando para segundo plano este tão importante componente curricular - a avaliação- que é parte indissociável do processo ensino-aprendizagem e, portanto, de todo o planejamento escolar.

Enfim, os dados desta pesquisa evidenciaram que a tendência maior dos professores quanto à concepção de educação utilizada em sala de aula é a tradicional, trabalhada com uma mistura de técnicas pedagógicas mais atualizadas, além da garantia da produtividade pedagógica que permeia toda a educação escolar. Conseqüentemente, a avaliação do processo ensino-aprendizagem não poderia ser outra senão aquela que promove o aluno segundo a quantidade de pontos obtidos por ele durante as chamadas “provas”. São conseqüências sérias para a aprendizagem dos alunos, que acabam por entender que o que está em jogo não é a

compreensão deste ou daquele conteúdo, mas a quantidade acumulada de notas, que variam de zero a cem.

Embora tenhamos a clareza de que nosso foco é averiguar qual a concepção educacional que tem o professor das escolas “A”, “B” e “C” pesquisadas e sua conseqüência no processo de avaliação da aprendizagem escolar, é importante estarmos atentos para o entendimento de que o que ocorre em sala de aula, sobre a interferência do que acontece em todo o no ambiente escolar e, por que não dizer, do próprio sistema escolar e social, da mesma forma que o que ocorre em uma escola ou no próprio sistema escolar e social, influência nas relações existentes em sala de aula e que implicam todos os componentes curriculares.

Quanto à questão da participação de professores e especialistas no sindicato da categoria, esta pesquisa evidenciou-nos que ficou prejudicada, porque a maioria dos professores e especialistas não participa do sindicato da categoria. Observou-se que não existe qualquer diferença, em sala de aula, da professora que participa regularmente do sindicato e daquelas que não participam. Todas estão preocupadas em contemplar os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa no tempo definido pelo planejamento escolar. Neste aspecto, é importante entender que o trabalho do professor em sala de aula e o trabalho sindical caminham juntos, não podem ser dissociados. É importante também atentar para o fato de que, em determinados momentos, é preciso ousar para que ocorram algumas mudanças no ambiente escolar e este ousar requer, fundamentalmente, acreditar em novas possibilidades que beneficiem o estudante e a própria escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, s/d.
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. *l'école Capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, p. E passeron, j. C. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CHARLOT, B.. *A Mistificação Pedagógica*. Tradução Ruth R. Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

**Importância da Avaliação na Prática escolar - Alaíde Rita Donatoni**

---

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 5 CPNT. São Paulo: Cortez, 1983.



## O ENSINO DE HISTÓRIA E A CRISE DE PARADIGMAS

*Vivemos um momento cultural em que se disseminam, facilmente, discursos cansados, que enunciam um mal-estar vivido pelo intelectual contemporâneo, pois parece que ficou tarde demais para assumir o papel de consciência do mundo e de defensor das boas causas. (...) Este momento cultural da atualidade não significa a abolição da História, o seu esquecimento ou sua condenação; trata-se antes, de um debate que redimensiona a história*

Iara Schiavinatto

Mara Rúbia Alves Marques<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto analisa o atual contexto da produção do conhecimento histórico e do ensino de História no quadro da chamada “crise dos paradigmas”, evidenciado nas últimas décadas. O objetivo é analisar os efeitos de alguns aspectos histórico-sociais e epistemológicos da sociedade contemporânea no campo da disciplina histórica, bem como no campo de atuação dos professores/pesquisadores de História, para, em última instância, identificar seus desdobramentos no tratamento pedagógico, ou didático-metodológico, desta disciplina escolar, em termos da articulação entre o local e o global na tematização da cidadania. Num primeiro momento, analisamos o debate acerca dos dilemas atuais da História e a questão dos paradigmas. Em seguida, após a crítica aos fundamentos epistemológicos modernos que dominam os saberes e as práticas pedagógicas no ensino de História, indicamos uma abordagem teórico-metodológica pós-moderna na formação de professores e no ensino de História. No plano teórico, a abordagem resulta do diálogo entre a tradição pós-estruturalista, a escola dos Annales e uma sociologia pós-crítica ou pós-moderna. No plano prático, ela resulta de minha experiência como formadora de professores na disciplina ‘Didática e Metodologia do Ensino de Geografia e História’ nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental/DMGH, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. A

---

<sup>1</sup> Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia UFU.

abordagem sociológica de Boaventura Santos foi escolhida como opção epistemológica e pedagógica, o que a tornou eixo interdisciplinar do trabalho educativo. O pressuposto básico é que, atualmente, passamos por uma “crise” ou “transição” paradigmática no campo da história, da epistemologia e da pedagogia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crise de Paradigmas - Ensino de História

**ABSTRACT** :This text analyzes the current context of the historical knowledge production and the teaching of History in the scope of the so called “crisis of paradigms” which has been evidenced in the last decades. The objective is to analyze the effects of some socio-historical and epistemological aspects of the contemporary society in the field of the historical discipline, as well as in the field of the performance of teachers/researchers of History. Secondly, it aims at identifying pedagogical or didactic-methodological aspects of that discipline, in terms of the articulation between local and global features regarding the citizenship issue. In a first moment we analyzed the debate concerning both the current dilemmas of the History and the paradigm issues. Following the critic to the modern epistemological foundations which in turn dominate knowledge and pedagogical practices in the teaching of History, we indicated a post-modern theoretical-methodological approach on teachers continuing studies and the teaching of History. From a theoretical view the approach is a result of a dialogue among the post-structuralist tradition, the Annales’ school and a post-critical/modern sociology. It also results from my experience as a teachers’ trainer of the discipline ‘Didática e Metodologia do Ensino de Geografia e História’, for the Elementary School – Course of Pedagogy – in the Universidade Federal de Uberlândia. The sociological approach of Boaventura Santos was chosen as the epistemological and pedagogical option being the interdisciplinary axis of the work. The basic presupposition is that we are currently facing a “crisis” or “transition” related to paradigms in the field of history, epistemology and pedagogy.

**KEY WORDS:** Crisis of Paradigms – Teaching of History

Supomos que o campo de conhecimento da História encontra-se sob os efeitos de um certo “mal-estar” que tem atingido as Ciências Humanas em tempos de crise da Modernidade<sup>2</sup> e de seus mitos fundadores, tanto epistemológicos como pedagógicos, e da emergência de uma “condição Pós-Moderna”<sup>3</sup>. Esta afirmação fundamenta-se, sobretudo, no debate presente no livro *Cultura Histórica em Debate* (1995), publicado pela UNESP, no qual:

Percorrendo diferentes temáticas, interrogou-se sobre os fundamentos epistemológicos informadores da própria escrita da História, perscrutando seus paradigmas conformadores, em reflexões que tematizaram este campo, indagou-se se, na atualidade, estaríamos vivendo uma situação de mal-estar da História, ou se isto poder-se-ia configurar numa crise de paradigmas (Silva, 1995, p. 7)<sup>4</sup>.

No referido livro, especialmente no subtítulo “o mal-estar da História”, da Parte I intitulada “Paradigmas e Atualidade – Dilemas da História”, há um certo consenso sobre a existência de uma crise paradigmática nos quadros da sociedade contemporânea, sendo que “senso comum, paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham (...) como um corpus de pressupostos, de crenças que definem a problemática de investigação de uma ciência e que condicionam inclusi-

---

<sup>2</sup> Vale lembrar que “a modernidade [também] se caracteriza por uma ruptura com a tradição que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e a justificação do conhecimento” (Marcondes, 1995, p. 20). É nesse sentido que Lyotard (apud Peixoto, 1998) afirma que o conhecimento científico moderno surgiu no século XVIII, combatendo as narrativas não científicas pré-modernas consideradas como ignorância, preconceito, barbárie, superstição e ideologia, mas se tornou ela própria a grande narrativa dominante até o final da 2ª Guerra.

<sup>3</sup> Abordagem ampla sobre as mudanças sociais, econômicas e políticas - que inclui a análise das mudanças no campo cultural, artístico e teórico - que configuram uma condição pós-moderna e as idéias que aí são produzidas. Apesar das diferentes interpretações, tem como representantes, entre outros, Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard, Fredric Jameson, David Harvey e Boaventura Santos. Em comum, tais autores apontam os elementos da modernidade que perderam sentido histórico perante as condições contemporâneas. A propósito de uma síntese do pensamento desses autores, ver Peixoto (1998).

<sup>4</sup> De modo geral, a noção de paradigma dos autores têm como referência o ponto de vista filosófico a acepção clássica de Platão e/ou a acepção contemporânea de Thomas Kuhn.

ve a metodologia” (Freitas, 1995, p. 51).

Há uma “crise” de paradigma quando há rupturas com os paradigmas dominantes numa determinada época, ou “velhos” paradigmas, e emergência de “novos” paradigmas e de uma nova visão de mundo, configurando uma transição entre aquilo que ainda permanece e o que está se formando (Idem, p. 52). No caso, uma “transição paradigmática” no campo do conhecimento ou da ciência ou uma **transição epistemológica** derivada de “*movimentos de desestabilização intrínsecos* (...) dos fundamentos daqueles modelos explicativos que são orientados pelo sentido de ordem, evolução, linearidade, racionalidade, progresso e da verdade inquestionável” (Freitas, 1995, p. 53 – grifos meus)

É nesse sentido que se deve entender a afirmação de Boaventura Santos (1988) de que estarmos vivenciando uma peculiar relação entre as ciências Modernas (velho paradigma ou paradigma dominante) e Pós-Modernas (novo paradigma ou paradigma emergente). A convivência de suas racionalidades na atual fase histórica constituiria uma transição paradigmática no âmbito do conhecimento, caracterizada pela “(...) ambigüidade e complexidade do tempo científico presente” (Santos, 1988, p. 46-47).

Entretanto, as alterações nos modos de conhecer, interpretar ou explicar a realidade (epistemologia), estão inseridas em “uma crise da própria civilização contemporânea” (Freitas, 1995, p. 52), ou seja, nas transformações nos modos de organizar a sociedade (**transição histórica**).

Para Freitas (Idem, p. 53), há duas formas de manifestação dessas transformações: as pressões conjunturais<sup>5</sup>, de um lado, e os movimentos sociais, de outro. Estes últimos, que expressam “(...) diversas ‘persona-

---

<sup>5</sup> Freitas (1995, p. 53) aponta como “pressões conjunturais” fenômenos como: a extrema agilidade da renovação tecnológica e das comunicações; o fim do socialismo real e a emergência de uma nova ordem mundial; a reunião das culturas provocada pelo comércio mundial; o ressurgimento da violência étnica e do nacionalismo intolerante; as tensões de final de século e de milênio e a disseminação de previsões apocalípticas. Entretanto, para o que nos interessa neste texto, destacaremos especialmente o aspecto da emergência dos novos movimentos sociais, conforme abordagem de Boaventura Santos. Para Santos (1994: 214), no âmbito cultural ou político-cultural, “a crise é, em parte, a revolta da subjectividade contra a cidadania, da subjectividade pessoal e solidária contra a cidadania atomizante e estatizante no seu sentido liberal”. O movimento estudantil do final dos anos 1960 inaugura e expande uma nova cultura política indispensável para entender os novos movimentos sociais dos anos 1970, 1980 e 1990, cuja novidade consistiu, basicamente, no fato de que, a partir daí, os partidos e os sindicatos tiveram de confrontar-se com as novas formas organizativas dos novos movimentos sociais.

gens' que entraram em cena, sobretudo dos anos 60 para cá: mulheres, negros, homossexuais, crianças, índios e outros tantos ou quantos mais vierem" (Schiavinatto, 1995, p. 27), provocaram significativas mudanças culturais e epistemológicas.

Esses movimentos vão acentuar a crise, na medida em que obrigam a repensar, abandonar e produzir novos modelos explicativos. Deles emergem algumas conseqüências diretas imediatas, como novos tipos de sujeitos e agentes, novos tipos de conflitos, novos tipos de espaços políticos (...) (Freitas, 1995, p. 54).

A segurança objetiva da História tradicional é então substituída pela complexidade e subjetividade interposta pela ampliação do próprio campo temático da História, pela inclusão dos grupos minoritários e da temática do cotidiano na análise histórica. (...) Com a noção de cotidiano pode-se, por exemplo, recuperar o papel do indivíduo na história, e, assim, questionar as interpretações segundo as quais o homem é produto de modos de produção determinados (Barreiro, 1995, p. 13-22).

*Contra a idéia da história em sentido profundo que persegue (no sentido da tradição, de eventos com nexos causais, de longa temporalidade, ou mais que seja), apresentam-lhe o desenrolar de uma história imediata (uma explosão de micro-histórias instantâneas) que, no limite, anula a historicidade das manifestações socioculturais vividas e, porque não dizer, o próprio passado. (...) A emergência desta modalidade de história imediata tem sido englobada no contexto de crise da modernidade, da idéia de progresso e mesmo de tradição, dos paradigmas teóricos conhecidos ou de esgotamento das energias utópicas, como aparece em vários diagnósticos (Ferreira, 1995, p. 31).*

Pressupondo que a crise ou transição paradigmática no campo do conhecimento (epistemologia), pautada na crise ou transição no campo da cultura e da política (história), tem implicações no campo da educação e do ensino (**crise ou transição pedagógica**). Daí se poder falar de um mal-estar educacional, expresso na pergunta de Garcia (1995, p. 58):

Em que medida a chamada "crise de paradigmas afeta a educação?

Define a Educação o conhecimento ligado à formação do homem,

tendo em vista um modelo, um paradigma. No momento em que este modelo é posto em questão, a Educação fica desorientada. Orfandade é o sentimento que em geral se experimenta. Uma orfandade ideológica. O horizonte que existia já não exista.

No que se refere ao campo específico da História, as questões que se evidenciam são: a) qual o sentido de se falar no “mal-estar da História”, isto é, da disciplina histórica e do ensino de História? b) “qual a projeção de alternativas para a História diante da crise” (Freitas, 1995, p. 54)?

Por um lado, Freitas (1995, p. 54-55) aponta para um “(...) estado de grande esgotamento, privadas de maior poder de convencimento”, de algumas elaborações do paradigma marxista no campo da História, cujo determinismo “(...) não mais responde aos problemas apresentados pela complexa sociedade do presente, problema que se acentua a cada instante pela falta de oxigenação teórica”. Em vista do que, emergiram outros “modelos” explicativos na historiografia, como é o caso, por exemplo, dos “estudos novistoristas” ou baseados na História Nova. Ainda segundo Freitas, outra alternativa, advinda de variadas matrizes epistemológicas<sup>6</sup>, centra-se na idéia de interdisciplinaridade no campo da História.

Por outro lado, para José Barreiro (1995), o “mal-estar da História” passa pela crítica da História tradicional, conservadora, uma vez que:

Trata-se, para nós, do fim de uma história laboratorial que oferecia garantias de produção de um conhecimento com características de absoluto. O desafio dos historiadores, a partir de um certo momento, é o de abandonar a prática segura e objetiva da história conservadora, cuja tarefa mais importante era a de ordenar os acontecimentos numa linha cronológica do tempo. (Barreiro, 1995, p. 13).

Tais considerações nos fazem criticar, ainda que brevemente, os fundamentos modernos da História, pois supomos que uma proposta de renovação no trabalho do professor/pesquisador de História implica desconstruir as narrativas mestras ou meta-narrativas evolucionárias próprias de uma perspectiva moderna do processo e do conhecimento

---

<sup>6</sup> No caso, inclui desde o ideal da *paideia* grega, o estruturalismo genético de Piaget, a “epistemologia da convergência de Georges Gusdrff, a teoria da racionalidade de Habermas, bem como as propostas da Declaração de Veneza, de 1986 (Freitas, 1995, p. 55).

históricos, bem como do ensino de História. Sendo que a perspectiva moderna inclui, aqui, tanto as narrativas tradicionais, de cunho liberal, como as narrativas marxistas deterministas.

### CRÍTICA AOS FUNDAMENTOS MODERNOS DA HISTÓRIA

A necessidade de repensar as bases modernas da História justifica-se porque, ancorados numa visão totalizada da história, ou caímos, por um lado, no ufanismo (neo)liberal da vitória final do capitalismo, ou, por outro lado, caímos no desânimo da impossibilidade de formulações utópicas e de transformações sociais. Como resultado, a tendência à esquizofrênica falta de referências teóricas e propriamente históricas, ou seja, à (des)crença na impossibilidade mesma de qualquer conhecimento racional e sistemático sobre a realidade social.

É nesse sentido que Giddens (1991, p. 15) afirma que desconstruir o evolucionismo social significa aceitar que a história não pode ser vista como uma unidade de organização e transformação; o que não implica, entretanto, que tudo é caos ou que um número infinito de “histórias” puramente indiossincráticas pode ser escrito. Há episódios precisos de transição histórica, cujo caráter pode ser identificado e sobre os quais podem ser feitas generalizações.

Para Santos (1994, p. 91), foi a idéia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal que acabou por se desintegrar numa miríade de mini-racionalidades (expressas pela pluralidades das práticas expressas nos Novos Movimentos Sociais) a serviço de uma outra racionalidade também global, porém inabarcável e incontrolável. Entretanto,

Esta situação deve-nos precaver contra a tentação de caracterizar a pós-modernidade como cultura da fragmentação. A fragmentação maior e mais destrutiva foi-nos legada pela modernidade. A tarefa é agora a de, a partir dela, reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, nem mínimas nem máximas, mas tão só adequadas às necessidades locais, quer existentes quer potenciais, e na medida em que elas forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas. As mini-racionalidades pós-modernas estão, pois, conscientes dessa irracionalidade global, mas estão também conscientes de que só a podem combater localmente. Quanto mais global for o problema,

mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções (Santos, 1994, p. 99).

Assim, ao contrário de uma “crise” da razão ou da impossibilidade de qualquer racionalidade, a crítica deve visar à racionalidade moderna acerca da história, segundo a qual, os sujeitos históricos eram encarnados na natureza, no Estado, no mercado ou na própria razão técnico-científica. Ainda mais que esses sujeitos, além de agentes naturalmente privilegiados do processo histórico, comandam uma trajetória inexorável ao fim histórico escatológico expresso em uma sociedade ideal.

Tal interpretação, de fato, fundamenta-se num evolucionismo histórico que impede que a história seja percebida em suas contradições e descontinuidades, ao destacar, na história humana, uma direção global governada por princípios dinâmicos gerais. Visão tanto de uma perspectiva evolucionária liberal, que vem tentando sustentar a tese do “fim da história”, como de uma perspectiva evolucionária socialista, perplexa diante do fracasso do “fim da história” às avessas. Em ambas as formas de evolucionismo,

(...) a “história” pode ser contada em termos de um “enredo” que impõe uma imagem ordenada sobre uma mixórdia de acontecimentos humanos. A história “começa” com culturas pequenas, isoladas, de caçadores e coletores, se movimenta através do desenvolvimento de comunidade agrícolas e pastoris e daí para a formação de sociedades modernas do Ocidente (Giddens, 1991, p. 14-15).

Prevalece, em geral, a identificação da história com o processo modernizador/racionalizador moderno, expresso na trajetória do capitalismo e do industrialismo (história do mercado e/ou dos modos de produção); na formação e desenvolvimento dos Estados-Nação, com seus heróis e instituições fundadores (história político-administrativa); no progresso da Ciência e das técnicas (história da razão instrumental). Uma tendência que associa elementos positivistas, historicistas e iluministas na interpretação e narração de uma história que é a da própria modernidade.

Esta crítica não deve, entretanto, confundir-se com a negação pura e simples do referencial moderno à História. Pelo contrário, concordamos com Giddens (1991), para quem a história da modernidade deve ser o eixo do conhecimento histórico da atualidade, por se constituir no contex-

to original das instituições e processos do presente. Sua proposta, porém, é de considerar as principais instituições da modernidade a partir de suas contradições e descontinuidades, destacando a questão da reflexividade ou do conhecimento, bem como dos movimentos sociais engendrados por oposição aos riscos e perigos da atualidade. Perspectiva que, na linha interpretativa de Alain Touraine (1994), pode ser articulada à interpretação da modernidade como a história do sujeito ou da subjetividade que, diferentemente de uma concepção individualista, idealista, voluntarista, psicológica e narcísica, é um sujeito entendido como “movimento social”.

Em todo caso, para Ferreira (1995, p. 36), “a pergunta é: pode a história, hoje, recuperar um papel engajado ou, ao menos, educativo, como nos antigos moldes?”. Nesse sentido, vale a afirmação de que, “se há um mal-estar nos domínios historiográficos, sabe-se, no entanto, que não existem receitas prontas para evitá-lo ou superá-lo. Pode-se, apenas, fazer algumas projeções” (Idem, p. 36). O que vale, também, para quaisquer propostas didáticas e/ou pedagógicas, como veremos a seguir.

## UMA ABORDAGEM PÓS-MODERNA AO ENSINO DE HISTÓRIA

Sem nenhuma pretensão de verdade, arriscamo-nos socializar um exercício teórico-prático de utilização de uma abordagem pós-moderna na formação de professores de História e Geografia, a partir das contribuições sociológicas de Boaventura Santos (1994) como um eixo teórico e metodológico interdisciplinar que garante coerência ao trabalho educativo. Para tanto fazem-se necessárias algumas considerações:

1. questionando sobre que paradigmas poderiam ser rejeitados e/ou apropriados pela Pedagogia, particularmente na formação de professores de História e Geografia para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da “(...) transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais” da Pós-Modernidade (Santos, 1994, p. 278), elegemos como principal categoria paradigmática a nova *cidadania* ou *cidadania pós-moderna*, ou seja, a cidadania associada aos Novos Movimentos Sociais (NMSs).

2. levando em conta que o processo de globalização-localização é uma das marcas da pós-modernidade, pensamos que cabe à educação escolar considerar a *relação entre o global e o local*, por meio da valorização do cotidiano como *locus* da cidadania, já que, do ponto de vista político-cultural, o cotidiano é, por excelência, o contexto espaço-temporal das atuais lutas emancipatórias.

Porque os momentos são 'locais' de tempo e espaço, a fixação momentânea da globalidade da luta é também uma fixação localizada e é por isso que *o cotidiano deixa de ser uma fase menor ou um hábito descartável para passar a ser o campo privilegiado de luta por um mundo e uma vida melhores*. Perante a transformação do cotidiano numa rede de sínteses momentâneas e localizadas de determinações globais e maximalistas, o senso comum e o dia-a-dia vulgar, tanto público como privado, tanto produtivo como reprodutivo, desvulgarizam-se e passam a ser oportunidades únicas de investimento e protagonismo pessoal e grupal (Idem, 1994, p. 224-5 - grifos meus).

Assim é que o cotidiano torna-se o ponto de partida referencial para atividades e/ou produções teórico-metodológicas destinadas a transpor, didaticamente, os elementos da realidade social para as salas de aula.

3. considerando uma concepção de poder, ou de relações de poder, não apenas centrado no Estado – como na perspectiva liberal, e nem microfisicamente disseminado – como na perspectiva foucaultiana (Santos, 1994), para efeito do ensino trabalho com o suposto de que

as sociedades capitalistas são formações ou configurações políticas constituídas por quatro modos básicos de produção de poder que se articulam de maneiras específicas. Esses quatro modos de produção geram quatro formas básicas de poder, que, embora interrelacionadas, são estruturalmente autônomas (...). Distingo nas sociedades capitalistas quatro espaços (que também são quatro tempos) estruturais: o espaço doméstico, o espaço da produção, o espaço da cidadania e o espaço mundial (Santos, 1994, p. 111-113)<sup>7</sup>.

Diante disto, foi possível: em primeiro lugar, sistematizar os *quatro espaços-tempo* em que se dão as relações de poder, atualmente: *o espaço-tempo mundial*, em que se destacam as questões ligadas à explosão demográfica, à globalização da economia e à degradação ambiental; *o espaço-tempo doméstico*, como espaço das relações familiares entre os

---

<sup>7</sup> Posteriormente, pelo desmembramento destes quatro espaços-tempo, Boaventura Santos amplia sua análise de modo a incluir mais duas "dimensões" ou "espaços estruturais" (2001, p. 273): o *espaço de mercado* e o *espaço da comunidade*. Entretanto, para o fim a que nos propomos, continuamos a trabalhar com a primeira análise.

cônjuges e entre pais e filhos; *o espaço-tempo da produção* ou das relações de trabalho e mercado; *o espaço-tempo da cidadania*, constituído pelas relações sociais entre o Estado e os cidadãos. Em segundo lugar, identificar em cada espaço-tempo: os atuais problemas e/ou dilemas sociais, os diferentes movimentos e projetos sociais, com suas respectivas propostas de “soluções fundamentais”, bem como os sujeitos ou agentes sociais envolvidos. E, por fim, apontar os temas/sub-temas ou conteúdos de ensino (ver Anexo).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos, neste texto, os efeitos de alguns aspectos histórico-sociais e epistemológicos da sociedade contemporânea – marcada pela transição entre o paradigma moderno e pós-moderno, no campo da disciplina histórica, da atuação dos professores/pesquisadores de História, de modo a apontar seus desdobramentos didático-metodológicos relativamente ao ensino de História. Para tanto, consideramos o debate sobre os dilemas atuais da História e a questão dos paradigmas, bem como a crítica aos fundamentos epistemológicos modernos que dominam os saberes e as práticas pedagógicas no ensino de História, e, por fim, indicamos uma abordagem teórico-metodológica pós-moderna na formação de professores e no ensino de História, com base numa categorização e sistematização pautada em Boaventura Santos. A esta categorização incorporamos e destacamos como a categoria principal a cidadania.

Entendemos que pela cidadania, como categoria epistêmica, se supera o que Bonamino e Brandão (1994, p. 99) identificam como um equilíbrio sempre precário entre a valorização das experiências singulares dos diferentes grupos e classes na sociedade e a necessária preservação, pela escola, das condições de interlocução com os elementos essenciais da cultura universal. Isso porque, ao expressar a diversidade das práticas emancipatórias opostas às práticas de regulação social em diferentes dimensões de espaço e de tempo, a cidadania fornece elementos de análise que unificam as experiências históricas globais e seus desdobramentos nos contextos singulares ou locais.

A categoria cidadania possibilita, ainda, “(...) o trânsito horizontal e o aprofundamento vertical nos diferentes campos disciplinares”. (Bonamino e Brandão, 1994, p. 100), pelas contribuições analíticas da História, da

Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia. Constatamos, por fim, que a cidadania torna possível que "(...) a reflexão mantenha uma permanente interlocução com a prática e incorpore dimensões que transcendam o nível meramente cognitivo". (Bonamino e Brandão, 1994, p. 100). Isto porque, ao articular o sujeito ou a subjetividade às práticas sociais, que incluem também o âmbito das produções culturais e simbólicas, a cidadania incorpora, para além do âmbito da Ciência, "(...) dimensões de outros saberes, enraizados na sensibilidade, na estética, na ética, nas crenças, etc." (Idem, p. 100), permitindo, assim, a elaboração de outros padrões de racionalidade.

Confirma-se, portanto, um suposto delineado já há algum tempo<sup>8</sup>. A cidadania é um dos poucos termos ou noções que vinculam, de forma tão instigante, as principais dimensões constitutivas da práxis histórica: *a dimensão histórica* - o sujeito e o social; *a dimensão epistemológica* - o sujeito e o conhecimento; e *a dimensão pedagógica* - o sujeito e a educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARREIRO, José C. O mal-estar da história: crise e pensamento na historiografia moderna. In: SILVA, Zélia L. da (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994, p. 13-22.
- BONAMINO, Alícia Catalano de, BRANDÃO, Zaia. Posfácio. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p.88-102. Coleção Questões da Nossa Época, 35.
- FREITAS, José v. de. Algumas considerações sobre a crise paradigmática nos quadros da sociedade contemporânea. In: SILVA, Zélia L. da (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994, p. 51-56.
- GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 58-66. Coleção Questões da Nossa Época, 35.
- GIDDENS, Antony. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fiker 2 ed. São Paulo: UNESP, 1991. 177p.
- MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da

---

<sup>8</sup> VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. Marques. *Educação e cidadania na pós-modernidade*. Universidade Federal de Uberlândia, 1996. Dissertação de Mestrado.

Modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 14-29. Coleção Questões da Nossa Época, 35.

PEIXOTO, Madalena G. Condição pós-moderna/pós-modernidade. In: \_\_\_\_\_. *A condição política na pós-modernidade – a questão da democracia*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 1998, p.21-104.

SANTOS, Boaventura de S. *Para uma pedagogia do conflito*. In: SILVA, Luiz H. da, et alli (Org.). *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de S. Subjectividade, cidadania e emancipação. In: \_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice – o social e o político na Pós-Modernidade*. 2. Ed. Porto: Afrontamento, 1994, p. 203-241.

\_\_\_\_\_. Um discurso sobre a ciência. 9 ed. Porto: Afrontamento, 1997, 59 p. *Coleção História & Idéias*.

\_\_\_\_\_. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista Estudos Avançados, São Paulo, n. 2, v. 2, p. 46-71, 1988. Publicação da Universidade de São Paulo. P. 46-71.*

\_\_\_\_\_. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. V. 1. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. P. 55-117.

SCHIAVINATTO, Iara Lis. *Falar de incômodo não é falar mal*. In: SILVA, Zélia L. da (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994, p. 23-30.

SILVA, Zélia L. da. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1994. 431p.

VERÍSSIMO, Mara R. A.M. *Educação e cidadania na Pós-Modernidade*. Universidade Federal de Uberlândia, 1996. Dissertação de Mestrado. 163 p.

**O Ensino de História e a Crise de Paradigmas - Mara Rúbia Alves Marques**

**ANEXO**

**I. O ESPAÇO-TEMPO MUNDIAL (RELAÇÕES SOCIAIS DE PODER ENTRE ESTADOS-NAÇÃO DO NORTE E DO SUL NO INTERIOR DA ECONOMIA MUNDIAL)**

**1.1. EXPLOSÃO DEMOGRÁFICA**

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- explosão da população mundial</li> <li>- universalização do capitalismo</li> <li>- deslocamento populacional global (migração)</li> <li>- transferência de mão-de-obra, desemprego</li> <li>- problemas urbanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a população em geral, migrantes, desempregados, excluídos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pró-direitos dos migrantes</li> <li>- movimentos xenófobos</li> <li>- políticas de controle migratório</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>tema central:</b> cidade</li> <li>- <b>sub-temas:</b> migração; desemprego; violência; moradia; políticas públicas</li> </ul>

**1.2. GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA**

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- deslocamento da produção mundial para a Ásia</li> <li>- crise do capitalismo</li> <li>- constituição de blocos de países</li> <li>- empresas multinacionais com agentes do mercado global: crise do Estado - Nação na gestão econômica; avanços tecnológicos na agricultura e no comércio</li> <li>- agricultura: desemprego, êxodo rural- indústria: desemprego e problemas urbanos</li> <li>- desigualdade Norte-Sul</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- instituições financeiras internacionais (FMI, Banco Mundial)</li> <li>- mercado: multinacionais, tecnologia, mão de obra qualificada</li> <li>- Estados-Nação mais fracos</li> <li>- desempregados, excluídos, famintos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- políticas e negociações entre países</li> <li>- crise da estratégia tradicional da guerra- avanços e resistências quanto ao neoliberalismo: novos movimentos sociais</li> <li>- antiglobalização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>tema central:</b> questão local/ regional/global-</li> <li>- <b>sub-temas:</b> posição geopolítica da cidade; questão regional do cerrado – produção, tecnologia, concentração industrial, relação campo/cidade, condições e relações de trabalho, cidades vizinhas; o Estado, as regiões, o Brasil, os blocos econômicos e o mundo</li> </ul>

O Ensino de História e a Crise de Paradigmas - Mara Rúbia Alves Marques

1.3. DEGRADAÇÃO AMBIENTAL

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- problema transnacional</li> <li>- erosão, poluição, alterações climáticas, lixo- questões do solo (formas de utilização)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a população em geral- populações marginais de infra-estrutura material e de saneamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- movimentos ecológicos e defesa direitos humanos - conferências para debates ambientais- movimentos por terras indígenas e por áreas preservadas- políticas oficiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>tema central:</b> questões ambientais no contexto local e regional (cidade)- <b>sub-temas:</b> qualidade de vida, políticas públicas- †<b>data comemorativas:</b> dia da árvore?:</li> </ul>

II. O ESPAÇO-TEMPO DOMÉSTICO (RELAÇÕES SOCIAIS FAMILIARES, DE PODER, DENTRO DA SOCIEDADE PATRIARCAL)

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- mulher e controle populacional</li> <li>- discriminação salarial feminina</li> <li>- prostituição e turismo sexual</li> <li>- perda das bases materiais do campo</li> <li>- proletarianização da família- trabalho em casa (doméstico/ informal)</li> <li>- discriminação patriarcal do espaço doméstico para o espaço da produção (assédio sexual, discriminação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- homens, mulheres, crianças, adolescentes, idosos, homossexuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- movimentos de mulheres, de homossexuais, de homens (machistas/ sexistas)- códigos de proteção ao menor, ao adolescente, ao idoso- políticas públicas/ legislação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>tema central:</b> família- <b>sub-temas:</b> condições e relações de gênero; condição infantil e adolescente- †<b>datas comemorativas:</b> dia das mães? Dos pais? Da criança?</li> </ul>

## O Ensino de História e a Crise de Paradigmas - Mara Rúbia Alves Marques

### III. O ESPAÇO-TEMPO DA CIDADANIA (RELAÇÕES SOCIAIS DE PODER ENTRE O ESTADO E OS CIDADÃOS: DESIGUALDADES ENTRE CIDADÃOS/ESTADO E ENTRE GRUPOS DE CIDADÃOS E INTERESSES POLITICAMENTE ORGANIZADOS)

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<p>‡ao nível do Estado: - século XVIII a XIX: Estado liberal como unidade política fundamental (cidadania liberal)- 2ª metade do século XX: Estado-Providência como unidade política e social fundamental (cidadania social) - a partir da década de 1960: retração do Estado sob forças políticas sub-estatais (internas) e supra-estatais (externas) (cidadania "neoliberal"?) ‡ao nível da comunidade: diferentes identidades coletivas (vizinhança, região, raça, etnia, religião), referentes a territórios físicos ou simbólicos e a temporalidades partilhadas (passadas, presentes ou futuras)</p>	<p>- os diferentes cidadãos em diferentes posições na sociedade civil (moradores, negros, mulheres, homossexuais, religiosos, étnicos etc)- o Estado</p>	<p>-os novos movimentos sociais de moradores, negros, mulheres, homossexuais, religiosos, étnicos etc. -organizações governamentais e não governamentais - partidos políticos, políticas públicas/ legislações</p>	<p><b>- tema central:</b> política- <b>sub-temas:</b> relações políticas no contexto local/ regional, entre cidadãos e administração pública ( diversidade de poderes constituídos/ instituídos e instituintes: grupos, associações, interesses/ discursos, estatutos etc., organizados e não organizados); processos eleitorais; situação atual e história do poder local' ‡<b>datas cívicas e comemorativas:</b> Independência do Brasil? Abolição da Escravatura? Proclamação da República? Semana da Pátria? Dia da Cidade?</p>

**O Ensino de História e a Crise de Paradigmas - Mara Rúbia Alves Marques**

**IV. O ESPAÇO-TEMPO DA PRODUÇÃO (RELAÇÕES SOCIAIS DE PODER ATRAVÉS DAS QUAIS SE PRODUZEM BENS E SERVIÇOS PARA SATISFAÇÃO SOCIAL DE NECESSIDADES SOCIAIS NO ÂMBITO DO MERCADO DE PRODUÇÃO E DE CONSUMO)**

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
- desigualdade de poder entre capitalista e trabalhadores, e entre esses e a natureza- divisão de classes- lutas históricas do movimento operário- degradação ambiental- diferentes forma de organização /administração/ apropriação dos fatores e resultados da produção atual perda de importância deste espaço-tempo com suas representações (sindicatos e partidos)- mudanças na conformação da classe trabalhadora	- os trabalhadores em geral- gestores e proprietários- trabalhadores virtuais e informais- desempregados, excluídos etc.- trabalhadores infantis	- partidos políticos e sindicatos- lutas nos interior da produção entre grupos de interesses diferentes (mulheres, homens, crianças)	- diferentes necessidades e diferentes formas de satisfação pelo trabalho- os processos de produção ao nível local/ regional, na cidade e no campo - produção, propriedade ou apropriação, organização, administração- controles e resistências no contexto da produção/ trabalho

Elaborado por Mara Rúbia Alves Marques  
Fonte: Boaventura de Sousa Santos (1994).



## POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O MUNDO RURAL BRASILEIRO: ENTRE A UNIVERSALIZAÇÃO E A DIFERENCIAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Antonio César Ortega<sup>1</sup>  
Selva Guimarães Fonseca<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o debate estabelecido entre os *policy making*, pesquisadores e estudiosos, a respeito das políticas públicas para o meio rural brasileiro, no contexto de transformações sócio-econômicas e culturais, desde a última década do século XX. Neste período, ocorre a implementação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a adoção de políticas de valorização da agricultura familiar aliada a preocupação de geração de empregos como alternativa à desocupação da força de trabalho, decorrente da modernização da agricultura brasileira. Ressalta-se, nesse contexto, o debate em torno das concepções de educação, ensino e currículos para o meio rural: uma educação universalista ou diferenciada? Falsa dicotomia ou perspectivas excludentes?

**PALAVRAS.CHAVE:** políticas públicas, legislação, meio rural, educação rural

**ABSTRACT:** This work aims a reflection on the debate established among the policy making, researchers and studios about the public policy for the Brazilian rural area, in a context social, economic and cultural transformation, since the last decade of the century XX. In this period the New Law of Guidelines and Bases of the National Education was implemented and a policy of valuation of familiar agriculture was adopted allied to a concern to create employment as alternative to the labour

---

<sup>1</sup> Prof.do Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia . E-mail: acortega@ufu.br.

<sup>2</sup> Profª da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e Pesquisadora do CNPq. E-mail: selva@ufu.br.

**Políticas de Educação para o Mundo Rural Brasileiro: Entre a Universalização e a Diferenciação dos Conteúdos** - Antonio César Ortega e Selva Guimarães Fonseca

---

inoccupation, as a result of the Brazilian agriculture modernization. It stands out in this context the debate around the conceptions of education, teaching and curriculum for the rural area: an universal or diversified education? False dichotomy or excluding perspectives?

**KEY WORDS:** public policy, legislation, rural area, rural education

O atual Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável do Brasil, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, no final de 2002, destaca que nunca tivemos no Brasil diretrizes políticas e pedagógicas específicas para o mundo rural. Como consequência, na escola rural, pouco se levou em consideração as particularidades da população a que se destinava, seu contexto sócio-ambiental, suas relações sociais, políticas e culturais, ou, ainda, as necessidades sócio-profissionais dos rurais. Reconhece-se, naquele documento, que a universalização do ensino no país promoveu avanços, como decorrência da flexibilização da legislação, descentralização dos recursos, formação de professores e definição de parâmetros curriculares. Porém, isso foi insuficiente para reduzir as profundas desigualdades entre a educação rural e a urbana.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o debate estabelecido entre os *policy making*, pesquisadores e estudiosos, sobre as políticas públicas para o meio rural brasileiro, no contexto de transformações sócio-econômicas e culturais desde a última década do século XX. Neste período, ocorre a implementação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de políticas de valorização da agricultura familiar aliada à preocupação de geração de empregos como alternativa à desocupação da força de trabalho decorrente da modernização da agricultura brasileira. Ressalta-se, nesse contexto, o debate em torno das concepções de educação, ensino e currículos para o meio rural: uma educação universalista ou diferenciada? Falsa dicotomia ou perspectivas excludentes? Como nos situamos neste debate?

O processo de modernização por que passou o agro brasileiro nas últimas décadas foi parcial, pois ficou de fora amplo segmento dos agricultores, particularmente os familiares. Muitos destes, no entanto, apesar da limitada incorporação das inovações tecnológicas da chamada Revolução Verde, conseguiram manter-se como produtores, uma vez que essa mesma modernização, na sua parcialidade, não atingiu muitos pro-

**Políticas de Educação para o Mundo Rural Brasileiro: Entre a Universalização e a Diferenciação dos Conteúdos** - *Antonio César Ortega e Selva Guimarães Fonseca*

---

duto e regiões, garantindo, por esta via, a permanência de um forte vínculo entre a produção e os mercados locais. Porém, como mostra GRAZIANO DA SILVA (2000), este vínculo já não se sustenta no contexto atual, dado que muitos desses espaços, mesmo continuando fora dos circuitos de produção, são cada vez mais penetrados pelos capitais agroindustriais nacionais e multinacionais.

Os impactos do processo de globalização, presentes em maior ou menor grau nas diferentes regiões e municípios brasileiros, têm acirrado o processo de exclusão e desagregação da produção familiar. Entre as alternativas encontradas por este segmento social, destacam-se o turismo rural, os produtos de elevado valor voltados para “nichos de mercado”, a recorrência ao trabalho não agrícola, o trabalho fabril (domiciliar ou não) etc. Entretanto, essas possibilidades não são acessíveis a todas as famílias rurais. Elas dependem de uma conjunção de fatores objetivos e subjetivos, com destaque para a iniciativa e a capacidade gerencial, disponibilidade de recursos financeiros, localização da unidade produtiva, dotação de recursos naturais com potencial turístico etc. Além desses requisitos, outro se faz sentir: uma política educacional que permita a inserção desses agricultores nesses mercados, competitivos e exigentes.

O processo de modernização da agricultura brasileira pós 60, do século passado, levou a produção de excedentes agrícolas voltados à exportação, com o objetivo de fornecer receitas para o crescimento do mercado interno, produziu matérias-primas para a indústria nacional que estava se desenvolvendo, e alimentos para a população urbana e ainda liberou força de trabalho para o emprego industrial. Assim, aquele processo permitiu a agricultura cumprir com as funções que dela se esperava e constituiu uma agricultura capitalista que se integrou à economia urbana e industrial. A partir de então, temos a constituição do chamado Complexo Agroindustrial Brasileiro (CAI), que pode ser caracterizado como a modernização conservadora da agricultura.

Entretanto, como avaliam estudiosos brasileiros da questão agrária, a modernização da agricultura brasileira foi extremamente parcial. Seja porque alcançou, principalmente, os produtos de exportação ou agroindustrializáveis, seja por que beneficiou, particularmente, o centro-sul do país, mas especialmente porque deixou de fora amplos segmentos sociais do meio rural, especialmente os agricultores familiares. A agricultura familiar era vista como de pouca importância, com uma contribuição desprezível em termos econômicos e com características que a depreciavam, como o alto grau de analfabetismo, o pouco poder de mercado e a

desorganização social, o que a tornava frágil e dependente da ação institucional, pois não possuía poderes de determinar uma contribuição para a preocupação imediata da época, ou seja, o processo de crescimento econômico.

Dessa forma, as ações do Estado tornaram esse segmento cada vez mais marginalizado, e o processo de modernização conservadora da agricultura, baseado na filosofia da Revolução Verde, criou uma situação contínua de exclusão por meio do avanço do progresso tecnológico, que combinava maior fator capital do que fator trabalho, liberando a mão-de-obra excedente do campo, que, em busca da cidade – seu único caminho –, gerou problemas sociais sem precedentes.

É, exatamente, isso que nos faz voltar os olhos para a agricultura familiar, cuja capacidade de absorção de força de trabalho é enorme e sua inserção nos demais segmentos econômicos é cada vez mais difícil<sup>1</sup>. Assim, tanto para atacar o problema do êxodo rural, como para incorporar os trabalhadores rurais, e mesmo urbanos que não encontram emprego, é que a reforma agrária e projetos de fortalecimento da agricultura familiar são prioridades do Governo Lula. Porém, para enfrentar o problema da redução do vínculo com os mercados locais, que foram infiltrados pelos processos de valorização e materializados em uma abertura comercial que homogeneiza espaços heterogêneos, é preciso conferir maior competitividade a esses agricultores, seja como produtores independentes, seja como trabalhadores para um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Por isso, dentre as políticas de fortalecimento da agricultura familiar, o papel do Estado continua sendo fundamental, e, dentre as políticas a ser implementadas, destaquem-se as educacionais. Como expressão das políticas educacionais, gestadas neste contexto de transformações sócio-econômicas por que passou o Brasil nos últimos anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), sancionada pelo governo brasileiro em 20 de dezembro de 1996, estabelece que:

**“Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”(1996, p.2). Ou seja, segundo a nova LDB, ancorada nos preceitos da Constituição Brasileira de 1988, a educação brasileira tem como princípio o desenvolvimento integral do educando, o seu desenvolvimento sócio, político, cognitivo e cultural.

Para a realização deste princípio, a Lei prevê, em seu artigo **Art. 21º**, que: “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior”. Esta forma de organização visa assegurar o cumprimento dos preceitos constitucionais de obrigatoriedade e gratuidade da educação básica aos brasileiros, a universalização do direito à educação escolar. Na seqüência, a Lei reitera os princípios acima descritos, ao estabelecer no “**Art. 22º** - A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Assim, a legislação assegura o direito à formação cidadã e à preparação para o trabalho. Os nexos entre as dimensões econômicas, técnicas e políticas da educação estão declarados.

Como características da política educacional do período, da forma de organização e gestão do sistema, a LDB preconiza os princípios da flexibilidade e descentralização. Isto pode ser apreendido em todo corpo documental e especificamente no **Art. 23º**: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. Os sistemas estaduais e municipais possuem autonomia - palavra chave da política educacional do período - para implementar diversificados modos de gestão, calendários, organização curricular, sistemas de avaliação mais adequados à realidade de cada região, por meio da elaboração do PDE –Programas de Desenvolvimento Escolar - cumpridos os preceitos legais estabelecidos no âmbito federal.

Em consonância com os princípios de flexibilidade e descentralização, a educação para o meio rural é regulamentada em todo o território nacional da seguinte forma: “**Art.28º**- Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.”

Assim, podemos apreender diretrizes, problemas e possibilidades. Cabe aos sistemas estaduais e municipais “a adaptação e adequação”

**Políticas de Educação para o Mundo Rural Brasileiro: Entre a Universalização e a Diferenciação dos Conteúdos** - *Antonio César Ortega e Selva Guimarães Fonseca*

---

dos currículos, conteúdos, metodologias, calendários às necessidades, aos interesses, às especificidades dos alunos, às condições naturais e às formas de trabalho da zona rural. Trata-se, ao nosso ver, de um aspecto positivo, potencializador, uma vez que a Lei confere autonomia, possibilidades de escolhas desde a gestão macro da Escola no sistema até as práticas pedagógicas. Entretanto, várias dificuldades têm sido diagnosticadas no atendimento à educação rural no Brasil. Frente a isto, algumas questões merecem ser feitas: Como operacionalizar tais adaptações, implementar os princípios da flexibilidade e de descentralização, num contexto político de centralização das diretrizes e descentralização das responsabilidades? Como adaptar, flexibilizar os currículos para o meio rural sem levar em conta as políticas nacionais dirigidas para o fortalecimento da educação básica, como, por exemplo, a adoção dos Parâmetros Curriculares (PCNs) e as avaliações nacionais (SAEB, ENEM), o programa nacional de livros didáticos e os programas de valorização e formação de professores? Como evitar a homogeneização do ensino por padrões de racionalidade burocrática e pela determinação externa do currículo? Como articular, nas condições de realidade do meio rural brasileiro, a necessária diversificação das práticas educativas?

Nesse quadro, situa-se a questão da articulação da pluralidade na diversidade, das diferenças e homogeneidades, da igualdade, da desigualdade e da diferença no contexto educacional brasileiro de homogeneização curricular, padronização das diretrizes e dos resultados. Um exemplo é o texto do documento e a política de implementação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, editados pelo MEC em 1997. Os PCNs indicam, dentre os objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de: “Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.”(1997, p.3).

Esses exemplos ilustram o fato de que, coerente com as diretrizes legais, o texto curricular reafirma a perspectiva inclusiva, multicultural e aberta da escola brasileira. Pressupõe a necessidade do diálogo da comunicação, do conhecimento, do respeito e da valorização de diferentes culturas, povos e nações. Poderíamos parafrasear Forquin, ao dizer que

**Políticas de Educação para o Mundo Rural Brasileiro: Entre a Universalização e a Diferenciação dos Conteúdos** - *Antonio César Ortega e Selva Guimarães Fonseca*

---

se trata da defesa de “um universalismo aberto e tolerante em oposição a um universalismo etnocêntrico e conservador” (1993, p.143). A formação cidadã requer do indivíduo não só o respeito e a valorização do outro, mas a compreensão, o conhecimento para que possa posicionar-se de forma crítica e construtiva frente às diferentes situações sociais. E isto, demanda da escola, como podemos entrever no texto curricular, a necessidade da diferenciação. Ou, nas palavras do autor, “a escola não pode ignorar os aspectos ‘contextuais’ da cultura (o fato de que o ensino se dirige a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável... nas manifestações da cultura humana” (p.143). A implementação dos PCNs nos últimos 05 anos e os resultados da última avaliação nacional do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), sobre o desempenho dos estudantes da 4ª séries do ensino fundamental, revelam-nos dimensões das enormes dificuldades da escola brasileira de assegurar políticas e programas educativos diferenciados, porém de qualidade igual a um universo de crianças que não são basicamente iguais, que vivem realidades diferentes. O que prevalece são programas de qualidade desigual para crianças diferentes, que vivem situações sócio-educativas profundamente desiguais.

Portanto, os desafios sociais e educacionais do governo Lula, especialmente, as políticas para o meio rural extrapolam as questões meramente semânticas entre “universalismos e diferencialismos”. As políticas públicas para o setor devem voltar-se para a necessidade de articulação e atendimento de demandas, interesses e necessidades. Isto requer a melhoria da qualidade da educação escolar por meio de uma série de programas e estratégias que ampliem a base social de apoio à escola pública, que concentra, majoritariamente, o atendimento do ensino fundamental e médio. O atual governo tem o desafio de revitalizar o projeto da educação básica, tornando, de fato, as escolas e seus currículos pluralistas, heterogêneos, que respeitem a diversidade sem, contudo, favorecer a desigualdade. Defendemos, em nossas investigações e na prática social, a articulação e adoção de políticas públicas inclusivas, pautadas no princípio do direito de todos ao acesso à educação, à segurança alimentar, às condições de vida dignas e aos conhecimentos diversificados, que con-

---

<sup>1</sup> A agricultura familiar, de acordo com os dados do IBGE, representa 4,1 milhões de estabelecimentos rurais (84% dos imóveis rurais brasileiros), ocupa oito de cada dez trabalhadores do meio rural e produz aproximadamente 40% (do Valor Bruto da Produção).

**Políticas de Educação para o Mundo Rural Brasileiro: Entre a Universalização e a Diferenciação dos Conteúdos** - Antonio César Ortega e Selva Guimarães Fonseca

---

templem as aquisições essenciais daquilo que é universal na cultura humana e os valores, as tradições, os saberes singulares e específicos da cultura do meio rural brasileiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB (Lei nº 9394/96)*, Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília-DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. CNDRS. *Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável*. Brasília: MDA, 2002.
- DELGADO, G. , *Agricultura e capital financeira no Brasil*. Campinas-São Paulo, Editora da UNICAMP-Editora Ícone, 1985.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GRAZIANO DA SILVA, J., O desenvolvimento local sustentável: um novo desafio para os países retardatários. *X Congresso Internacional de Sociologia Rural*. Rio de Janeiro, 2000.
- INBERNÓN, F. (Org.) *A Educação no Século XXI*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SACRISTÁN, J.G. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

## REPENSANDO O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO: REFERENCIAIS PARA ANÁLISE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Marilúcia de Menezes Rodrigues<sup>1</sup>  
Maria Corrêa<sup>2</sup>

**RESUMO:** Por meio deste estudo, procurou-se mostrar que, há muito, o currículo deixou de ser uma área essencialmente técnica direcionada para questões relacionadas a procedimentos e métodos. Atualmente, existe todo um embasamento crítico enfocando questões sociológicas, políticas e epistemológicas nos estudos de currículo. Como campo de estudo, tem apresentado diferentes concepções de acordo com a corrente em que se fundamenta. Estes avanços teóricos permitem-nos enfatizar a abordagem crítica cujos pressupostos dão ênfase ao social e à dimensão política com uma nova valorização do conteúdo. Nessa perspectiva, está presente a problematização e o questionamento. Neste sentido, o currículo passa a ser compreendido como um processo contínuo de análise e de reformulações. A percepção de uma nova abordagem tem sido um dos elementos centrais da reestruturação global das reformas educacionais e, portanto, da escola.

**PALAVRAS- CHAVE:** currículo - educação- cultura

**ABSTRACT:** This study shows that the curriculum has long ceased to be an essentially technical area, directed towards procedures and methods. Presently, there is a critical focus on the, political and epistemological issues in curriculum studies. As a field of study, there has been different approaches according to the philosophie it is based on. These theoretical advances allow us to emphasize the critical approach whose assumptions emphasize social aspects and the political dimension giving new value to content. Problems and questions are present. The curriculum to be understood as a continuous process of analysis and change. The perception of this new

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Mestrado em Educação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Mestre do Programa de Mestrado em Magistério Superior da UNITRI; Centro Universitário do Triângulo.

approach has been one of the crucial elements of global restructuring of educational reform and, therefore, of school.

**KEY-WORDS:** curriculum - education – culture

Há muito, o currículo deixou de ser uma área essencialmente técnica, direcionada para questões relacionadas a procedimentos e métodos. Atualmente, existe todo um embasamento crítico enfocando questões sociológicas, políticas e epistemológicas nos estudos de currículo. A percepção de uma nova abordagem tem sido um dos elementos centrais da reestruturação global das reformas educacionais e, portanto, da escola.

O currículo, como campo de estudo, tem apresentado diferentes concepções de acordo com a filosofia em que se fundamenta. Da ênfase ao conteúdo (visão tradicional), passou a ser identificado dentro da perspectiva escalonista, centrada nas experiências e atividades. Caminhou, durante algum tempo, na perspectiva tecnicista, cujo destaque esteve centrado no processo e no planejamento.

Os avanços teóricos permitem-nos reafirmar a primazia da abordagem crítica nos estudos curriculares. Esta linha de reflexão tem como destaque o enfoque social e político com uma nova valorização do conteúdo.

Nesse sentido, valoriza-se o “como” no desenvolvimento do currículo, ligado ao “por quê” nas formas de organização do conhecimento escolar.

Algumas questões estão presentes na visão de currículo. Dentre elas, ressaltamos a importância de pensar a mudança da percepção curricular considerando, nesse processo, a necessidade de uma significativa participação. E, neste momento, não se permite a idéia de currículo constituir apenas num rol de disciplinas arrumadas.

O marco conceitual constitui a primeira questão. Qual o projeto educacional da escola? Qual a concepção de educação que orienta os trabalhos dessa escola? Mediante a reflexão deve-se considerar a fase diagnóstica, tão importante para levantar as questões e os problemas que podem ser detectados. Estes dois momentos são etapas preliminares para a reformulação do próprio conceito.

A perspectiva crítica exige, ainda, o reconhecimento da abordagem e da seleção de núcleos de organização temática cuja origem esteja nas práticas sociais, portanto, é nesse quadro referencial que se propicia o desenvolvimento da capacidade crítica dos indivíduos e o entendimento dos processos sociais.

Em torno desses pressupostos, os sujeitos interagem, com linguagens e saberes. Logo, o conhecimento passa a ser compreendido como construção social. Essa é a posição de autores da Sociologia do Currículo. Santos e Moreira (1995, p. 51) afirmam que o currículo é “produto de concordância e consentimento de indivíduos que vivem determinadas relações sociais (por exemplo, de classe, raça e gênero) em determinados momentos”. Fica explícito, portanto, que essa construção ocorre via interação social e depende do contexto social e cultural, e, que na interação, esses sujeitos trazem linguagens e saberes, portanto, sua cultura, identidade e significados. O conhecimento emerge das condições em que se dá o trabalho com o conhecimento. Assim, “as mudanças culturais chegam às escolas através dos currículos, mas apenas na medida em que se plasam em práticas concretas”. (Sacristán, 1996, p. 37)

Dessa forma, o currículo deve ser considerado uma invenção social e cultural. Significa a sua colocação ampla nas determinações sociais, históricas e contextuais. Assim sendo, o currículo não é neutro e nem transmissão desinteressada do conhecimento social. Insere-se nas relações de poder e produz identidades individuais, sociais e particulares. O currículo tem uma história que está vinculada às formas específicas de organização da sociedade e da educação.

Na teorização crítica, a educação e o currículo estão vinculados, mas não de forma convencional, porém, fundamentalmente, dentro de um processo político. Isso mostra que currículo e educação estão envolvidos numa política cultural, sendo tanto terreno de produção ativa de cultura, quanto terreno de lutas e contestações. Na tradição crítica, o currículo é visto como terreno de produção e criação simbólica cultural.

Como se constata, a teorização crítica do currículo é muito importante, em um processo contínuo de análise e reformulação do contexto educacional, no sentido de um movimento constante de problematização e de questionamento.

Assim é que, com razão, se propõe que as políticas curriculares resultem de importantes e complexas decisões que originam, de um lado, do poder público oficialmente instituído e, de outro, dos atores que tenham uma intervenção direta ou indireta nos campos do poder. Por isto é que políticas e práticas da educação não podem ser pensadas nem governadas à margem dos agentes. A racionalidade técnica cede, assim, a uma outra racionalidade mais modesta nas suas aspirações, entretanto, mais compreensiva das realidades sociais e humanas.

## **Conceito e prática do currículo**

O conceito de currículo é bem recente entre nós, tendo em vista a sua significação quanto aos outros contextos culturais e pedagógicos com mais tradição. Isso mostra que não é usual na nossa linguagem comum. É utilizado em linguagem especializada, mas não é de uso do professor. Há um trato da cultura pedagógica quanto aos programas escolares e trabalho escolar, mas sem a devida abrangência e significação para o tratamento e sistematização do currículo.

Já a prática do currículo é bem visível por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos que encobrem teorias parciais, crenças, valores, condicionando as teorias curriculares. Dessa forma, é necessária uma certa desconfiança com relação às colocações pedagógicas que tentam influenciar a prática curricular.

Diante disso, não será difícil identificar as razões da falta de sistematização e teorização do currículo. Uma delas é a influência da linguagem e de conceitos para a legitimação de práticas vigentes, e a outra, com uma frequência menor, é um discurso crítico que tenta mostrar os pressupostos e o significado das práticas pedagógicas.

Devido à complexidade da prática, não é raro encontrar, nesse campo, diferentes pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos, que determinam a visão pedagógica do currículo. Os conceitos de currículo significam a delimitação do pensamento especializado que envolve concepções parciais, contraditórias, sucessivas, simultâneas e que partem de um ponto de vista histórico, direcionadas por um contexto político, científico, filosófico e cultural.

Então, o conceito de currículo traduz várias imagens: conjunto de conhecimentos ou matérias; programa de atividades planejadas; concretização do plano reprodutor de uma sociedade; resultado pretendido de aprendizagens; experiência recriada nos alunos; tarefa e habilidades a serem denominadas; e valores para os alunos melhorarem a sociedade.

Frente a definições, acepções e perspectivas, o currículo pode ser analisado sobre vários enfoques: o de função social de projeto ou plano educativo, de expressão formal e material do projeto, como campo prático e como tipo de atividade discursiva e acadêmica. Daí surge o conceito fundamental para entender a prática educativa da instituição e as funções sociais da escola.

A importância da teorização do currículo diz respeito à reflexão da

ação educativa nas instituições escolares para compreender a complexidade do desenvolvimento e da sua implementação. Surge aí o papel essencial da análise do currículo, tanto em termos de conteúdos como de suas formas para entender a intenção da instituição escolar, dentro dos diferentes níveis e modalidades de ensino que atua. É necessária essa análise para identificar as funções que o currículo exerce como expressão do projeto de cultura e socialização. Assim,

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta, e, se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação mais técnica descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (Sacristán, 1998, p.17)

No meio educativo, tanto o projeto cultural quanto o projeto de socialização que a escola oferece a seus alunos não são neutros. Estão carregados de uma intencionalidade. Isso mostra que, em qualquer currículo, há conflitos de interesses dentro de uma sociedade de valores dominantes que regem os processos educativos. São formas de controle social que devem ser descobertas e analisadas.

### **Finalidade do Currículo**

A orientação de todo currículo deve estar embasada na consciência de que é por meio dele que se realizam as funções da escola como instituição. Todas as finalidades implícitas ou explícitas da instituição escolar, do ponto de vista de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, têm reflexos nos objetivos que direcionam o currículo. Portanto, o valor da escola é manifestado pelo que faz no desenvolvimento curricular, independentemente de discursos e declarações de finalidades.

Na pedagogia moderna, o discurso dominante, com seu individualismo exacerbado e com o predomínio da psicologia para tratar

**Repensando o Currículo e a Educação: Referenciais para Análise na Formação do Professor Universitário** - Marilúcia de Menezes Rodrigues e Maria Corrêa

---

os problemas pedagógicos, relegou a função da escola como finalidade essencial. Os fins foram estabelecidos.

O que deixou de enfatizar é que o currículo não deve ser visto como algo dado, que explicita o sucesso e o fracasso escolar dentro de condições dos indivíduos e dos grupos. Porém, deve-se levar em conta os mecanismos sociais tais como: procedimentos de selecionar, de organizar o conhecimento, de ministrá-lo e de avaliá-lo. Nesse sentido, o conhecimento é distribuído socialmente por intermédio de mecanismos sociais. Então, a natureza do conhecimento distribuído é um problema central a ser colocado e analisado. Dessa maneira, fica evidente que o currículo é uma prática social e que reflete escolhas conscientes e inconscientes que, em sua maioria, concordam com valores e crenças dominantes da sociedade. Ainda como mediação cultural, é um poder reprodutor da educação. Nessa perspectiva, “um enfoque permanente economicista para compreender o poder reprodutor da educação não explica como os resultados da escola são criados também por ela mesma, enquanto é uma instância de mediação cultural”. (Apple, 1986, p.12)

Por isso, deve-se ter muito cuidado com o tipo de conteúdo a ser passado aos indivíduos em uma sociedade, para que o conhecimento seja significativo. A responsabilidade da escola em selecionar bem os conteúdos é de fundamental importância, no sentido de não passar conteúdos culturais irreais e descomprometidos. Isso se explica, porque são eles os indicadores que possibilitam a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade em maior ou menor grau ou a sua exclusão total. Sacristán explica este particular, nos seguintes termos:

O grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm conseqüências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, ao status que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto. (Sacristán, 1998, p. 20)

Talvez, uma das inadequações possa ser constatada no momento em que deixar de realizar o processo educacional de forma adequada e transparente para o bem de todos os indivíduos. Ainda é necessário ter presente que a falta de conteúdos significativos tem uma função, qual seja, a de manter os alunos em conteúdos significantes, ou seja, fazer

uso do currículo oculto para dissimular a intencionalidade. O que cabe ao educador é analisar e contrabalançar os efeitos da intervenção da burocracia no aparato curricular e realizar a sua própria intervenção para uma distribuição de conhecimento com mais equidade.

Na teoria crítica, o currículo oculto tem uma função primordial na tarefa de compreender o seu papel explícito na produção de determinados tipos de personalidade. O currículo oculto não deve ser usado para isentar de responsabilidade o currículo oficial e formal na formação de sujeitos sociais. É necessário unir o currículo oficial ao currículo na produção e reprodução cultural e social.

### **Práticas do Currículo**

O currículo, como construção social, exige uma análise dos contextos concretos que dão forma e conteúdo a ele, antes mesmo de passar por uma realidade de experiência de aprendizagem para os alunos, atendendo à análise do sistema educativo com suas determinações imediatas, para convertê-lo a uma prática educativa. Sendo o currículo aquilo que se constrói, conteúdos e formas não podem ser ignorados dos contextos nos quais estão inseridos.

A construção do currículo não está separada das condições reais de seu desenvolvimento. A sua compreensão, no interior do sistema educativo, requer atenção também às práticas políticas e administrativas para verificar em seu desenvolvimento, condições estruturais organizativas, recursos materiais e humanos, conjunto de idéias e significado, que dão forma e modelam os passos da transformação.

Devido a sua complexidade, não existe uma forma absoluta de conceituação. Os processos de construção e de desenvolvimento das propostas curriculares são tomados de um complexo dinamismo do ponto de vista dos enfoques, das políticas e dos múltiplos contextos. O currículo realiza-se em uma situação concreta e dentro de um mundo de interações culturais e sociais. Esta construção não é independente de quem tem o poder para constituir-lo. Dessa forma, a teoria possível deve ser a do tipo crítico, que mostra as pistas das realidades que as condicionam. Moreira e Silva (2001) mostram esta situação.

Desse modo, o currículo não é neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas e

produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação. (Moreira e Silva, 2001, p. 8 - 9)

Portanto, é necessário que currículo deixe de ser uma área técnica, substituindo o enfoque de questões de cunho procedimental, técnicas e metodológicas para guiar-se para questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Isso expõe que as questões do “como”, embora importantes, devem ser colocadas dentro de uma perspectiva do “por quê” nas formas de organização do conhecimento escolar, para que se faça uma distribuição de conhecimento de forma mais adequada. Dito de outra forma, deve ser considerado, sobretudo, como objeto social e cultural, com uma vinculação às determinações sociais, históricas e contextuais em sua prática pedagógica e social.

### **Desenvolvimento da Teoria do Currículo**

A associação do campo do currículo tanto em suas origens, quanto em seu desenvolvimento, está ligada ao controle social e à eficiência social no sentido de ajudar os interesses subjacentes da teoria e das práticas emergentes. No entanto, há de se observar que não basta uma visão única de campo, uma vez que, outras intenções e interesses são identificados, tanto na fase inicial como no seu desenvolvimento.

Observam-se duas tendências no desenvolvimento do currículo na fase dos primeiros estudos e propostas: uma de elaboração que valoriza os interesses do aluno, e outra de construção científica, que desenvolve os aspectos da personalidade adulta. A primeira é vista nos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a do pensamento de Bobbit. Essa tendência contribuiu para o escolanovismo, e a segunda constituiu-se no desenvolvimento do tecnicismo do Brasil.

Essas duas tendências representam respostas às transformações sociais, políticas e econômicas, procurando adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista. Ainda valorizam uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominantes na área curricular, dos anos vinte, ao final da década de sessenta e início da década de setenta, do século passado.

Já em 1973, diversos especialistas participaram de uma conferência na Universidade de Rochester, Estados Unidos, iniciando, a partir daí,

uma série de tentativas de reconceitualização do campo curricular. Apesar das diferenças de idéias, rejeitou-se a tendência curricular dominante, criticando o caráter instrumental, apolítico e atóxico, bem como a forma de considerar o campo do currículo como ciência. Não aceitavam as correntes behavioristas e empiristas, que representavam a ciência social americana e a pesquisa em educação.

Esses reconceitualistas eram participantes de duas correntes. Uma fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, tendo expoente como Michael Apple e Henry Giroux e outra, associada à tradição humanista e hermenêutica, sendo o principal representante William Pinar.

No final dos anos 1970, novas tendências compunham o campo do currículo, facilitando a análise e a compreensão de outras questões. Não há mais a supervalorização do planejamento, implementação e controle. Deixa-se de enfatizar os objetivos comportamentais e procedimentos científicos de avaliação. A pesquisa educacional quantitativa já não é o melhor caminho para produzir conhecimentos. Há um deslocamento de focos e preocupações.

Os reconceitualistas sobre a orientação neomarxista, nos Estados Unidos, convencionaram em chamar de Sociologia do Currículo os exames das relações entre currículo e estrutura social. E a preocupação maior de enfoque é a favor de para quem o currículo é trabalhado e qual a forma de realizar um trabalho a favor dos grupos e classes oprimidas. Para que isso aconteça deve-se analisar a influência do currículo formal, currículo em ação e currículo oculto na reprodução das desigualdades sociais. Moreira e Silva apresentam esse particular, com a exposição:

Essa perspectiva da cultura com o campo contestado e ativo tem implicações importantes para a teoria crítica. Se combinarmos essa visão com aquela que questiona a linguagem e o conhecimento como representação e reflexão da “realidade”, somos obrigados a rejeitar a visão convencional do currículo que o vê como um veículo de transmissão de conhecimento como uma “coisa”, como um conjunto de informações e materiais inertes. Nesse entendimento, o currículo não é veículo de algo a ser transmitido, passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima da criação, recriação e sobretudo de contestação e transgressão. (Moreira e Silva, 2001, p. 28)

Em uma visão tradicional, a relação educação / currículo não vê cultura como campo contestado. Já na concepção crítica, a cultura na sociedade não é unitária, homogênea, universalmente aceita e digna de ser transmitida às futuras gerações. A cultura é percebida como um terreno de luta. Dessa forma, a cultura passa a o ser lugar de conflitos e de diferentes concepções de vida social. O currículo não transmite um conteúdo pronto e acabado, mas vai se delineando em um campo de luta e transgressão.

Portanto, ter consciência de que o currículo está atravessado por relações de poder não quer dizer que essas formas de relações estão identificadas. É preciso empregar a análise educacional crítica para efetivar a identificação. Em relação ao currículo, tem que se indagar quanto às forças hegemônicas oficiais. Forças que produzem identidades sociais, as quais contribuem para continuar as relações de poder existentes, poder dos grupos e classes dominantes, da educação estatal, dos atos cotidianos nas escolas e das salas de aula. Para Michel Apple (1989), qualquer política curricular reflete interesses e opções de determinados grupos.

Sob tais diretrizes, pode-se contribuir e transformar a teorização curricular crítica para identificação e análise das relações de poder da educação, no sentido de perceber as relações de classe, etnia, gênero, dentro do que o currículo é e produz; o papel da dinâmica educacional e curricular; o papel dos professores como trabalhadores culturais da educação. Isto configura, a nosso ver, uma alternativa capaz de “desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente.” (Moreira e Silva, 2001, p. 31)

Atualmente, tem se percebida uma tendência que liga o currículo à construção da cidadania e do cidadão. Apesar de ter fundamentos democráticos, ele pode ser retrógrado, à medida que a formação de identidades esteja vinculada a sutis mecanismos sociais de controle e poder. Na história da educação institucionalizada, observa-se que o objetivo de produzir novos cidadãos sempre implicou novas formas de regulação e padrões de controle. (Popkewitz, 1997, p. 11-16)

A crítica pós-moderna, do conhecimento educacional curricular, coloca em questão o papel das “grandes narrativas” e de noção da razão e da racionalidade. No desenvolvimento da lingüística, a linguagem, o discurso e o texto ganham importância central. Em decorrência disso, pode haver conseqüências importantes na forma de analisar e de organizar o currículo.

O potencial da Teoria Crítica do Currículo está no movimento constante de problematização e de questionamento. Este é um processo em que novas questões e novos temas são incorporados aos que, desde o início, estiveram como centro de preocupação. Assim sendo, deve constituir em um processo contínuo de análise e reformulação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. Currículo e Poder. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 14(2): 46-57, julho/dez. 1989.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de Currículo In: *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes. Médicas, 1988.
- \_\_\_\_\_. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GIMENO, José. *El curriculum: una reflexión sobre la pratica*. Madrid: Morata, 1988.
- MOREIRA e SILVA. *Currículo Cultura e Sociedade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica-poder e conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. MOREIRA, Antônio Flávio. Questão de seleção e organização do conhecimento. *Idéias*, São Paulo, n.26, p. 47-65, 1995.
- SWIN, Antônio Álvaro Lares e PUCCI, Bruno. A inspiração Frankfurtiana de Giroux In: *A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imante*. Piracicaba. UNIMEP, 1999.



MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. ***A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola***. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

---

## RESENHA

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

Lívia Silva de Souza <sup>1</sup>  
Myrtes Dias da Cunha<sup>2</sup>

O livro de Moysés constitui-se em uma contribuição inegável para o campo da educação. A autora se expressa em uma linguagem solta e opera com instrumentos conceituais precisos, seduzindo o leitor em todos os aspectos.

Trabalhando com setenta e cinco crianças que não aprendem na escola, Moysés reconstrói a história das formas de vigiar e castigar essas crianças, ao longo dos dois últimos séculos, e afirma que, de confinadas a controladas, as crianças continuam sendo institucionalizadas, tornadas incapazes de aprender incorporam o fracasso e uma doença que não existe, mas que lhes foi imputada.

O trabalho de Moysés originou-se das seguintes questões: quais as conseqüências para a criança de ser responsabilizada por não aprender na escola? Como reage a criança de quem se diz não aprender na escola por ser doente? Após uma aproximação inicial da pesquisadora com as crianças, surgiram outros questionamentos : quais os motivos pelos quais se pode determinar a não aprendizagem dessas crianças? Quais as causas apontadas? As crianças, realmente, apresentam os problemas apontados? Os problemas citados podem ser considerados causadores do não-aprender?

A pesquisa em questão foi realizada em nove escolas municipais da rede de educação de Campinas. Nessas escolas, foram entrevistadas diretoras e quarenta professoras de primeira série do ensino fundamental, no ano de 1988. Foram entrevistadas, também, dezenove profissionais da rede de saú-

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Professora Doutora da Faculdade Federal de Uberlândia

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. ***A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola***. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

de, abrangendo médicos, psicólogos e fonoaudiólogos. As entrevistas tinham por objetivo apreender as concepções dos profissionais da educação e da saúde sobre escola, processo ensino-aprendizagem, fracasso escolar, papel dos profissionais e das instituições de educação e de saúde.

As crianças escolhidas para as entrevistas, já haviam passado por várias profissionais de saúde. A seleção não ocorreu aleatoriamente, a autora considerou três categorias: biológica, emocional e da imaturidade, que foram citadas pelos professores como causa da não aprendizagem das crianças. O contato que a pesquisadora realizou com essas crianças destinava-se a investigar se realmente existia uma doença e se ela poderia ser considerada responsável pelo não-aprender.

Participaram da pesquisa setenta e cinco familiares de crianças que não aprendem na escola. A esperança de soluções para os problemas vivenciados, no caso o não aprender das crianças-desloca sujeitos sociais que se submeteram ao ritual da consulta, da anamnese, da memória, que expõe e mostra representações. Segundo Moisés, as crianças já eram marcadas pelas reprovações e pelos preconceitos em circulação na sociedade e na escola.

De acordo com a autora, a escolha das crianças que seriam avaliadas clinicamente, em um centro de saúde, foi baseada nas entrevistas com os professores. O primeiro critério foi englobar as três categorias já citadas. Em cada categoria, foram selecionadas as crianças sobre as quais as falas das professoras fossem as mais expressivas; outro critério foi incluir crianças de nove escolas. Preenchidos tais critérios, tentou-se incluir crianças de todas as salas de aula. Inicialmente, foram selecionadas oitenta crianças.

Segundo Moisés, das setenta e cinco crianças, todas as famílias levaram seus filhos para a consulta médica. Cada consulta demorou, aproximadamente, duas horas. Para muitas crianças, a avaliação não foi possível em apenas uma consulta, sendo marcados retornos, sempre que houve necessidade de aprofundar a avaliação. A consulta realizada incluía todos os passos clássicos de anamnese e exame físico. Entretanto, foi dada ênfase especial na recuperação da história de vida da criança: sua história de desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo; nas relações da criança e de sua família com a instituição escola; nas expectativas e opiniões sobre o fracasso escolar, assim como em suas repercussões sobre a criança e a família. Também se tentou recuperar os caminhos já percorridos pelas crianças no sistema de saúde, a partir de sua não-aprendizagem, com diagnósticos, procedimentos, tratamentos e resultados.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

---

Em vez de buscar a irregularidade, a carência da criança, a autora procurou ver o que elas já sabiam, o que tinham e o que poderiam aprender a partir daí. O trabalho com as setenta e cinco crianças, consultando uma a uma, conhecendo-as, entrando em contato com as particularidades de sua vida, com o modo pelo qual reagem aos rótulos e preconceitos, foi extremamente doloroso para Moysés. Para ela, a consulta médica não constitui instrumento objetivo ou neutro. Sua riqueza reside, exatamente, na subjetividade, elemento inerente e indispensável nas relações entre as pessoas.

Ela vê a consulta como uma relação específica de busca de conhecimento entre dois sujeitos. Por isso, neste trabalho, em nenhum momento a autora realizou consultas e avaliações que prescindissem da subjetividade. Percebe-se que o pressuposto essencial de seu trabalho foi olhar cada criança como sujeito inteiro, como uma totalidade que se inscreve em outra totalidade, o coletivo, da qual ambas fazem parte.

A autora organizou seu trabalho em oito capítulos. Nos três primeiros, apresenta a estrutura de sua tese ao longo de todo percurso, mostrando a médica em suas três faces ou na vivência das três dores: a médica que registra queixas e diagnóstico; a médica filosófica que se expressa por intermédio de Foucault e Baltanski e a médica dionisíaca, que fala por meio das canções.

Constrói seu texto de forma a seduzir o leitor, abrindo espaço para uma polifonia de vozes. Falam as professoras, as mães, os pais e todas as crianças que participam da pesquisa. É desta maneira que ela caminha por todo o seu trabalho. Falando de sua dor, no decorrer da pesquisa, ela explica o surgimento da médica dionisíaca, que encontrou na arte (músicas) um mecanismo de aliviar seu desgaste emocional quando se deparava com a história de vida das crianças.

No quarto capítulo, a autora tenta explicar e justificar as desigualdades entre as crianças por meio de instrumentos como: a escola, a consulta, os exames, os testes e o racismo, que condenam as crianças que não aprendem na escola. Faz uma análise das estruturas excludentes, dos processos e procedimentos escolares, demonstrando, inclusive que a exclusão escolar não é um fenômeno recente.

Moysés explica o processo de medicalização da aprendizagem e do comportamento como um processo em que a medicina coloca-se como sendo capaz de resolver os problemas que afligem a sociedade. Descreve os procedimentos de exames, especialmente do eletronefalograma e da radiografia de crânio, que são, para os pais, professores e outros pro-

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. ***A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola***. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

fissionais instrumentos privilegiados para o entendimento dos motivos que fazem com que uma criança não aprenda na escola. Mostra que esses exames são solicitados por problemas na esfera de comportamento e de aprendizagem escolar. Faz uma crítica ao uso de instrumentos tradicionais e aos testes padronizados, que só têm servido para classificar e rotular como incapazes crianças absolutamente normais.

Nesse quarto capítulo, Moysés admite que existe um auto de acusação da criança que é geralmente omitido: o racismo. A maioria das crianças que não aprendem na escola são oriundas das classes populares e são negras. Para a pesquisadora, é difícil separar as análises sobre testes de inteligência e racismo, pois, segundo ela, olhando para esses testes, é fácil perceber o movimento de fluxo e refluxo do ideário racista.

Nos três capítulos seguintes, o quinto, o sexto e o sétimo, a autora retoma os modos históricos de construção do olhar clínico. Apoia-se nos referenciais teóricos de Foucault e Boltanski, refere-se a eles como seus companheiros de viagem. Guiada por eles recupera a história da “medicalização” e dos processos disciplinares: punição corporal e exercício do poder.

Mostra que o olhar clínico simboliza um olhar que sabe e decide, portanto, pode reger. Para constituir-se como tal, precisa aprender a ver, isolar, reconhecer diferenças e semelhanças, agrupar classificar. Esse olhar clínico, com toda sua racionalidade e objetividade, debruça-se sobre a aprendizagem e a transforma em um elemento constituinte de um corpo biológico a ser silenciado. Segundo Moysés, o discurso médico apregoou a existências de crianças incapazes de aprender, a menos que sejam submetidas a uma intervenção médica.

A autora aprofunda-se na análise histórica dos processos de construção e aplicação de testes psicológicos, de constituição de doenças e de definições de deficiências que geraram todas as condições para institucionalizar o olhar sobre a não aprendizagem. Descreve a história das formas de institucionalização e faz um resgate histórico sobre os processos disciplinares na sociedade ocidental, para quais a norma é essencial, pois todo o poder disciplinar será exercido pelo poder da norma.

Afirma, ainda, que o olhar clínico em si constitui um dos pilares das sociedades disciplinares, ao mesmo tempo em que é um de seus instrumentos. Mais do que nunca ainda o olhar que sabe é quem diz e porque sabe rege; seu poder normativo é reconhecido a tal ponto que não precisa nem mesmo ser posto sobre os indivíduos para que se sintam anormais, desviantes.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. ***A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola***. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

---

No oitavo e último, capítulo a autora constata, mais uma vez na história recente da pesquisa educacional, que todos, independentemente de sua área de atuação e/ou de sua formação, centram as causas do fracasso escolar nas crianças e suas famílias. A instituição escolar fica praticamente isenta de responsabilidades. A escola, os sistemas escolares são sistematicamente relegados a planos mais que secundários quando se fala sobre as causas do fracasso escolar.

A autora discute que, do mesmo modo que todos referem causas centradas na criança, todos referem também problemas biológicos como causas importantes do não-aprender na escola. Na opinião de muitos profissionais, os problemas de saúde das crianças constituem-se em uma das principais justificativas para a situação educacional brasileira. Na concepção dos profissionais ouvidos, sejam da educação ou da saúde, saúde e doença emergem como estados absolutizados, sem modulações e sem mediações.

Segundo Moysés, em nenhuma das crianças pesquisadas apontaram-se causas de ordem pedagógica. Para os professores, as causas de as crianças não-aprenderem na escola são externas à instituição escolar, devendo ser buscadas na criança e em sua família.

Assim, o deslocamento de uma questão institucional e política para o plano individual pôde ser percebido tanto nos momentos em que se abordavam questões educacionais em um plano mais amplo e genérico, como quando se falava de uma criança em particular. Também, destacam-se as causas de ordem biológica para o não aprender, para a maioria das crianças apontadas como reprovadas ao final do ano, a justificativa era alguma doença que, na opinião da professora, impedia ou dificultava sua aprendizagem.

A autora constatou que boa parte das causas apontadas para o não aprender situa-se no campo de saúde/doença, com grande ênfase em aspectos biológicos, com destaque para a desnutrição e as doenças neurológicas.

Ao final de sua pesquisa, Moysés constatou que das 75 crianças, 71 não apresentou qualquer indício de problema, físico, emocional ou intelectual, inerente a elas, que pudesse comprometer sua aprendizagem. Quase todas têm problemas de saúde, previsíveis, segundo o perfil e morbidade de sua faixa etária e suas condições de vida. O maior índice desses problemas, como acredita Moysés, talvez fossem mais bem definidos como problemas de vida, dificuldades no modo de andar pela vida, do que propriamente como doenças.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. ***A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola***. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

---

As quatro crianças restantes destacam-se no grupo por uma característica especial. Em três delas, a incorporação do estigma de doentes / incapazes era tão intensa que não se pôde destacar, com segurança, a associação de algum grau de retardo de desenvolvimento. Incorporaram a doença e já não eram mais crianças normais estigmatizadas; eram crianças doentes. Para essas três crianças, é imprescindível o atendimento psicológico, tanto para o diagnóstico como para a terapêutica.

A quarta criança distinguiu-se de todas as demais: muito tensa, com vários medos, apresenta, desde antes de iniciar a escolarização, dificuldade nos relacionamentos. É uma criança que, na fala da autora, necessita, com urgência, de tratamento psicológico, não pelo não-aprender, mas pelo viver tão sofrido.

Moisés acredita que essas quatro crianças necessitam de atenção especializada no sistema de saúde. Porém, não há vagas para elas. Seu lugar tem sido destinado, prioritariamente, para crianças normais que não aprendem na escola. Elas lotam vagas, agendas e filas de espera.

As outras setenta e uma crianças são normais, culpadas por não aprenderem na escola. Apresentam um desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo compatível com o que se convencionou como normalidade; em algumas, o desempenho cognitivo é superior a esse padrão. Entretanto, seu desempenho traz em si as marcas de sua inserção social, impregnado dos valores de sua pertença social. Valores e expressões que não são reconhecidos, são desvalorizados e deslocados para um plano de inferioridade.

De acordo com Moisés, cada criança parece repetir e reafirmar a história de escolarização de seus pais e irmãos mais velhos, uma história de exclusão e estigma. Expropriadas de sua normalidade, incorporam a doença e a incapacidade. Não sabem ler, por isto, devem ser pouco ou nada inteligentes; feias, fracas, burras, assim se vêem. Chegam a verbalizar o medo de serem internadas por não saberem ler e escrever, pois acreditam que só assim poderão aprender.

Todas as crianças, segundo Moisés, são absolutamente normais. Crianças normais que vão-se tornando doentes. Até que doentes, necessitam de atendimentos psicológico, não por não-aprender, mas pela vida estigmatizada, pela incapacidade introjetada. Um tratamento que lhes devolva a normalidade, da qual foram privadas, pela escola, pelas avaliações médicas, psicológicas, fonoaudiológicas, que se propuseram a ver o que já se sabia que elas não sabiam.

Moisés percebeu que a maioria dessas crianças já desistiram .

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. ***A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem- na- escola***. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

---

Introjetam o rótulo, a incapacidade e a doença. A desistência pode ser percebida em suas posturas físicas, submissas ao mundo. De diferentes formas, em diferentes intensidades, as setenta e uma crianças estão institucionalizadas em uma doença imaginária, doença que acreditam impedir que aprendam na escola.

O livro de Moisés é uma crítica contundente ao olhar clínico que institucionaliza a aprendizagem. A autora faz uma ruptura epistemológica com o saber instituído no momento em que propõe novas formas de olhar para as crianças e se propõe a ver as crianças em sua individualidade e na sua totalidade, como sujeitos históricos, que têm direitos a serem respeitados.

É uma obra importantíssima, não só para professores ou pesquisadores da área de educação. Mas, sobretudo, para médicos e psicólogos que insistem em práticas que levam a “medicalização” da aprendizagem. Este livro foi construído para profissionais da saúde que crêem na existência de crianças incapazes de aprender, a menos que submetidas a uma intervenção especial, seja médica ou psicológica.