
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

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V.10, N.1, jul. 2001 a jul. 2002
Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação/
EDUFU.

Anual

ISSN 0104-3757

CDU: 37 (05)

Biblioteca da UFU

SUMÁRIO

EDITORIAL

ARTIGOS

- Interdisciplinaridade e práxis: tópicos para discussão sobre possibilidades, limites, tendências e alguns elementos históricos e conceituais 7
Lucídio Bianchetti - Ari Paulo Jantsch
- Ética e cidadania: Para quê? Para quem? 27
Wilson Correia
- Paradigmas de formação docente 47
Ari Raimann - Selma Gonzaga Silva
- A filosofia na construção prática do conhecimento de mundo na terceira série do Ensino Fundamental 61
Sirlene de Castro Oliveira - Humberto Aparecido de Oliveira Guido
- Os ritmos biológicos e sua influência na aprendizagem de Matemática 75
Eliane Santana Novais - Graça Aparecida Cicillini
- A prática do professor e o ensino das Ciências 93
Hilário Fracalanza
- Reflexão sobre práticas de formação de alfabetizadores 105
Sônia Maria Santos - Damáris Naim Marquez
- A necessidade de elaboração de uma proposta curricular: Subsídios para a reflexão sobre o ensino da literatura nas séries finais do nível fundamental 117
Adriana Neves Silva
- Eu vejo assim.... E você? 127
Lavine Rocha Cardoso - Damáris Naim Marquez
- Currículo de Geografia: opção história, trama cultural, valores e pressupostos . 137
Fatima Aparecida da Silveira Greco
-

RESENHAS

- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva & Jeanne Sawaya; Revisão Técnica de Edgar de Assis Carvalho. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001, 118P. Título Original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Primeira Edição : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Paris, França, 1999. 159
Vicente Batista de Moura Sobrinho
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a Distância na transição paradigmática** - Uberlândia-MG, 2001, 142 p. (Dissertação de Mestrado).. 163
Gilca dos Santos Vilarinho Oliveira
- GOMES, Valéria R. D.; SANCEVERO, Marisilda S. **A experiência da UNIT na educação a distância - o programa de capacitação de professores nas regiões de Paracatu e Patos de Minas**. Goiânia: Kelps, 2001, 157 p. 167
Mara Rúbia Alves Marques
- RESUMOS** 171
-

EDITORIAL

ENSINO EM RE-VISTA chega à sua décima publicação, comemorando dez anos de existência.

Sua primeira edição aconteceu em 1992. Na época, surgiu como um espaço de divulgação dos produtos, debates e implementações de propostas metodológicas para o ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio que aconteciam no Laboratório Pedagógico, do antigo Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica.

A idéia que norteou a criação da Revista foi a necessidade de divulgar parte dos trabalhos desenvolvidos naquele espaço, uma vez que refletiam diferentes experiências de professores e alunos comprometidos com a superação de obstáculos relacionados às metodologias de ensino.

Embora **ENSINO EM RE-VISTA** tenha passado por algumas alterações, no que diz respeito à sua característica principal – divulgar publicações de alunos e professores do Laboratório Pedagógico-, ela continua com a mesma estrutura, ou seja, apresenta uma diversidade de temas de metodologias de ensino, conservando sua periodicidade anual. Além disso, abriu espaço para novas áreas de conhecimento, principalmente as relacionadas ao ensino e aprendizagem e introduziu a edição de números com temas específicos.

Neste volume, divulgamos tanto artigos a respeito de propostas pedagógicas atuais, abordando temáticas relacionadas à interdisciplinaridade, ética, cidadania e formação docente quanto os que exploram aspectos metodológicos nas diferentes áreas de conhecimento. Também apresenta resumos e resenhas de dissertações e teses.

Finalmente, completando seus dez anos de existência, **ENSINO EM RE-VISTA** continua com a proposição de refletir sobre a ampliação do debate de propostas pedagógicas, no sentido de colaborar com as transformações educacionais reivindicadas pela sociedade atual.

Graça Aparecida Cicillini
Damáris Naim Marquez

INTERDISCIPLINARIEDADE E PRÁXIS PEDAGÓGICA: TÓPICOS PARA DISCUSSÃO SOBRE POSSIBILIDADES, LIMITES, TENDÊNCIAS E ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS¹

Lucídio Bianchetti
Ari Paulo Jantsch

RESUMO: Os autores do presente trabalho refletem a relação interdisciplinaridade-práxis pedagógica a partir da teorização historicamente acumulada sobre o termo interdisciplinaridade associada à atual e já intensa busca de uma práxis pedagógica marcada pela interdisciplinaridade. Tal reflexão permite visualizar o atual cenário acadêmico como marcado pela existência tensionante de várias concepções e/ou tendências sobre o complexo disciplinar (multi, pluri, inter e transdisciplinaridade). Os autores posicionam-se em favor da tendência que busca estabelecer a conexão entre a produção do conhecimento e a produção da existência em perspectiva histórica. Tal concepção implica o deslocamento da discussão que centra o sujeito dotado de vontade, este sendo, supostamente, capaz de superar o suposto caos – tributado à divisão disciplinar do conhecimento - em que se encontra, também supostamente, o mundo acadêmico e educacional. Contrariando a tendência hegemônica - da busca da unidade (metafísica) do conhecimento - a conceituação dos autores afirma a interdisciplinaridade como elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade e como princípio da máxima exploração – tensionante – das potencialidades de cada ciência.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade, Práxis pedagógica, Produção do conhecimento, Produção da existência, Complexidade.

¹ Uma versão deste texto serviu de base para as nossas discussões ao participarmos da "Jornada de educação da Bahia", realizada em Salvador, no mês de maio de 2002. A "Futuro Congressos e Eventos" organizou esta Jornada e publicou os anais.

* Mestre em Educação pela PUC/RJ; Dr. em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP; Prof. no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação do CED/UFSC.

** Mestre em Planejamento Educacional pela UFRGS; Dr. em Educação pela UNIMEP; Prof. no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; Pós-doutorando em Educação pela UFRGS.

ABSTRACT: *The authors of this work reflect upon the relationship between interdisciplinarity and pedagogical praxis based on the historically accumulated theorization about the term interdisciplinarity associated to the current and intense search for pedagogical praxis marked by interdisciplinarity. This reflection allows visualizing the current academic scene as one marked by the tension-causing existence of various conceptions and or trends related to the disciplinary complex (multi, pluri, inter and transdisciplinarity). The authors are in favor of the trend that seeks to establish a connection between production of knowledge and the production of existence in historical perspective. This conception implies the shift of the discussion that has focused on a subject with will, who is supposedly capable of overcoming the reputed chaos – attributed to the disciplinary division of knowledge - in which is also supposedly found the academic and educational world. Contrary to the hegemonic trend - toward a search for (a metaphysical) unity of knowledge – the authors affirm interdisciplinarity as a theoretical-methodological element of difference and of creativity and as a beginning for the maximum exploration – one that creates tension – of the potential of each science.*

KEYWORDS: interdisciplinarity, pedagogical praxis, production of knowledge, production of existence, complexity.

1. Elementos de contextualização

No ano de 1994 Maria Isabel B. Serrão concluiu sua dissertação de mestrado, na PUC/SP, com o título: “*Interdisciplinaridade e ensino: uma relação insólita*”. Uma das tarefas desenvolvidas pela autora foi o mapeamento da produção relacionada à interdisciplinaridade no Brasil, compreendendo o período que vai do início da década de 1970 até o ano de 1993. Relativo a esse período Serrão detectou a existência de 116 trabalhos sobre o assunto, distribuídos entre teses (duas), dissertações (22), artigos (42), relatórios de pesquisa (um), livros (13), publicações oficiais (29) e outras publicações (07). O quadro é revelador do aumento vertiginoso do interesse pelo tema **interdisciplinaridade** na medida em que se observa a produção por década: são três produções (dois livros e um dissertação) na década de 1970; 17 na de 1980 e 94 apenas nos três primeiros anos da década de 1990, perfazendo assim o total de 116 produções no período abrangido pela pesquisa (Serrão, 1994).

Esse levantamento foi feito nas bibliotecas das principais universidades brasileiras. E por mais que se possa especular sobre o plausível fato de que

publicações tenham ficado de fora do mapeamento procedido pela mestranda, não é possível negar a importância da sua coleta, especialmente no que toca à informação quanto ao acréscimo mais que geométrico das produções sobre interdisciplinaridade em menos de três décadas. O certo é que se alguém se aventurasse, hoje, a fazer um trabalho dessa natureza, seguramente se depararia com uma questão bem mais complexa: além de mapear a quantidade² de trabalhos (artigos, livros, teses, dissertações...) – uma tarefa ainda difícil, embora pudesse contar com meios técnicos bem mais sofisticados do que aqueles disponíveis à época em que a autora fez seu trabalho – se defrontaria com o desafio de mapear as diversas concepções e/ou tendências dos autores tomados individualmente ou de grupos que se dedicam a pesquisar, experimentar e publicar sobre a interdisciplinaridade. O mapeamento das diferentes concepções e/ou tendências ganha complexidade na medida em que grande parte dos autores não explicita categoricamente suas concepções e/ou tendências e a parte dos que explicita determinada concepção e/ou tendência precisa ser averiguada quanto ao real enquadramento. Não raras vezes um mestrando, por exemplo, anuncia um alinhamento teórico-metodológico e, quando questionado radicalmente, não consegue sustentar o seu anúncio. Além disso, já é usual autores mais experimentados no *ethos* acadêmico não mais explicitarem seu enquadramento teórico-metodológico por razões que, de uma ou de outra maneira, indicam ou indiciam a referida complexidade.

Com ou sem enquadramento explicitado e considerando também a complexidade inerente ao trato das concepções e/ou tendências quando implicada a questão - radical - do conceito e da teoria, o interessante a observar é que o acréscimo de trabalhos autodenominados interdisciplinares - implicando a dedicação de mais pessoas e grupos envolvendo a temática em questão e resultando em mais pesquisas e publicações - ao invés de apontar para o (muitas vezes bastante esperado e sonhado) consenso ou convergência, aponta para um cenário que se caracteriza pelo contencioso. E é compreensível e até desejável que assim o seja: afinal, não estamos em um tempo-espaço ou espaço-tempo que permita vislumbrar e/ou alcançar um produto intelectual acabado e padrão, nem um real positivizado e unitário. Estamos nos referindo a processos e, para sermos mais contundentes, a

² Com isto não estamos querendo afirmar que a autora não se preocupou com a análise da qualidade dessas produções. Apenas ressaltamos que hoje a tarefa seria bem mais trabalhosa dada a verdadeira explosão de publicações voltadas a este assunto e a cada vez mais necessária crítica do trabalho conceitual implicado no conjunto dos trabalhos.

processos complexos³. Isto posto, trata-se de apreender, entre outros aspectos, os múltiplos limites e as indesmentíveis motivações no trabalho intelectual que tenta dizer o real. Assim, recuperando a idéia do cenário contencioso, podemos afirmar que a marca epistêmica e política do homem ao dizer o real é o confronto e não o consenso. Embora o consenso seja por muitos sonhado e até mesmo violentamente imposto por grupos que julgam poder dizer o real sem crítica externa e sem contestação possível, o confronto é universal na história do pensamento. Em termos de pensamento, os posicionamentos explicitados por Parmênides e Heráclito, em torno de sete séculos antes de Cristo, são o prenúncio, de alguma maneira, do confronto entre as perspectivas positivista e dialética, cuja definição e materialidade aparecerão efetivamente no século XIX nas obras dos autores A. Comte (1798-1857) e K. Marx (1818-1883). Daí podermos falar em concepções e/ou tendências – o que marca a diferença e o confronto - mesmo quando o objeto da fala é a interdisciplinaridade.

Um esforço de pesquisa nesta direção propiciaria ao investigador a possibilidade de defrontar-se com um leque de concepções e/ou tendências que vão desde aquelas que procuram evidenciar os conceitos que caracterizam o complexo disciplinar (multi, pluri, inter e transdisciplinaridade)⁴ até aquelas que tentam estabelecer a conexão entre a produção do conhecimento e a produção da existência humana em perspectiva histórica. Além deste aspecto **entre** tendências, **no interior** destas também grassa a confusão. Só para ficarmos num exemplo mais genérico referente à pouca clareza que ronda e perpassa a conceituação das diversas disciplinaridades, há uma gama de trabalhos e escritos ditos interdisciplinares que, na radicalidade, não ultrapassariam a mera

³ Um dos autores que mais vem se destacando no estudo da complexidade é Edgar Morin. Veja-se, neste sentido, o livro *O pensar complexo*, organizado por Alfredo Pena-Vega e Elimar P. do Nascimento. Ressaltamos, aqui, as seguintes palavras de Morin: “Mas a complexidade não se reduz à complicação. É qualquer coisa de mais profundo, que emergiu várias vezes na história da filosofia. É o problema da dificuldade de pensar, porque o pensamento é um combate com e contra a lógica, com e contra as palavras, com e contra o conceito” (p. 14). Segundo Morin, ainda, “o problema da complexidade tornou-se uma exigência social e política vital (...): damos conta de que o pensamento mutilante, isto é, o pensamento que se engana, não porque não tem informação suficiente mas porque não é capaz de ordenar as informações e os saberes, é um pensamento que conduz a ações mutilantes” (ibidem). As citações são da obra *O problema epistemológico da complexidade*. Rio de Janeiro: Editora Europa-América, 1981.

⁴ Sobre os aspectos terminológicos, ver o excelente artigo de Flávio B. Siebeneichler (1989) na revista *Tempo Brasileiro*.

aglutinação. Neste aspecto nada é mais revelador do que o anúncio ou a análise de eventos caracterizados como interdisciplinares. Assim, lendo a divulgação e análise de uma das atividades realizadas no Seminário Internacional "A Experiência do Século" - realizado em Porto Alegre, RS - no Jornal *Zero Hora* (14/08/1992, p. 8) encontramos a seguinte manifestação:

Garantido o teor da 'pluralidade', enfatizado pelo responsável pela Coordenação do Livro e Literatura, Fernando Schuler, passaram pela mesa do Salão de Atos da UFRGS homens de opiniões tão diversas como Francis Fukuyama, Pierre Broué e Francisco Weffort. A **interdisciplinaridade** comprovou sua viabilidade na reunião de temas como economia, política, ideologia, literatura. Cultura, enfim.

Na crítica desse suposto caráter interdisciplinar, concretizando-se em eventos, talvez ninguém tenha sido mais feliz do que Siebeneichler (1989, p. 156) ao afirmar:

Num congresso sobre o aborto, por exemplo, geralmente é convidado um especialista em medicina, outro em psicologia, um terceiro em sociologia ou em demografia, um quarto em moral, em direito, ou em política, etc. Eventualmente é convidado também um filósofo. Cada um dá o seu recado em meio à indiferença simpática dos demais. Mas não se tenta construir uma síntese orgânica entre os pontos de vista dispersos. No final publicam-se as comunicações. Mas de interdisciplinar só resta mesmo o título!

A partir destas problematizações preliminares gostaríamos de indicar, na seqüência, em caráter esquemático, três dessas concepções/tendências. Temos claro a incompletude de qualquer esquema classificatório do real. Por outro lado, queremos socializar a idéia da marca da diferença na reflexão que se ocupa do objeto-problema interdisciplinaridade. O que segue pretende, pois, evidenciar algumas diferenças e não tomar o esquema como algo totalitário, nem definitivo. Para os interessados, contudo, a complexidade no campo de estudos e aplicação da interdisciplinaridade ganha visibilidade mais contundente e, conseqüentemente, um necessário estranhamento, no fato de muitas vezes, num mesmo texto, as diversas tendências aparecerem juntas e sem que haja a preocupação de evidenciar as diferenças e até as contradições de ordem conceitual, histórica, metodológica e epistemológica, as quais, no limite, levariam à exclusão e não à possibilidade de composição.

2. Principais tendências

- Uma das concepções/tendências, bastante vigorosa e que ainda conta com muitos adeptos, é aquela que atribui basicamente à divisão ou fragmentação entre os campos do conhecimento e/ou das disciplinas o estado doentio das mediações acadêmicas em geral (ensino, pesquisa e extensão). Termos como 'patologia' e 'cancerização', oriundas da área da saúde, são invocados para ajudar a fazer o 'diagnóstico' dos problemas da educação. Esta concepção/tendência pode ser detectada nas obras de Gusdorf (1993), Japiassu (1976) e na primeira fase da produção de Fazenda (1992). A 'receita' para a superação dessa 'anomalia', no campo da organização curricular, da burocracia e da metodologia, seria conseguida através do abandono da abordagem disciplinar, da dissolução dos departamentos e mediante a vivência do trabalho em parceria⁵. A pedra basilar da contracultura à fragmentação do conhecimento seria, nessa concepção/tendência, o voluntarismo (ato da vontade dos sujeitos, que, convertidos, não mais endossam a produção intelectual e a prática educativa disciplinares). Uma variante desta abordagem pode ser considerada a perspectiva do holismo, bem como de certos estudos transculturais e da transdisciplinaridade, como pode-se observar, entre outros, em Nicolescu (1999).
- Uma segunda concepção/tendência, com pretensões menos abrangentes e, no entanto, bastante promissora, é aquela explicitada pelas pesquisas de Chervel (1990) e Santomé (1998), entre outros. Ao resgatar o processo de constituição dos campos disciplinares e das disciplinas, vinculando-as ao momento histórico em que se dá a divisão e a integração, os autores apontam para possibilidades e limites que extrapolam o campo da metodologia ou das determinações e amarras de ordem burocrática. Ultrapassam-se também os limites inerentes ao voluntarismo; reconhece-se a importância da especialidade e as contribuições que estão advindo dos estudos e pesquisas que priorizam disciplinas ou campos delimitados de conhecimento (e, diga-se de passagem, falar em interdisciplinar pressupõe o disciplinar); enfatiza-se a importância das diferenças para o desenvolvimento da ciência, da produção e da veiculação do conhecimento.

⁵ Outras vezes, além de buscar terminologias na área da saúde, resvala-se para palavras que evidenciam uma forte conotação teológica, como é o caso de 'conversão': "O que se pretende designar sob o nome de interdisciplinaridade é algo muito mais complexo como uma atitude epistemológica que altere os hábitos intelectuais estabelecidos, assim como os programas de ensino, implicando uma verdadeira conversão da inteligência" (Fazenda, 1979, p. 85).

- Uma terceira concepção/tendência congrega esforços no sentido de apreender o desafio do interdisciplinar na tessitura que se estabelece entre os processos de produção da existência e de produção do conhecimento. Nas tentativas de apreender as possibilidades e limites da interdisciplinaridade, nesta perspectiva, a produção do conhecimento está associada, quando não dependente, das formas próprias, idiossincráticas de os homens e mulheres, nos diferentes lugares e momentos da história, produzirem a sua existência. Trataremos mais detidamente desta concepção/tendência a seguir.

3. Produção do conhecimento e produção da existência

Nesta última concepção/tendência, com a qual nos identificamos, ganham relevo aspectos que desautorizam qualquer voluntarismo - 'basta querer, basta ter vontade que tudo é possível' ou 'basta reunir-se que o interdisciplinar acontece' - evidenciando a necessidade de que sejam levados em conta outros pressupostos. Hesíodo, no século VIII a.C., apontava um deles: "Pois pouco interesse há em disputas e discursos para quem em casa abundante sustento não tem armazenado na estação: o que a terra traz, o trigo de Deméter" (1999, p. 25). Passados quase trinta séculos, Marx e Engels (1998), ao evidenciarem os pressupostos para os homens 'fazerem história' – incluindo a produção do conhecimento! – apontam, com outras palavras, na mesma direção de Hesíodo:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (p. 39).

A filiação a esta última concepção/tendência implica o deslocamento da discussão que centra o sujeito (indivíduo ou grupo de indivíduos) dotado de vontade capaz de superar o suposto caos em que se encontra, o mundo acadêmico e educacional – indo para além da "filosofia do sujeito", como já destacamos em trabalho anterior (Jantsch e Bianchetti, 2000) – para a discussão que centra a história ou, em outras palavras, o real enquanto construção do

homem, por mais que o sonho ancestral da unidade metafísica do real (*holos, kosmos, parusia* ou outras categorias que designam a não contaminação pela ação do homem na história) – incluindo o conhecimento – esteja cada vez mais distante e fugidio. É exatamente no *mix* da produção da existência com a produção do conhecimento que vamos localizar elementos que facilitam ou bloqueiam as possibilidades de realização do interdisciplinar. Assim procedendo nos habilitaremos não só a compreender todo o processo relacionado ao como, por quem, com que interesses o conhecimento é produzido, veiculado e apropriado. Compreenderemos também os discursos e as justificativas que envolvem a produção e veiculação do conhecimento nos diferentes momentos da história, bem como por que em determinados momentos caminhou-se para a fragmentação, para a divisão do conhecimento em ciências particulares, enquanto em outros momentos procurou-se realizar o interdisciplinar, seja através de práticas, seja através de vigorosos discursos absolutizadores, privilegiando ora um ora outro pólo (fragmentação *versus* integração).

Optando-se por atuar de outra maneira, é de perguntar-se: como compreender que até poucos anos atrás, quando do pleno domínio do paradigma taylorista-fordista⁶ no mundo da produção, tanto se tenha falado, justificado e agido no sentido de dividir as ciências e disciplinas em campos cada vez mais particularizados, focalizando aspectos micro? De outra parte, como compreender que nos dias de hoje, no domínio do chamado paradigma da integração e flexibilidade, também denominado de toyotismo ou ohnoísmo⁷, tanto se fale em

⁶ Referência às doutrinas e práticas implementadas na indústria por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947). Das observações acuradas, das pesquisas e dos experimentos de Taylor surgiu um *corpus* vigoroso de prescrições que acabaram dando origem uma verdadeira doutrina – o taylorismo – de como organizar o processo de trabalho, fragmentando em partes, sendo cada uma destas assumida por trabalhadores organizados em série. Ao determinar que a uns cabe a responsabilidade de conceber (e esta é uma função afeta ao escritório de planejamento) e a outros executar, função localizada no chão da fábrica e sob a responsabilidade dos operários, Taylor inseriu no processo de trabalho a divisão técnica e social do trabalho, divisão que acaba ‘migrando’ para outros setores e instituições, como veremos a seguir. Ford, por sua vez, ao introduzir a esteira rolante no processo de produção de carros, levou as prescrições de Taylor ao paroxismo, de tal maneira que se pode afirmar que o fordismo é o taylorismo objetivado. Para maiores detalhes verificar, entre outras, a própria obra *Princípios da Administração Científica* de Taylor e as análises de Moraes Neto (1989) e Gounet (1999).

⁷ “Em homenagem e referência a Ohno, engenheiro-chefe das fábricas Toyota e idealizador do método *kanban*, chamar-se-á de *ohnismo* o cerne dos novos métodos, assim como os princípios da administração científica foram, após Taylor, designados como provenientes do taylorismo” (Coriat, 1993, p. 80). Para maiores detalhes sobre o “modelo Japonês” cf. Hirata (1993), em

holismo, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, como se fosse possível chegar ao todo sem passar pelas partes ou como se o todo fosse a mera agregação das partes ou, ainda, a simples e mágica dissolução das diferenças? Será que se nos limitarmos ao âmbito das universidades e das escolas e mais restritamente à prática pedagógica e à vontade de pessoas ou grupos, poderemos compreender o porquê de num determinado momento a direção e o incentivo no processo de produção do conhecimento aponta para a priorização da parte, do fragmento, da divisão, e em outro a direção é o conjunto, a totalidade?

Os dois princípios básicos da gerência científica elaborada por F. Taylor e que deram origem à teoria e prática do taylorismo e do fordismo, no mundo da produção, determinam a divisão técnica e social do trabalho nos seguintes termos: tudo o que se refere à concepção é responsabilidade do escritório; tudo o que se refere à execução deve estar afeto ao chão de fábrica. Dessa forma, a uns cabia o planejamento, a outros, a execução. Planejadores e executores eram pessoas diferentes, com formação quantitativa e qualitativa diferenciada, atuando em locais diferentes; de uns exigia-se atividade cerebral, de outros muscular. A necessidade de compreender essa forma de conceber e executar o trabalho na fábrica se reveste de importância na medida em que, como afirmam Rago & Moreira (1984, p. 96),

embora originariamente a organização 'científica' do trabalho tivesse se limitado à esfera da produção e visasse incidir especificamente sobre a classe operária, paulatinamente o taylorismo invade outros espaços do social, penetrando nos mais ocultos recantos...

Nesses outros espaços não podemos deixar de incluir a escola, bem como não podemos desconhecer todo o esforço teórico e prático que se fez no sentido de transferir o modelo do mundo da produção para o mundo da educação. Na perspectiva da prática, nada foi mais revelador do que o chamado tecnicismo educacional que foi soberano no âmbito escolar na década de 70, especialmente na manifestação do chamado "ensino por objetivos". Mariano Fernández Enguita aponta dois teóricos norte-americanos como exemplares no processo de introdução do taylorismo na escola: Franklin Bobbit, considerado um dos 'pais do Currículo', e Ellwood P. Cubberly, a quem se atribuem as principais teorizações e propostas a respeito da introdução dos especialistas na escola (supervisores,

cuja coletânea está inserido o texto de B. Coriat de onde foi extraída a citação acima. De outra parte, para compreender a 'toyotização' da escola ou do processo ensino-aprendizagem, verificar o artigo "Escola toyotista e identidades de fin de siècle", de Wexler (1995).

orientadores, inspetores, administradores e uma plêiade de especialistas em disciplinas e campos disciplinares). De sua parte, Bobbit elaborou 11 princípios, os quais, sendo seguidos, garantiriam a eficácia e a eficiência da escola, uma vez que a introdução do taylorismo-fordismo na empresa já havia demonstrado o seu funcionamento e, se assim era no mundo da produção, por que não o seria no mundo da educação? Eis alguns dos princípios de Bobbit:

Fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso); fixar as especificações e padrões para cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas); empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores; dar-lhes instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho; controlar permanentemente o fluxo do 'produto parcialmente desenvolvido', isto é, o aluno (Fernández Enguita, 1989a, p. 127).

Frente a estes aspectos que apontam a fonte da taylorização da e na escola, é necessário enfatizar que reconhecemos que, se a tendência que privilegia a filosofia do sujeito não dá conta de todos os aspectos intervinientes nas possibilidades e limites da realização do interdisciplinar, não podemos, de outra parte, cair no extremo oposto e atribuir toda a determinação como sendo originária do mundo da produção. Embora, de um lado, esta determinação seja forte e evidencie a imprescindibilidade da escola, de outro é uma das principais causas da sua vulnerabilidade, conforme atesta Fernández Enguita (1989b) ao afirmar que,

al formular sus objetivos em función de las presuntas necesidades de otras instituciones de la sociedad, la escuela logra afirmar su papel, legitimarse y convertirse en imprescindible, pero también se torna más vulnerable a los cambios materiales e ideológicos que tienen lugar en ellas. En la actualidad, esto es especialmente patente en el caso de la economía. Los economistas, y no los pedagogos, son hoy los oráculos de la educación (p. 28).

Ao abordar estes aspectos não queremos indicar que nas relações entre escola e empresa, entre o mundo da educação e o mundo da produção ocorra numa relação linear, unidirecional, de dependência absoluta, isenta de conflitos, onde esta (a empresa) coloca aquela (a escola) a reboque. É evidente que esta relação é dialética, conflituosa, da qual resultam aspectos interessantes, como é o caso de uma maior vinculação entre escola e vida, produção do conhecimento

e produção da existência, e outros questionáveis, como é o caso de a escola sucumbir a uma determinada axiologia e a uma particular teleologia cujos limites e horizontes sejam o pragmatismo funcional e utilitarista, emanados da concepção e da prática dos empresários. O principal aspecto a ser pontuado, nesta perspectiva, refere-se ao seguinte paradoxo que precisa ser encarado de frente pelos educadores e responsáveis pelas políticas educacionais: quando, no mundo da produção, o paradigma hegemônico era o taylorista-fordista, à escola foi transferida a incumbência de formar especialistas, trabalhadores capazes de dar conta de parte ou de fragmentos do processo produtivo (um operário, uma função), materializando a perspectiva epistemológica e metodológica do positivismo-funcionalista de um lado e de outro garantindo a supremacia do capital na consecução do lucro para os donos dos meios de produção. Hoje, quando o paradigma predominante é o da integração e flexibilidade – um movimento do próprio capital visando mudar para manter-se predominante⁸ - à escola são feitas exigências no sentido de que os egressos tenham uma visão interdisciplinar e cooperativa e sejam capazes de cumprir individualmente (um trabalhador, diversas funções ou o 'três-em-um') tarefas que antes eram atribuídas a diversos especialistas, distribuindo-se entre as funções de planejar, executar e avaliar!

Diante disso, uma questão precisa ser colocada: quando se exigiu, no mundo da produção, um trabalhador com uma formação fragmentada, especializada, a escola apressou-se em atender essa demanda. Sairemos, hoje, apressados, novamente, na discussão e na busca de qualificar um trabalhador integrado, flexível, interdisciplinar, simplesmente porque esta é a demanda que do mercado é endereçada à escola? Levantar estas questões não significa desconhecer que no processo de uma qualificação mais completa, abrangente, integral, interdisciplinar, o trabalhador também sai reforçado no seu poder de barganha para ingressar ou manter-se no chamado mercado de trabalho e que em última instância significa ampliar o leque de possibilidades de produção digna da sua existência. Estamos apenas chamando a atenção para o fato de que é preciso que, ao dedicar mais tempo a discussões sobre a interdisciplinaridade ou ao desencadear práticas que a suponham, não venhamos novamente a responder a demandas que estão longe de ter sua origem nas necessidades das pessoas ou das decisões que devem emanar do âmbito – embora limitado – da instituição escola. E isto, embora possa parecer pouco, é de fundamental importância, uma vez que cabe à escola atuar num leque muito mais abrangente

⁸ Veja-se, nesta perspectiva, a tese central – “mudança aparente” – no livro *Condição pós-moderna*, de David Harvey.

de frentes do que a busca do lucro imediato e destinado apenas a alguns. É preciso que os educadores se dêem conta de que há aspectos relacionados à ética e à moral que, se não forem discutidos, amplificados, assumidos, defendidos na escola, não será na instância empresarial que o serão. E isto não porque ela seja amoral, aética. Simplesmente porque há especificidades, frentes de atuação e de responsabilidade que cabem à escola e outras à empresa, e que se aquela não as assumir, não será esta que o fará.

De outra parte, pode-se também aventar a hipótese de que muitas das discussões sobre a interdisciplinaridade, hoje, não extrapolam o campo da metafísica. Caso as discussões sobre as possibilidades e limites da interdisciplinaridade se originassem ou estivessem ancoradas na materialidade constitutiva do espaço-tempo dos dias de hoje ficaria evidente que é mais fácil, na produção e veiculação do conhecimento, sair-se melhor do espaço do interdisciplinar do que da especialidade. E esta facilidade decorre não de uma vontade particular das pessoas, mas sim da complexidade que caracteriza os objetos que demandam análise e compreensão e que constituem, que dão corpo, no caso específico das escolas e universidades, àquilo que se chama de currículo. Mesmo que alguém decidisse que iria pesquisar, construir, falar, veicular conhecimentos do lugar da especialidade, isto seria impossível, uma vez que a compreensão de um objeto/assunto/problema demandaria o aporte de mais de uma ciência ou disciplina. A questão aqui a colocar é: qual é efetivamente a fronteira de um campo de conhecimento, de uma disciplina? Se é que é possível delimitar as fronteiras entre os campos de conhecimento, das disciplinas, é necessário, contudo, que se reconheça que a característica dessas fronteiras é – ou deveria ser – a permeabilidade. É isto, pelo menos, o que nos mostra a prática diária e que nos ensina Jean Piaget no livro *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*.

E ao afirmar que o interdisciplinar é cada vez mais demandado em relação à especialidade, não estamos colocando um e outro em escala ou níveis de importância. Apenas estamos reafirmando que, embora o especialista seja necessário, pois é ele que garante a verticalização na pesquisa e na análise de um objeto-problema e é a ele que devem ser creditadas grandes descobertas e conquistas da ciência, ele não teria chegado a tantas descobertas mantendo-se no limite da sua especialidade. A descobertas chega-se estabelecendo conexões, *links* ou, em outras palavras, apelando para aportes de 'n' ciências ou disciplinas. A metáfora adequada aqui é a da rede e não o fio isolado.

É nesta perspectiva que entendemos ser mais adequado, no processo de produção e veiculação do conhecimento, adotarmos uma definição que não polarize, mas, pelo contrário, que atue na tensão e tensione a relação entre a especialização e a generalidade, em direção ao interdisciplinar. Assim sendo,

a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade (Etges, 2000, p. 18).

Estão aí colocados, pensamos, alguns elementos para desencadear um salutar debate no interior dessa complexa problemática do interdisciplinar.

4. Precisando melhor alguns elementos históricos e conceituais⁹

O ano de 1969 marca um momento de profunda inflexão nas discussões sobre a interdisciplinaridade. Reunidos na França, mais especificamente na cidade de Nice, um grupo de experts (Gusdorf, Jantsch, Piaget, Heckhausen, Michand entre outros) sob a coordenação de G. Gusdorf, e respondendo a uma solicitação feita pelos dirigentes da OCDE – Organização que congrega os países mais desenvolvidos da Europa – discutiu durante vários dias o tema e elaborou um documento que se tornou matriz dos debates e escritos posteriores. Diga-se de passagem que chama a atenção o fato de a solicitação de um documento basililar sobre o assunto ter partido de governantes e empresários e não dos meios universitários, embora os desafiados a manifestar-se tenham sido pesquisadores. Fato é que a “fragmentação” do conhecimento passou a ser vista como problemática: daí a demanda do referido evento. Há de se destacar que no seu término não se tinha chegado a qualquer receita que solucionasse a tão debatida e (supostamente) problemática fragmentação. Por outro lado, constituiu-se um consenso choroso/moralizado/moralizante da (suposta) doença “cancerígena” que levava o conhecimento e a sociedade para um futuro sem futuro (a perda da “unidade” – metafísica – do conhecimento desconstituía-desconstituiria a práxis organizativa do real – ordem orgânica e não caos).

⁹ As idéias que seguem serviram de base para a nossa intervenção no “Seminário sobre reformulação curricular”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, SC, nos dias 08 e 09 de junho de 1999.

Debates acalorados ocorreram até que os participantes do Seminário conseguiram chegar a acordos mínimos em torno de quatro 'disciplinariiedades', diferenciadas pelos prefixos: multi, pluri, inter e transdisciplinariiedade. As duas primeiras foram consideradas como agregações, sem que necessariamente garantissem a permeabilização das fronteiras particulares de cada ciência. A transdisciplinariiedade foi classificada como sendo uma pretensão utópica, frente ao avançado processo de fragmentação das ciências e da própria organização das instituições educativas. A interdisciplinariiedade mereceu a maior parte do tempo das discussões, uma vez que se considerava que a sua objetivação, quer no mundo do trabalho, quer na forma de organização e funcionamento das universidades, era, então, o grande desafio a ser enfrentado e superado e no prazo mediato ou a longo prazo, era o desiderato a ser alcançado. Algumas conseqüências começaram a ser cogitadas: seria, por exemplo, a departamentalização nas Universidades a exteriorização da doença da "fragmentação"? E, similarmente, seria a organização/funcionamento burocratizado/verticalizado nas empresas, à moda fordista, a causa da sua perda de competitividade, de baixa produtividade, e conseqüente redução da sua taxa de lucro?

Se internamente às empresas e às próprias universidades e escolas estava-se avaliando as instituições a partir da noção de fragmentação, em termos mais amplos do conjunto das organizações sociais passou-se a associar os efeitos nocivos da aplicação da ciência e dos seus artefatos tecnológicos à maior parte dos atentados à natureza e à vida humana. E, afirmava-se que a origem desses problemas estaria na perda da pressupostamente necessária unidade que daria sentido e garantiria a aplicação em benefício coletivo de todas as criações da ciência.

Da Europa a discussão alastrou-se rapidamente. Além do próprio documento resultante desse evento ocorrido em Nice, no Brasil o professor Hilton Japiassú, tendo estudado com Gusdorf, se tornou uma referência obrigatória sobre o assunto. Seu livro "Interdisciplinariiedade e patologia do saber" em alguns espaços inaugurou a discussão sobre o tema e em outros impulsionou os debates. Esta obra fez muito sucesso na medida em que considerava a (pressupostamente excessiva) divisão entre as disciplinas e a departamentalização nas universidades uma espécie de cancerização, uma patologia que estava a demandar tratamento urgente. A linguagem cortante e as críticas incisivas do autor, muito contribuíram para teorizações posteriores e iniciativas que buscassem superar a tal de fragmentação, uma vez que esta era a causa de grande parte dos males que acometiam a universidade.

A professora Ivany Fazenda, na esteira da teorização de George Gusdorf e Hilton Japiassú, através da sua dissertação e tese, busca verificar a concretização dos princípios da interdisciplinariedade na legislação e nos grupos de estudo e pesquisas existentes ou em formação no sistema de ensino, nas universidades e escolas. Através de palestras, artigos, livros, orientação de dissertações e teses, esta professora contribuiu para a disseminação e popularização das discussões sobre esse tema. A sua concepção sobre interdisciplinariedade logrou presença massiva até recentemente. Reproduziu e difundiu ampliadamente a visão que permeou as primeiras teorizações sobre a interdisciplinariedade e contribuiu originalmente ao introduzir a noção de parceria como uma alternativa para a superação do (suposto) vício da fragmentação e dos males dele decorrentes.

A partir da década de 90 do século XX, passaram a surgir teorizações que apresentam outros elementos como explicativos da fragmentação e formas alternativas de superá-la. Ao apreender a fragmentação como uma manifestação inerente à lógica do próprio sistema vigente, num momento e lugar dados e não como algo vinculado única e exclusivamente à vontade de pessoas ou grupos, desloca-se o eixo explicativo do campo da moral e do voluntarismo para o momento histórico na sua totalidade. Ao compreender-se a fragmentação ou a unidade como algo que deve ser apreendido além da vontade de um sujeito ou de sujeitos reunidos em parceria, abrem-se possibilidades que vão além das saídas individuais ou de pequenos grupos e que ficam reféns da perspectiva escatológica no que se refere às relações entre ciências no funcionamento das instituições acadêmicas.

No nosso ponto, de vista, a compreensão moralizada da fragmentação do conhecimento advinda do evento de Nice é perfeitamente possível quando se abdica da historicidade ou da materialidade histórica que engendra qualquer criação histórico-social como é o caso da ciência, da tecnologia, da universidade, etc. O nosso conceito de história diz que a realidade é dialética (caminha pela negação da negação) e que o conhecimento/pensamento, na sua dialieticidade, é uma construção humana e, portanto, passível de muitas e novas objetivações. A partir deste conceito não nos posicionamos (e não poderia ser diferente) em favor de qualquer unidade (metafísica) no campo do pensamento/conhecimento e nem endossamos as análises moralizantes e que rechaçam a qualquer custo o atual estágio da divisão do conhecimento. História é total ruptura da temporalidade natural (se é que se pode falar nisto) e total afirmação da temporalidade construída.

Nesta perspectiva a fragmentação das ciências é relativizada enquanto causadora única dos males que acometem as universidades e escolas; as especializações das diferentes ciências são apreendidas como fatores que podem muito contribuir para a elevação da qualificação coletiva (é no contato/confronto com o diferente que se desconstrói o consenso fácil entre parceiros que pensam de maneira semelhante ou igual).

Tendo como pressupostos a dialeticidade do real, a construção histórico/social do conhecimento, a materialidade histórica como base de qualquer construção, não podemos compactuar com as teorias que ficam no limite da filosofia do sujeito (em quaisquer das suas acepções). Por outro lado, ao aceitar a interdisciplinaridade, necessitamos reconceituá-la e ressignificá-la de modo a trazer para dentro de si a história (conceito dialetizado). É nesta perspectiva que assumimos a conceituação de interdisciplinaridade explicitada por Etges (1993), conforme já apontamos no item anterior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica, n. 2, p. 230-254, 1990.

ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari P. & BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. Efetividade ou ideologia?* 2 ed. São Paulo: Loyola, 1992.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989a.

_____. F. La economía y el discurso sobre la educación. *Rev. Educação & Sociedade*. São Paulo, p. 27-43, dez. 1989b.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999

GUSDORF, Georges. Passado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. In: APOSTEL, G. et all. *Interdisciplinaredad y Ciências Humanas*. Madrid, TECNOS/UNESCO, 1983.

JANTSCH, Ari P. & BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade*. Para além da filosofia do sujeito. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*. São Paulo: Iluminuras, 1990.

HAVREY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

HIRATA, Helena (Org.). *Sobre o "modelo" japonês*. São Paulo: EDUSP, 1993.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã* (Feuerbach). 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MORAES NETO, Benedito R. de. *Marx, Taylor, Ford*. As forças produtivas em discussão. São Paulo: Brasiliense, 1989.

NICOLESCU, Basrab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA, Adriano (Orgs.). *Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação e para o trabalho sindical*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PENA-VEGA, Alfredo & NASCIMENTO, Elimar P. do (Orgs.). *O pensar complexo*. Edgar Morin e a crise da modernidade. 2 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PIAGET, Jean. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Bertrand, 1993.

SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade*. O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SERRÃO, Maria Isabel B. *Interdisciplinaridade e ensino: uma relação insólita*. São Paulo: PUC, 1994. Dissertação. Miemo.

SIEBENEICHLER, Flávio B. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade: G. Gusdorf e J. Habermas. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 98, p. 153-180, jul./set. 1989.

VELHO, Sílvia. *Relações universidade-empresa: Desvelando mitos*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

WEXLER, Philip. Escola Toyotista e identidades de Fin de Siècle. In: SILVA, T. Tadeu da & MOREIRA, Antônio F. (Orgs.). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANEXO 1

A seguir reproduzimos uma breve resenha sobre a nossa obra coletiva, acima referenciada: “Interdisciplinariade. Para além da filosofia do sujeito”.

Encontra-se disponível no site: www.ens.ufsc.br/~danieljs/bacias_hidro/arquivos/artigo/criti_fil.doc

A CRÍTICA FILOSÓFICA

A crítica. Como poderíamos nos ver com os olhos do outro se não fosse a crítica? E o discurso interdisciplinar, em especial o brasileiro já tem até crítica, e das boas, reunidas num livro fundamental para o avanço do tema, organizado pelos professores Ari Paulo Jantsch e Lucídio Bianchetti, ambos da UFSC e reunindo uma dezena de artigos contundentes de desconstrução da interdisciplinaridade como uma nova retomada da filosofia do sujeito. Crítica esta realizada a partir da filosofia da práxis, com base no referencial teórico do materialismo histórico e dialético, afirmando uma concepção histórica da interdisciplinaridade. Vamos tentar apresentar os principais pontos deste desmonte: o sujeito, o método e a falta de historicidade.

A crítica ao sujeito interdisciplinar está centrada na idéia de 'sujeito coletivo', o sujeito que emerge da equipe de trabalho. Esta visão é considerada idealista, pois baseada no pressuposto do primado explicativo das idéias e de sua autonomia frente ao real, dando suficiência absoluta ao sujeito pensante sobre o objeto. Este deixa de ser visto como um resultado histórico, perdendo sua característica fundamental de fornecer as condições objetivas e mediadoras do processo histórico de produção do conhecimento. Neste sentido a fábrica também é um sujeito coletivo, que possui, então, um pressuposto 'taylorista-fordista'. A crítica chega ao ponto de dizer que a interdisciplinaridade, vista como construto ideológico da filosofia do sujeito, nada mais é do que uma 'filha do capitalismo'.

A crítica à interdisciplinaridade enquanto método diz respeito a idéia de 'pan-interdisciplinaridade', quando ela é vista como uma resposta, um remédio a todos os males da fragmentação do saber. A filosofia da práxis não aceita esta potencialidade múltipla da interdisciplinaridade, baseada numa apologia da construção de consensos e harmonias e desconhecendo as determinações históricas, as contradições e a luta de classes no interior da sociedade. Por fim, a crítica ao sentido a-histórico da interdisciplinaridade, está baseada no fato de que esta não reconhece que as ciências disciplinares são os frutos de maior racionalidade da história de emancipação do homem, e não fragmentos de uma unidade perdida que agora, busca-se desesperadamente reencontrar, através da interdisciplinaridade.

ÉTICA E CIDADANIA: PARA QUÊ? PARA QUEM?

Wilson Correia¹

RESUMO: *O tema deste trabalho é a ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, MEC/SEF/Brasil, 1997). Esses documentos aparecem neste estudo associados às políticas neoliberais para a educação. Foi realizado segundo a metodologia da pesquisa bibliográfica e questiona o conceito de cidadania registrado nos PCN. Postula que a perspectiva crítico-transformadora constitua-se em um caminho possível à legitimação da pertinência do ensino de ética na educação básica brasileira.*

PALAVRAS-CHAVE: Educação, PCN, Ética, Cidadania.

ABSTRACT: *The theme of this work is the ethic on the Brazilian National Curricular Parameters - NPC (PCN, MEC/SEF/Brasil, 1997). These documents show up in this learning associated with neoliberalism politics to education. It was performed following the library research methodology and asks the concept of citizenship registered at NPC. Postula possible way the legitimation of ethic learning pertinence in the Brazilian basic education.*

KEY WORDS: Education, NPC, Ethic, Citizenship.

Introdução

“O terrível é que, nesse mundo de hoje, aumenta o número de letrados e diminui o de intelectuais. Não é este um dos dramas da sociedade brasileira? Tais letrados, equivocadamente assimilados aos intelectuais, ou não pensam para encontrar a verdade, ou, encontrando a verdade, não a dizem. Nesse caso, não se podem encontrar com o futuro, renegando a função principal da intelectualidade, isto é, o casamento permanente com o porvir, por meio da busca incansada da verdade” (Santos, 2001: 74).

¹ Mestre em Educação (UFU), com especialização em Psicopedagogia (UFG) e licenciatura em Filosofia (UCG).

Vários estudos sobre o impacto do ideário neoliberal na educação vêm sendo publicados no Brasil. Apple, Enguita, Frigotto, Silva (1994), Gentili (1994, 1998, 2000), Cunha (1996), Figueira, Oliveira (1997), Silva Jr. (1999), Geraldi (2000), Silva, Arce (2001) são alguns deles. De um modo ou de outro, esses trabalhos enfocam o que Santos denomina “globalitarismo totalitário”, tido por seus beneficiários como o “único motor” da história contemporânea (Santos, 2001).

Em linha similar, outras idéias sustentam que a “ética globalizada” da “sociedade de consumo” (Chiavenato, 2000) ainda será considerada a inauguração da “fase totalitária da utopia liberal” (Fiori, 2001: 69). A educação participa desse processo e é influenciada por ele. E é num cenário marcado pelo pensamento neoliberal-conservador que as reformas educacionais se alastram (Frigotto, 1994; Silva Jr., 1999).

O Brasil participa desse processo. Tanto que, em 1997, o Ministério da Educação (MEC) publicou os PCN (currículo oficial para a educação básica fundamental). O objetivo dessa nova proposta curricular, entre outros, é auxiliar o professor a “rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades [de ensino], expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar” [a prática pedagógica escolar] (Brasil/SEF, v. 1, 1997: 10).

Com o objetivo de cumprir essa meta político-pedagógico, os PCN trazem parâmetros gerais sobre o sistema nacional de ensino. Trata-se de um conjunto de concepções sobre o que sejam sociedade, ser humano, educação, escola, ensino, aprendizagem, docência, conteúdos, avaliação e didática. E esse conjunto de concepções encontra-se fundado em pressupostos que visam ao enfrentamento das “exigências que se impõem no mundo contemporâneo” (Brasil/SEF, v. 1, 1997: 34). Várias características desse momento histórico afetam o Brasil, inclusive

“a desnacionalização da economia brasileira, a desindustrialização, a transformação da estrutura do mercado de trabalho, a terceirização e a precarização do trabalho, a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, a flexibilização das relações trabalhistas, o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos, o trânsito de sociedade do emprego (trabalho com direitos sociais) para a sociedade do trabalho (sem os direitos sociais conquistados)” (Silva Jr., 1999: 32).

Essas mudanças na economia e na política demandam a reorientação da educação, área estratégica para o desenvolvimento econômico. E essa reorientação deve ser feita de modo a atender aos imperativos do capital internacional. Nessa linha, o PCN-Introdução é claro: os compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) junto ao Banco Mundial e a Declaração de Nova Delhi, levaram o MEC a elaborar o Plano Decenal de Educação (1993-2003). Com esse Plano o Brasil tentou se alinhar a “posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos” (Brasil/SEF, v. 1, 1997: 14).

As diretrizes políticas do Plano Decenal afirmam a necessidade e a obrigação estatal de elaborar parâmetros [=para medir] curriculares visando orientar o ensino obrigatório, o que levou à elaboração dos PCN para completar o círculo acordos internacionais => Plano Decenal => reforma curricular. Objetivando a concretização dessa reforma em sala de aula, os PCN seriam divulgados em âmbito nacional e passariam por adaptações nos estados e municípios, indo servir de base ao projeto pedagógico da escola (Brasil/SEF, v. 1, 1997: 35-38).

Pois bem! Embora esse percurso diga muito sobre os PCN, ainda cabe perguntar: a que veio essa reforma curricular? Outro dado: os PCN adotam como saberes escolares problemáticas sociais relacionadas com ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e, após o ensino fundamental, trabalho e consumo (temas que devem receber um “tratamento transversal” no planejamento, execução e avaliação da prática pedagógica na escola (Brasil/SEF, v. 1, 1997: 64).

A ética, objeto de interesse neste trabalho, foi incluída nos PCN, como os demais temas, sob a justificativa de que atenderia aos critérios de “urgência social”, “abrangência nacional” e “possibilidade de ensino e aprendizagem” na escola (Brasil/SEF, v. 8, 1997: 30 e 31). A enorme expectativa em torno de ética como saber escolar levou à afirmação de que a ela foi atribuída o papel de ser “o grande pilar na reconstrução da sociedade brasileira” (Silva, 2001: 2).

Essas são as crenças que iluminaram a inclusão de ética como tema transversal nos PCN. Por isso, surge outra indagação: qual é a finalidade de ética nos PCN? À parte a discussão sobre essa pergunta, o debate em torno da reforma curricular em questão ganha pertinência pelos seguintes motivos: os PCN têm orientado a produção de material didático, a implementação de programas de formação docente e a avaliação do sistema educacional brasileiro. Além disso, por

toda parte temos encontrado professores e professoras que apresetam indagações sobre os PCN, entre elas: qual o sentido e a razão de ser desses documentos? A que se presta esse currículo oficial? Como encará-lo do ponto de vista de sua concepção e do que preconiza para a escola, o professor, o estudante e o processo ensino-aprendizagem? Afinal, dizem eles, o que são os PCN?

1. PCN: o que são?

18 (2) Jul./Dez. 1993.SCHULMAN, I. S. E TAMIR, P.. Research on teaching in the Natural Sciences. In: Travers,R.M.(Ed.). *ciências sobre a prática do professor de ciências nos últimos 45 anos da história da educação no Brasil*. Enfatiza as inovações propor o cidadão com base na “competência” e “empregabilidade” (Silva Jr., 1999: 32). Esse direcionamento fica evidente quando, nos PCN, faz-se a referência à “inserção” dos estudantes no mercado de “trabalho” e de “consumo”, mediada pela escola cidadã (Brasil/SEF, v. 1, 1997: 34).

Segundo Silva (2001: 2), essa escola cidadã “sintetiza em si os objetivos, métodos e conteúdos da educação escolar”, articulando ética e cidadania para contemplar “o homem exclusivamente em sua dimensão sócio-política”, não alçando sua dimensão ôntica. Face a isso, estaria o neotecnicismo pedagógico identificando a noção de cidadão à de proprietário, em uma clara relação de sinonímia conceitual? (Buffa, 1999: 27).

Deixando em suspenso por um momento o conceito de cidadania que os PCN propõem ao horizonte teleológico do currículo, da escola e do trabalho docente, vejamos aqui o pensamento de Severino. Para esse filósofo da educação, a cidadania é um qualificativo da existência humana no mundo. Ela requer não apenas participação na produção, mas sobretudo na apropriação de bens materiais, culturais e sociais (Severino, 1992: 11).

Desse modo, produzir e se apropriar de bens materiais, sociais e culturais seriam atividades necessárias à concretização da correspondência entre direitos e deveres (condição necessária à realização do princípio ético da reciprocidade, o pressuposto para as saudáveis relações de alteridade e sociabilidade entre os humanos. Segundo esse conceito, podemos inferir que a cidadania se dá pela participação do indivíduo na vida social ativa, mediante a inclusão social.

No entanto, tal noção de cidadania só ganha sentido num prisma crítico-transformador, de um dever-ser. E essa perspectiva se justifica pelo fato de que,

em nossa sociedade, poucos participam da produção e apropriação de bens materiais, sociais e culturais. Assim, operar com esse conceito significa querer transformar essa realidade para melhor em termos de valores, justiça e qualidade existencial e singularidade subjetiva e identitária.

Se falamos em dever-ser é porque o que deveria ser ainda não é. Por essa razão o conceito de cidadania de Severino ainda não reflete o entendimento prevalente na sociedade brasileira, na qual a riqueza socialmente produzida não tem sido para todos. Esse para todos aqui referido tem servido apenas como peça de retórica do discurso formal e universalizante dos neoliberais, mas não tem funcionado como uma qualidade efetiva da vida concreta de homens e mulheres que fazem a história, não tem ousado ir além da ideologia. A cidadania assim entendida não quer dizer garantia de privilégios, mas de direitos, algo distante da realidade histórica de nosso país, uma vez que nossas “classes médias foram condicionadas a apenas querer privilégios e não direitos” (Santos, 2001: 50).

Outra idéia é a de que os bens de que fala Severino só podem ser pensados conjuntamente e de modo interdependente. Assim, como a escola é uma instituição que disponibiliza parte dos bens simbólico-culturais, pode-se afirmar que a cidadania não brota da escola para estender-se à totalidade do corpo social. A escola não é a doadora de tudo o que leva à conquista da cidadania. Ao contrário, a cidadania resulta da reorientação das dimensões econômica, política e simbólica de sociedade. Logo, instaurar a condição cidadã não é tarefa que a escola possa realizar por conta própria, à custa de si mesma. No máximo, ela é co-participante nessa tarefa.

Ocultar essa interdependência é falsear a realidade, até porque se escolarização fosse suficiente para a ascensão à condição cidadã, os professores, que vivem em meio a “crise, mal-estar, pobreza múltiplas e precárias condições de trabalho”, já a teriam conquistado (Correia e outros, 2002: 10). Mas, efetivamente, o neoliberalismo não preconiza uma sociedade cidadã assim delineada. Conforme evidencia McChesney (2002: 9 e 12), o fato de os neoliberais entenderem “a busca do lucro” como a “essência da democracia” produz uma “sociedade atomizada”, formada por “pessoas sem compromisso, desmoralizadas e socialmente impotentes”. Essa sociedade, em “vez de cidadãos, produz consumidores. Em vez de comunidades, produz shopping centers”. Por essas afirmações já é possível notar que a noção de cidadania preconizada pelos neoliberais contempla apenas o consumidor. E isso em toda parte onde esse ideário tem sido implementado, cujas conseqüências econômicas

“têm sido as mesmas em todos os lugares e são exatamente as que se poderia esperar: um enorme crescimento da desigualdade econômica e social, um aumento marcante da pobreza absoluta entre as nações e povos mais atrasados do mundo, um meio ambiente global instável e uma bonança sem precedente até as camadas mais amplas da população - desde que ninguém se interponha à política neoliberal que exacerba todos esses problemas!” (McChesney, 2002: 8).

Em lugar de observar os indicativos dessa realidade, os neoliberais recorrem ao discurso em torno da escola cidadã, elevando-a à condição de ente plenipotenciário que, acima e fora da sociedade, deve redimir a totalidade do corpo social (Cunha, 1996). Uma análise imparcial desse norteamerito político-pedagógico impresso no currículo mostrará que o discurso sobre a escola onipotente serve tão-somente para escamotear a realidade e suas e contradições. Assim os PCN se tornam um instrumento estratégico da ideologia neoliberal. E a ideologia, é bom não esquecer, sempre pretende “que meias verdades digam verdades integrais” (Correia, 2001: 98).

2. O cenário

A que cenário os PCN são assimilados? Antes de tudo, é oportuno lembrar que o currículo é socialmente produzido. Ele apresenta “uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Moreira & Silva, 1994: 8). O currículo seleciona o conhecimento socialmente legítimo, ou, para ser mais preciso, o conhecimento considerado legítimo. Por isso, o currículo é tecido em meio a “tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 1994: 59), num embate após o qual resulta atravessado por poderes diversos.

Que poder informa os PCN? De modo geral, o mesmo que consubstancia os imperativos políticos que anulam minorias, a tirania capitalista que miserabiliza multidões, a cultura global totalizante que tritura subjetividades e identidades individuais e coletivas, a lógica econômico-política guerreira que é exercida em nome de valores capitalistas como lucro, acumulação e consumo descomedidos. Trata-se, pois, da política de atrelamento dos ricos ao Estado, desobrigados dos direitos sociais. No entanto, renegando mais uma vez a concretude da vida, os neoliberais de todos os matizes querem nos fazer acreditar que o lado positivo da globalização suplanta as mazelas que ela nos traz.

Nesse sentido, eles sacralizam a liberdade de iniciativa no mercado, a competitividade fora das raias estatais, a democracia autofágica em que os gigantes ficam cada vez mais rotundos à custa de pigmeus sociais. Mesmo nessa escalada de darwinismo social, os neoliberais querem nos fazer acreditar que vivemos no melhor dos mundos possíveis e que nele tudo é bom. Destacam ainda o mundo sem fronteiras, o intercâmbio cultural, o encurtamento de tempos e distâncias e as trocas enriquecedoras entre os povos. Mas esse ufanismo global não diz tudo, pois no mundo de economia mundializada tudo é possível se se tem com que pagar. E esse poder, sabemos à farta, é reservado aos gigantes.

Nesse mundo mercadorializado a cidadania se identifica com consumo. Como no capitalismo o consumo não é para todos, de novo a retórica da universalização da condição cidadã é feita para iludir os pigmeus. Mesmo que os mais destacados paladinos neoliberais afirmem algo parecido com a idéia de que “Não existe nenhuma lógica econômica que imponha suprimir todos os controles sociais e políticos da economia” (Touraine, 2002: 3), a verdade é que a globalização encobre também a apropriação do Estado pelo interesse privado.

“Denominando-se multinacionais, os ricos de hoje se desligam das obrigações sociais que permitem a existência do Estado-nação e correm por conta própria. Apesar de seu discurso patriótico e até nacionalista, eles só se vinculam ao poder político à medida que podem colocá-lo a seu serviço. A política ultraliberal de privatizações não passa de uma tentativa de controlar as grandes empresas (de armamentos, energia, crédito, comunicações etc.) para tirá-las da tutela social a que são submetidas as empresas nacionais, transferindo-as ou vendendo-as à concorrência quando o sufrágio universal leva ao governo membros de uma corrente política que poderia representar ameaça. Nos países industrializados, até naqueles governados pelos social-demo-cratas, o Estado e os ricos tendem a se identificar. (...) Os novos-ricos de hoje são representados pelos enormes capitais concentrados nas mãos de uns poucos que se confundem num arquipélago da atividade de empresas envoltas numa brumosa opacidade. (...) Essa concentração, cujo crescimento imperativo é uma verdadeira máquina de guerra econômica e social, embora seja quase inimaginável para o homem comum, determina, nos mais variados pontos do planeta, sua existência cotidiana, seu bem-estar ou seu sofrimento, seu nascimento e sua morte” (Saer, 2002: 13).

Fechando os olhos para essa realidade mundial e brasileira, e atribuindo à “escola cidadã” a tarefa de empreender a reconstrução nacional pela via da

inclusão escolar, com a ética à frente do processo, os idealizadores dos PCN ignoram o fato de a exclusão globalizada ser fruto de um projeto intencional, ante o qual a escola pode o que sempre pôde: possibilitar a produção e a transmissão do saber escolar.

Por esse motivo, se a escola neoliberal funcionar mesmo, ainda fica restando saber se ela faz sentido em uma sociedade escandalosamente excludente como é o caso da brasileira. Em outras palavras, o dilema consiste no seguinte: nas sociedade capitalistas neoliberais, para que haja cidadania para todos, todos têm de consumir. Afora isso, resta mudar os pilares da sociedade, de modo a transformar os imperativos do ter em valores que fundem o mundo do ser. Consumir apenas bens escolares não é condição suficiente para a cidadania. Como no capitalismo jamais todos os bens materiais, sociais e culturais, incluindo a escolarização, serão para todos, a única alternativa possível ao ensino de ética na escola é orientá-lo numa perspectiva crítico-transformadora de nosso ethos, dos fundamentos de nossa morada no mundo, com vistas para um ethos que privilegie a dignidade do homem e da mulher.

Se não forem endereçadas para o ser humano, ética e cidadania fazem sentido? Fora desse prisma, existirão para quê? Para quem? Apenas para o consumidor? Para o proprietário? Para a mão-de-obra? Segundo esses documentos, a escola deve formar o proprietário-consumidor ou buscar a formação integral do ser humano? Nesse caso, os PCN respondem sim à primeira parte da questão e salvam a ordem do cenário que os capitalistas querem perpetuar. Logo, a escola ou forma o proprietário-consumidor, ou forma a mão-de-obra submissa para lhe servir.

3. O planejamento da exclusão

Uma ilustração de como o cenário da exclusão tem sido planejado para atender ao ritmo do desenvolvimento capitalista está Martin & Schumann (1999). Segundo esses autores, em 1995, houve uma reunião no Fairmont Hotel, em San Francisco, Califórnia, Estados Unidos. Quinhentos primeiro-mundistas, entre empresários, comerciantes, políticos e letrados estiveram presentes. Fleumáticos ao extremo, eles desenharam a sociedade 20 por 80 futura (20 é o percentual daqueles que, suficientes para fazer o capitalismo funcionar, terão acesso a bens materiais, culturais e sociais. 80 é o percentual dos excluídos. Um espanto! Descartáveis, nem em estado de servidão os trabalhadores ocuparão espaço na sociedade virtual dos 20% escolhidos.

“Vinte por cento da população em condições de trabalhar no século 21 bastariam para manter o ritmo da economia mundial. ‘Mão-de-obra adicional não será necessária’, opina o magnata Washington SyCip. (...) Assim, aqueles 20% participariam ativamente da vida, do lazer e do consumo - seja qual for o país. (...) Cerca de 80% das pessoas aptas a trabalhar ficarão sem emprego? ‘Realmente’, diz o autor americano Jeremy Rifkin, que escreveu o livro *O Fim do Trabalho*, ‘os 80% de baixo terão enormes problemas’. O diretor da Sun, John Gage, retoma a palavra e cita o principal executivo de sua empresa, Scott McNealy, para quem no futuro a questão será: ‘Ter o que almoçar ou ser almoçado’”. (Martin & Schumann, 1999: 10 e 11).

Em outro lugar, Martin afirma:

“A ótica da máxima eficiência e da competitividade que rege o mercado é muito boa para as empresas, não para as sociedades. Ela requer a redução dos empregos - o *downsizing* - mesmo em companhias que dão lucros (...) Com a ameaça de transferir o capital, as grandes empresas pagam cada vez menos taxas, criando problemas de déficit público. Isso resulta sempre em maiores problemas para a distribuição da renda e na tendência ao anulamento das conquistas sociais. (...) Se continuarmos acriticamente neste caminho, iremos parar na civilização dos ‘20:80’ delineada na reunião no Hotel Fairmont” (Carta Capital, n. 54, 1997: 1 e 2).

Esse é o modelo de sociedade de que o Brasil participa com um modelo exemplar de distribuição de renda, de concentração irracional de riquezas para uns poucos e do cínico pauperismo infligido a milhões. Os excluídos brasileiros, mais de um terço da população, miseráveis absolutos, sabem na própria carne o que significa o fato de o Brasil ocupar “o triste segundo lugar entre os países com a pior distribuição de renda de todo o mundo, perdendo apenas para Botswana, um país africano desértico, muito menor e muito menos desenvolvido” (Bagno, 2002: 70).

Esse modelo tem apresentado tanta “eficácia” que o mundo quer copiá-lo. Fala-se em *Brasilianização* do mundo, tema com o qual Martin não é nada simpático:

“O Brasil é o país mais mentiroso que conheço. Acho que o comentário do general Charles De Gaulle - ‘Este não é um país

sério' -, que os brasileiros acham divertido, ainda é um elogio. De certo modo, o Brasil é o modelo ideal para o mundo negativo. Temo que seja o modelo do futuro. (...) Porque hoje, no mundo inteiro, produz-se mais riqueza do que nunca. Mas não somos capazes de distribuí-la de forma justa. (...) O Brasil foi para mim uma escola de vida. Nas minhas viagens à Rússia pós-comunista, foi um ponto de referência importante. Era o que eu conhecia de mais semelhante. As instituições sem valor, corrupção por todo lado, uma rica elite com acesso a tudo. Em 1995, tive um encontro de duas horas com Gorbachev. Perguntei-lhe se era verdade que o mundo estava se transformando em um grande Brasil, com elites protegidas dentro de guetos. Ele admitiu que sim" (Carta Capital, n. 54, 1997: 2).

A brasilianização do mundo se daria porque aqui a acumulação capitalista segue ao extremo o desejo voraz do capital. Por isso ele pode subsidiar o monitoramento da superacumulação em nível mundial. Aliás, essa acumulação não é de agora. Excetuando tempos mais remotos, esse projeto não nasceu na Califórnia. A reunião no Fairmont somou voz ao Consenso de Washington, da década de oitenta do século XX, que compôs o catecismo neoliberal e a política comercial guerreira norte-americana, segundo a qual todo o mundo deve fazer

"a desregulação dos mercados e do trabalho, a privatização das empresas e dos serviços públicos, a abertura comercial e a garantia do direito de propriedade dos estrangeiros, sobretudo nas zonas de fronteira tecnológica e dos novos serviços" (Fiori, 2001: 86).

Daí a desregulação, liberalização e mercadorialização da economia por meio do disciplinamento do setor fiscal, diminuição de gastos por parte do Estado com direitos sociais, incremento da competitividade global, ampliação da abertura nacional ao capital estrangeiro e execução de programas nacionais de privatização (tudo à luz do deixai fazer, deixai passar, o lema clássico sempre obedecido pelos donos do mundo e que se arrogam o direito de dizer como os humanos devem pensar, sentir e agir em todos os cantos do planeta.

É nesse contexto que são feitas reformas educacionais, para adequar o ensino às demandas do capital que minimalizam o Estado e sugam a quase totalidade das riquezas socialmente produzidas, enquanto, de outro lado, esfacelam o bem comum. E, em meio a esse processo, "Não é que o Estado se ausente ou se torne menor. Ele apenas se omite quanto ao interesse das populações e se torna mais forte, mais ágil, mais presente, ao serviço da economia dominante" (Santos, 2001: 66).

Em outras palavras, o que os neoliberais não admitem é que o Estado tem de ser mínimo para grandes contingentes da população, mas forte o bastante para satisfazer a gula do capital. O Estado tem de ser submisso ao poder do dinheiro, um serviçal do mercado, subordinado às empresas e aos interesses privados. Assim, enquanto o Estado protege os fortes, os fracos devem se contentar com esmolas públicas, batizadas com o requintado nome de programas sociais, que fazem da escola um de seus alvos principais. Por tudo isso é que o Estado legisla sobre Educação. Contudo, cuida de levá-la à condição de mercadoria, a ser adquirida mediante pagamento. Assim, a educação perde sua característica como direito social, historicamente conquistado. A partir daí, impõe-se à escola a finalidade de formar a mão-de-obra para o mercado de trabalho, ou, quando muito, a de educar o consumidor.

Por tudo isso, podemos dizer que construir o Estado mínimo no campo dos direitos sociais, mas máximo para garantir privilégios privados tem sido o mote da política que faz o discurso do para todos. No fundo, essa política visa apenas ao atendimento dos interesses de alguns. Em função disso, tudo deve ser reformado do século passado. Nos anos noventa, conforme Fiori (2001), não só o Brasil mas todas as elites latino-americanas haviam adotado integralmente as teses econômicas do famoso Consenso. Ao mesmo tempo se buscava consolidar a globalização, sobre a qual um norte-americano afirma: “a globalização não é um termo sério. (...) Nós, os americanos, a inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países, para tornar respeitáveis os movimentos especulativos de capital” (Galbraith apud Fiori, 2001: 28).

Ante esse cinismo e totalirismo econômico é preciso lucidez. Sem a consciência sobre o que querem fazer conosco não podemos saber o que podemos fazer com essa ingerência, nem o que fazer de nós mesmos. Fazemos essa afirmação porque a história recente do Brasil evidencia que essas idéias têm dado o tom às nossas políticas públicas. E ignorar essa influência significa legitimar a condição servil a que nos querem submetidos como povo e nação. No que respeita à educação, Gentili explica essa influência após indagar: “Como entendem os neoliberais a crise educacional?”; “Quem são seus culpados?”; “Que estratégias definem para sair dela?”; “Quem deve ser consultado para encontrar uma saída para a crise?” (Gentili, 2000: 4).

Em resposta, o autor afirma: para os neoliberais, a educação passa por “uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais que uma crise de quantidade, universalização e extensão” (Gentili, 2001: 4). Não faltam vagas. Falta qualidade de ensino. Além disso, ineficiência gerencial e a incompetência

docente estariam produzindo evasão, repetência, analfabetismo e não-letramento. Daí, segundo os neoliberais, a necessidade de se resgatar a qualidade dos serviços educacionais.

Veja: é preciso mudar a escola por dentro. Não se trata de democratizar estruturas, fazer justiça social e sair do triste segundo lugar em distribuição de bens materiais, sociais e culturais, incluindo a educação formal. Em outras palavras, é como se as mazelas sociais tivessem sido produzidas na e pela escola que, agora, deve corrigi-las para potencializar a reconstrução nacional.

Ainda segundo Gentili, os neoliberais entendem que os culpados pela crise são o Estado assistencialista, que tomou para si a garantia do direito universal à escola; os sindicatos, por terem reivindicado a expansão da educação gratuita e melhores salários para os profissionais da Educação; os indivíduos, por terem confiado em que os sindicatos e o Estado garantiriam educação para todos; os gestores das escolas e os professores, cuja prática profissional foge dos parâmetros de competência, eficácia e qualidade exigidos pelo sistema; os indivíduos, que não reconhecem o valor do conhecimento para se viver numa sociedade de mercado empresarial (Gentili, 2000: 6).

A considerar esses registros, parece-nos que os neoliberais se contentam em procurar culpados por aquilo que entendem como crise da educação em vez de aceitarem o desafio de pensar a sociedade como um todo. Mas, se existe crise, ela diz respeito ao modelo societário brasileiro, como foi assinalado anteriormente, quando pudemos ver que, de resto, as crises, como tudo no capitalismo, não são para todos. A lógica da ética individualista e da política submissa ao econômico funciona muito bem obrigado. Para os beneficiários do sistema não existe crise. Para eles, tudo caminha bem. Eles são cada vez em menor número, mas mais ricos, poderosos, arrogantes e insensíveis.

A crise na educação é reflexo da sociedade excludente. Nessa sociedade, a escola só não recebe o tiro de misericórdia pelo fato de o capital necessitar que ela forme a mão-de-obra de que necessita. Assim a escola funciona, e de modo reduzido, em uma sociedade que destina o mínimo para muitos e o máximo para minorias privilegiadas. Ignorar que as coisas acontecem desse modo e identificar a educação como culpada pela própria crise é criar um paradoxo entre a proposta de “educação para todos” e as restrições de acesso a esse direito em nome da minimalização do Estado.

A par da desqualificação impingida aos profissionais da educação, essas idéias ocultam o fato de que a fruição saudável da cidadania requer como condição necessária para sua concretização o acesso a bens materiais, sociais e culturais (incluindo a escola). Fora desse prisma, cidadania é pura ficção. Entretanto, para os neoliberais, a não-cidadania não é fruto da injustiça social e da má distribuição de renda. Ao contrário, a não-cidadania é culpa dos não-cidadãos, tanto quanto os analfabetos são os responsáveis pelo próprio analfabetismo.

“O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social. (...) Dito de maneira simples: a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo” (Gentili, 2000: 6).

No que respeita às estratégias para sairmos da crise educacional, Gentili afirma:

“... a experiência internacional parece indicar a existência de um Consenso de Washington também no plano educacional. Na construção desse consenso desempenham um papel central as agências internacionais, em especial, o Banco Mundial e, mais recentemente, uma série de intelectuais transnacionalizados (os experts) que, assumindo um papel pretensamente evangelizador, percorrem o mundo vendendo seus papers pré-fabricados a quem mais lhes oferecer (Gentili, 2000: 7).

Segundo os experts, estratégias para a saída da crise devem ser traçadas de modo a concretizar a “descentralização centralizante” ou a “centralização descentralizada”, a partir do controle da dimensão didático-pedagógica do sistema de ensino por meio de reformas curriculares (aqui entram os PCN), formação de professores e avaliação do sistema educacional e do material didático. Coisas com as quais estamos convivendo há algum tempo.

Por outro lado, a gestão e o financiamento do ensino devem ser flexibilizados, em especial com o incremento de programas de municipalização do ensino e elaboração do projeto pedagógico pela escola (Gentili, 2000: 8), chegando ao ponto de o cidadão ser convocado a financiar a educação. É como se a Educação não cumprisse uma função social, mantida pelos impostos coletivamente recolhidos, mas fosse, como certas mercadorias, um pertence pessoal e de uso restrito pelo indivíduo.

Por trás dessa idéia está a compreensão do indivíduo como a menor célula da sociedade, que não depende do bem comum, nem da dimensão coletiva da vida em suas dimensões privada e pública. Por fim, os culpados (sindicatos, escolas, profissionais da educação, estudantes, comunidade) não têm oportunidade de dizer o que pensam sobre a crise. Os consultados para isso são os homens de negócio, que souberam triunfar na vida. Esses, sim, entendem de eficiência, eficácia, produtividade e qualidade e podem receitar o remédio para a crise ser vencida.

“É nesse contexto que deve ser compreendida a atitude mendicante e cínica dos governantes que solicitam aos empresários ‘humanistas’ a adoção de uma escola. Se cada empresário adotasse uma escola, o sistema educacional melhoraria de forma quase automática graças aos recursos financeiros que os ‘padrinhos’ distribuiriam (doariam), bem como aos princípios morais que, vinculados a uma certa filosofia da qualidade total, da cultura do trabalho e do esforço individual, eles difundiriam na comunidade escolar” (Gentili, 2000: 13).

Nesse passo a educação vincula-se ao individualismo possessivo (Macpherson, 1979). Alinha-se à democracia burguesa. Adequa-se à pragmática sociedade de mercado e aos imperativos do ter, lucrar, acumular, competir e consumir, valores que potencializam a formação do proprietário e do consumidor que os PCN assumem e fazem questão de explicitar. Nesse caminho, os PCN tomam como conteúdo para o ensino de ética os valores respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade (Brasil/SEF, v. 8, 1997: 101-114). Porém, isso implica a seguinte contradição: como ensinar esse conteúdo em uma sociedade cujos “valores que valem” (Correia, 2002) conduzem a práticas que lhes são contrárias? Como conciliar respeito e diálogo com competitividade? Solidariedade e justiça com lucro e acumulação?

Essas indagações levam a outra: é ético não tratar os imperativos capitalistas de uma forma crítica, como princípios que devem ser superados? Afora a dimensão transformadora, tratar de solidariedade, respeito mútuo, diálogo e solidariedade pode não passar de etiqueta psicologizante da vida escolar, sem atingir as raízes que sustentam nossa sociabilidade. Por isso, a reflexão ética, na escola ou fora dela, deve alcançar o ethos - onde estão fincadas as raízes do corpo social. Entretanto, não é isso o que acontece. Na perspectiva em que são propostas nos PCN, a escola cidadã e a ética, recusando-se a ir às raízes de nosso modo de ser no mundo, terminam promovendo uma cisão no conceito de ser humano, pois parte de um segundo momento, a vida social, tomando-a como

base da cidadania, relegando o primado ôntico do humano à segunda ordem. Entretanto, ao contrário do enfoque na faceta social, uma perspectiva onto-antropológica, do ser do homem e da mulher poderia ter nos princípios éticos uma fonte de conteúdo para o ensino de ética em nossas escolas. Mas, nos PCN, o saber filosófico é preterido em benefício da psicologia.

Apesar disso, é importante ressaltar que os princípios éticos se ancoram em imperativos maiores e são decisivos à formação moral. Referimo-nos a princípios tais como: "Favorece teus semelhantes como gostarias de ser favorecido; não prejudiques como não gostarias de ser prejudicado. (...) Aperfeiçoa-te a ti mesmo tanto quanto possível" (Savater, 2000: 76). Outros princípios poderiam ser assinalados, tais como:

"1º Reconhecimento: o valor ético como sinal primordial da humanidade própria e de aceitação da humanidade do outro, em imprescindível inter-relação. 2º Reciprocidade: todo valor ético estabelece uma obrigação e requer - sem imposição, em geral - uma correspondência. Não é forçosa a simetria, mas sim a correlação entre haveres e direitos. 3º Compaixão: a simpatia para com o sofrimento ou a alegria alheias, baseada na elementar experiência própria, é o dado básico de qualquer compromisso moral. Sua ausência supõe a mutilação irreparável da vontade ética e a autêntica imbecilidade humana. 4º Conservação: o valor ético se orienta primordialmente no sentido de defender os laços individuais e/ou coletivos com a perpetuação auto-afirmativa do vital, mantendo a tradição, reinventando-a ou projetando-a para o futuro. 5º Potencialização: o valor ético tende essencialmente a acrescentar as possibilidades de realização de projetos do indivíduo e/ou grupo, em seu sentido mais genérico e pleno (menos limitadamente instrumental). 6º Coerência: os valores éticos formam um conjunto cujas partes se equilibram e se apoiam mutuamente; a personalidade moral saliente não é unilateral, mas complexa, consistente e duradoura em suas disposições. 7º Excelência: a vocação permanente da personalidade moral é a busca da eminência ou perfeição, não tanto como competição com os êxitos alheios (vaidade), mas sim como superação dos limites próprios (orgulho)" (Savater, 2000: 77-78).

Talvez esse ensino pudesse alcançar *ethos*, base de nossa "morada" no mundo (Lima Vaz, 1993: 14). E o estudo de nosso modelo existencial e suas expressões nas dimensões da sociabilidade e da cultura haveria de encaminhar a investigação sobre quem somos, sobre nosso vir-a-ser. Ademais, uma tal

perspectiva haveria de explicitar que o ethos do ter, lucrar, competir, acumular e consumir deve ser transformado pelos valores que nos desafiam a ser, ganhar coletivamente, cooperar, partilhar e satisfazer responsabilmente nossas necessidades e desejos. Porém, é preciso repetir, em nossa sociedade, esse saber ainda não logrou legitimação social, validação epistêmica e muito menos cidadania curricular.

5. Ao modo de conclusão

Afora a proposta dos PCN, uma prática pedagógica encaminhada na perspectiva dos princípios do ethos nos ajudaria a decidir entre modelar o proprietário (horizonte teleológico dos PCN) e educar o humano. Também nos ajudaria a evitar a presença fictícia de ética no currículo. Para tanto, faz-se necessário superar a axiologia da proposta curricular oficial. A educação ética pode se resumir ao cumprimento dos imperativos tirânicos de uma sociedade de mercado empresarial? Do posicionamento diante desse desafio depende a prática educativa mais coerente com o anseio por um mundo mais justo, mais humano e, aí sim, cidadão. De outra forma, visualizar na justiça, no respeito mútuo, no diálogo e na solidariedade os pilares da cidadania, mas, de modo ambivalente, legitimar os fundamentos sociais que absolutizam o ter, é entrar num jogo do faz de conta, ou, no máximo, reduzir a ética a uma etiqueta do convívio escolar.

Como pudemos ver, na condição de uma das estratégias políticas neoliberais para a educação, os PCN preconizam a escola cidadã e associam ética e cidadania para contemplar a participação na vida social da sociedade de mercado. Contudo, se a questão da sociabilidade não se associa de modo derivativo à dimensão antropológica, relativa ao ser do homem e da mulher, “prodigiosos” como escreveu Sófocles□, qualquer discussão daí em diante parece carecer do substancial.

Por outro lado, o dado humano no mundo e suas expressões nas perspectivas do saber, poder, ética e estética, da cultura e da sociabilidade precisam ser tomadas com a seriedade que merecem em nossas escolas. A recusa ao encaminhamento da reflexão ética no sentido de procurar respostas sobre quem somos e o que podemos ser, pode não ser interessante a quem aprove a sociedade capitalista, em que o mercado empresarial é potencializado em prejuízo da vida coletiva e do bem comum. Por outro lado, a adoção acrítica de uma tal proposta curricular pode evitar o entendimento de que na sociedade de mercado o cidadão possível é o proprietário-consumidor. E que nesse modelo

societário o ter é a máxima tirânica da qual não escapa nenhuma dimensão da vida. Entretanto, reduzir a educação ao cumprimento das finalidades dessa sociedade e desse modelo de homem e de mulher é esperar pouco da educação, cuja finalidade maior é a formação do humano, mesmo em toda a sua complexidade.

Se isso soa algo utópico no sentido de sonho irrealizável, é oportuno assinalar que numa democracia, como afirma Ribeiro (2001: 75), “todos mandam e todos obedecem”. Assim sendo, se um segmento social se impõe sobre os outros de modo a sufocar-lhes a fruição de direitos e a realização de desejos, então não vivemos numa democracia. E numa sociedade não-democrática, o conceito de cidadania cai em pura abstração e a ética passa a ter apenas uma função ideológica, de justificação do poder de um grupo sobre a totalidade social. Numa sociedade assim configurada, a ética como saber escolar pode não servir para muita coisa.

É em função dessas idéias que os PCN pedem leitura atenta, criteriosa e crítica. Do contrário, estaremos aceitando que prevaleça entre nós a proposta curricular em que o ensino de ética esteja a serviço de um conceito de cidadania tão limitado quanto é limitada a responsabilidade social dos donos do capital. Isso, sinceramente, é muito pouco para a filosofia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. A política do currículo oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. Currículo, cultura e sociedade. SP: Cortez, 1994, p. 59-92.

ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez mandamentos para se tornar um professor reflexivo. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 74, abril 2000, p. 251-283.

BAGNO, M. O preconceito lingüístico: o que é, como se faz. SP: Loyola, 2002.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. 10 volumes. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In BUFFA, E. e outros. Educação cidadania: quem educa o cidadão? SP: Cortez, 1999, p. 11-30.

CHIAVENATO, J. *Ética globalizada & sociedade de consumo*. SP: Moderna, 2000.

CORREIA, W. e outros. *Magistério: um caminho para a profissionalização*. Cadernos de Educação Escolar, ano 3, n.º 1, Uberlândia: UFU/ME, 2002, p. 9-18.

CORREIA, W. *Ethos, educação e currículo: a ética como saber escolar*. Uberlândia: UFU/FACED/ME, 2002. (Dissertação de Mestrado).

CORREIA, W. *O que fazer com o saber filosófico em sala de aula?* Cadernos de Educação Escolar, ano 2, n.º 1, Uberlândia: UFU/ME, 2001, p. 97-101.

CUNHA, L. A. *Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética*. Cadernos de Pesquisa, SP, n.º 99, 1996, p. 60-72

ENGUITA, M. F. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 93-110.

FIGUEIRA, K. C. *O "novo" reordenamento do capitalismo mundial e a política educacional em Mato Grosso do Sul*. Intermeio, C. Grande, n.º 5, nov. 1997, p. 74-83.

FIORI, J. L. *60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo*. RJ: Record, 2001.

FRIGOTTO, G. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 31-92.

GENTILI, P. A. A. *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. A. A. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Disp. em: <www.geocities.com/Augusta/6056/gentili>. Acesso em: 05.06.2000.

GENTILI, P. A. A. *O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional*. In GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 111-178.

GERALDI, C. *Parâmetros curriculares nacionais*. Disp. em: <<http://www.geocities.com/augusta/6056/corinta.html>>. Acesso em: 05.06.2000.

LIMA VAZ, H. C. Escritos de filosofia II: ética e cultura. SP: Loyola, 1993.

MACPHERSON, C. B. A teoria política do individualismo possessivo: de Hobbes a Locke. Trad. N. Dantas. RJ: Paz e Terra, 1979.

MARTIN, H.-P & SCHUMANN, H. A armadilha da globalização. Trad. W. Rose e C. Sackiewicz. SP: Globo, 1999.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. SP: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, R. P. de. Tendências de privatização na educação brasileira. Intermeio, Campo Grande, n. 5, novembro 1997, p. 4-11.

REVISTA CARTA CAPITAL, n. 54, de 06.08.97, versão disp. em <www.terra.com.br/cartacapital/globalização>. Acesso em: 25.08.2000.

RIBEIRO, R. J. A democracia. SP: Publifolha, 2001.

RIBEIRO, R. J. A república. SP: Publifolha, 2001.

ROHMANN, C. O livro das idéias. Trad. J. Simões. RJ: Campus, 2000.

SAER, J. J. O inimigo interior. Folha de S. Paulo (Mais!, SP, 5.5.2002, p 12-13.

SANTOS, M. Por uma outra globalização. RJ: Record, 2001.

SAVATER, F. Ética como amor-próprio. Trad. E. Brandão. SP: M. Fontes, 2000.

SEVERINO, A. J. A escola e a construção da cidadania. Sociedade Civil & Educação, 6ª CBE. Campinas: Papyrus/Cedes; SP: Ande/Anped, 1992, p. 9-14.

SILVA JR., J. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito: algumas notas com base em Luckás. Cadernos do IFAN, Bragança Paulista, n.º 24, 1999, p. 31-54.

SILVA, M. P. Precisamos de uma ética, mas qual? - a introdução da ética na escola. Disp.: <www.hottopos.com/videtur2/marli>. Acesso em: 29.06. 2001.

SILVA, T. T. da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-30.

SÓFOCLES. Antígona. Trad. M. Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

TOURAINÉ, A. Da dominação econômica à política guerreira. Folha de S. Paulo (Mais!, SP, 5.5.2002, p 3.

PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ari Raimann*
Selma Gonzaga Silva**

RESUMO: *Este artigo propõe um repensar sobre a educação a partir dos seus paradigmas, entendendo-os como estruturas que determinam o pensamento e a ação educativos. Neste sentido, destaca os paradigmas metafísico, moderno e dialético-reflexivo, abordando-os na busca de um avanço em sua compreensão, na perspectiva da ressignificação das ações educativas.*

PALAVRAS-CHAVE: Paradigma, Educação, Formação de professores, Ensino.

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to review the education on the perspective of its paradigms, understanding them as structures that define the thinking and the educative actions. In this direction, it detaches the paradigms metaphysical, modern and reflexive, approaching them in the search of an advance in its understanding, in the perspective of the ressignification of the educative actions.*

KEY WORDS: Paradigm, Education, Teachers' formation, and Education.

INTRODUÇÃO

A pós-modernidade se configura no mundo contemporâneo como a era do conhecimento, do avanço tecnológico, da informação e da linguagem digital. Nesta nova configuração mundial o ser, o viver e o conhecer são atividades que adquirem novos contornos, dimensões e nuances e se opõem a aspectos culturais eminentemente tradicionais que predominaram por longos períodos da história da humanidade. Em função disso, até mesmo instituições tradicionais, como a família, passam por dificuldades estruturais e de valores.

A cultura eletrônica, marcante na pós modernidade, proporciona um grande consumo de sinais e imagens e provoca uma espécie de metamorfose

* Professor do Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara, GO; mestrando em Educação/UFU.

** Professora da ESEBA-UFU Uberlândia, MG; mestranda em Educação / UFU.

profunda nas diferentes sociedades. Daí podermos dizer que vivenciamos hoje uma policognição que, subsidiada principalmente pelo avanço tecnológico, revela várias maneiras de se estabelecer contato com o conhecimento.

Não se pode falar da pós-modernidade sem se referir ao período antecedente, a modernidade, que entrou em crise a partir do momento em que seus princípios fundamentais, principalmente o da supremacia e da neutralidade da ciência, passaram a ser questionados. Uma síntese sobre a crise da modernidade é feita por Marques, nos seguintes termos:

a modernidade entra em crise no que lhe é essencial: no exercício mesmo da razão. Crise que culmina na pós-modernidade de uma razão exausta, esgotada. Desfaz-se, assim, o sonho imperial da modernidade: um caminho sem volta, ou um recomeço? (Marques, 1993: 54).

Nesse momento da história da humanidade em que as instituições são questionadas e reconfiguradas, a educação escolar não pode ser uma exceção. Como educadores, não podemos nos esquivar de alguns questionamentos em relação à educação no contexto pós-moderno: Como ela tem acompanhado as mudanças do nosso tempo? Sente-se e deve sentir-se fragilizada diante disso? Por onde começariam seus desafios?

Muitos projetos têm sido desenvolvidos em prol da educação no Brasil, pelo menos é o que temos ouvido do governo brasileiro ao veicular as conquistas realizadas na área educacional. No entanto, quando analisamos os índices de analfabetismo, de exclusão escolar e de outras exclusões sociais devidas à má formação escolar, percebemos que o desafio colocado para nós, educadores, é enorme e envolve tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos. A expansão do número de vagas sem a correspondente expansão do número de escolas e melhoria nas condições de trabalho dos(as) professores(as) na rede pública de ensino, por exemplo, são empecilhos para um ensino de qualidade. Nessa perspectiva, o profissional docente desempenha um papel extremamente relevante no contexto social e educacional em que se encontra inserido e, portanto, deve-se dedicar especial atenção à sua formação.

Ao considerar a importância atribuída à educação escolar no contexto social, que a pressupõe e reconhece como uma mola mestra e propulsora de mudanças sociais, necessário se faz repensá-la profundamente e para além da proposta cartesiana.

Sob essa ótica, Sacristán discute a racionalidade moderna, afirmando que

Na mensagem da modernidade que podemos manter hoje, nada é definitivo, porque nada é absoluto. A racionalidade não se funda no princípio da subjetividade, no eu, mas no diálogo, no nós, pois é intersubjetiva e, nas palavras de Habermas, dialógica. O contraste de pareceres e de razões é a base e o instrumento da racionalidade após a mudança hermenêutica. Dessa perspectiva, está claro que a racionalidade não pode ser excludente, e que todos os que têm alguma coisa a dizer estão chamados a participar (Sacristán, 2000:51).

A situação em que se encontra a educação atualmente demanda que a repensemos nos seus paradigmas, sendo estes entendidos como as estruturas que determinam o pensamento e a ação educativa. Consideramos que o papel primordial do profissional docente é o de se posicionar por meio de formas adequadas, a fim de construir o entendimento coletivo, sem se restringir a meros palpites. É imprescindível que o profissional docente procure o entendimento acerca de sua própria prática pedagógica e dos conceitos com os quais trabalha. Equivoca-se o docente que entende estar sempre com a verdade, o que sempre tem as respostas prontas e definitivas. Para além do compromisso individual, é necessário que haja a participação coletiva no processo de descoberta e de construção do saber.

O profissional docente precisa conhecer a essência do ato de educar, bem como estar ciente de seu papel no processo de ensino e aprendizagem, no qual se apresenta como um condutor, não dentro de um paradigma tecnicista, mas de um paradigma emancipacionista, pautado no diálogo e nas experiências.

Ao buscar um avanço na compreensão dos paradigmas, o docente torna-se capaz de dar um novo significado às ações educativas, que devem estar comprometidas, antes de tudo, com o ser humano. Com o intuito de contribuirmos nesse sentido, serão expostas a seguir, de maneira sucinta, três paradigmas de formação docente: o metafísico, o moderno e o dialético-reflexivo.

PARADIGMA METAFÍSICO (ONTOLÓGICO)

Esse paradigma tem sua origem na corrente grega de pensamento na qual o filósofo é dedicado à contemplação. Contemplação do *ser para sempre*,

ou seja, uma contemplação que transcende ao mundo físico (ton meta física). Há uma contemplação do eterno – um eterno presente, que nunca muda.

Segundo o paradigma metafísico, o conhecimento é a histórico e imutável. E o homem, diante dele, apenas contempla. Sob este prisma, educar significa inserir o indivíduo na ordem do mundo. A educação, então, funciona como exercício de conscientização dos costumes estabelecidos e predeterminados.

O bom professor, de acordo com o paradigma metafísico, é aquele que transmite fielmente as verdades que aprendeu e considera a aprendizagem um processo de assimilação totalmente passiva dos conteúdos pelos alunos e alunas. Aprender é memorizar e ensinar é repetir. Sendo assim, o papel fundamental do(a) professor(a) se circunscreve ao de um repassador daquilo que já está determinado. O(a) professor(a) precisa conhecer para aplicar. Essa visão do processo educacional estabelece a separação entre o sujeito e o objeto da educação.

Tal paradigma possivelmente seja o mais presente na cultura escolar do nosso tempo. Nele encontra respaldo e se fundamenta a aula expositora formal, preferida não somente por professores(as), como também por alunos(as), uma vez que esse tipo de aula não exige compromisso com a necessidade do pensar e da construção argumentativa. O ensino é verbalista, centrado no(a) professor(a), depositário(a) do saber. Aos docentes cabe a responsabilidade de dominar os conteúdos literalmente assimilados e repassá-los automaticamente aos alunos e alunas. Tal postura docente desenvolve nos alunos e alunas a inibição e o espírito não-participativo, não pensante.

A educação é, desse modo, uma atividade exclusiva do(a) professor(a), que na sala de aula “despeja” os conteúdos, enquanto os alunos e alunas copiam, conversam, dormem ou brincam. Em aulas assim, o som do sinal avisando o término do horário representa, geralmente, um grande alívio para os alunos e alunas e também para o(a) professor(a), porque neste tipo de aula o conhecimento não está sendo construído, mas repassado de uma forma que torna o processo bastante cansativo para todos os envolvidos.

Essa forma de ensino se caracteriza também pela abstração, pela falta de sentido devido à ausência de conexões do conteúdo com a vida dos alunos e alunas. Para o(a) professor(a), o ensino está relacionado ao futuro dos alunos e alunas, à formação de “bons cidadãos e cidadãs” ou com o “trabalho lá fora”, mas pouco faz sentido para a vida presente dos discentes. Assim, os alunos e

alunas, ao serem interrogados nas aulas ou cobrados nas avaliações, tendem a repetir aquele conhecimento que lhes foi repassado pelo(a) professor(a), sem saber o **porquê** e o **para quê**.

O papel do profissional docente, de acordo com esse paradigma, consiste na preparação intelectual e moral dos alunos, visando torná-los aptos ao desempenho de determinada função social. O compromisso da escola é com a cultura e, dicotomicamente, os problemas sociais pertencem à sociedade, havendo, assim, uma desvinculação entre o intelectual e o social. Também não há preocupação com as diferenças, nem com as dificuldades de aprendizagem. Os menos capazes precisam se esforçar para acompanhar os melhores, tentando superar sozinhos as suas dificuldades.

O(a) professor(a) é, em sala de aula, uma autoridade que exige educação e atitude receptiva, não permitindo ser contrariado ou questionado, uma vez que ele sabe tudo e os alunos e alunas nada sabem. A disciplina é o modo mais eficaz de garantir "participação" de alunos e alunas nas aulas.

Tal proposta autoritária de educação segue três pressupostos básicos: 1) a capacidade de compreensão do aluno é igual à capacidade de compreensão do(a) professor(a); 2) a aprendizagem é mecânica e via repetição, por isso, muitas vezes, acontece a coação; 3) a retenção dos conteúdos é garantida pela recapitulação, retomada dos conteúdos e repetição de exercícios.

Para Comte (1978), ensinar é repetir, pois só é válido o conhecimento provado pelas experiências. Só é positivo o que é provado. Nessa visão positivista, tanto o ensinar quanto o aprender são processos que têm como princípio básico a repetição. E as atividades pautadas na repetição demandam uma grande competência, a memória. Dessa forma, o diferencial entre os alunos e alunas que obtêm sucesso escolar e aqueles e aquelas que fracassam é a capacidade de memorizar as informações. A transmissão dessas informações cabe ao educador, que repassa aos estudantes o conhecimento pronto e acabado, sem se preocupar com as transformações necessárias, com a subjetividade ou com as novas consciências.

Como se pode depreender destes elementos constitutivos do paradigma metafísico, o ser é considerado sempre o mesmo, os valores são imutáveis e não há participação do indivíduo voltada para as mudanças sociais.

PARADIGMA MODERNO

O ideal iluminista era de que o homem, pela razão, construísse o seu destino, livre das superstições e determinações do passado. Nesse mesmo sentido, o paradigma moderno, também identificado como paradigma da razão individual, apresenta uma corrente de pensamento, baseada em Descartes (1596-1650), que cria um subjetivismo idealista e racional: *Penso, logo existo*. Segundo ele, o homem transforma a natureza, estando dotado de estruturas mentais para transformar a realidade e não apenas para contemplá-la.

Por força do *Cogito* vemos, em Descartes, a relação do sujeito consigo mesmo, que conhece quando se debruça sobre si mesmo como o faz sobre um objeto, para se compreender como uma imagem refletida num espelho. É Descartes quem afirma:

...compreendi que eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer outra coisa material. De sorte que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, é mais fácil de conhecer do que ele (Descartes, 1973:55).

Tendo como subsídio essa corrente de pensamento, no paradigma moderno a educação substitui o didatismo conteudístico e o magistrocentrismo pela psicologia e trabalho que passam a constituir os pilares das experiências da Escola Ativa e da Escola Nova. O papel do(a) professor(a), nesse modelo, é o de um mero facilitador da aprendizagem, perdendo a importância fundamental a ele atribuída no paradigma anterior. Desvia-se a preocupação das questões pedagógicas do que ensinar, colocando em seu lugar **as técnicas do aprender a aprender** (Marques, 1990:73).

O método se limita a procedimentos táticos de sala de aula. As técnicas de ensino são introduzidas, visando uma assimilação maior pelo aprendente. Há uma tentativa de reversão do modelo anterior, no sentido de que o aprendente, e não mais o ensinante, passa a ser o centro do processo.

Nesse paradigma da consciência individual, os valores se tornam questão particular e sobre eles não há interferência dos(as) educadores(as). O(a) professor(a) é um técnico que aplica, na prática, saberes produzidos cientificamente por especialistas, que se preocupam mais com o que os professores devem ser, fazer e saber, do que com o que eles são, fazem ou sabem realmente.

A relação entre o conhecimento científico-técnico e a prática da sala de aula é linear e mecânica. A prática é entendida como aplicação, no contexto escolar, das normas e técnicas derivadas do conhecimento científico. Tal modelo educacional não reconhece que as situações novas, ambíguas e confusas que acontecem na prática, e que não se enquadram em categorias identificadas pela técnica e teoria existentes, não podem ser resolvidas através de regras armazenadas no conhecimento científico-teórico do(a) professor(a).

O paradigma moderno é um modelo de formação de professores muito presente nas instituições de ensino e nele o conhecer e o fazer estão dissociados e tratados de forma distinta e separada, sendo que o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer. Para ser um bom professor, segundo o modelo da racionalidade técnica, basta ter o domínio do conhecimento da área específica que se vai ensinar.

A realidade do mundo contemporâneo, no entanto, traz à luz a evidência de que não é mais possível continuar formando profissionais docentes nessa linha paradigmática. É necessário buscar novas bases epistemológicas sobre as quais se possa realizar um trabalho docente capaz de dar novos significados à vida humana. Pensando nessa direção, Habermas afirma:

O trabalho da desconstrução, por mais entusiasta que seja, só pode ter conseqüências definíveis quando o paradigma da consciência de si, da auto-referência de um sujeito que conhece e age isoladamente é substituído por outro, pelo paradigma da intercompreensão, isto é, da relação intersubjetiva de indivíduos, que, socializados através da comunicação, se reconhecem mutuamente (Habermas, 1990b:288).

Sendo assim, o pensamento de Habermas delineia um caminho na busca de um paradigma mais condizente com a realidade do mundo contemporâneo, que tenha como base o diálogo e a reflexão.

PARADIGMA DIALÉTICO-REFLEXIVO

Com a crise do paradigma moderno, tornou-se necessário um novo referencial. Para Habermas, chegou o momento de abandonar o paradigma da relação sujeito-objeto, que tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro: o da relação comunicativa. Um paradigma que parte

das interações entre os sujeitos, lingüisticamente mediatizadas, que se dão na comunicação cotidiana. (Rouanet, 1987:13)

Nessa proposta, a educação assume papel ativo na aprendizagem coletiva e no desenvolvimento do conhecimento. Nela, o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição e o senso comum são elementos fundamentais. Pessoas e grupos com experiências diversas confrontam-se no diálogo da aprendizagem coletiva. Conforme argumenta Tardif, *a perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído* (Tardif, 2000:13).

Conforme esse paradigma pós-moderno ou da prática reflexiva, a aprendizagem é uma construção que acontece no coletivo e a partir dele. No mundo em que vivem, os sujeitos convivem em interação e são movidos por interesses práticos. Tanto os alunos e alunas, quanto o(a) professor(a) buscam soluções para as questões ou problemas colocados.

Entendendo o processo educacional dessa forma, há que se ressignificar o espaço escolar da sala de aula. Esta precisa ser entendida como espaço de encontro entre os sujeitos para as relações educativas. Em virtude disso, Nóvoa diz que *a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada* (Nóvoa, 1992:25).

Este autor acrescenta, ainda, que *a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal* (Ibid).

No paradigma dialético-reflexivo, o docente é aquele que pratica e vive a reflexão-ação. Muitas vezes as escolas legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos. Por isso torna-se necessário olhar para a prática docente por um outro prisma, a fim de que se possa visualizá-la como um espaço para a reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de “saber” e de “saber-fazer” (Nóvoa, 1992:16).

Esse modelo de formação docente trabalha por meio da ressignificação,

da mudança da prática, do entendimento, de modo que todos os aspectos relacionados à produção do conhecimento tenham outro sentido e importância no processo educacional.

O(a) professor(a), nessa perspectiva, passa a ter o compromisso com o sucesso permanente do aluno, rompe com o pensamento linear e passa a buscar soluções para os problemas que se apresentam em sua prática diária, por meio do diálogo com os demais atores com os quais inter-atua e da reflexão sobre e na ação.

Segundo esse modelo de educação, que poderíamos também chamar de paradigma da razão comunicativa ou argumentativa - uma vez que se apresenta ancorado na linguagem em que os sujeitos se entendem - os valores passam a ser uma questão coletiva e buscam a coerência educativa e a participação de todos os envolvidos no processo. Espera-se, portanto, que haja um novo entendimento em relação ao saber, bem como um novo jeito de trabalhar o objeto de estudo e os conteúdos da vida, o encontro dos sujeitos, num processo de diálogo e de reflexão que parte do individual para o coletivo.

Tardif enfatiza a importância desse caminho, ao dizer:

Trata-se de dar conta dos desempenhos e das capacidades sociais e culturais dos indivíduos, desempenhos e capacidades que são ricos, variados e variegados, por meio de um conjunto mais restrito de saberes subjacentes que permitem compreender como esses desempenhos e capacidades são gerados. A idéia de base é que esses "saberes" (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (Tardif, 2000:218).

O(a) professor(a), nesse tempo novo de desafios pela construção coletivo-reflexiva, precisa perguntar-se: Acontece comigo a formação permanente? Em quais espaços e em que momentos? Sobre este aspecto nos referendamos novamente em Nóvoa (1992), quando esse autor argumenta que

O triplo movimento sugerido por Schön (1990) – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação - ganha uma pertinência acrescida no quadro do

desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada (Nóvoa, 1992:26).

Em outras palavras, o pensar sobre as sua prática, os avanços e recuos, como pessoa e como profissional, significam para o docente produzir a sua vida e a sua profissão numa perspectiva dialético-reflexiva.

A partir dessa postura dialético-reflexiva, o(a) professor(a) desafia os alunos e alunas a descobrirem o poder que têm para construir novos entendimentos. Daí a urgência de se produzir uma escola da alegria, da possibilidade, do poder de vencer desafios, do trabalho coletivo e integrado. As transformações dependem desse entendimento na caminhada, pois *as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham* (Schön, 1992: 21). Sob a perspectiva desse paradigma, propõe-se, portanto, uma construção coletiva, integrada, que vise à educação como um todo e que não esteja apoiada em interesses meramente subjetivos.

A construção do conhecimento não pode se pautar meramente na transmissão do saber escolar, mas procurar partir dos saberes existentes na sala de aula. Desconhecer ou ignorar esses saberes é construir um obstáculo epistemológico.

Espera-se, hoje, que o profissional docente seja capaz de associar competência técnica, instrumentalização teórica, autonomia intelectual e criatividade, numa cultura de formação continuada. Espera-se que ele ensine a pensar. Espera-se que esse profissional compreenda que conhecimento é muito mais do que informação desconectada da vida. A respeito da relação dos docentes com esses saberes, Schön nos aponta que

Se o(a) professor(a) quer familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do(a) professor(a) uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades (Schön, 1993: 82).

O saber do professor só vai adquirir significado na medida em que este estabelece o diálogo com os seus interlocutores, os alunos, os colegas, as instituições, e deste diálogo resulte o entendimento. Pois é a partir desse diálogo e do entendimento entre os atores envolvidos no processo educacional que se pode construir e viver o conhecimento.

Para Santos (1997: 55), *a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas*. Esse autor acrescenta ainda que a mais importante de todas as formas de conhecimento é a do senso comum, o conhecimento vulgar e prático que orienta nossas ações cotidianas e dá sentido à nossa vida.

A ruptura epistemológica do senso comum para o conhecimento científico, símbolo do salto qualitativo na configuração do conhecimento na Ciência Moderna, deve, segundo Santos (1997), fazer o caminho inverso na ciência pós-moderna. Nesta, o salto mais importante é aquele que é dado do conhecimento científico para o senso-comum. A ciência pós-moderna precisa sensocomunizar-se, uma vez que o conhecimento pós-moderno só se realiza enquanto tal, na medida em que se converte em senso comum.

Os discentes chegam à escola não apenas com informações, mas com concepções e explicações já estabelecidas e que, muitas vezes, se opõem ao conhecimento trabalhado em sala de aula. Desenvolver, portanto, o resgate da razão não dominadora, não sectarista, capaz de autocrítica e promotora da emancipação humana, é um desafio que está posto. Nessa direção, Habermas, traz relevante contribuição pela sua *teoria do agir comunicativo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este breve artigo, temos ainda a considerar que as novas tecnologias não são as redentoras da escola. A inovação na educação precisa estar no centro da atividade pedagógica, que é essencialmente inovadora. Inovar é entender o processo pedagógico. Nesse sentido, o conhecer é um desafio que nos é colocado hoje, para compreendermos o mundo tal como ele é e podermos acompanhar o conhecimento como ele está sendo produzido.

Sendo assim, a formação continuada do(a) professor(a) torna-se um imperativo diante desse desafio. Há uma necessidade permanente deste tipo de

formação. Em nossa prática docente, nada do que fomos ontem deve, necessariamente, repetir-se hoje; tampouco sermos amanhã o que hoje somos. Na consciência de nossa incompletude, do nosso inacabamento, no dizer de Freire (1996), enquanto seres humanos, é que pode estar o nosso potencial para a inovação e, conseqüentemente, para o nosso crescimento pessoal e profissional, bem como daqueles com quem contracenamos diariamente na prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. Trad. José Arthur Giannotti. In _____ **Comte**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.43 - 94. (Coleção Os Pensadores).

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. 125p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1994.

MARQUES, Mário Osório. **Pedagogia, a ciência do educador**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1990.

_____. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1993.

MEIJIA, Marco Raul. **Em busca de uma escuela para la nueva época**. Colômbia: CINEP, 1994.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: - **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SANTOS, B.S. O social e o político na transição pós-moderna . **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. São Paulo: Cedec, 1993, vol. 31, pp.181-207.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 9 ed. Porto: Afrontamento, 1997.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v.4, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr./ 2000, p.5-24.

A FILOSOFIA NA CONSTRUÇÃO PRÁTICA DO CONHECIMENTO DE MUNDO NA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sirlene de Castro Oliveira*
Humberto Aparecido de Oliveira Guido**

RESUMO: *O texto aborda o papel da Filosofia no Ensino Fundamental, o desenvolvimento do Programa de Educação para o Pensar e a sua relação no conhecimento de mundo das crianças da terceira série, segundo Matthew Lipman¹.*

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia para criança; Ensino de Filosofia; Filosofia e Ensino Fundamental.

ABSTRACT: *The text deals with the role of Philosophy in the “Ensino Fundamental”, the development of the Educational Program for Thinking and its relation to the knowledge of the child world in the third grade, according to Matthew Lipman.*

KEY WORDS: Philosophy for children; Philosophy teaching; Philosophy and Elementary school.

A filosofia vem alcançando uma importância cada vez maior na educação das crianças e adolescentes do ensino fundamental. Tal fato tem causado certa surpresa, já que não houve nada parecido antes dos anos 70, pois a Filosofia, por muito tempo, só foi ministrada no ensino médio e na universidade.

Embora tenha surgido na Grécia, no século VI a. C., a filosofia somente eclodiu de acordo com o desenvolvimento das civilizações, o que se deu num processo lento, à medida em que as pessoas começaram a pensar sobre o pensamento.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

** Doutor em Filosofia da Educação; professor no Programa de Mestrado em Educação da UFU.

¹ Matthew Lipman, professor norte-americano, formou-se e doutorou-se em Filosofia. Fundou o Programa de Filosofia para Crianças no final da década de 60 nos Estados Unidos.

No século V a filosofia foi diretamente relacionada com a investigação dialógica, tendo como maior responsável por seu desenvolvimento Sócrates, que não se limitou a mostrar para seus conterrâneos atenienses o que significaria para um cidadão examinar cuidadosamente a vida por meio da discussão pública. Poderíamos até conjecturar que, sem Sócrates, os grandes diálogos de Platão provavelmente seriam impensáveis.

O pensamento é como um ofício que ninguém pode fazer pelo outro. Daí, Sócrates indicar o caminho para que possamos alcançar a habilidade do “saber pensar”, ainda que se abstenha de nos impor os produtos da sua própria investigação. Admitindo a existência de uma parceria entre a teoria e a prática, não há nada que ele nos recomende como ideal sem indicar os passos pelos quais isso pode ser conseguido.

Ao sugerir que conheçamos a nós mesmos, Sócrates sugere também a necessidade de sabermos qual é realmente nosso objetivo na vida, para assim termos mais chances de alcançá-lo. A investigação intelectual começa com os assuntos de maior interesse para cada um de nós. É necessário reconhecer como prioritário o interesse do indivíduo em obter um melhor controle da sua própria vida, pois, não há melhor incentivo do que ver nossa vida se aperfeiçoar por intermédio da nossa reflexão sobre ela. Outros aspectos que merecem destaque são as conversações, fato que, ao menos superficialmente, parece ser pouco extraordinário. Mas, se levado em conta o contexto da sua insistência para que vivamos com reflexão, a exigência da conversação se torna mais compreensível e significativa. Quando nos envolvemos no diálogo, devemos estar intelectualmente alertas - não há lugar para o raciocínio desinteressado ou para comentários involuntários ou brincadeiras impensadas. Devemos ouvir cuidadosamente os outros (pois ouvir é pensar), devemos pesar nossas palavras (pois falar é pensar). Devemos, então, ensaiar em nossa mente o que nós e os outros dizemos, e reconsiderar o que deveríamos ter dito ou o que os outros deveriam ter dito. Assim, participar de um diálogo é explorar as mais variadas possibilidades, descobrir as alternativas, reconhecer outras perspectivas e estabelecer *uma comunidade de investigação*. À medida que os membros dessa comunidade refletem sobre as idéias e a lógica da sua emergência, cada um deles replica a conversação original, mas com uma nova ênfase, posto que o ângulo de visão de cada um dos indivíduos é diferente.

A filosofia propõe um pensar rigoroso, em que cada crença deva ser submetida aos rigores da lógica e da experiência. Não importa quais sejam as opiniões ou idéias, elas precisam ser capituladas às exigências de ser

internamente coerentes e seus proponentes devem indicar a evidência que as apóia.

Deve-se ter sempre em mente que a filosofia não pode ser imposta às pessoas, elas devem desejá-la. Devem, de algum modo, ser motivadas a querê-la - talvez pelos esquemas literários de que os gregos utilizavam. Se desejamos legar à posteridade uma sabedoria, o melhor que temos a fazer é criar uma grande variedade de atividades que contenham esse conhecimento.

A proposta de uma filosofia voltada para crianças deixa claro que a educação tem que se reformular de modo tal que as condições sócio-econômicas nunca possam servir de impedimento para deficiências unicamente educacionais. Ela tem que se reformular de tal maneira que a diversidade de condições culturais seja vista como uma oportunidade para que o sistema prove a sua boa qualidade, e não como subterfúgio para o seu colapso.

A escola tem que ser definida pela natureza da educação, ou seja, um ensino sistematizado, formal e não ao contrário, um ensino informal, como ocorre no cotidiano de cada um. Em vez de insistirmos que a educação é uma forma especial de experiência que apenas as escolas podem proporcionar, deveríamos estar cientes de que qualquer coisa que nos ajude a descobrir o significado da vida é educativo, e que as escolas são educativas apenas na medida em que proporcionam condições para essa descoberta.

O ato de descobrir não se dá ao acaso. Para Lipman (1997:23), a informação pode ser transmitida, as doutrinas podem ser impostas, os sentimentos podem ser compartilhados - mas os significados têm de ser *descobertos*. Não podemos "dar" os significados às outras pessoas. Cada uma de acordo com a sua história de vida atribui valores diferentes a diferentes objetos ou situações. O que podemos fazer é apresentar o conteúdo ou o objeto de forma que haja interesse em conhecê-lo mais e melhor.

Assim também acontece com as crianças. Os significados que desejam não podem ser dados a elas; elas mesmas devem procurá-los por meio do envolvimento no diálogo e na investigação.

A abordagem da "Filosofia para Crianças" envolve a idéia de que as perguntas das crianças tendem a ter um alcance e uma grandeza extraordinários. Perguntar "como começou o mundo?" ou "do que tudo é feito?" ou "para onde vamos quando morremos?" significa levantar temas de enorme importância

metafísica. O fato de as crianças poderem levantar tais questões indica que têm sede de explicações holísticas.

Diante disso, a filosofia na sala de aula deverá ser vista como um contrapeso à especialização dominante no sistema educacional, favorecendo assim a interdisciplinaridade e a transversalidade propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 30 de março de 1998, através das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*.

O programa de Filosofia para Crianças propõe estratégias de ater-se mais aos pensamentos e às reflexões e sua aplicação na vida de forma ampla. Os textos propostos no programa abordam esse objetivo por meio da descoberta do pensar governado por regras e de exemplos de diversos tipos de pensar não formais. As regras lógicas não são apresentadas simplesmente, mas fornecem exemplos de regras e de técnicas de indagação que levam os leitores a se sentirem incentivados a usá-las por si mesmos.

Juntamente com a descoberta de que certos tipos de pensar são governados por regras, a filosofia mostra diferentes circunstâncias de pensamento, como: imaginar, sonhar, fingir, nos quais as regras da lógica quase não interferem, produzindo assim o conhecimento, que é a expressão do real, mas não sua cópia. O conhecimento pode-se apreender a partir da investigação direta, de modo particular, mediante determinadas formas de sistematização que podem ser expressas de diferentes maneiras.

Finalmente, ao aplicar a proposta de Matthew Lipman pode-se afirmar estar cultivando as habilidades de raciocínio, de formação de conceitos, de interpretação, de investigação, de significação, trabalhando, em suma, as principais habilidades cognitivas, que são pré-requisitos para resolver os problemas apresentados às crianças. Dessa forma, Lipman se contrapõe à proposta da educação tradicional, que se preocupava em oferecer uma resposta pronta e acabada e não a construção do conhecimento fundamentado na realidade de cada indivíduo.

Diante do exposto pode-se dizer que a Filosofia é, por natureza, dirigida à universalidade do pensamento, à totalidade e transdisciplinaridade, pois, procura sempre identificar as questões no contexto mais amplo possível em que está situada, explicitando aí todas as suas inter-relações. A Filosofia parte dos pensamentos já existentes para abordar a realidade e dialeticamente modificá-los com a mesma intensidade que modifica a realidade. Este "*pensar novo*" é a

reflexão, resultado do voltar-se (flexão) para trás, sobre os pensamentos que já se tem. Além de redimensionar as interações sociais no contexto escolar, oferece condições para a produção do conhecimento, dentro da proposta metodológica a que se propõe.

Fazer isto intencionalmente desenvolve a postura transdisciplinar, colocando a criança não somente como agente na construção do seu próprio conhecimento e na construção do mundo, mas um agente cuja ação se desenvolve no contexto de uma práxis inelutavelmente social e histórica, que inclui tanto a sujeição à potencialidades da natureza como a ações de outros agentes.

A seguir apresentamos uma visão geral do Programa de Filosofia para Crianças criado por Matthew Lipman, seus fundamentos e objetivos, mais especificamente os da 3ª série do Ensino Fundamental, tendo em vista o enfoque deste estudo.

A Filosofia na terceira série do Ensino Fundamental incentiva as crianças a pensarem por si mesmas, provocando sempre a observação, a curiosidade e o questionamento, o que as ajudará a descobrir os rudimentos de sua própria filosofia de vida. Assim, estarão construindo o conhecimento acerca do mundo e desenvolvendo um senso mais concreto da própria vida.

A FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DA INFÂNCIA

O programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman sugere a prática filosófica pelas próprias crianças, permitindo um questionamento acerca da sua linguagem, de preconceitos e estereótipos que lhes são transmitidos pela sociedade.

A reflexão filosófica favorece o entendimento de como as coisas são e como poderiam ser. Para isso, é necessário saber pensar, saber quais são as opções e também cultivar a reflexão para talvez propor outras opções; precisa-se também ser crítico, ser capaz de olhar as instituições sociais e perguntar se elas cumprem aquilo que deveriam fazer. E é indispensável ser criativo, elaborando algumas sugestões sobre como as coisas poderiam ser melhoradas. Finalmente, é fundamental também pensar de um modo ético e criterioso.

Por isso, o programa criado por Lipman propõe um novo paradigma para a educação no ensino fundamental, tendo em vista transformar cada sala de

aula numa comunidade de investigação, que visa desenvolver a inteligência em seus vários aspectos: emocional, cognitivo e social, explorando não só o que pensamos e como pensamos mas também o *que* sentimos e *como* sentimos, e o que pensamos que a sociedade deveria ser e como deveríamos nos relacionar nessa sociedade.

FILOSOFIA COMO PRÁTICA DE SALA DE AULA

Todos os filósofos contribuíram para o desenvolvimento da própria filosofia, mas nenhum deles conseguiu restringir a atividade filosófica no limite de suas próprias definições. É característica da filosofia a busca constante da verdade; a filosofia está sempre se abrindo para a realidade ao invés de fechar-se. Com esse princípio, Matthew Lipman propõe uma *filosofia para crianças*, sem dogmatismos e preconceitos. As práticas sugeridas visam formar hábitos para que as crianças aprendam a se fazer ouvir mutuamente, a perceber outras dimensões do mundo social, a fazer perguntas cada vez mais complexas, a conceituar, a reconhecer pressupostos, etc. Sua proposta serve como fonte de inspiração para pensar como o lúdico integra-se ao didático, o mágico ao filosófico nos primeiros passos para desenvolver um pensamento crítico e criativo nas crianças. Lipman

recria o compromisso socrático da filosofia com a vida, ao propor nas aulas não um exercício retórico acerca de questões longínquas, mas a pergunta e o exame sobre os valores que sustentam a vida, pessoal e social, o questionamento dos dogmatismos e preconceitos que residem em uma e outra (Kohan, 1999:101, v. I).

A proposta filosófica aqui analisada ocupa-se da formação de conceitos por meio do uso e valorização de ferramentas tais como: critérios, razões, argumentos, definições e propõem desenvolver o uso específico de habilidades de raciocínio, de tradução, de questionamento e investigação, alimentando-se por vezes da filosofia e tornando-a disponível ao diálogo com as crianças.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE MUNDO NA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maravilhamento e perplexidade é uma característica geral da infância e principalmente na idade equivalente à 3ª série do Ensino Fundamental.

Para Piaget, a criança neste período encontra-se em transição entre o pensamento pré-operacional (raciocínio intuitivo) e o pensamento formal (raciocínio hipotético).

Durante o desenvolvimento operacional concreto, os processos mentais da criança tornam-se lógicos, e a isto ele chamou operações lógicas. O pensamento deixa de ser dominado pelas percepções e a criança torna-se capaz de resolver problemas reais e observáveis através de operações lógicas (seriação, de classificação e outras). No nível das operações concretas a criança descentra suas percepções e acompanha as transformações. E, o que é mais importante, ela alcança a reversibilidade das operações mentais.² Para Piaget as trocas ou cooperação entre as pessoas têm importante papel na construção de estruturas mentais na fase operacional concreta (7-12 anos). O contato com as idéias do outro podem transformar as idéias do próprio indivíduo dando início a um sistema de relações que enriquece a sua vida intelectual.

Já para Vygotsky (1988) os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, por intermédio da mediação simbólica. E é a linguagem, por excelência, um dos sistemas de signos entre os indivíduos que compartilha desse sistema de representação da realidade.

Lipman, utilizando-se dessas idéias, mais especificamente no período aqui tratado, apresenta o Programa para crianças de 3ª série do Ensino Fundamental, "Pimpa" (1997:1), como um programa de raciocínio, comunicação e expressão que se concentra no aperfeiçoamento das habilidades do pensar e que, através do questionamento dialógico cooperativo, proporciona às crianças a possibilidade de pensar filosoficamente sobre as idéias que lhe interessam.

O Programa de Filosofia para crianças fundamenta-se na comunidade de investigação, cuja alma ou essência é o diálogo. Essa idéia vem ao encontro da teoria vygotskyana, com a concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo. Esses processos ligam o desenvolvimento da pessoa, a sua relação como o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo, que se desenvolve plenamente apenas com o suporte de outros indivíduos de sua espécie. E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para

² Segundo Piaget, ação que pode ser internalizada ou uma ação sobre a qual se pode pensar.

a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Vygotsky, o professor tem o papel de interferir na zona de desenvolvimento potencial para provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente. Para ele, a internalização e a apropriação se concretizam à medida que o diálogo se desdobra. (Lipman, 1997:17).

Vygotsky não chegou a formular uma concepção estruturada do desenvolvimento humano a partir da qual pudéssemos interpretar o processo de construção psicológica, como fez Piaget, embora sua principal fonte de pesquisa fosse o próprio desenvolvimento.

Na comunidade de investigação, as crianças têm a chance de expor suas idéias aos outros e escutar as idéias dos outros sobre o mesmo tema ou assunto, de comparar as suas idéias com as dos outros e as dos outros entre si e de estarem, a partir daí, melhorando, completando ou mesmo modificando os que pensam ou, então, confirmando ainda mais seus pontos de vista.

Lipman afirma que a comunidade de investigação é um princípio fundamental onde a discussão, por sua vez, aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer. A meta da comunidade de investigação é passar do diálogo professor-aluno para o diálogo aluno-aluno (idem).

O diálogo entre as crianças permite que se promovam as habilidades de raciocínio sem o uso de treinos, sem compulsão. O caráter do jogo espontâneo, e deste entre as crianças, faz com que a participação seja agradável e gratificante.

O PROGRAMA DE 3ª SÉRIE: “PIMPA”

Pimpa foi criado por Matthew Lipman para as crianças de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. É um programa de raciocínio, comunicação e expressão que se concentra no aperfeiçoamento das habilidades, através do questionamento dialógico, cooperativo, de maneira seqüencial e cumulativa. Retrata um grupo de crianças fictícias, explorando a linguagem e a mente, através de considerações éticas, lógicas, epistemológicas, estéticas e metafísicas. Os alunos nessa fase se identificam com a curiosidade e a busca insistente de razões da personagem principal: *Pimpa*.

A busca de significados apresentados nessa idade torna significativa a história, que dá um sentido ao mundo, de maneira encantadora, correlacionando as habilidades de raciocínio com a aquisição de significados.

O programa *Pimpa* estimula a leitura, a fala, o diálogo, o pensar; enfatiza o significado ao invés da forma, dando prioridade às relações que a linguagem tem com o mundo, ao invés das que tem com a gramática; liga a experiência da criança à experiência literária e histórica da humanidade; ajuda a usar melhor palavras como: se, mas, todos, nenhum, como, sempre, nunca, etc.

As idéias filosóficas apresentadas podem não só ser discutidas como dramatizadas ou representadas por meio de desenho, mímica, teatro, fantoches, etc. As idéias como aparência, realidade, unidade e diversidade, semelhança e diferença são trabalhadas de acordo com a faixa etária e o contexto das crianças. Assim sendo, *Pimpa* favorece a prontidão para discussões filosóficas mais profundas enquanto proporciona uma relevante experiência intelectual.

O conhecimento adquirido com as discussões nas *comunidades de investigação* proporciona o estabelecimento de comparações exatas e inexatas, investigando assim, razões, símiles, metáforas e analogias. Dessa forma, uma das habilidades privilegiadas pelo programa é o **raciocínio analógico**.

O PROGRAMA DE FILOSOFIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segurança e firmeza com relação ao método pedagógico a ser usado são fundamentais para a eficácia do programa. Não se trata de saber todas as respostas, mas dominar a pedagogia a ser usada, ou seja, o que vamos fazer primeiro e como reforçar e organizar cada sessão; como facilitar as discussões; como integrar os exercícios com os materiais do texto; como usar atividades suplementares (dança, música, poesia, histórias, etc.) para reforçar um conceito.

A imposição não deve existir com relação aos pontos de vista filosóficos, pois as crianças normalmente apresentam tendência a assumirem posições intelectuais passadas como verdade absoluta.

Segundo Lipman (*Pimpa* p. 7), o papel do professor é levar as crianças ao maravilhamento e a intrigar-se, evitando dar-lhes respostas, o que as lhes, tolheria o questionamento e a investigação, terminando assim a discussão e frustrando os propósitos do curso.

Embora saibamos que materiais apresentados num contexto narrativo são mais eficazes de serem lembrados do que a maneira apresentada no próprio livro didático, a sugestão do autor é que se inicie com as crianças lendo um episódio em voz alta. Essa leitura pode acontecer de diversas maneiras: cada uma lê um parágrafo, ou frase, ou ainda se faça a interpretação dos personagens.

Em seguida deve-se perguntar o que lhes interessou na leitura, evitando impor ou exigir que falem e lembrando sempre que estamos buscando as idéias delas e não as nossas. As opiniões deverão ser anotadas na lousa, com fidelidade, para não imaginarem que estamos manipulando seus sentimentos, juntamente com o nome do participante. O professor pode optar por anotar todas as contribuições antes de iniciar a discussão ou fazer uma breve discussão sobre cada idéia anotada, reservando um tempo para uma discussão mais profunda. Ainda poderá instigar a imaginação das crianças com perguntas como: Por que você acha isso interessante? O que você acha que essas palavras significam? O que você acha que a *Pimpa* quer dizer com isso? Por que você acha que isso aconteceu? Ou como você explicaria isso em outras palavras?

Segundo Kohan (1999:21, v. II), "aprender a realizar, cada vez melhor, o diálogo investigativo exige que haja práticas constantes de tal diálogo e que o professor, que o *co-ordena*, saiba, realmente, *'fazê-lo acontecer'*".

Como um dos objetivos é ajudar as crianças a escutarem e a falarem umas com as outras, pode-se perguntar se há semelhanças ou diferenças entre as questões, ou voltar à citação do livro, pedindo explicações, ou mesmo aplicar diversas outras estratégias que favoreçam o diálogo entre as crianças.

As respostas dadas pelos alunos não deverão fechar o diálogo, mas sugerir novas perguntas como uma oportunidade de desafio: Isso é sempre verdade? Eles são sempre assim?, etc.

Além dos exercícios oferecidos pelo material didático, o professor poderá criar outros de acordo com o seu contexto, pois favorecem o diálogo, explora idéias e temas centrais, eliminam interpretações divergentes, permite a prática no uso de técnicas filosóficas, exploram as implicações apresentadas por cada um e consideram as problematizações propostas pelo texto.

Os exercícios são um suporte para facilitar o início do trabalho e cabe ao professor a responsabilidade e a flexibilidade necessária para decidir o que e como fazer em cada situação.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento filosófico, com frequência, não tem sido uma expressão de libertação, mas uma forma de dominação por meio da linguagem, que mostra àqueles que não se pautam por certos modelo, que têm boas razões para sentir culpa, vergonha e medo. Ainda hoje, percebe-se a dominação de alguns grupos sobre outros, ficando a filosofia restrita geralmente à educação de nível superior.

A construção do conhecimento permeia as formas mais diversificadas de relações do homem, de forma sistematizada e informal, independente de raça, credo, nacionalidade ou cor.

As novelas apresentadas no Programa de Matthew Lipman têm caráter filosófico e procuram respeitar os princípios da aprendizagem e incentivar o interesse dos alunos por um diálogo de qualidade. As histórias giram em torno de conceitos e problemas matemáticos com final aberto (como verdade, prova, bom resultado, infinito) que estimulam a discussão entre os alunos. As dinâmicas levam os alunos a tomarem-se responsáveis pela sua aprendizagem, descobrindo que são capazes de aprender e elaborar os seus próprios instrumentos de reflexão.

As discussões que ocorrem durante as aulas muitas vezes poderão parecer desprovidas de diversidade de pensamento, cabendo ao professor desenvolvê-las, provocando os alunos com dinâmicas e materiais simples e atraentes.

Em Escolas que já aplicam o programa há mais de três anos e cujos alunos a acompanham o mesmo desde o início, é perceptível nestes a capacidade de diálogo, de organização, de argumentação, de sistematização de idéias e criatividade.

Os alunos de terceira série do ensino fundamental normalmente demonstram muita espontaneidade, exceto alguns muito tímidos, que logo vão sendo contagiados pelos mais extrovertidos, chegando mesmo a pedir a palavra.

Em avaliações de outros conteúdos e discussões de outras aulas a influência das aulas evidencia-se de Filosofia, principalmente na elaboração de idéias e na argumentação.

Assim sendo, entende-se que a elaboração e a aplicação do programa de Filosofia sugerido por Matthew Lipman aqui apresentado é perfeitamente

possível, pois apresenta-se como uma ferramenta adaptada às crianças, contém conceitos de interesse universal com os quais as crianças, assim como os adultos podem lidar. Além disso, propõe uma nova maneira de fazer filosofia, pois, procura levar os alunos do Ensino Fundamental a participarem de comunidades de questionamento e investigação filosóficas. Através dessa comunidade, ao lado de seus colegas, os alunos conseguem: a) articular e entender por si mesmos suas próprias idéias; b) elaborar as suas idéias e transmiti-las a seus colegas; c) esclarecer e modificar suas idéias a partir do conflito cognitivo e da realimentação dinâmica via interações sociais.

Atualmente, além do material elaborado por Lipman, já podemos contar com material produzido pelo Centro de Filosofia - Educação para o Pensar, de Florianópolis, SC, em que não somente os personagens das novelas filosóficas, mas a própria história tem como princípio a realidade brasileira. Isso faz com que possamos explorar e aprofundar melhor, interdisciplinarmente, as temáticas propostas em cada série.

As reflexões filosóficas numa comunidade de questionamento e investigação são condição essencial para a construção do conhecimento, já que permitem aos alunos deixar gradativamente de lado vários mitos e preconceitos e assim adquirirem autonomia de pensamento e linguagem. Elas permitem substituir a tradicional noção de "percepção de fatos" por um reconhecimento de que o verdadeiro saber é uma construção social que reflete as diversas preocupações e interesses das pessoas que lhe deram forma. Enfim, a Filosofia, tal qual se apresenta, visa desenvolver tanto a dimensão racional dos alunos quanto as dimensões afetiva e social, proporcionando um saber vinculado à existência. Nesse sentido, a Filosofia se revela importante não por se prender ao aqui e agora, mas sobretudo por ser uma forma de saber racional, cuja tarefa básica está radicada na atividade própria da natureza humana, ou seja, o conhecer.

Pode-se dizer que a Filosofia, para além de sua própria especificidade, implica um esforço explícito e intencional com vistas a essa integração.

Exerce uma função de gestadora de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade não só no plano epistemológico, mas também naquele da prática pedagógica, o qual envolve disciplinas científicas, atividades profissionais e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental* - Brasília: MEC/SEF, 1997.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO - *LEI nº 9.934/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Centro de Documentação e Informação - Coordenação e Informação - Coordenação de Publicações, 2001.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. *Filosofia para crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Volume I, Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. WAKSMAN, Vera. *Filosofia para crianças. Na prática escolar*. Volume II. Petrópolis: Vozes, 1.999.

LIPMAN, Matthew. *Pimpa*. Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1997.

_____. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria. 2ª. Edição, 1997.

_____. *Natasha - Diálogos Vygotskyanos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente - O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

OS RITMOS BIOLÓGICOS E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Eliane Santana Novais¹
Graça Aparecida Cicillini²

RESUMO: *Este trabalho aborda o tema ritmos biológicos e sua influência na educação. Foi realizado em uma Escola Pública de Ensino Fundamental em aulas de Matemática. Teve como eixos de investigação as seguintes questões: é possível relacionar ritmo biológico e processos de aprendizagem? Qual o significado deste estudo para a reorientação do tempo (horário) escolar em sala de aula de 5ª a 8ª séries? Foi realizado com um grupo de vinte e oito alunos(as) de sexta série, tendo como instrumentos de coleta de dados os questionários Horne & Ostberg – identificação de indivíduos matutinos e vespertinos; ficha de hábito de sono; diário de sono; fichas de observação de indicadores de sono em aula; diário de classe, bem como o desempenho nas avaliações mensais da disciplina. Recorrendo às elaborações da área da Cronobiologia, foram utilizados como referencial teórico os estudos realizados por Menna Barreto (1999); Montagner et alii (1985), Andrade (1991), Mello (1999), entre outros. A análise dos dados mostrou a pertinência de considerar as características do ciclo vigília/sono dos adolescentes na organização dos horários escolares, tendo em vista a avaliação de conteúdos matemáticos e a assiduidade dos(as) alunos(as) adolescentes nas aulas do turno da manhã. Indicou, também, uma inadequação entre o horário escolar e as necessidades decorrentes das características do ciclo vigília/sono da maioria dos(as) adolescentes investigados(as).*

PALAVRAS-CHAVE: Ritmos biológicos, Aprendizagem de Matemática, Educação.

ABSTRACT: *This research paper deals with the theme of biological rhythms and their influence on Education. The research work was carried out in math classes at a public school for Fundamental Education. The principal points of investigation were the following: Is it possible to relate biological rhythm to learning processes? What is the significance of this study for the reorientation of class scheduling for students in the fifth to eighth grades? The research work was done on a group of*

¹ Professora de Matemática no ensino fundamental da rede pública municipal e Coordenadora do Núcleo de Estudos/Pesquisas e Projetos sobre a Sexualidade - NEPS/CEMEPE

twenty-eight students in the sixth grade and the following were used for data-collection purposes: the Horne & Ostberg questionnaires – identification of morning and evening students; records of sleep habits; diary of sleep; observation records of indicators of sleepiness in class; class diary and also performance results gathered from monthly evaluations in the subject. Elaborations in the area of de chronobiology were also considered. Studies by Menna-Barreto (1999); Montagner et alli (1985); Andrade (1991); Mello (1999) and by some other authors were used for referential theory. The analysis of the data showed the pertinence of considering the characteristics of the alert/sleep eyelet of the adolescents in the organization of school schedules, always keeping in mind the evaluation of the math contents and the assiduity of the adolescent students in the morning classes. An inadequacy between school time and the necessities arising from the alert/sleep eyelet of most of the adolescents investigated was also shown to exist.

KEY WORDS: Biological rhythms, Mathematics Learning, Education

Introdução

O nosso propósito com este trabalho foi estudar as características do ciclo vigília/sono – CVS de um grupo de adolescentes alunos de 6ª série do ensino fundamental buscando suas relações com os processos de aprendizagem de Matemática, avaliação e o horário escolar. Além disso, identificar e discutir possíveis relações entre sonolência diurna, padrões de vigília/sono e ausência dos(as) alunos(as) nas aulas.

Para tanto, utilizamos como referência estudos sobre ritmos biológicos realizados respectivamente por Menna Barreto (1999), Montagner et alii (1985), Andrade (1991), Mello (1999), entre outros, com relação a mudanças no CVS na adolescência e suas possíveis causas, relação entre privação de sono e prejuízo no rendimento escolar e a influência dos horários escolares sobre a ritmicidade biológica de adolescentes.

O interesse por questões relativas aos ritmos biológicos e à aprendizagem surgiu ao examinarmos o desenvolvimento de atividades em aulas de Matemática de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Ao observarmos o comportamento dos(as) alunos(as) em aulas, ou a sua não frequência a escola, não só precebemos indícios de sonolência, como também tomamos conhecimento das queixas de alguns quanto à insuficiência de horas dedicadas ao sono. Dessa forma, as condições favoráveis para o aprendizado dos conteúdos matemáticos

e as necessidades corporais dos(as) alunos(as) passaram a ocupar local privilegiado em nossas preocupações educacionais, levando-nos ao reconhecimento de que os(as) discentes possuem corpos com necessidades e oscilações em suas funções básicas no decorrer do dia e da noite e que o aprendizado pode ser vulnerável às oscilações funcionais de sono.

A Cronobiologia, ao abordar a dimensão temporal da matéria viva introduziu o tempo no estudo dos organismos. Os conhecimentos acumulados nessa área comprovam que os ritmos biológicos dos organismos vivos são gerados por si próprios.

De acordo com o neurologista Luiz S. Menna-Barreto, pioneiro no desenvolvimento de pesquisas na área de Cronobiologia no Brasil,

Embora as primeiras idéias a respeito da possível existência de relógios biológicos tenham surgido no início do século XVIII, foi apenas em meados do século XX que a Cronobiologia adquiriu a estatura de disciplina científica reconhecida internacionalmente. (1999a: 14)

Todavia, o conhecimento sobre Cronobiologia não tem sido apropriado e utilizado por educadores(as), principalmente quando organizam os horários escolares. Alguns indicadores a esse respeito podem ser destacados, tais como: o modo como são organizados os turnos de aula, a distribuição dos(as) alunos(as) nesses turnos e a disposição de horário das disciplinas em cada período escolar. A título de exemplo, citamos a distribuição das séries do ensino fundamental em uma escola pública: 1ª a 4ª séries ocupando o turno da tarde; 5ª a 8ª séries o turno da manhã. Ao observarmos o comportamento dos(as) adolescentes da 6ª série, no período de 7h às 11h30min, percebemos a dificuldade da maioria deles em manterem-se atentos(as) às aulas. Em determinados momentos, fica notória a queda do rendimento escolar. Além disso, principalmente no horário de verão, verificamos que a frequência dos(as)alunos(as) diminui nos primeiros horários, sugerindo uma possível relação entre disposição física dos mesmos e seus horários escolares. (...) *estudos comprovam que a criança, quando está próxima da puberdade, a partir dos nove ou dez anos, sofre um atraso no seu relógio biológico, ou seja, passa a dormir mais tarde e a acordar também mais tarde. (Menna-Barreto, 1999b: 13)*

Nos últimos anos, cresceu a preocupação com as mudanças ontogenéticas do Ciclo Vigília/Sono. Uma porcentagem relevante de adolescentes vem apresentando distúrbios tais como sonolência excessiva diurna e síndrome

de fase atrasada. No entanto, existem poucos estudos nos quais o CVS é analisado com referência ao desenvolvimento físico do indivíduo.

Miriam Mendonça Morato de Andrade (1991), pioneira no Brasil em estudos sobre o CVS e suas implicações para a organização dos horários e aprendizagem escolares, pesquisou um grupo de 66 adolescentes (32 meninas e 34 meninos) com idade entre 12 e 16 anos, estudantes de uma escola pública no período da manhã, e investigou as características do CVS, buscando analisar as possíveis alterações que ocorrem durante o desenvolvimento puberal, constatando modificações em algumas características desse ciclo. *A verificação dessas alterações evidencia a necessidade de se conhecer mais profundamente este período da ontogênese do CVS, colabora com a discussão a respeito da organização dos horários escolares e reforça a idéia de que na base dos distúrbios do sono comuns em adolescentes podem estar presentes alterações do CVS.* (Andrade, 1991a: 59)

A existência de funções rítmicas no corpo humano também é reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de 1ª a 4ª série de Ciências Naturais, quando trata do bloco temático “Ser humano e Saúde”:

Pode-se compreender que o corpo humano apresenta um equilíbrio dinâmico: passa de um estado a outro, volta ao estado inicial, e assim por diante. A temperatura e a pressão variam ao longo do dia, todos os dias. O mesmo ocorre com a atividade cerebral, a cardíaca, o estado de consciência, etc. (...) Em outras palavras, o corpo apresenta funções rítmicas, isto é, que se repetem com determinados intervalos de tempo. Esses ritmos apresentam um padrão comum para a espécie humana, mas apresentam variações individuais. E esta é outra idéia extremamente importante a ser considerada no trabalho com os alunos. (Brasil, MEC, PCN, 1997:50).

Dada a relevância da ritmicidade biológica no comportamento humano e suas conseqüências para a aprendizagem, desenvolvemos uma pesquisa como estudo de caso em uma escola pública, orientada pelas seguintes questões: é apropriado trabalhar com a noção de tempo biológico e relacioná-lo aos processos de aprendizagem da Matemática? Como a ritmicidade do ciclo vigília/sono interfere no rendimento escolar de adolescentes, na disciplina de Matemática, em uma sexta série?

Para responder a essas questões, recorreremos a cinco tipos de instrumentos: questionário Horne & Ostberg – H&O; questionário de hábitos de

sono; diário de sono; fichas de observação de indicadores de sono e diário de classe. Utilizamos como metodologia de coleta de dados os instrumentos desenvolvidos e/ou adaptados pelo Grupo Multidisciplinar de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - GMDRB do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de São Paulo, para estudos do Ciclo Vigília/Sono, descritos a seguir:

1 - Questionário Horne & Ostberg – H&O. Traduzido e adaptado de Horne, J. A e Ostberg (1976) por pesquisadores brasileiros do GMDRB, vem sendo utilizado em vários estudos do ciclo vigília/sono. Esse instrumento possibilita a classificação dos indivíduos em 4 tipos: matutino, mais matutino do que vespertino, vespertino e mais vespertino do que matutino. Tal classificação advém das respostas obtidas nas perguntas que abordam aspectos pessoais dos pesquisados: horário ideal para realizar exercícios físicos, trabalhar, dormir e acordar; o grau de dificuldade com que a pessoa executa determinadas tarefas em horários extremos da vigília e a sua auto classificação em um dos tipos.

A princípio, o referido questionário foi aplicado em pesquisas com adultos, mostrando-se posteriormente eficaz em grupos de adolescentes, sendo a sua validação para esta faixa etária desenvolvida por Carskadon et alii (1991a).

2 - Questionário de hábitos de sono. Esse instrumento, elaborado por Andrade (1991) contém 33 questões de múltipla escolha e uma pergunta aberta. Para a sua seleção foram levados em consideração os seguintes critérios: a averiguação da confiabilidade do questionário realizada por sua elaboradora, bem como a sua validade quanto à eficiência para medir o que é proposto. A sua utilização nesta pesquisa visou a coleta de dados gerais sobre os hábitos do sono e das atividades dos(as) adolescentes pesquisados(as). Por isso, o preenchimento desse questionário foi feito pelos(as) alunos(as). As perguntas do questionário de hábitos de sono envolvem dados pessoais (data de nascimento, sexo, escolaridade), número de pessoas na residência e quantas ocupam o mesmo quarto, horário de deitar e acordar, sonolência durante o dia, horário da sesta, tempo necessário para ficar alerta ao acordar e carga horária de atividades extra-escolares.

3 - Diário de sono. A avaliação do ritmo vigília/sono é um registro diário onde os(as) adolescentes anotam durante o período da pesquisa os horários de dormir e acordar: se acordou durante a noite e quantas vezes, como foi o sono, como se sentiu ao acordar, o modo de acordar (sozinho, despertador, por alguém), o horário e o número de sestadas realizadas. Os(as) alunos(as) foram instruídos a preencherem a avaliação do ritmo vigília/sono todos os dias, logo que acordavam, e em seguida devolviam à pesquisadora.

4 - Fichas de observação de indicadores de sono: esta ficha foi utilizada durante as aulas de Matemática, nas quais eram feitos registros pela pesquisadora sobre os relatos dos(as) adolescentes pesquisados(as) quanto à sonolência e ao cansaço, indisposição para a aula e, ainda, quanto aos seguintes comportamentos: de deitar na carteira, cochilar, bocejar, pedir para lavar o rosto ou para ausentar-se da sala.

5 - Diário de classe: é um registro diário, onde os(as) adolescentes pesquisados(as) anotavam: se chegaram a escola sentindo sono, se durante as aulas sentiram sono. Em caso de resposta afirmativa registravam a hora em que o fato ocorreu. Todos(as) os(as) participantes da pesquisa preencheram esse diário mesmo em dias em que não havia aula de Matemática. A utilização desse questionário teve como objetivo identificar os horários em que os(as) alunos(as) sentiam mais sono bem como verificar se esses horários coincidiam com as aulas de Matemática.

O CICLO VIGÍLIA/SONO NA ESPÉCIE HUMANA E SEUS SIGNIFICADOS PARA PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Conceituando o Ciclo Vigília/Sono e a adolescência

O ciclo Vigília/sono - CVS - é um dos ritmos circadianos comportamentais mais fáceis de ser identificados, uma vez que se constitui da alternância entre os estados de dormir e acordar. Todavia, é importante ressaltar que os ritmos circadianos comportamentais não são apenas respostas do organismo aos ciclos ambientais, pois resultam da capacidade desse organismo de criar um “tempo biológico” e de “auto-regular-se”, principalmente, diante da alternância do claro e do escuro.

Do ponto de vista da alocação do sono nas vinte e quatro horas, é possível dividir a população em indivíduos: matutinos (de uma forma generalizada, são aqueles que gostam de dormir cedo e acordar cedo); mais matutinos do que vespertinos; vespertino (são aqueles que gostam de dormir tarde e acordar tarde); mais vespertinos do que matutinos. Tais classificações decorrem da observação dos seguintes aspectos nas pessoas: horário ideal para realizar exercícios físicos, trabalhar, dormir e acordar; o grau de dificuldade com que a pessoa executa determinadas tarefas em horários extremos da vigília e a sua autoclassificação em um dos tipos aqui referidos.

É necessário lembrar que a população deste estudo encontra-se no estágio da adolescência e, tal como afirma Izabel Galvão, quando retoma a concepção de Henri Wallon sobre esse estágio, essa população

vive uma crise pubertária e essa crise (...) rompe a "tranquilidade" afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Esse processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais... (Galvão, 1996:44)

Consideramos que é importante estudar os indivíduos de forma contextualizada, ou seja, incorporar aos estudos os aspectos físicos do espaço, as pessoas mais próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios de seu grupo social. Por isso, acrescentamos que os indivíduos estabelecem nessa fase novas relações com pessoas, objetos, eventos e outros. Além disso, num estágio de vida como a adolescência, no qual há uma retomada da predominância da afetividade, qualquer mudança que afete o CVS, e conseqüentemente o bem-estar do indivíduo, deve ser objeto de reflexão dos(as) profissionais que trabalham com alunos(as) dessa faixa etária.

Compreendendo as alterações no Ciclo Vigília/Sono dos(as) adolescentes

Embora a alternância vigília/sono, organizada por estruturas internas do indivíduo, tenha um padrão cíclico básico nas 24 horas, não podemos falar de expressão rígida do CVS, pois o ritmo pode sofrer alteração em função de fatores internos e externos. Além do mais, é bom lembrar que a influência do meio externo, as modificações nos estilos de vida das pessoas interferem e/ou modificam o ciclo de vigília/sono. Em relação à população investigada neste estudo, por exemplo, é importante considerar que ela vive em uma cidade de médio porte; participa de diversos eventos sociais no bairro onde mora; tem acesso aos programas de televisão e a minoria está conectada à rede de Internet. Ademais, a maioria dessa população é responsável pelo trabalho doméstico (cuidar das tarefas da casa e irmãos menores), pois os pais trabalham fora. Desse modo, é interessante levarmos em conta, nesta investigação, as proposições de Montagner et alii (1985), quando sugerem que as alterações das características do CVS durante a adolescência não só devem ser associadas às relações que o(a) adolescente estabelece com a sociedade, mas também ao desenvolvimento puberal do mesmo. Ao explicar, por exemplo, a redução da duração do sono em adolescentes de 12 a 14 anos, quando comparados a uma

faixa etária inferior e com o mesmo horário escolar, esse autor indica os fatores maturacional e puberdade como responsáveis por esta ocorrência. Entretanto, a redução do sono em adolescentes entre 17 e 19 anos, com carga horária escolar maior e em fase de preparação para os exames finais, tem como causa fatores sociais.

O estudo realizado por Carskadon et alii (1989b) indica uma relação entre a redução de duas horas de sono noturno e a sonolência na sala de aula. Além disso, considera que a continuidade dessa privação parcial do sono poderia causar prejuízo ao aprendizado escolar e ao bem estar do indivíduo.

Assim, recorrendo à produção científica sobre as alterações nas características do CVS de adolescentes, observamos que tanto os fatores sociais, quanto os maturacionais cumprem papéis importantes na determinação dessas características, bem como nos distúrbios de sono.

A função do sono e sua relação com a aprendizagem

Atualmente, vários estudos têm sido desenvolvidos sobre os efeitos da privação do sono: perturbações do metabolismo, da termorregulação e do sistema imunológico. A privação do sono afeta, portanto, as funções físicas e mentais trazendo conseqüências ao desempenho psicológico, principalmente à memória e ao aprendizado. No estudo sobre características do CVS de um grupo de adolescentes, avaliando as possíveis mudanças nessas características durante o desenvolvimento puberal, temos a seguinte consideração:

A tendência dos adolescentes manifestarem horários mais tardios de sono com o desenvolvimento puberal, o aumento de horas de sono durante os fins de semana, se comparado aos dias de semana, e a sonolência diurna sugerem a inadequação dos horários escolares às características dos CVS dessa faixa etária. (Andrade, 1991b: 59).

A necessidade do sono nos seres humanos, durante as 24 horas do dia, possibilita classificá-los, em relação à duração do sono, em grandes, médios e pequenos dormidores. Segundo Webb (1979), os indivíduos adultos pequenos dormidores necessitam de 6 horas de sono ou menos por dia, os médios dormidores necessitam entre 6 e 9 horas e os grandes dormidores necessitam de 9 horas ou mais. No decorrer da noite, esses três tipos de dormidores têm a distribuição das fases do sono diferenciadas (Webb & Agnew, 1970). Benoit et alii (1981) mostram que os grandes e pequenos dormidores reagem de forma

diferente à privação de uma mesma quantidade de sono, sendo os grandes dormidores os mais prejudicados.

No decorrer da adolescência, o sono tem várias modificações em relação a qualidade e a quantidade. Haja visto que os(as) adolescentes passam a dormir mais tarde, diminuindo a duração do sono, principalmente nos dias da semana (Anders et alii, 1980).

DESCOBRINDO OS CORPOS NAS AULAS: OS ACHADOS DA PESQUISA E POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

A análise dos dados permitiu identificar dois subgrupos na sala de aula: alunos(as) com porcentagem de faltas e alunos(as) com 100% de frequência. Esses grupos foram analisados a partir dos dados coletados nos questionários sobre tipos de indivíduos (matutino/vespertino), hábitos de sono e ritmo vigília/sono e confrontados com os dados obtidos por meio da ficha de observação dos alunos(as), do diário de classe do(a) aluno(a) e das anotações das ausências/presença desses(as) alunos(as) nas aulas

Para a discussão de cada subgrupo, consideraremos os seguintes aspectos: referência de horário para dormir e acordar; o desempenho na disciplina de Matemática; as condições de moradia; as atividades extra-escolares; a carga horária semanal de exercícios físicos extra-escolares e a quantidade de sono e sonolência.

1. OS SUBGRUPOS DA SALA: OS(AS) ALUNOS(AS) COM PORCENTAGEM DE FALTAS

O quadro 1 mostra a porcentagem de alunos(as), vespertinos e matutinos, matriculados no turno da manhã com porcentagens de faltas nas aulas de Matemática, de acordo com sua autoclassificação.

Quadro 1 - Classificação dos(as) alunos(as) faltosos conforme preferência de horários para dormir e acordar.

Matutino	20,0%
Mais matutino do que vespertino	20,0%
Vespertino	33,3%
Mais vespertino do que matutino	26,7%

Convém observar que a autoclassificação é apenas um dos critérios para identificar uma pessoa como matutina ou vespertina. É também preciso levar em conta os horários de maior disposição para atividades físicas e intelectuais; grau de dificuldade com que a pessoa executa determinadas tarefas em determinados horários e horários de preferências de acordar e dormir.

Desse modo, embora a soma dos auto-identificados como vespertinos e mais vespertinos do que matutinos - preferem dormir tarde e acordar tarde - perfazerem 60,0% dos(as) alunos(as) ausentes, esse resultado, quando articulado com os indícios de sonolência apresentados por eles(as) e com as queixas relativas às dificuldades em realizar atividades escolares ao iniciar as aulas e durante todo o turno da manhã, se modifica. Verificamos pelos questionários que 73,4 % afirmavam sentir-se mais dispostos no período da tarde.

A articulação desses aspectos nos permite reconstruir a classificação anterior, apresentada no quadro 1, permanecendo da seguinte forma:

Quadro 2 – Classificação dos alunos(as) em matutinos e Vespertinos.

Matutino	13,3%
Mais matutino do que vespertino	26,7%
Vespertino	33,3%
Mais vespertino do que matutino	26,7%

Ao analisarmos o quadro 1 e 2, observamos que permanece o valor de 60% de alunos(as) que possuem características de pessoas vespertinas. Há, portanto, um número maior de alunos(as) vespertinos e mais vespertinos do que matutinos matriculados no turno da manhã, o que indica uma inadequação entre horário escolar e necessidades decorrentes do CVS desses(as) adolescentes.

O desempenho na disciplina de Matemática

Conforme dados coletados no diário de notas da referida turma, dos 15 alunos(as) desse grupo: 9 foram aprovados sem recuperação; 3 foram aprovados após recuperação e 3 foram reprovados. Vejamos a tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Classificação dos(as) alunos(as) segundo o desempenho anual em Matemática.

Alunos	Freqüência	Freqüência relativa
Aprovados sem recuperação	09	60%
Aprovados com recuperação	03	20%
Reprovados	03	20%
Total	15	100%

Tendo em conta as observações feitas em sala de aula, referentes a sonolência, demonstração de desânimo em executar as atividades propostas durante as aulas e ainda pedidos constantes para sair das atividades para lavar o rosto, foi possível verificar que entre os(as) alunos(as) aprovados(as), quatro não conseguiram aprender uma quantidade significativa dos conteúdos ministrados nas aulas de Matemática. Isto porque não conseguiam concentrar-se nas atividades propostas e, na maioria das aulas, não permaneciam até o final, reclamando cansaço e sono. Desse modo, é importante relativizar o resultado de 80% dos(as) alunos(as) faltosos(as) terem sido aprovados(as) em Matemática, visto que a aprovação escolar nem sempre tem significado aprendizagem dos conteúdos disciplinares. A título de ilustração, podemos citar a distribuição de uma quantidade significativa de pontos para a realização de atividades em grupos e extraclasse sem acompanhamento do docente, viabilizando a aprovação dos(as) discentes; os resultados obtidos por discentes na redação de textos em diferentes situações; a dificuldade de interpretação de textos por discentes aprovados nas redes de ensino; o modo como vem sendo desenvolvida a avaliação escolar no processo de recuperação: 60% dos pontos destinados para trabalhos extraclasse, sem acompanhamento do(a) professor(a) e 40% para uma prova final, entre outras situações que têm favorecido a promoção automática. Além disso, os(as) alunos(as) faltosos(as), na sua maioria, ao apresentar queixas de sonolência e dificuldades de acordar de manhã, conforme dados coletados no diário de classe e observações em sala de aula, poderiam se comportar de modo diferenciado se freqüentassem as aulas no turno da tarde. Essa questão será melhor discutida no decorrer do texto.

Condições de moradia

Conforme dados coletados no questionário de hábitos de sono, aproximadamente 66,6% dos adolescentes faltosos às aulas moram com duas a quatro pessoas. Cerca de 33,3% dormem sozinhos no quarto, 46,7% dividem

o quarto com mais duas ou três pessoas e 20% com uma pessoa. A maioria dos adolescentes (80%) considera seu quarto silencioso e escuro na hora de dormir, porém, na hora de acordar, 60% deles relatam que o quarto é claro.

Atividades extra-escolares

Os(as) adolescentes estudados(as), além da responsabilidade em realizar tarefas domésticas, têm ainda a atividade escolar como obrigação diária. Destes(as) alunos(as), 86,6% assistem aos programas de televisão todos os dias, numa carga horária média de 3 à 5 horas diárias. Além disso, 80,1% dedicam em média, de 30 minutos a uma hora e meia a lições de casa; 6,6% realizam as lições em 3 horas e 13,3% não dedicam tempo nenhum .

A maior parte dos(as) adolescentes (aproximadamente 93,3%) não participa de nenhum tipo de cursos extra-escolares (curso de línguas, artes plásticas e outros).

Carga horária semanal de exercícios físicos extra-escolares

O quadro 3 representa a quantidade de horas dedicadas pelos(as) alunos(as) aos exercícios físicos fora do horário da escola.

Quadro 3 – Carga horária semanal destinada aos exercícios físicos extra-escolares

Eu não faço esporte nem aula de ginástica ou dança	46,6%
Eu gasto cerca de 1 hora por semana	20,0%
Eu gasto cerca de 2 horas por semana	20,0%
Eu gasto cerca de 4 horas por semana	6,7%
Eu gasto cerca de 5 horas por semana	6,7%

Qualidade do sono e sonolência

Ao tratar da qualidade do sono, 66,7% dos(as) adolescentes consideraram o sono bom ou muito bom; 26,7%, regular para bom e 6,6%, muito ruim.

Aproximadamente 46,6% dos adolescentes não se sentem sonolentos durante o dia. Dos 53,4% que sentem sonolência 26,7% a setem no período de

8:00 às 12:00 horas e 26,7%, de 12:00 às 18:00 horas. Deve-se observar esses(as) alunos(as) não ingerem nenhum tipo de medicamento para conseguir dormir.

2. OS SUBGRUPOS DA SALA: OS(AS) ALUNOS(AS) COM 100% DE FREQUÊNCIA NAS AULAS

Nesta pesquisa, 13 alunos - 8 mulheres e 5 homens - 53,9% com 12 anos; 30,8% com 13 anos e 15,3% com 14 anos, não tiveram nenhuma falta no período de aula investigado; embora a análise articulada dos dados mostre que a soma dos vespertinos e mais vespertinos do que matutinos é 69,2%, ou seja, a maioria gosta de dormir tarde e acordar tarde. Esse fato instiga a investigação de outras particularidades que podem estar associadas ao 100% de presença desses(as) alunos(as) às aulas. Vejamos o quadro 4 :

Quadro 4 – Classificação dos(as) alunos(as) com 100% de frequência conforme preferência de horário de dormir e acordar.

Matutino	15,4%
Mais matutino do que vespertino	15,4%
Vespertino	15,4%
Mais vespertino do que matutino	53,8%

Nesse grupo de alunos(as) constatamos que 30,8% escolheram o turno da manhã para estudar, mas 69,2% afirmaram sentir-se melhor no turno da tarde.

Condições de moradia

Aproximadamente, 84% dos alunos presentes nas aulas, moram com duas a quatro pessoas. Cerca de 38% dormem sozinhos(as) no quarto; 30,7% dividem o quarto com mais duas ou três pessoas; 7,7% dividem o quarto com mais de quatro pessoas e 23,6% com mais de cinco pessoas. Todos(as) eles(as) consideram seu quarto silencioso, na hora de dormir, e, desses, 15% descrevem que o quarto é claro, 85% que é escuro. É necessário salientar que a maioria destes adolescentes, ao dormir em quarto escuro, estão tendo condições ambientais mais favoráveis para uma boa qualidade de sono.

Atividades extra-escolares

Os (as) alunos(as) desse grupo fazem serviços domésticos em sua casa, porém a atividade escolar é a sua principal obrigação diária. Assistem aos programas de televisão, em média, de 1 a 4 horas por dia.

Ao tratar da carga horária semanal de cursos extra-escolares (curso de línguas, artes plásticas, música, computação), fica evidente que 100% dos adolescentes não participam de nenhum tipo de curso.

Diante do exposto, é interessante salientar que a ausência de atividades extra-escolares que favoreçam a formação acadêmica do(a) aluno(a) constitui um fato que deve ser considerado também na análise das suas dificuldades de aprendizagem.

A carga horária semanal de exercícios físicos extra-escolares.

Quadro 5 – Carga horária semanal destinada a exercícios físicos extra-escolares.

Eu não faço esporte nem aula de ginástica ou dança	53,8%
Eu gasto cerca de 1 hora por semana	23,1%
Eu gasto cerca de 3 horas por semana	23,1%

O grupo de aluno(a) com 100% de freqüência nas aulas tem carga horária semanal menor de exercícios físicos extra-escolares do que o grupo de aluno(a) com porcentagem de falta, conforme dados apresentados no quadro 5.

Qualidade do sono e sonolência

A qualidade do sono é considerada muito boa por 46,2%; boa por 30,7% e regular para boa por 23,1% dos(as) adolescentes. Nenhum adolescente desse grupo classificou o sono como ruim ou regular para ruim. Esses dados ajudam a compor a explicação para 100% de presença desses adolescentes nas aulas. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 2- QUALIDADE DO SONO

Qualidade	Freqüência	Freqüência relativa
Muito boa	06	46,2%
Boa	04	30,7%
Regular para boa	03	23,1%
Ruim	–	–
Regular para ruim	–	–
TOTAL	13	100 %

Desse grupo de alunos(as) com 100% de presença às aulas, somente um aluno relata ingerir remédios para dormir, tomar coca-cola ou café para ficar acordado e acordar durante a noite todos os dias.

A quantidade de alunos(as) que sentem sono durante o dia (38,5%) é igual a dos que sentem sono no período de 8h às 10h. Apenas 23% dos alunos(as) ficam sonolentos no início da tarde, das 12h às 14h. Pela análise, constata-se a existência de casos de adolescentes que têm sono em mais de um momento durante o dia.

A partir das análises realizadas, temos a considerar que:

- A maioria do grupo investigado é vespertina, o que torna relevante a continuidade da investigação sobre o CVS de adolescentes e a relação com a grade de horário escolar.
- Para o(a) aluno(a) que apresenta dificuldade de aprendizagem, qualquer elemento que contribua para diminuir suas habilidades de construção de conhecimento deve ser objeto de análise, tendo em vista tornar as condições favoráveis para a aprendizagem.
- Embora no grupo dos alunos freqüentes as aulas esteja a quantidade maior de alunos(as) com dificuldade de aprendizagem de Matemática (5), enquanto no grupo dos faltosos há (3), é importante ressaltar a relação entre menor tempo de contato com conteúdo escolar, devido às faltas, e sua relação com maior rendimento escolar; a relação da ausência da aula com outros fatores como, por exemplo, cobrança e exigência familiar quanto à freqüência nas aulas. Com isso, não pode ser excluída da análise a relação entre quantidade e qualidade do sono e o modo como o(a) aluno(a) permanece na aula, pois, dependendo das regras familiares e da exigência de seu

cumprimento, podemos encontrar na aula alunos(as) sonolentos(as) e desejosos(as) de ficar em casa, sendo que esses permanecem deitados na carteira, bocejando e pedindo para lavar o rosto.

- Para compreender os horários de preferência, quanto ao período em que o adolescente quer estudar, devemos levar em conta a alocação do CVS - matutino ou vespertino, mesmo considerando que essa preferência pode sofrer influência também das práticas sociais desenvolvidas por esse adolescente. Exemplificando: a diminuição do controle dos pais ou responsáveis quanto ao horário de dormir, a presença de televisores nos lares e outros, contribuem para que o(a) adolescente durma mais tarde e, com isso, passe a ter uma quantidade insuficiente de horas de sono.

Para além desses dados, observamos que na fala de alunos de 5ª a 8ª séries há uma associação entre freqüentar as aulas no turno da tarde e ser identificado como criança. Como, geralmente, a escola distribui no turno da tarde alunos na faixa etária da infância ou pré-adolescência, a passagem para o turno da manhã significa a entrada na adolescência e no "mundo dos jovens". Desse modo, é importante investigar o quanto a escolha do turno para freqüentar a escola não é influenciada também pela idéia de desvalorização do turno da tarde: um turno de crianças, segundo discurso de alunos da 5ª à 8ª séries.

DORMIR, ACORDAR E ESTUDAR: UMA EQUAÇÃO POSSÍVEL?

As características do ciclo vigília/sono, quando relacionadas ao horário escolar da disciplina Matemática e ao rendimento dos(as) discentes nessa disciplina, indicaram a pertinência de considerá-las também nas análises dos problemas de aprendizagem de conteúdos matemáticos e dos motivos da ausência dos(as) alunos(as) nas aulas. Os conhecimentos sobre a organização temporal biológica e social dessa faixa etária, faixa esta denominada adolescência, são extremamente relevantes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, a análise dos dados do grupo de discentes com percentagem de ausência nas aulas de Matemática demonstrou que todos eles apresentavam queixa de sonolência ao chegar a escola às 7 horas e também durante as aulas. Embora nem sempre os apresentaram indícios de sonolência tenham sido reprovados, boa parte deles ficou para recuperação e, durante as aulas, apresentavam-se desatentos. Ademais, é interessante considerar que a nota nem sempre significa que o(a) aluno(a) assimilou os conteúdos presentes nos currículos escolares satisfatoriamente. Entre os(as) alunos(as) aprovados,

por exemplo, identificamos alguns com dificuldades em aprender conteúdos de Matemática ou que poderiam ter alcançado notas bem superiores. Esses últimos poderiam ter obtido melhores resultados caso não apresentassem tanta sonolência nas aulas e, conseqüentemente, dificuldades em participar delas. O que, mais uma vez, confirma uma inadequação entre horário escolar e ritmicidade do ciclo vigília/sono dos(as) adolescentes.

Com a pesquisa do CVS dos adolescentes de sexta série, foi possível também detectar outros elementos que permitem apreender a complexidade da não aprendizagem de conteúdos escolares. Desse modo, tal como foi descrito anteriormente, os dados apresentados neste estudo permitiram abordar outros aspectos que formavam, também, o contexto de aprendizagem dos(as) discentes investigados(as): tempo disponibilizado por eles(as) para estudo em casa; o tempo dedicado aos programas de televisão; as condições de moradia, características do local onde dormem, entre outros.

Em suma, o estudo evidenciou a pertinência de considerar as características do CVS dos(as) adolescentes na organização dos horários escolares, indicando, também, a necessidade de continuar as investigações sobre as características do CVS dos adolescentes e suas relações com a aprendizagem, de modo a obter informações que fundamentem a melhoria das condições de conhecimento por alunos(as) freqüentes nas instituições públicas de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERS, T. F.; CARSKADON, M. A.; DEMENT, W. C. Sleep and Sleepiness in Children and adolescents. *Pediatric. Clin. N. Am.*, 27: 29-43, 1980.

ANDRADE, M.M.M. **Ciclo Vigília/sono de adolescentes: um estudo longitudinal**. 1991. 119 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. **Padrões temporais das expressões da Sonolência em adolescentes**. 1997. 166 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ANDRADE, M; MENNA-BARRETO, L. E; LOUZADA, F. Ontogênese da ritmicidade biológica. In: **Cronobiologia: Princípios e Aplicações**. Nelson Marques & Luiz Menna-Barreto (eds); São Paulo, Edusp/Fiocruz, 1997.

BENEDITO-SILVA, A. A. Aspectos metodológicos da cronobiologia. In: **cronobiologia: Princípios e aplicações**. Marques, N. & Menna-Barreto, L. (eds.) São Paulo, Fiocruz/ Edusp, 1997.

BENOIT, O.; FORET, J.; MERLE, B.; REINBERG, A. Circadian rhythms (temperature, Heart Rate, Vigilance, Mood) of Short and long Sleepers: Effects of sleep deprivation. **Chronobiologia**, 8: 341, 50, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências naturais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CARSKADON, M. A.; SEIFER, R.; ACEBO, C. Reliability of six scales In a Sleep questionnaire for adolescents. **Sleep Res.**, 20: 421, 1991a.

CARSKADON, M. A.; ROSE KIND, M. R.; GALLI, J.; SOHN, J.; HERMAN, K. B.; DAVIS, S. S. Adolescents Sleepiness During Sleep restriction in the natural environment. **Sleep res.**, 18:115, 1989.

GALVÃO, Izabel. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Vozes, 1996.

HORNE, J. A. & OSTBERG, O. A Self-assessment questionnaire to Determine morning ness - evening ness in human circadian rhythms Int. J. **Chronobiol.**, 4:97-110, 1976.

MELLO, LUCIANA CHRISTANTE DE. **A influência dos horários escolares sobre a ritmicidade biológica de adolescentes**. 1999, 101 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MENNA-BARRETO, Luiz. Estudantes: entre o sono e o despertar. **Jornal da USP**, São Paulo, p.13, 22 de maio de 1999.

MONTAGNER, H.; KOCH, P.; SOUSSIGNAN, R.; TAILLARD, C.; PUGIN, M. **L'évolution temporelle du rythme veille/ sommeil chez l'enfant et l'adolescent, de la séance de CM1 de L'école elementare à la terminale du lycée**. 1985. 22 p. [mimeo.].

WEBB, W. B. & AGNEW, Jr. H. W. Sleep stage characteristic of long and short sleepers. **Science**, 168:146-7, 1970.

A PRÁTICA DO PROFESSOR E O ENSINO DAS CIÊNCIAS

Hilário Fracalanza*

RESUMO: *Apresenta as principais influências sobre a prática do professor de Ciências nos últimos 45 anos da história da educação no Brasil. Enfatiza as inovações propostas e o fracasso de sua incorporação no cotidiano do professor. Caracteriza a necessidade de analisar criticamente as propostas difundidas.*

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências; História do Ensino de Ciências; Prática Pedagógica do Professor de Ciências; Metodologia do Ensino de Ciências.

ABSTRACT: *This article discusses the main influences on science teaching practice in the last 45 years of history of education in Brazil. It emphasizes the innovations in teaching practice proposed along these years and the difficulties faced by teachers in their use in the day to day at school. Finally, it characterizes the great importance in critically analysing such innovations.*

KEY WORDS: Science teaching, science teaching's history, teaching practice, science teaching methodology.

ADVERTÊNCIAS PRELIMINARES

Ler é recriar. A palavra final não é dada por quem a escreve, mas por quem a lê.
Eduardo Giannetti. **Auto-engano.**
Cia. das Letras, 1997.

A advertência é a intromissão exagerada, e certamente descabida, do autor no próprio texto, exortando o leitor para uma leitura com cuidados. Mas o leitor sempre toma cuidados com o que lê: no mínimo, um correto distanciamento do texto. E o faz mesmo se aprecia o texto quando este lhe diz algo pessoal.

* Professor Doutor aposentado da FE Unicamp. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Contestado - Campus Caçador.

Além disso, a advertência também é a desconsideração de que qualquer texto, mesmo o que tenha pretensão acadêmica, sempre será uma obra aberta. De fato, o que um escreve não é, verdadeiramente, o que outro lê.

Não obstante, quais as advertências?

Em primeiro lugar, deve-se alertar o leitor para o caráter muitas vezes autobiográfico de várias das partes do texto. Todavia, tais aspectos, apesar de estribados em experiência pessoal, encontram respaldo na literatura educacional. São reflexões sobre vivências, as quais, de diversos modos e formas, são referidas em publicações que se debruçam sobre as últimas décadas da história do ensino de ciências no país.

Em segundo lugar, deve-se atentar para o fato de que o texto terá forte conotação de ensaio. Desse modo, e como consequência, as aparentes certezas de muitas das afirmações que serão feitas deverão ser entendidas apenas como hipóteses de trabalho. Procuram organizar informações esparsas e, principalmente, sugerir possibilidades de investigações futuras e, até mesmo, para o leitor, a possibilidade de identificar se as informações foram organizadas adequada e corretamente.

A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR DE CIÊNCIAS

A arte do magistério é bastante complexa.

Ao leigo, pode parecer que basta ao professor a manifestação da autoridade para controle de classe, o domínio dos conteúdos a serem ensinados, o uso de técnicas adequadas à organização e dosagem dos conteúdos de aprendizagem e a utilização de um tempero correto com propostas de atividades para seus alunos. Receita infalível.

Claro que há discordância sobre diversos aspectos como, por exemplo: o que ensinar e o que não ensinar; a apropriada demonstração de autoridade; a cobrança das tarefas de aprendizagem, etc. Mas a receita básica é entendida como correta.

Já para o professor as coisas não são tão simples.

Além de haver abraçado uma profissão no momento socialmente pouco prestigiada, afora os incômodos do apenas relativo sucesso no ato de ensinar, ademais de quase sempre lhe ser imputada a culpa pelos fracassos de seus alunos, o professor vive situações profissionais extremamente ambíguas.

De fato, numa clara demonstração de coerência, manifesta suas certezas ao ensinar apoiando-se, tanto no que experienciou em sua vida profissional e de estudante, quanto nos conhecimentos que adquiriu ao se profissionalizar. Entretanto, de um lado, não está sempre plenamente satisfeito com o que faz e com os resultados que alcança. Por outro lado, os que lhe ensinaram, cada qual a seu modo, manifestaram as suas próprias certezas e convicções. Estas, sim, são tantas e contraditórias. Conciliá-las é impossível. Mais do que isso, o professor percebe que nem sempre as certezas dos outros são adequadas aos seus alunos e à escola na qual trabalha. Há um fosso a transpor e quase nunca lhe ensinaram a travessia.

Exemplificando para o ensino de Ciências, é possível dizer-se que os últimos 45 anos constituem-se em um período de significativas alterações nas propostas pedagógicas. Todavia, deve ser lembrado, nem todas elas tiveram idêntica divulgação e, muito menos, foram praticadas extensamente pelos professores.

Assim, em pouco mais de quatro décadas, no ensino de Ciências, difundiu-se no país, entre outras:

- a proposta de ensino por redescoberta, aliada à reorganização dos conteúdos do ensino, no final dos anos 50 e nos anos 60 e 70;
- a utilização dos recursos de multimídia e a tecnização dos procedimentos metodológicos, no final dos anos 60 e nos anos 70;
- a ênfase na interdisciplinaridade, nos anos 70 e, mais recentemente, nos anos 90;
- as concepções de educação ambiental, no final dos anos 70 e nos anos 80; as propostas de estudos das relações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade, especialmente nos anos 80;
- a utilização da informática educativa, no final dos anos 80 e nos anos 90;
- o uso no ensino das concepções construtivistas, nos anos 80 e 90.

Desse modo, conjunto extenso e significativo de concepções, propostas práticas, receitas, textos teóricos, materiais e equipamentos foram colocados à disposição do professor, nos diversos períodos desses últimos 45 anos.

A difusão dessas variadas propostas não apenas foi realizada pelos diversos sistemas de ensino e centros de produção de projetos e de sua divulgação junto aos professores, mas principalmente pelas instituições de ensino superior, em especial nos cursos de Pedagogia e nas disciplinas pedagógicas das Licenciaturas.

Com isso, as novidades foram apresentadas tanto aos professores em formação quanto aos docentes em exercício, quer mediante palestras e cursos, quer através de textos e orientações técnico-pedagógicas, quer, inclusive, de modo indireto, colocando à disposição dos mestres, nas escolas, recursos didáticos, materiais instrucionais e equipamentos.

Deve-se lembrar que nem todas as propostas foram divulgadas com igual intensidade, bem como não tiveram elas igual aceitação pelos professores. Também não foram praticadas de forma igualmente intensa nas escolas.

Todavia, tiveram significativa penetração na academia e por ela foram, inicialmente, cada qual em seu momento, difundidas nos cursos de formação de professores e, posteriormente, de forma gradativa, incorporada como ideário dos docentes de disciplinas pedagógicas do ensino superior.

É interessante notar que mesmo com a institucionalização da pós-graduação no país e, conseqüentemente, com o consumo de literatura crítica sobre os diversos aspectos da educação e do ensino, as várias propostas difundidas nos últimos 45 anos nunca foram convenientemente criticadas e relativizadas tomando-se por base, por exemplo, o período de sua produção e as condições histórico-sociais de sua divulgação no Brasil.

Assim é que o surgimento e a divulgação de cada uma das propostas, cada qual a seu tempo, nem as fez serem praticadas extensivamente, nem se consolidaram no interior das escolas como práticas pedagógicas (pelo menos na forma como foram concebidas), nem substituíram as propostas anteriores, as quais continuaram a ser entendidas como práticas possíveis e necessárias.

Desse modo, é possível dizer-se que, ao longo desse extenso período da nossa história educacional, viveu-se uma situação contraditória. No nível de propósito, várias e diversificadas propostas foram divulgadas aos professores para prática em sala de aula. No nível de fato, as propostas não foram efetivamente praticadas pelos professores. As resistências às mudanças superaram os supostos apregoados benefícios da eventual incorporação das práticas no ambiente escolar.

Contudo, se as práticas não penetraram no interior das escolas, elas foram gradativamente sendo incorporadas como ideário pelos professores, especialmente face ao vigor de sua difusão nas instituições de ensino superior. Com isso, pode-se dizer, as propostas passaram a se constituir em fantasmas jamais exorcizados. De modo geral, os professores as consideram práticas corretas e adequadas ao ensino de ciências; todavia, quase nunca as praticam. Vivem eles o dilema entre a utilização delas e a de sua própria e usual prática pedagógica, isto é, entre o que habitualmente fazem no ensino e o que gostariam de fazer, ou seja, as práticas sugeridas pela literatura pedagógica, veiculadas nas disciplinas dos cursos superiores de formação de professores e/ou divulgadas em eventos. Tais práticas sugeridas, por não serem jamais analisadas com rigor, vão sendo gradativamente acumuladas e passam a se constituir em um ideário, o qual, todavia, a não ser de modo excepcional, não é plenamente utilizado pelo professor.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS METODOLOGIAS DE ENSINO

Cada uma das propostas de metodologias, no ensino de Ciências, foi difundida, no Brasil, com maior ênfase, em diferentes momentos dos últimos 45 anos de sua história. Para isso, três instâncias desempenharam papel fundamental.

A primeira das instâncias, a que podemos denominar genericamente de academia, constitui-se nos centros de produção e de divulgação inicial das propostas.

Com base em crenças e nos estoques de conhecimentos razoavelmente organizados, a academia alavanca recursos, elabora ou reelabora as propostas e as divulga, inicialmente, para a própria academia, quer no intuito de garantir maiores adeptos às novas idéias, quer de sancioná-las. Num segundo momento, as propostas são divulgadas junto aos professores e às escolas de nível fundamental e médio, apoiando-se quase sempre em lacunas ou problemas que identificam. Está claro que, nesta fase, de modo preliminar, os próprios sistemas de ensino e, conseqüentemente, os professores, ao admitir como corretas as lacunas e os problemas identificados, permitem a difusão das propostas (e até mesmo, muitas vezes, colaboram para isso) predispondo-se a considerar que as propostas se constituem em mecanismos válidos e adequados para o preenchimento das lacunas ou para a solução dos problemas caracterizados.

A segunda instância - indústria cultural - de um lado, parece colaborar para com a difusão das propostas, pois que, usualmente, não se dispõe com as sugestões metodológicas e até mesmo parece incentivá-las. Todavia, na prática, continua a produzir suas próprias propostas veiculadas em seus produtos, as quais, na maioria das vezes, não se coadunam com as novas sugestões.

Com efeito, amparados nos resultados anteriores que lhes conferem prestígio e poder, os integrantes da indústria cultural reagem às mudanças continuando a produzir o que já vinham produzindo, mas sem explicitamente configurar conflitos com os criadores e divulgadores das novas propostas. Antes, manifestam sua concordância com o novo, indicando falsamente a adesão e a adaptação de seus produtos às propostas difundidas, o que, de fato, não realizam.

A terceira instância - a escola e seus professores - recebem e reorganizam tanto as propostas concebidas e divulgadas na suposição de solução a seus problemas, quanto os produtos da indústria cultural. Assimilam as propostas e os produtos. Mas, o fazem conforme suas crenças e suas experiências adquiridas ao ensinar. Escolhem e resistem. Praticam usualmente o que lhes faz mais sentido e tem possibilidade de aplicação mais imediata no ensino; todavia, resguardam-se da aplicação do que não lhes é totalmente conhecido e, assim, resistem às mudanças e às inovações.

Desse modo, ao invés de solucionar os problemas a que se haviam se comprometido a resolver, as propostas difundidas acabaram por gerar novos problemas. Elas não apenas ampliaram nos professores a desconfiança nas soluções aventadas, como também criaram as condições para a internalização de um ideário a ser jamais cumprido, além de sedimentarem a perspectiva do fracasso que não lhes é devida.

Não obstante, deve ser considerado que as três instâncias acima respondem apenas indiretamente quer pela elaboração, quer pela difusão ou pela resistência às inovações e mudanças pretendidas.

De um lado, é necessário compreender que os problemas usualmente detectados nos sistemas educacionais quase nunca são de modo exclusivo problemas pedagógicos. Têm certamente componentes pedagógicos, mas são, na verdade, problemas de natureza econômico-sociais.

No caso brasileiro, é inegável que a escola, especialmente os sistemas públicos de ensino fundamental e médio, no período considerado dos últimos 45

anos, sofreu significativas transformações. Estas foram devidas, em grande parte, à ampliação do número de escolas e escolares face à pressão de demanda decorrente dos processos econômicos que geraram a espetacular concentração urbana no país. Com isso, novos contingentes de escolares ingressaram nos sistemas públicos de ensino sem que houvesse adaptação desses sistemas aos novos alunos.

Em consequência as escolas, que antes impediam o ingresso de alunos de mais baixa renda, acabaram por tornar-se espaços de exclusão de grande parte dos escolares que vieram a absorver. Além disso, as poucas experiências institucionalizadas que foram praticadas no período, devido às suas características, foram desorganizadas à força não apenas porque mostravam a possibilidade de resultados satisfatórios. mas, sobretudo, porque apregoavam a existência de dois tipos de escola mantida pelo mesmo sistema público de ensino. Certo é que, de um ou de outro modo, as mudanças econômico-sociais possibilitaram a veiculação, nos diversos períodos, das várias propostas de ensino.

É interessante constatar que cada uma das propostas, de modo consentâneo com o período em que foi difundida no país, cada qual a seu tempo, foi acompanhada de mecanismos e procedimentos de interação com os professores. Assim é que, nos diversos momentos de nossa história do ensino de Ciências, as propostas utilizam-se de formas de interação denunciadas através dos termos e expressões que acabavam por revelar a compreensão que se tinha dos professores e de sua participação nos processos, a saber: treinamento, atualização, capacitação e, mais recentemente, formação continuada.

De outro modo, cada uma das propostas, em razão do modelo de ensino que concebeu, bem como devido à maior ou menor flexibilidade que apresentou, acaba por também veicular a idéia de maior ou menor competência do professor e de sua participação no próprio processo de elaboração e nas formas de utilização das propostas.

Face ao exposto até o momento, é possível dizer-se que as propostas concebidas para o ensino de Ciências, nos últimos 45 anos, apesar do elevado esforço para a sua divulgação, tiveram reduzida penetração entre os professores do ensino fundamental e médio, a ponto de pouco influir em suas prática pedagógica em sala de aula. Isto se deve, entre outros aspectos:

- à tentativa de as propostas responderem a soluções pedagógicas para problemas não exclusivamente de cunho pedagógico;

- à difusão de novidades e tentativas de mudanças na prática pedagógica com a reduzida ou inexistente participação dos professores na sua elaboração - cobra-se dos professores, quase sempre, apenas a aplicação de práticas em cuja fase de planejamento e elaborações ele não foi convocado a participar;
- ao predomínio da força com que são impostos ao mercado, e são aceitos pelos professores, os produtos da indústria cultural, especialmente os livros didáticos.

A REORGANIZAÇÃO DA COERÊNCIA

As diversas propostas sugeridas para o ensino de Ciências, nos últimos 45 anos, embora nem sempre praticadas a contento, foram absorvidas como ideário pelos professores do ensino fundamental e médio. Em todos os casos, apesar do vigor utilizado na sua difusão, parece ter ocorrido forte recusa dos professores à aceitação das mudanças intentadas.

Assim, a cada novo momento, para todas as propostas, acaba por se verificar enorme resistência à penetração das mudanças no interior das escolas com o conseqüente restabelecimento da coerência manifesta entre a anterior proposta de escola, os conhecimentos e as experiências dos professores, suas crenças, certezas e a preservação da auto-estima.

É possível considerar que cada nova proposta representou, no momento de sua difusão, a ruptura de um dos elos da corrente que permitia a ligação do professor, de forma coerente, com o seu trabalho. Nesse sentido, pode-se até mesmo dizer que a resistência à mudança representou o esforço do professor na tentativa de restabelecer o equilíbrio ameaçado.

Todavia, ainda restará ao professor, para a reorganização completa da coerência no ensinar, a aprofundada análise do ideário que lhe acabou restando, o qual espontaneamente jamais seguirá, até mesmo porque dificilmente poderá ser cumprido, face tanto às exigências ímpares de cada uma das propostas, quanto porque são desconexas em seu conjunto.

É mister, em conseqüência, a necessidade de se conjugar esforços para auxiliar o professor no exorcismo dos fantasmas que lhe foram apresentados, pois que construídos ao longo dos recentes anos da história do ensino de Ciências no país, e inculcados como possibilidades adequadas de prática pedagógica.

Críticas radicais devem ser empreendidas aos vários e diversos modelos de ensino de Ciências propostos e aos diversos componentes de práticas pedagógicas que sugeriram, com base na recuperação das pesquisas disponíveis e do salutar confronto entre as várias posições por elas assumidas.

Não se trata certamente de buscar a uniformidade entre as várias posições, nem ao menos intentar o fim da pluralidade de propósitos. Isto será impossível de se realizar. Mas deve-se concretamente elucidar e esclarecer as diversas posições assumidas e os propósitos ensejados. E, além disso, colocar à disposição dos professores de Ciências do ensino fundamental e médio os resultados das investigações assim conduzidas.

Tendo sido responsável pela criação das propostas e pela enfática difusão das mesmas, a academia deverá assumir a responsabilidade de novamente conversar com os professores para lhes esclarecer sobre suas verdadeiras intenções e sobre os fundamentos e as crenças nos quais embasaram suas propostas.

A REDESCOBERTA DO PROFESSOR

Desde o final dos anos 70, a literatura educacional enfatizava a necessidade de se dispensar atenção especial ao professor, entendendo-o como peça fundamental para o desenvolvimento da educação científica.

Entretanto, até o momento, poucas e esparsas experiências têm sido conduzidas no Brasil, adotando o propósito acima e possibilitando a participação dos professores no planejamento, na elaboração e na avaliação de propostas de ensino ou, então, na definição de programas e propostas curriculares.

Mesmo assim, apesar de por outras vias, nos últimos anos parece que o professor está sendo afinal redescoberto.

Tomemos um exemplo que permitirá ilustrar este ponto de vista.

As diversas propostas de metodologia do ensino de Ciências, bem como as práticas pedagógicas dos professores desse componente curricular no ensino fundamental e médio, têm sido em grande parte fundamentadas nos estudos psicológicos.

De fato, após a descoberta da criança pela psicologia, diversas concepções teóricas dessa área do conhecimento humano vieram a inspirar o surgimento de formulações para o ensino.

Mais recentemente, as teorias cognitivistas ampliaram consideravelmente o estoque de influências da psicologia sobre a educação, caracterizando-se, tanto como norteadoras de propostas curriculares, quanto como orientações aos professores sobre o ato de ensinar.

Em pouco tempo, por similaridade, as orientações dadas aos professores acabaram por se converter em sugestões de procedimentos no trabalho com os professores.

Com essa preocupação, as recentes práticas pedagógicas desenvolvidas de modo extensivo em diversos países, em especial na Espanha e em Portugal, acabaram por produzir farta literatura educacional e, de outro modo, incentivar a continuidade e o aprofundamento dos estudos cognitivistas que as inspiraram.

Porém, deve-se ter em conta que a pressuposição de universalidade das concepções cognitivistas não pode ser transposta, sem ressalvas, para o âmbito do ensino.

É o caso das recentes práticas de formação continuada de professores.

Certamente existem consideráveis diferenças entre os construtos teóricos, mesmo que validados empiricamente, e os parâmetros das teorias deslocados para as situações de ensino. Além disso, as propostas de ensino praticadas em uma dada realidade, embora possam e devam inspirar propostas semelhantes para outras realidades, devem sofrer as necessárias adaptações às efetivas condições do ensino onde se pretende sejam transpostas e aplicadas.

De outra forma, mesmo que possa contar com a efetiva participação dos professores, como nas situações das recentes práticas de formação continuada de professores no país, corre-se o risco de se intentar nova mudança que, à semelhança das propostas anteriormente praticadas, acabem por experimentar consideráveis distorções, sofram resistência à sua implantação e acabem por se constituir em mais uma parcela do ideário inculcado nos professores.

Novamente se impõe, também desta feita, a responsabilidade da academia.

Para tanto, os pesquisadores da área deverão recapitular a literatura disponível sobre o tema e reorganizá-la, tornando-a assimilável pelos professores de Ciências do ensino fundamental e médio. Nesse caso, deverão assentar corretamente as concepções correntes e os embates entre elas.

Além disso, deve-se assegurar que os professores compreendam as possíveis aproximações e os enormes distanciamentos que existem entre as concepções teóricas, os resultados advindos da pesquisa empírica e a prática pedagógica no cotidiano escolar. Para cada uma dessas diferentes atividades, tanto os objetos sobre os quais nos debruçamos, quanto os objetivos almejados, bem como os procedimentos envolvidos nas ações são distintos entre si. Assim, embora os construtos teóricos e os resultados da pesquisa empírica devam inspirar o fazer pedagógico, não se deve incorrer no equívoco de considerar que eles possam direcionar o trabalho do professor em sala de aula.

Mas, fundamentalmente, à luz das distintas concepções que orientam a ação no magistério, impõe-se refletir sobre as diversas práticas que têm sido propostas aos professores de ciências nas últimas décadas. É fundamental que se produzam textos de apoio que possibilitem ao professor, não apenas a inspiração para as suas práticas pedagógicas, mas principalmente permita-lhe rever o ideário que lhe inculcaram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, I. A.. **Em busca da planetização: do ensino de Ciências para a Educação Ambiental.** Campinas (SP): FE UNICAMP, 1995. (Tese de Doutorado)

BRUNER, J. S.. **O processo da educação.** São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1972.

CIÊNCIA E CULTURA. Número dedicado ao Ensino das Ciências. São Paulo: v.16 (4), dezembro de 1964.

FRACALANZA, H.. **O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências no Brasil.** Campinas (SP): FE UNICAMP, 1993. (Tese de Doutorado)

FREITAG, B.. **Escola, Estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, W. E.. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez Ed. E Autores Associados, 1980.

GOUVEIA, M. S. F.. **Cursos de Ciências para professores de 1º grau**: elementos para uma política de formação continuada. Campinas (SP): FE UNICAMP, 1992. (Tese de Doutorado)

KRASILCHIK, M.. **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo: EPU e EDUSP, 1987.

MAGALHÃES, M.A. B.. **Novas tecnologias para o ensino de Ciências**. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1979. (Dissertação de Mestrado)

MOREIRA, A. F. B.. (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas (SP): Papirus, 1999.

MOREIRA, A. F. B. E SILVA, T. T.. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

REVISTA DE PEDAGOGIA. Edição especial. Ano X. Vol. X (18). Jan. /Dez. 1964.

ROMANELLI, O. O.. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SILVA, T. T.. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**. V. 18 (2) Jul./Dez. 1993.

SCHULMAN, I. S. E TAMIR, P.. Research on teaching in the Natural Sciences. In: Travers, R. M. (Ed.). **Second handbook of research on teaching**. Chicago: Rand MacMally College Publ. Co., 1973.

REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

Sônia Maria Santos¹
Damáris Naim Marquez²

RESUMO: *Esta é uma reflexão sobre os caminhos pelos quais a formação dos alfabetizadores tem se consolidado. Este tema tem sido alvo de estudos, pesquisas e intervenções, sendo oferecido por diversos profissionais. As diferentes modalidades de formação têm tratado de forma equivocada o alfabetizador, simplificando e fragmentando seu conhecimento e suas reais necessidades diante do complexo universo que envolve o processo de aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita.*

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Alfabetizador, Aprendizagem

ABSTRACT: *This is a reflection about the ways the formation of teachers is being structured. This theme has been target of many studies, research and intervention by many professionals. The different ways of preparing professionals haven't been appropriated to the teacher. They simplify and fragment the knowledges and their actual needs when in relation to the complex environment in which the process of acquisition of learning how to learn and write takes place.*

KEY WORDS: Formation, Teachers, Learning

No discurso do fracasso, a reprovação e a evasão emergem sinalizando deficiências relacionadas ao professor alfabetizador. Este artigo apresenta algumas reflexões a respeito da formação do professor alfabetizador, especificamente ligadas às ações educativas realizadas por professores de Universidades e instituições que participam do projeto "Alfabetização Solidária." Com base nos depoimentos dos professores³ que participaram dos encontros de avaliação das ações desencadeadas junto aos futuros professores

¹ Doutora em História da Educação; Professora de Alfabetização na FAGED/UFU.

² Doutora em Linguística Aplicada; Professora do Progr. de Mestrado em Educação - UFU

³ Maiores detalhes sobre esses professores estão explicitados no decorrer do texto.

alfabetizadores, levantaram-se algumas características dos grupos e as diferentes concepções que permearam seu trabalho. Os resultados evidenciam a importância de investigar os saberes e as práticas dos formadores de futuros professores alfabetizadores, no sentido de desvelar as teorias que permeiam seu trabalho para, a partir daí, formar pessoas que não mais perguntem o que fazer, mas que decidam por si próprias o que fazer e como fazer em sua prática escolar.

As políticas de formação permanente do alfabetizador (se é que podemos chamar de permanente) não ficam atrás das políticas de Educação Básica. Estas, por sua vez, são traduzidas e assumidas sob as mais variadas concepções e, conseqüentemente, têm recebido denominações também diversas, apresentando um caráter de “Reciclagem”, “Treinamento”, “Capacitação em Serviço”, “Formação Permanente”, “Formação à Distância e Continuada”, dentre outras. No entanto, observa-se que muitas das modalidades de trabalho tratam de forma equivocada o profissional que atua na alfabetização, simplificando e fragmentando seu conhecimento e suas reais necessidades, se considerarmos o complexo universo que envolve o processo de aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita.

Percorrendo o caminho de formar, permanentemente, professores alfabetizadores, nos contatos que tivemos com órgãos públicos que atuam nessa área, em várias regiões do Brasil, principalmente o Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, observamos, algumas vezes, que a necessidade de provocar inovações rápidas na prática do alfabetizador tem levado as Secretarias Municipais de Educação (Prefeituras) e as Superintendências Regionais de Ensino (Estado de Minas Gerais), as NAES (Estado/SP) e os CREDES (Estado/Ceará) à produção ou aquisição de “Pacotes de Treinamento”⁴, “Reciclagem” ou de “Capacitação em Serviço” descontextualizados, apresentando distorções teóricas, que acabam por confundir o professor alfabetizador, com sérias conseqüências para sua prática.

A esse respeito, constata-se que a grande maioria dos cursos e pacotes que se destinam à formação de professores alfabetizadores precisa ser repensadas e terem alterados os seus objetivos, conforme denuncia GARCIA (1996, p.25-36):

⁴ A título de exemplo, podemos citar a Prefeitura Municipal de Uberlândia, que, em 1995, comprou um pacote de cursos, com valor de R\$ 800,000,00 (oitocentos mil reais), da Consultoria Técnica Educacional - CTE, de Belo Horizonte, segundo o publicado no Jornal Informativo do Município de Uberlândia, em 1997.

Treinamento de professores nos quais se ensina como a criança aprende e como o professor deve ensinar, sem considerar a prática concreta dos professores, é radicalmente oposto a partir da prática docente, proporcionar a troca de experiências entre os professores e a teorização sobre a prática, ampliando e aprofundando o conhecimento empírico dos professores com o conhecimento científico de ponta.

Nesse sentido, considerando que vimos atuando como docentes⁵, formadores de professores alfabetizadores na Universidade Federal de Uberlândia, gostaríamos de refletir sobre algumas propostas e práticas que observamos estarem sendo utilizadas, no Brasil, por pesquisadores e estudiosos que cuidam da formação continuada de alfabetizadores. Faz-se necessário, primeiramente, esclarecer que, além das próprias experiências pessoais como docentes, as nossas pesquisas levaram-nos à realização de investigações relacionadas a conceitos e pressupostos matemáticos, à leitura compreensiva ligada à prática pedagógica no Ensino Fundamental, bem como às de formação de professores alfabetizadores.

⁵ Uma das autoras deste artigo, a professora Sônia Santos, tem uma trajetória que se consolidou através de dois caminhos. De um lado, o trabalho realizado na Prefeitura Municipal de Uberlândia, exercendo variadas funções: professora de classes de alfabetização, coordenadora de escolas de alfabetização, diretora do ensino fundamental, coordenadora de um centro de estudos (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - CEMEPE). Por outro lado, como docente da Universidade Federal de Uberlândia, desde 1993, quando foi possível descobrir um universo rico em produções científicas que deveriam auxiliar o ensino público e a formação de professores alfabetizadores, mas que, contraditoriamente, são inócuas para a prática, ficando, na maioria das vezes, nas estantes, nas coordenações de cursos de pós-graduação em Educação ou nas Bibliotecas, por falta de ações que socializem estudos importantes para a formação do professor alfabetizador. Isto foi particularmente significativo no processo de descoberta efetuado durante a construção e a execução de sua pesquisa de Mestrado, *O Conhecimento Matemático na Primeira Série: Conceitos e Pressupostos dos Professores*, momento no qual puderam ser pesquisados os conceitos e pressupostos verbalizados pelos professores alfabetizadores em entrevistas, acompanhados da análise de sua prática pedagógica na primeira série do Ensino Fundamental. Nesse estudo, constatou-se que o professor alfabetizador *verbaliza uma concepção de conhecimento e que pratica outra*, acreditando, ainda, na importância da memorização, na repetição exaustiva e nas associações entre estímulo e resposta para a aquisição de conhecimentos. Ao final dessa pesquisa, algumas questões ficaram muito aguçadas tais como: Quem são os alfabetizadores brasileiros? Como esses alfabetizadores constroem seus conhecimentos?

Com experiência na área de Língua Portuguesa, nos ensinos Fundamental, Médio, Graduação e Pós-Graduação, a segunda autora, Doutora Damaris Naim Marquez, desenvolveu estudos em Linguística Aplicada no Mestrado e Doutorado, mediante vivências com alunos com problemas na leitura e compreensão de textos, investigações que buscaram observar os fatores que interferem na compreensão e de que modo as estratégias de leitura poderiam estar contribuindo para a superação dos problemas.

Inicialmente, descobrimos, nos caminhos trilhados em várias regiões do Brasil, principalmente nos encontros com diretores, coordenadores pedagógicos e secretários municipais de educação ligados a centros de estudos e/ou escolas públicas, responsáveis pela formação dos alfabetizadores, nas cidades que, geograficamente, pertencem ao Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, que pouco se sabe sobre as representações de seus saberes e de suas práticas. Especialistas (orientadores e supervisores) afirmaram, em seus depoimentos, que formam grupos de professores alfabetizadores competentes, mas decidem tudo por eles, ou seja, o que estudar, com quem estudar, em que períodos do ano, quais os congressos ou encontros de que irão participar e em que lugares. Dessa forma, ao professor alfabetizador resta apenas a tarefa de realizar o que foi pensado para eles e ministrar suas aulas. Posteriormente, os estudos junto aos professores alfabetizadores também mostraram que sua prática cotidiana revela, muitas vezes, uma atitude pedagógica contraditória em relação ao processo da apropriação do mundo letrado: ele verbaliza uma concepção e pratica outra. (Cf. GARCIA, 1995 e SANTOS, 2001)

Sabemos que a necessidade de professores formados e especializados é reclamada desde as primeiras décadas do século XIX, e que a crítica à formação de professores já há muito faz parte da preocupação de estudiosos com as lacunas culturais do Brasil. Essas questões ligadas à formação básica do alfabetizador também são discutidas pela professora e pesquisadora LEMLE (1987, p.64), pois, em sua visão,

Para minorar o fracasso de nossa alfabetização, é necessário sanar a formação falha dos responsáveis diretos pela alfabetização - os alfabetizadores. As escolas normais não preparam devidamente nossos alfabetizadores, são tremendamente insuficientes. São atirados na tarefa sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática.

Outro ponto relacionado ao processo de alfabetização, que deve ser ressaltado, diz respeito aos cursos de formação de Magistério, de Pedagogia e de Letras, por exemplo. Observam-se muitas discussões, mas superficiais, o que gera lacunas e despreparo na formação dos futuros educadores. Sobre essa formação, LAJOLO (1982, p. 53) diz ser necessária uma nova formação teórica do professor nessa área, uma vez que,

se a relação do professor com o texto não tiver significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um

mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Expostos esses posicionamentos, consideramos importante pontuar alguns programas e propostas que vêm sendo oferecidos desde 1996. Temos, como educadoras e pesquisadoras interessadas na formação de alfabetizadores, especificamente na Universidade Federal de Uberlândia, dedicado um olhar cuidadoso ao programa Alfabetização Solidária.

Assim, retrocedendo um pouco em nossas reflexões, podemos assinalar que, no ano de 1996, o Conselho da Comunidade Solidária⁶ convocou a sociedade civil para uma parceria em vários programas, e o que nos interessou particularmente foi o Programa Alfabetização Solidária⁷, cujo objetivo inicial era a formação de alfabetizadores com o intuito de diminuir os índices de analfabetismo nas regiões Norte e Nordeste, considerados altos se comparados às taxas das regiões Sul e/ou Sudeste.

No primeiro trimestre de 1997, os órgãos governamentais apresentaram um diagnóstico explicando a situação da educação no Brasil, enfatizando que *o país não poderia mais tolerar uma situação caracterizada por baixíssima produtividade do sistema educacional, traduzida por elevados índices de evasão, que consomem quase 1/3 do que é gasto em educação.* (MINTO, 1996, p. 5) Mas, se retrocedermos um pouco no tempo, veremos que os dados do Censo de 1991 indicavam que cerca de 2,2 milhões de crianças e 1,3 milhão de adolescentes brasileiros, jovens e crianças em idade escolar, não sabiam ler. Nota-se, hoje, que, mesmo após os investimentos, o analfabetismo ainda atinge mais de 30 milhões de pessoas no país. (MELO, 1997, p. 18) Esses indicadores de analfabetismo delineiam um quadro inaceitável.

Em busca de alternativas que minimizassem tal situação, nesse mesmo

⁶ Comunidade Solidária é uma ONG - organização não governamental -, que tem a finalidade de gerir programas sociais, culturais e educativos sem fins lucrativos; incentivar parcerias entre o governo e diversas organizações da sociedade, cujas ações estão voltadas para as populações mais necessitadas. Seu papel básico é o de mediador entre os diversos parceiros.

⁷ Alfabetização Solidária é um programa da Comunidade Solidária, sendo concebido com o propósito de desencadear ações que buscassem combater o analfabetismo, considerado uma das piores formas de exclusão social.

ano, implantaram-se programas tais como o Ciclo Básico⁸ e instituiu-se o Ano Internacional da Alfabetização, que resultou em uma proposta de eliminar o analfabetismo até o ano 2000. Para tanto, realizaram-se congressos, seminários, encontros e cursos para alfabetizadores.

Outro programa, ainda na área de formação de professores, liga-se a projetos criados pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que, em parceria com Banco Mundial, em 1997, apoiou financeiramente propostas pedagógicas e cursos de formação para professores e diretores do quadro efetivo do Estado e municípios - o PROCAP e PROCAD⁹. Procurava-se, dessa forma, contribuir para a solução de “um mal crônico da educação”- o analfabetismo. Esses programas visavam, por meio da Formação de professores, diminuir a cultura da reprovação, ora propondo o respeito às diferenças individuais, ora trabalhando os conteúdos de forma interativa, centrado na motivação do aluno.

Nos desdobramentos das atividades realizadas pelo Programa Alfabetização Solidária, a coordenação nacional executiva propôs e realizou quatro seminários de avaliação dos trabalhos executados pelas universidades parceiras. Nesse eventos, os professores tiveram, pelo menos, dois espaços para divulgarem seus trabalhos de formação. Num primeiro momento, relataram suas experiências, em pequenos grupos ou nas plenárias; em outro, uma mostra em que os coordenadores setoriais, também professores das universidades, expuseram seus trabalhos de formação e práticas pedagógicas com a alfabetização¹⁰. Nesses encontros, evidenciou-se a presença de três grupos, bem distintos, de formadores de professores alfabetizadores,

Escolhemos, para a discussão desses relatos feitos nos seminários, agrupar as exposições para melhor visualização das práticas de formação de

⁸ Alternativa que implica a execução do processo de alfabetização em um bloco de quatro anos, sem retenção, reunindo as crianças de acordo com seu aproveitamento a cada etapa do processo. O aluno que antes ficava “retido” na 3ª série, por não conseguir ler e nem efetuar as quatro operações, passa a permanecer, hoje, na 4ª série, etapa em que está fixado o término do Ciclo Básico de Alfabetização. (Resolução - SEE/ MG de 18/11/97)

⁹ Programa de Capacitação de Docentes e Programa de Capacitação de Diretores que foram implantados pela SEE-MG em 1997/1998.

¹⁰ Os dados aqui relatados tiveram como referência o registro escrito dos trabalhos expostos nas mostras de materiais, como também a gravação de alguns depoimentos verbalizados pelos professores de várias universidades brasileiras em três anos de trabalho, período compreendido entre 1997 a 1999, em quatro seminários consecutivos.

algumas universidades. Assim, no primeiro grupo, evidenciaram-se, tantos nos relatos de experiência como na mostra de materiais, práticas de alfabetização ligadas a concepções que marcaram o processo de alfabetização no início do século XX. As hipóteses que auxiliaram nossas reflexões sobre tais posicionamentos são as de que esses professores ainda não se apropriaram das pesquisas e descobertas nessa área ou, se as conhecem, suas crenças ainda estão ancoradas em princípios que não lhes permitem acompanhar essa evolução por acreditarem que a aprendizagem da leitura e da escrita efetua-se pelo treino e pela repetição exaustiva do conhecimento. Por exemplo, a formação de professores alfabetizadores, durante um grande período, privilegiou algumas áreas em detrimento de outras, provocando um desequilíbrio no processo de construção do conhecimento, optando por trabalhar questões “afetivas”. Isso se constata na fala de uma expositora: *Os alfabetizadores foram retirados de seu habitat natural e isso fez com que ficassem fragilizados, necessitando de um acompanhamento psicológico.*

Tais fatos têm aguçado nossas investigações, no sentido de tentar descobrir o porquê de algumas universidades e alguns formadores de professores ainda utilizarem, no processo de formação do alfabetizador e do alfabetizando, as associações de figuras e sílabas na formação de palavras, enfatizando a decodificação sem significado para ambos e, ainda, sugerindo, por meio de suas práticas, que a apropriação do mundo letrado se faz silabando ou soletrando letras e palavras.

No segundo grupo, descobrimos representantes de universidades que não tinham experiência na área, mas viram no programa a possibilidade de serem parceiros em uma “grande obra social”. Essas instituições, segundo os relatos, escolheram um professor de outras áreas, mas com a finalidade de conhecer os problemas.

Como o Nordeste é um sertão seco e árido, para muitos professores das instituições superiores, ir para essas regiões foi uma decepção. Assim, algumas pessoas, após a primeira visita, desistiram. Outros, os que permaneceram, acompanharam o processo de formação e alfabetização no município, optando por realizar as visitas por telefone ou ficando apenas um dia para realizar todo o trabalho, ou seja, fazer as visitas às salas de aula, oferecer cursos de formação continuada e ainda manter encontros com as lideranças locais.

Já o terceiro grupo apresentou, nos seminários, alternativas que se aproximavam muito da real necessidade dos professores alfabetizadores, tanto

do ponto de vista conceitual como metodológico, sabedores de que as práticas e representações desse grupo são complexas. Como integrantes desse grupo, nossa opção foi a de registrar três experiências. Em consequência, foi critério de escolha selecionar uma universidade no Sul, uma no Sudeste e a outra no Nordeste, para que as experiências pudessem exemplificar a evolução e as conquistas das pesquisas nessa área. Para exemplificar, podemos citar o trabalho da professora Sílvia Terzi/UNICAMP. Sua concepção de formação ancora-se no letramento do alfabetizador e do alfabetizando, propiciando aos dois condições de participarem de práticas sociais em que a escrita e a leitura sejam utilizadas tanto individualmente como coletivamente. Acredita-se que, por meio dessas práticas de letramento, poderão apropriar-se dos usos e funções sociais da escrita. Esta opção afasta-se consideravelmente daquela do primeiro grupo, que ainda vê um processo de alfabetização mecânica, em que a codificação e a decodificação estão totalmente desvinculadas de qualquer uso real da linguagem e do contexto cultural do aluno.

Outra referência importante são as reflexões da professora Carmen Sigwalt/Federal do Paraná. Segundo ela, a formação, necessariamente, passa pelas concepções de mundo, de homem e de educação, não sendo possível falar de formação de alfabetizadores, ignorando o contexto em que foram produzidos e em que produzem suas histórias. Seria o mesmo que negar o que o ser humano tem de mais dinâmico, a vida.

O terceiro professor, João Francisco de Souza, da Federal de Pernambuco, acredita no trabalho com temas geradores. Enfatizou que estes são fatores de interação entre as várias áreas do conhecimento e, como alternativa metodológica, utiliza o recurso das oficinas, tanto no processo de formação dos alfabetizadores como também na apropriação da leitura e da escrita pelos alfabetizados.

A Universidade Federal de Uberlândia, também integrante desse último grupo, optou por inserir os professores alfabetizadores leigos num contexto de vivências e dinâmicas incorporadas a oficinas temáticas, organizadas especificamente para a formação inicial dos alfabetizadores do Ceará. A escolha deu-se pela crença de que a língua escrita é concebida como um objeto cultural que cumpre funções sociais e não como um fim em si mesma.

Constatou-se, durante o desenvolvimento do projeto no município de Granjeiro/Ceará¹¹, dentre outros aspectos, que a linguagem escrita raramente

¹¹ Município coordenado pela professora Dra Sônia Maria Santos, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia desde 1997.

era utilizada para comunicar algo ou como instrumento para aquisição de outros conhecimentos que não fossem ela própria. Sabe-se que as oportunidades de uso e contato com o mundo da escrita não determinam apenas o nível de compreensão que o alfabetizando tem sobre as funções desse tipo de registro, mas também parece contribuir para níveis motivacionais para a aprendizagem da leitura e da escrita, como mencionado por CARRAHER (1983). Segundo a autora, alunos da classe média e alta estariam motivadas para essa aprendizagem por encontrarem usos imediatos para a linguagem escrita em suas vidas; enquanto os alunos da classe baixa veriam na linguagem escrita apenas uma possibilidade de livrar-se do analfabetismo, não apresentando, portanto, a mesma motivação.

Vale ressaltar que, no discurso do fracasso, a reprovação e a evasão emergem, até hoje, sinalizando deficiências, tanto no alfabetizando como no professor alfabetizador. Nesse contexto, são apontadas algumas variáveis, dentro e fora dos muros da escola. Muitas vezes, as dificuldades que os alfabetizados trazem são agravadas por fatores internos na escola. Com as mudanças de paradigmas educacionais recentes, incluindo a promoção automática, o discurso do fracasso tem mudado de forma, transparecendo, agora, na baixa aprendizagem dos conteúdos, com reflexos futuros na escolaridade.

Essas reflexões e as descobertas científicas na área da alfabetização têm apontado inúmeros e complexos fatores a serem superados para que os professores alfabetizadores venham a ter uma atuação docente eficaz, pois não basta mudar o profissional, faz-se necessário mudar também o contexto no qual ele atua.

Diante do exposto, vemos a relevância de investigar os saberes e práticas dos professores alfabetizadores¹², no sentido de desvelar se eles são influenciados ou não pelos cursos de formação, com vistas a detectar e analisar as construções históricas elaboradas ao longo de sua vida.

Dessa forma, podemos justificar a nossa inserção nesse universo ligado à formação permanente de professores alfabetizadores, considerando, de um lado, a preocupação com o isolamento de certas regiões nas decisões políticas relativas ao processo de alfabetização e, de outro, o desconhecimento por parte dos professores alfabetizadores quanto à produção científica da área nas últimas décadas. Esses fatores e outros já relatados no presente artigo levaram-nos a

¹² Informações a respeito desse tema podem ser encontradas em SANTOS, 2001.

iniciar um processo de investigação, na busca de alternativas para a compreensão e a superação dos problemas relacionados à construção dos saberes e práticas dos professores alfabetizadores.

Acreditamos que o desejo da maioria dos estudiosos e pesquisadores brasileiros seja o de que os professores alfabetizadores não mais perguntem o que fazer, mas o que devem saber para fazer, a fim de decidirem por si mesmos o que fazer e como fazer, rompendo com a concepção de alfabetização mecânica e linear.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRAHER, T. N. (Org.). **Aprender Pensando**; Contribuições da Psicologia Cognitiva para a educação. Recife: SEE/PE, 1983.

Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE. **Caderno Informativo**. Uberlândia: V.1, N.1, Maio, p.1 -19, 1991.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, S M O Conhecimento Matemático nas Séries Iniciais. **Dissertação de Mestrado UFU**. 1995.

GARCIA, R. et Alli. **Projeto de Assessoria à Educação Pré-Escolar**. Rio de Janeiro: 1989 (mimeo).

GEEMPA, **Alfabetização em Classes Populares**. Porto Alegre: KUARUP, 1987.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: Quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, S. **Alfabetização leitura e escrita**: formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.

_____. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**, Reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996.

LAJOLO,

LEMLE, M. **Guia do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

MINTO, César Augusto; MONTEIRO, A. ; CATANI, A M. **A nação convocada: subsídios para a análise de um documento governamental**. ANPED, Caxambú/MG: 1996. (comunicação).

NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. Inovação: Lisboa, 4(1), p.62-76, 1991.

_____. **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote III E: Lisboa, 1992.

NUNES, C. **Lição de vida aprendendo a ser professor**. Legenda, Rio de Janeiro, 5 (9):25-43, ago./dez. 1984.

SIGWALT, C. S. B. **A formação do professor alfabetizador: caminhos e descaminhos**. 1993. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Paraná.

SANTOS, S. M. **Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras. Tese de doutorado**. PUC/SÃO PAULO.

SOARES, M. B. **As muitas facetas da Alfabetização. Cadernos de Pesquisa**. (52): 19-24, 1995.

A NECESSIDADE DE ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR: SUBSÍDIOS PARA A REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LITERATURA NAS SÉRIES FINAIS DO NÍVEL FUNDAMENTAL¹

Adriana Naves Silva*

RESUMO: *Este artigo se propõe a evidenciar a necessidade de se elaborar uma proposta curricular para o ensino de Literatura nas séries finais do nível fundamental na cidade de Uberlândia–MG, a partir da exposição dos resultados de uma pesquisa envolvendo profissionais que atuam nessa disciplina.*

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura, Nível Fundamental, Proposta Curricular.

ABSTRACT: *The aim of this paper is to resecal the necessity of elaborating a curricular proposal for literature teaching in the final years of elementary school, in the city of Uberlândia – MG. It is based on the exposure of a research results involving professionals who teach is the discipline.*

KEY WORDS: Literature teaching, Elementary School, Curricular Proposal.

“Ou nós encontramos um caminho, ou abrimos um.”
(Aníbal)

O objeto deste artigo poderia ser questionado em primeira análise, visto consistir em um caminho demasiadamente percorrido: seria realmente necessário escrever sobre o ensino da Literatura? Não há toda uma abundância de publicações, inclusive de caráter didático, inundando o mercado editorial? Qual a relevância desse tipo de pesquisa?

Esse tema emergiu de minha prática de professora de Literatura em escolas do município de Uberlândia, onde pude constatar que muitos caminhos

¹ Adaptação de capítulo da monografia desenvolvida sob orientação da Prof^ª.Ms. Maria das Graças Cunha Campos, em cumprimento a exigência do III Curso de Especialização em Planejamento Educacional realizado pela Universidade Federal de Uberlândia.

* Professora de Português e Literatura do Ensino Fundamental e Médio das redes municipal e estadual. Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Federal de Uberlândia.

têm sido propostos; poucos, entretanto, trilhados de fato. E o dia-a-dia no *front* escolar exige alternativas concretas para execução.

Tão logo cheguei à escola, puseram-me em mãos a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no Município de Uberlândia. Em resposta a meu questionamento acerca da Literatura, foi-me dito que havia várias opções de trabalho: música, poesia, livros, jornal... Que eu escolhesse a minha maneira de atuar.

Muito bem. Decorrido o primeiro ano de trabalho, percebi que a aparente liberdade concernente a esse conteúdo curricular mascarava, de fato, uma completa indefinição de caminhos. Durante esse período, sempre que possível, eu conversava com outros professores sobre sua prática, o que me levou a constatar alguns fatos importantes que serviram como ponto de partida para esta reflexão, tais como:

1º) Há trabalhos significativos sendo desenvolvidos na área em questão, constituindo, porém, esforços isolados;

2º) Apesar da ocorrência de bons trabalhos, observa-se a ausência de embasamento teórico, de uma reflexão aprofundada para fundamentação da prática;

3º) *Utilização mecânica do livro didático, motivada tanto pela ausência de planejamento consistente como pela limitação de conhecimentos teóricos por parte do professor;*

4º) *Vem à tona, nesse contexto, a lacuna patente na formação acadêmica desse profissional, fato que não só remete à necessidade de um contato mais autêntico com a prática educacional no decorrer dessa etapa, mas também à existência de condições para que prossiga em formação continuada.*

Quando questionados sobre a urgência de se formular uma proposta curricular para o ensino de Literatura, agentes da rede municipal de ensino informaram não haver ninguém que se encarregasse dessa tarefa (!). Tal descaso deixa transparecer a ausência de reflexão que permeia o processo ensino-aprendizagem, postura amplamente difundida nas unidades escolares. É possível percebê-la em falas como as que se seguem, impregnadas do senso comum: Literatura é “aquela matéria com apenas uma aula por semana”, e, “o que é melhor”, “não dá bomba”.

Com relação aos alunos, preocupou-me o fato de não apresentarem mudança de atitude com relação às atividades desenvolvidas (tais como leitura e produção de textos, dramatizações, discussões) após todo o ano letivo. De um

lado, aulas com pequena produtividade; de outro, continuidade de deficiências sérias, tanto na compreensão de textos quanto na expressão verbal (oral e escrita). Somada a isso, a restrição acentuada de vocabulário e universo cultural.

Os fatos acima mencionados denunciaram a frustração dos objetivos propostos. Eram eles: 1) formação do gosto² pela leitura; 2) formação de leitores críticos; 3) despertar, no aluno, da sensibilidade estética para com o texto artisticamente elaborado.

Bem, ficou claro que o problema não era relativo aos objetivos estabelecidos, contudo dizia respeito às estratégias empregadas para que fossem alcançados.

Desse cenário surgiu a necessidade de se buscarem subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração de uma proposta curricular que abrangesse o ensino da Literatura no nível fundamental e que ainda funcionasse como reflexão inicial capaz de provocar mudanças na postura do profissional que atua nessa área.

Para essa proposta, continuam como objetivos válidos: 1) despertar, no aluno, do gosto pela leitura, assim como de iniciativa própria para essa ação; 2) através do contato com texto (ênfase para os escritos), desenvolvimento da consciência crítica de alunos e também de professores; 3) enfoque transversal do material literário, para que o aluno desenvolva sua capacidade de relacioná-lo a outros textos e contextos. Nesse enfoque, torna-se possível perceber a manifestação artística não como algo aleatório, descontextualizado, sem significação, mas como fruto de condições específicas, em determinado tempo e espaço; 4) ampliação do repertório cultural do aluno; 5) ampliação do vocabulário (ativo e passivo) do aluno.

Através do alcance dos objetivos acima relacionados, tem-se outro ganho extremamente significativo: o crescimento intelectual e emocional, impulsionado pela potencialidade disponível pela interação leitor–texto, que se manifesta como uma conquista pessoal profunda e duradoura na experiência do indivíduo com a manifestação artística. Esse ganho foi traduzido de uma maneira simples e clara

² Inicialmente, havia sido empregado o termo "hábito de leitura". A aceção foi ajustada conforme SORRENTI (1995:25), ao afirmar que o hábito lembra um ato mecânico ou mesmo corriqueiro, ao passo que o gosto pressupõe sensibilidade, prazer, razão pela qual o último termo é preferido.

pelo aluno Saulo, da 8ª série: “Professora, cada vez que a gente termina de ler um livro, a gente se sente, sei lá, superior, como se passasse a ter um controle (que não se tinha antes) sobre as coisas”.

É importante assinalar que os objetivos enunciados para o ensino da Literatura encontram-se perfeitamente amparados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dentre outras metas, esse documento estabelece que o professor deve fazer seu aluno:

- “Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, posicionando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- (...) Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças de sexo, de etnia e outras características individuais e sociais(...).
- (...) utilizar as diferentes linguagens verbais, musical, matemática, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções de comunicação;
- (...) questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimento e verificando sua adequação.” (1998:7-8)

Consoante o anteriormente anunciado, não se afirma aqui que não haja profissionais que alcançassem desenvoltura e excelência significativas em sua atuação, atingindo satisfatoriamente os objetivos anunciados. O que se verifica é que um número significativo dos que atuam têm sofrido falta de direcionamento e orientação em sua prática. A esses urge estimular a reflexão, a fim de que possam empregar seu tempo junto aos alunos de maneira satisfatória e evitem a improvisação.

CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA DE CAMPO

Após o despertamento da necessidade de elaboração da proposta curricular, fez-se necessário conhecer mais sobre a prática dos profissionais da área para a devida caracterização da realidade investigada, a saber, o ensino da Literatura nas escolas municipais de Uberlândia – MG.

Para tanto, foi elaborado um instrumento com cinco questões. A população entrevistada foi composta por professores da rede pública municipal dessa cidade, concursados e contratados. Não foi pedida a identificação do entrevistado. Segue-se a análise da amostra coletada.

Primeira pergunta: Você considera prejudicial a ausência de proposta curricular para o ensino de Literatura de 5ª a 8ª séries na rede municipal de ensino? Por quê?

100% dos entrevistados foram unânimes em responder “sim”. Quanto às justificativas, em sua maioria corresponderam a constatações anteriormente relatadas nesse artigo, tais como:

- Falta direcionamento para o trabalho;
- É a expressão do descaso para com a disciplina;
- A ausência de proposta curricular acarreta desperdício do tempo junto ao aluno; fato perceptível no cumprimento de atividades cujo objetivo não se encontra definido, o que agrava o desinteresse e a indisciplina em sala de aula;
- Devido à importância desse conteúdo, que envolve o exercício de diferentes formas de comunicação, propiciando a formação crítica do educando (quesito fundamental à construção da cidadania).

Segunda pergunta: Em que concepção de Literatura está fundamentada sua prática?

As concepções apontadas foram:

- Como prática da leitura crítica;
- Como incentivo à criatividade e à liberdade de expressão;
- Fundamental à formação da cidadania, por ser propiciadora da formação de pontos de vista através da realização de atividades como debates;
- Como possibilitadora do acesso a outras realidades;
- Finalmente, Literatura como diversidade textual, cujo valor deve ser posto à disposição de todo usuário da língua.

A essas concepções acrescento a por mim adotada: Literatura como forma de expressão artística, portanto, plurissignificativa, cujo exercício possibilita ao educando o desenvolvimento de diversas habilidades, tal como referenciado anteriormente. Além disso, apresenta ainda um enorme potencial para a

construção da personalidade, através da reflexão e do contato com as experiências de outros seres humanos, registradas em obras literárias, conforme GUELF (1996:132):

“Possibilitando a identificação da criança com personagens e situações, as obras da literatura infantil proporcionam ao jovem leitor material de apoio na conquista da maturidade psíquica e integração social, ou seja, na construção da realidade psico-social”.

Terceira pergunta: Que motivos levaram você a ser professor de literatura (por exemplo: preferência pessoal, complementação de carga horária, etc.)?

60% dos entrevistados justificaram sua atuação por afinidade pessoal (tendo cultivado esse gosto pelo literário em outros momentos de suas vidas). Entretanto, 40% deles apontaram a complementação de carga horária. Destes, a metade mencionou frustração em ser professor apenas de Literatura, atuando com carga horária semanal de cinquenta minutos (condição que por si só é comprometedor da qualidade do trabalho). Preferem, assim, atuar nas disciplinas Português e Literatura simultaneamente, visto que essa condição permite maior interação com o aluno.

Quanto a mim, atuo pelo gosto imenso para com o trato literário, preferência que tem me acompanhado por toda a vida. Embora eu tenha maior afinidade com essa disciplina, prefiro não atuar apenas como professora de Literatura, caso as condições sejam as apontadas pelos entrevistados (apenas uma hora-aula por semana).

Quarta questão: Mencione três tipos de atividades desenvolvidas por você nessa disciplina:

Na seqüência, são relatadas as atividades apontadas, seguidas da porcentagem indicadora da quantidade de entrevistados que as mencionou:

- Dramatização tanto de obras literárias quanto de textos elaborados pelos próprios alunos (60%);
- Leitura de clássicos e textos históricos, seguida de debates e produções de texto (20%);
- Debates sobre obras literárias e filmes para a formação de pontos de vista (40%);

- Leitura de textos diversificados (avulsos, jornais, revista, músicas), visando a produção de texto (40%);
- Recitação de texto em prosa ou verso (menções em 20% das respostas);
- Conversa sobre assuntos da escolha do aluno (20%).

Acrescento a essa lista atividades por mim desenvolvidas, que possibilitam grande envolvimento por parte dos alunos:

- Formação de júri (para julgamento de personagens das obras analisadas);
- Produção de história/elaboração de livros pelos alunos;
- Produção de música;
- Produção de texto coletivo;
- Elaboração de novo final para as histórias trabalhadas;
- Organização do enredo de uma história cujos fatos foram previamente comunicados ao aluno de maneira desordenada;
- Divulgação de textos feitos pelos alunos (em sua própria sala de aula ou em outras).

Quinta pergunta: Se você fosse elaborar uma proposta para o ensino de Literatura, o que não deixaria faltar?

Seguem-se as respostas, acompanhadas da porcentagem de entrevistados que as apontaram:

- Ênfase na importância da leitura e em seu incentivo (30%);
- Proposição de metodologias que favoreçam a reflexão (20%);
- Sugestões de atividades e materiais para o trabalho dos conteúdos em sala (70%).

O recorte da realidade a que se teve acesso mediante as entrevistas revelou uma realidade promissora, visto que a totalidade dos participantes reconheceu que a ausência de proposta curricular interfere na qualidade do trabalho. Outro aspecto positivo se revela na declaração de 60% dos entrevistados que afirmaram ser professores desse conteúdo por escolha pessoal. Tal condição é essencial para a transmissão da mesma postura ao aluno, conforme elucida a escritora Fanny Abramovich:

“Se você não é um leitor apaixonado, você não vai transferir para o seu aluno, para o seu sobrinho, para o seu afilhado, ou seja lá quem for, a paixão, o maravilhamento, o encantamento, a emoção,

a tristeza, o riso, o pique, a taquicardia que o livro lhe provocou.”
(RIOS,1995:8)

O reconhecimento da necessidade de se construir, mediante a reflexão, uma proposta curricular que venha ao encontro das necessidades do professor de Literatura assume importância fundamental, visto que consiste no primeiro passo para a abertura desse novo caminho. O preenchimento da lacuna existente no ensino da Literatura colaborará, sem dúvida, para a reversão de um processo que há tempos vem corroendo a qualidade de ensino no Brasil, conforme observado por SILVA (1994:41):

“...fato é que, a partir da década de 70, houve um empobrecimento contínuo no âmbito das escolas públicas, sem que nenhum programa fosse capaz de estancar e inverter esse processo. Esse empobrecimento deve ser entendido em dois níveis: material e intelectual. Os professores foram expropriados das condições objetivas para a produção formal nas escolas. Assim, ao lado de um salário corroído, têm de conviver com a constante falta de recursos para executar condignamente o seu trabalho (...) oprimidos e explorados pelo sistema, grande parcela do professorado ou nunca desenvolveu ou simplesmente perdeu a capacidade de ler e estudar (...) com isto, ou seja, com a criação de ferrugem e mofo na principal corrente de transmissão da cultura (o professor), desaparece ou fica enfraquecida a possibilidade da prática de uma educação crítica – sustentáculo da leitura problematizadora e conscientizadora a partir da escola”.
(grifo meu).

Dessa maneira, fica lançado o desafio aos profissionais da educação – dentre os quais me encontro - para que se entranhem no processo de abertura dos caminhos até agora inexistentes. E ainda que convivam com a estranheza característica dos momentos de construção e transição, o coração e a mente devem estar postos no resultado que virá, quando parte da ferrugem e do mofo que impregnam o sistema educacional terão sido removidos e poderá então ser saborosamente experimentado o fruto da cidadania. Essa conquista - por que não? – proporcionada pela prática crítica e reflexiva do ensino da Literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GUELFY, Maria Lúcia Fernandes. Literatura infantil – fantasia que constrói realidades. **Revista Educação & filosofia**, Uberlândia: EDUFU, 10(20) : 128 – 152, jul/dez, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação didática – pedagógica. **Proposta curricular: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental**, 1998.

RIOS, Terezinha. Entrevista: Fanny e Vivina. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, 03:5–19, mai/jun– 95.

SILVA, Adriana Naves. **Transformando posturas: uma proposta para o ensino da Literatura de 5ª a 8ª Séries**. Uberlândia: Departamento de Princípios e Orientação da Prática Pedagógica, UFU, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A formação do professor e do aluno leitor para a construção da cidadania. In: MEC/SEF. **Formação de professores e alunos leitores**. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e cultura, 1994, p.32-44.

SORRENTI, Neusa. A hora e a vez da literatura infantil. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, 03:21-27, mai/jun –95.

EU VEJO ASSIM... E VOCÊ?

Lavine Rocha Cardoso*
Damáris Naim Marquez**

RESUMO: *O artigo apresenta os resultados de uma experiência utilizando um jogo. Este, idealizado com vistas a ampliar o circuito de visão dos alunos, teve, como referência, os questionamentos surgidos em uma atividade de desenho livre, feito com deficientes visuais.*

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; Deficiente Visual

ABSTRACT: *The article presents the results of one experience using a game. This, idealized with views to enlarge the circuit of student's vision, had as reference the questions appeared in an activity of free drawing, done with deficient visual.*

KEY WORDS: Game; Deficient Visual

As diferentes maneiras de um indivíduo utilizar a visão dependem de um conjunto de fatores, como a severidade da perda visual, a existência ou não de outras deficiências e a constante e adequada estimulação global nos primeiros anos de vida.

De acordo com BARRAGA (1970), existem dois tipos de problemas de deficiência visual: a cegueira e a visão subnormal (baixa visão)

Nos casos de cegueira, o indivíduo apresenta, como característica principal, a ausência total de visão e a perda de projeção de luz, significando que o seu processo de aprendizagem seja intermediado pelos sentidos remanescentes; além disso, o sistema Braille é utilizado como principal meio de comunicação escrita.

* Pedagoga formada pela Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia.

** Doutora em Linguística Aplicada; professora no Programa de Mestrado em Educação da UFU.

Diferentemente, na visão subnormal, o indivíduo detém desde as condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita o seu desempenho. Isto significa que o portador de baixa visão possui uma perda severa, que não tem como ser corrigida, seja com tratamento clínico, cirurgia ou óculos convencionais. Essa perda também pode ser descrita como qualquer grau de enfraquecimento da visão, ocasionando uma disfunção e diminuindo o seu desempenho.

A capacidade funcional dos olhos, no entanto, não se relaciona apenas aos fatores visuais. Nela, também estão incluídas as reações da pessoa à perda visual quanto ao ambiente que a cerca.

No caso de uma criança deficiente visual (doravante designado como d. v.), portadora de visão subnormal, o processo educativo desenvolve-se por meios visuais, com a utilização de recursos específicos. É muito comum que ela apresente dificuldades para diferenciar e interpretar imagens, devido à sua limitação na percepção. Conseqüentemente, em atividades escolares que solicitem a elaboração de desenhos, mesmo de objeto simples do ambiente diário, eles tendem a não se aproximarem do real, com a ausência de detalhes relevantes.

Esse problema e outros mais surgem quando do ingresso da criança na escola, pois nem sempre as instituições convencionais estão aparelhadas, nos seus aspectos físicos e humanos, de forma a possibilitar o crescimento gradativo do portador de d.v. Entretanto, nas instituições de ensino especializadas¹, tal fato já não ocorre, pois diferentes recursos pedagógicos estão presentes nas atividades, e os programas visam à Estimulação visual. Além disso, os trabalhos educativos contam com a presença de profissionais especializados que, além de acompanhar todo o processo de aprendizagem desses alunos, fazem uso de notas de observações sistemáticas de cada um, sejam nas atividades em sala de aula, durante os passeios e/ou nas brincadeiras promovidas.

Todos esses pontos sugeriram a apresentação do presente relato, ou seja, ele é resultado de um acontecimento inusitado ocorrido em um desses acompanhamentos. O fato deu-se no intervalo de aulas, logo após um atendimento

¹ O trabalho, aqui relatado, faz parte das ações desenvolvidas em um projeto da Fundação Pró-Luz de Uberlândia, instituição responsável pelo atendimento a indivíduos portadores de baixa visão, órgão subsidiado por uma ONGs e a Prefeitura de Uberlândia MG.

especializado com um grupo de estudantes que descansavam, enquanto esperavam as atividades subseqüentes. Sem que eu os tivesse orientado, decidiram desenhar. Para isso, pegaram folhas, lápis 6B e, aos poucos, cada qual elaborou um desenho. Imediatamente, surgiram comentários com observações e questionamentos acerca das características e/ou detalhes dos próprios desenhos e também dos colegas.

Minha primeira reação foi a de estar interferindo nas discussões, mas decidi apenas observar, acompanhando o transcorrer dos comentários. Naquele exato momento pude constatar um fato que, até então, eu não havia valorizado: os alunos portadores de baixa visão possuem uma maneira de “ver” e “identificar” as imagens em seu circuito de visão. A partir dessa evidência, algumas questões imediatamente surgiram:

- Se o aluno d.v. não percebe os objetos, até que ponto pode trabalhar o desenho? Como?
- Que estratégias utilizar em atividades que incluam desenhos para esse tipo específico de aluno?
- De que forma propiciar uma aprendizagem mais significativa?

O desejo de responder a essas questões fez com que eu decidisse investigar, com mais profundidade, a melhor forma de estar alargando o circuito limitado de visão que as crianças denunciaram numa simples atividade de desenho livre.

Era de meu conhecimento que toda criança gosta de brincar, jogar, correr, pular, enfrentar desafios...E, para melhor conhecê-la, é preciso aprender a vê-la, observá-la enquanto brinca, acompanhar o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo...

Assim, esses aspectos eram percebidos durante a organização das atividades a serem desenvolvidas, isto é, eram comuns as situações que se tornavam espaços que, além de permitir a livre expressão do aluno, também ofereciam meios para ser observado.

Dentre as estratégias utilizadas nas aulas, destacam-se diferentes atividades e, naquele momento, a que mais atendia aos meus propósitos de investigação seria com jogos, pois são as que permitiam aos alunos uma maior liberdade e descontração junto aos colegas, sem que se sentissem avaliados ou constrangidos.

Essas considerações contribuíram para a definição quanto a que jogo utilizar. Assim, escolhi, como modelo inicial, Imagem e Ação. A partir dele, criei um outro, Imagem e Reprodução, fazendo algumas adaptações, ou seja, adequando-o à idade de seus jogadores e ao seu nível intelectual/cognitivo, sem descuidar do problema visual.² A seguir, apresento, com detalhes, como foi a sua aplicação.

Imagem e Reprodução

No Jogo, o grupo, composto de 6 (seis) jovens, entre 11 e 16 anos de idade, foi dividido em duplas, no total de três. Cada uma das duplas sentou-se em pontos opostos, junto a uma mesa de, aproximadamente, dois metros de comprimento e com um, de largura. Nela, encontravam-se: uma caixa contendo fichas de cartolina, onde estavam escritas palavras já selecionadas; folhas sulfite branca e lápis 6B.

Assim que se acomodaram, pedi a um componente de uma das duplas que escolhesse uma ficha, dentre as que se encontravam dentro da caixa, e a passasse para somente um dos componentes da dupla adversária. Recebida a ficha, o aluno era orientado para que fizesse um desenho representando sua interpretação, de acordo com o que havia lido na ficha para, em seguida, ser interpretada por seu parceiro.

O mais interessante do jogo ocorreu nesse ponto, pois as duplas fizeram seus desenhos segundo suas interpretações, ou seja, de acordo com suas experiências visuais, ou melhor, conforme enxergavam os objetos. Como nem sempre esses desenhos permitiam que seu parceiro conseguisse identificar do que se tratava, houve a necessidade de o “desenhista” adaptar seus tamanhos, segundo a limitação de seu parceiro, para que fosse interpretado corretamente, uma vez que tinham conhecimento de sua capacidade de visão e de cada um dos integrantes ali presentes.

Vejam-se, por exemplo, alguns dos desenhos elaborados (em anexo):

A avaliação que fiz de todo o comportamento dos alunos durante o jogo permitiu-me observar que os adolescentes apresentavam um déficit em vivências

² Veja-se maiores detalhes sobre a montagem do jogo no Anexo 1.

visuais; portanto, ficou claro que suas interações com o meio físico e social nem sempre eram fidedignas, pois não se efetivavam de forma contínua e, em decorrência disso, as experiências anteriores não serviam de base para novas construções e elaborações a respeito de como possuíam a “sua visão de mundo”.

Daí, poder-se concluir da importância do trabalho educativo destinado a alunos portadores de deficiência visual. É preciso ter sempre presente que as atividades devem estar estruturadas de tal forma que, numa seqüência de complexidade gradativa, na exploração visual de materiais concretos do ambiente que a cerca, podem-se estar propiciando ou não ao indivíduo melhores condições, não só para a aquisição do controle do mecanismo visual, como também para o desenvolvimento de habilidades, tais como as de discriminar, interpretar e elaborar a mensagem recebida através da visão, isto é, estar propiciando condições ideais para o desenvolvimento da eficiência visual.

Tudo isso sem desconsiderar que o funcionamento visual não depende apenas do olho, mas da capacidade do cérebro de codificar, selecionar e organizar imagens, as informações visuais, armazenando-as para a associação com outras imagens (BARRAGA, 1970).

Dessa forma, a eficiência visual pode ser determinada, principalmente, pela habilidade do cérebro para interpretar e reconhecer uma imagem visual, ainda que incompleta e distorcida, por meio da discriminação de seus aspectos característicos e da sua relação com os demais.

Acredito, após esta experiência, que um bom desenvolvimento das funções visuais tem como efetivar-se nas situações de interação, na relação e na comunicação, mas em situações lúdicas e de vivência diária, já que permitem ao aluno d.v* utilizar o máximo sua visão residual, indo além das situações escolares e estendendo-se a todos os momentos de sua vida.

Finalizando, posso afirmar que quanto mais oportunidades de ver, de comparar, de estabelecer relações e de discriminar detalhes o indivíduo tiver, maior será sua habilidade para interpretar e reconhecer as informações visualmente recebidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRAGA, N. C. Guia do professor para desenvolvimento da capacidade de aprendizagem visual e utilização da visão subnormal. Texas, American Printing House for the Blind, 1970.

BENENZON, R. O. (org). As pessoas portadoras de deficiência e nós. São Paulo: Paulinas, 2001.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNO, M. M. G. O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: Newswork, 1993.

BRUNO, M. M. G. Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

MANTOAN, M. T. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon – SENAC, 1997.

VYGOTSKY, L. S. in: KISHIMOTO, T. M. (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Anexo

JOGO IMAGEM E REPRODUÇÃO

Objetivo do jogo

- Detectar o nível de desenvolvimento das funções visuais.
- Detectar o nível das experiências (das interações com o meio físico e social).

Confecção

Material necessário:

- Folha sulfite;
- Cartolina Branca;
- Caneta ponta porosa preta;

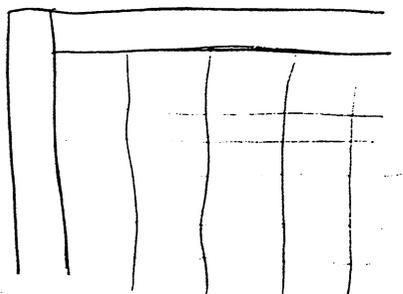
Confeccionar fichas com nomes de objetos como, por exemplo, carro, mesa, bola, portão, submarino etc.

Confeccionar um tabuleiro com 30 (trinta) espaços.

Pintar as tampinhas de cores diferentes.

Instruções

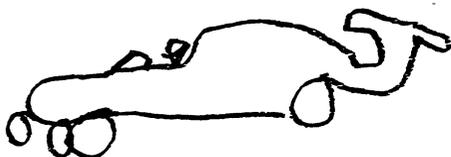
- Somente um jogador da dupla tira a carta, passando-a, em seguida e silenciosamente, para um componente da outra dupla. Este terá que fazer o desenho para seu parceiro a fim de que ele acerte.
- Acertando, o jogador andará um espaço.
- O vencedor é aquele que chegar primeiro.



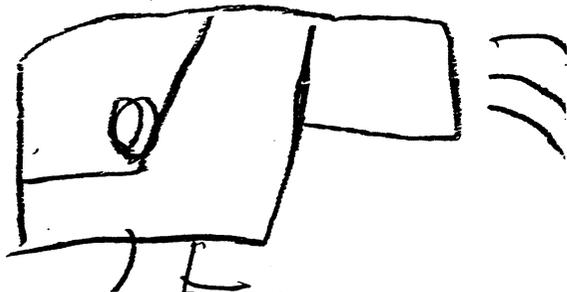
Estudante A Desenho: trave de futebol Diagnóstico: deslocamento de retina Idade: 12 Série: 6º

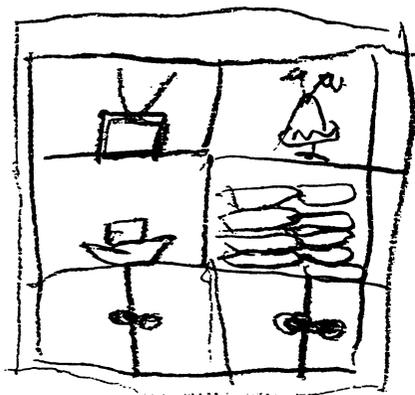


Estudante B
Desenho: carro de fórmula 1
Diagnóstico: coriorretinite macular
Idade: 9
Série: 3ª



Estudante C
Desenho: submarino
Diagnóstico: deslocamento de retina
Idade: 13
Série: 5ª





Estudante D
Desenho: estante
Diagnóstico: atrofia óptica retina
Idade: 15
Série: 1º colegial



Estudante E
Desenho: fechadura
Diagnóstico: catarata
Idade: 13
Série: 3ª

CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: OPÇÃO HISTÓRICA, TRAMA CULTURAL, VALORES E PRESSUPOSTOS

*Fatima Aparecida da Silveira Greco**

RESUMO: *Este texto transita entre o campo da Geografia, da Pedagogia e do Currículo, analisando a história dos currículos da Geografia escolar, discutindo as relações entre os pressupostos da Geografia, as opções políticas no contexto das leis de Diretrizes e Bases - LDB/1961 e da LDB/1996 - e as implicações sociais e culturais na configuração dos currículos desta disciplina no ensino fundamental e médio.*

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Política e Geografia.

ABSTRACT: *This text is inserted in the Geography and Pedagogy fields as well as in their curricula. It analyzes the history of school Geography curricula, discussing the relations between Geography presuppositions, the political options in the context of educational laws in Brazil - LDB/1961 and LDB/1996 - and the social and cultural implications in the curricula configuration of this discipline in the elementary and secondary school teaching.*

KEY WORDS: Curriculum, Politics and Geography

INTRODUÇÃO

Nesses últimos anos os professores têm-se defrontado com mudanças curriculares que não se restringem apenas àquelas referentes aos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - propostos para as diversas disciplinas escolares, mas também com aquelas que experimentam no seu lugar de trabalho e no seu próprio trabalho de ensinar. Essas transformações complexas e amplas que envolvem o espaço escolar vão desde as referentes ao projeto político pedagógico, a gestão escolar, ou as que promovem as competências docentes por meio de capacitação e formação profissional até aquelas que dizem respeito às concepções pedagógicas de ensino-aprendizagem, as quais, por sua vez,

* Mestre em Educação, Professora de Geografia da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, MG.

envolvem as concepções teórico-metodológicas de cada disciplina escolar que é objeto de trabalho do professor.

Esse contexto do currículo (no sentido amplo) educacional demonstra que a escola, municipal, estadual ou federal, não é apenas um espaço de trabalho para o professor. A escola é um lugar que se insere no projeto político do Estado e está sob a ação de suas políticas institucionais. Da mesma forma, também, cada disciplina não é objeto exclusivo de trabalho do professor, pois, sendo um componente fundamental no projeto educacional do Estado, tem sua proposta curricular supervisionada nos diferentes níveis escolares pelas Superintendências Regionais de Ensino.

Nesse sentido, as modificações curriculares que estão sendo implementadas e fazem parte do cotidiano do trabalho escolar, demarcam a política promovida pelo Estado, cuja ação projeta as finalidades para a educação nacional no contexto atual, a função social da escola e das disciplinas do currículo. A ação dessa política, ao espalhar-se por uma rede social, envolvendo escolas, professores, alunos, influenciando disciplinas e definindo currículos, pode ser concretizada, contestada/negada ou transformada pelos sujeitos que atuam nas escolas.

Para que os professores tenham consciência das mudanças educacionais adotadas atualmente, não basta questioná-las com base na experiência, por vivenciá-las no cotidiano. É importante, também, pensar como essas políticas são implementadas e os currículos re-construídos, analisando as configurações que estes assumiram no passado e as justificativas para as novas configurações no presente. Conhecer o passado e questionar o presente constitui um dos aspectos fundamentais para os professores posicionarem-se politicamente no presente e contribuírem como sujeitos na construção de um futuro condizente com a educação comprometida com a formação humana.

Com essas preocupações, a intenção deste artigo é aproximar objetos de trabalho ou campos de conhecimento e pessoas, professores que, formados em campos de conhecimento diferentes como o da Pedagogia e o da Geografia, ministram aulas de Geografia nas primeiras séries do ensino fundamental ou em outras séries do ensino fundamental e médio. É convidá-los ao debate sobre as políticas educacionais, resgatando o passado do currículo da Geografia como um caminho para pensar o contexto atual, que não se instala desvinculado de outros momentos históricos e geográficos e, assim, contribuir para repensar nossas práticas nesse momento de mudanças educacionais e no currículo de Geografia.

O marco recente dessas mudanças para a educação brasileira se dá a partir da aprovação da Lei 9.394/96 de 20/12/1996, que estabelece as novas diretrizes e bases para a educação nacional, a LDB/1996, e com a apresentação da versão preliminar dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais - pelo Ministério da Educação e da Cultura, MEC, através da sua Secretaria do Ensino Fundamental. Diante dessas novas versões curriculares, pensando no que significam essas diretrizes e esse novo parâmetro, é importante questionar: como as mudanças curriculares da Geografia foram planejadas, implementadas, contestadas? Como a Geografia foi pensada através da história, que significados assumiram os currículos anteriores e quais assumem os de hoje?

Essas questões serão analisadas tendo como foco três aspectos: a história dos currículos de Geografia; as concepções de Geografia que subsidiam os documentos curriculares; os interesses do Estado e da sociedade e as implicações ideológicas em relação à função da escola e à função desta disciplina escolar na configuração desses currículos. A análise da história dos currículos de Geografia é abordada no contexto histórico da educação brasileira entre a LDB de 1961 e a LDB de 1996, e tem como referência os documentos que estabelecem as diretrizes para essa disciplina escolar no nível fundamental, especialmente os Programas Curriculares de Minas Gerais para o ensino na rede pública. Considerando que esse nível de ensino está integrado ao sistema educacional, que faz parte de um amplo projeto estabelecido pelo Estado, surgiram questões sobre a Geografia e os Currículos que fazem revisitar contextos anteriores aos anos de 1960, como foi o caso dos Estudos Sociais, nos três níveis de ensino.

Nessa perspectiva, ao analisar a história dos currículos de Geografia é possível, além de ampliar a concepção de currículo, estabelecer relações entre as mudanças curriculares que foram sendo implementadas e o momento atual, compreendendo que

O **currículo**, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos 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** (SACRISTÁN, 1998, p.17, grifo nosso).

Currículo(s) e Geografia(s)

O currículo na escola pública de Minas Gerais tem sido definido e redefinido em vários contextos históricos, como o foi na década de 20, na década de 50, na década de 70, em 1986 e em 1994/5. Ao redefini-lo, os órgãos governamentais justificam a apresentação da nova proposta a partir de uma avaliação crítica das que a antecederam.

O Programa de Geografia -1994/5, integrante do currículo escolar para o ensino fundamental nas escolas estaduais em Minas Gerais¹, justifica sua nova proposta curricular afirmando que

Ele se baseia numa avaliação das propostas curriculares anteriores e, mais especificamente, na análise das dificuldades encontradas na **proposta de 1986** (...). A identificação de tais falhas levou a equipe da Secretaria de Estado da Educação a construir uma nova proposta, em parte baseada na anterior, porém mais ampla e aliada a mecanismos novos de implantação (SEEMG - Programa de Geografia para 5ª à 8ª série, 1995, p.5).

Essa proposta **de 1986**², mencionada na citação acima, por sua vez também teve suas justificativas e seu Programa de Ensino orientou o trabalho docente do ensino da Geografia de 1º e 2º graus das escolas públicas mineiras até a chegada da proposta de 1994/95. Esse Programa de Ensino/1986, inserido na proposta mineira para educação, foi elaborado durante um amplo processo de reformulação curricular, tendo como contexto histórico-político a transição da ditadura militar para a instalação de uma democracia no Brasil. Ao reestruturar a

¹ Esse Programa encontra-se em dois documentos publicados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - (SEE MG):

1º DOCUMENTO: CONTEÚDOS BÁSICOS - Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental, Volume I: Português, História, Geografia, 1994, e, 2º DOCUMENTO: PROGRAMA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL de 5ª à 8ª série, Geografia, Volume IV, 1995.

² Esta proposta faz parte do Plano Mineiro de Educação, 1984/87, o qual enfatizou a necessidade de se desencadear um processo de desenvolvimento curricular no ensino de 1º e 2º graus, em especial das disciplinas de Ciências, História, Geografia e Educação para o Trabalho. A partir de então, a proposta de referência curricular foi sendo elaborada por etapas sucessivas de agosto a dezembro de 1986, no âmbito das Delegacias Regionais de Ensino do Estado, com a participação de técnicos, professores de cada disciplina, com assessoria dos professores do departamento de Educação da UFMG, visando a substituição do programa oficial e a implantação do novo currículo para o ensino mineiro em 1987. (CUNHA, 1991, p.168).

política-administrativa do Estado os governos civis, visando à redemocratização do País e a legitimação dessa instituição, incluíram as mudanças curriculares no ensino público com o propósito de adequar a estrutura educacional ao contexto nacional e internacional.

A Geografia e a História são disciplinas importantes pela relevância de seu caráter intervencionista e, pela própria história dessas ciências, como colaboradoras nos projetos de legitimação do poder e estratégias geopolíticas para viabilizar esses propósitos político-educacionais do Estado. Ao descrever os elementos da paisagem, as atividades do Homem, enumerar dados e fatos, enaltecer o território e suas riquezas, a Geografia serve ao Estado, ao nacionalismo patriótico, para mascarar a geopolítica dos Estados maiores. Ao discutir as transformações espaciais, as ações (políticas) dos Homens e a apropriação diferenciada dos bens naturais, sociais e econômicos que fundamentam a política da sociedade, a Geografia pode servir, também, aos cidadãos.

O Plano Mineiro de Educação 1984/87, ao desencadear a reformulação curricular das disciplinas escolares, incluiu o ensino de Geografia e de História, até então englobadas como Estudos Sociais, nas escolas de ensino fundamental e médio e propôs que a Geografia

deveria ir além dos acidentes naturais para propiciar a compreensão do espaço como uma realidade viva, que está sendo concebida pelos homens. Trabalhando a terra e produzindo sobre ela, construindo estradas e vencendo as distâncias, erigindo cidades e rompendo os desafios de uma natureza inóspita e ameaçadora, o homem estaria criando uma nova ordem cultural e social, desenvolvendo novas habilidades, construindo um novo dado histórico, um novo dado social (CUNHA, 1991, p.178).

Os interesses do Estado, expressos através da Secretaria de Educação de Minas Gerais, ao viabilizarem mudanças no currículo escolar e principalmente algumas transformações reivindicadas por disciplinas como História e Geografia, representavam, para uma grande parte dos professores, uma oportunidade para assumirem, no ensino fundamental e médio, uma nova proposta sustentada por uma concepção teórico-metodológica de Geografia que se firmava no ensino superior brasileiro. Assim, sua reformulação curricular, em 1986, foi norteadas por uma concepção que tinha como referência as propostas do movimento de contestação à Geografia Tradicional e que ficou conhecido como Geografia Crítica, ou Geografias Críticas.

A Geografia Crítica representa um dos movimentos³ mais importantes para a história da Geografia recente. Chegou ao Brasil em meados da década de 70, em plena ditadura militar, fortalecendo-se entre professores da Universidade de São Paulo e da Federal do Rio de Janeiro, entre outras. Nascendo de uma crise epistemológica da ciência geográfica, o movimento da Geografia Crítica realiza uma avaliação dessa crise.

Segundo Moraes (1983, p. 113), os representantes do pensamento crítico "*criticam o empirismo exacerbado da Geografia Tradicional, que manteve suas análises presas ao mundo das aparências, e todas as outras decorrências da fundamentação positivista*", além da "*despolíticação ideológica do discurso geográfico, que afastava do âmbito dessa disciplina a discussão das questões sociais*" (MORAES, 1983, p. 113). Para romper com o pensamento tradicional da Geografia, seus autores mostram "*as vinculações entre as teorias geográficas e o imperialismo, a idéia de progresso veiculando sempre uma apologia da expansão. Mostram o trabalho dos geógrafos como articulado às razões de Estado*" (MORAES, 1983, p.113).

As propostas agrupadas pela denominação de Geografia Crítica apresentam em comum uma postura crítica frente à realidade constituída e propõem sua transformação. Entretanto, esse conjunto de propostas apresenta divergências quanto ao processo de interferência da ciência na sociedade e na sua transformação política. Alguns professores assumem a Geografia

pensando o seu saber como uma arma desse processo. São, assim, os que assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia militante, que lute por uma

³ Entre outros movimentos de renovação do pensamento Geográfico, pós década de 50, estavam a chamada Geografia Quantitativa e a Geografia Sistemica (ambas de tendência norte-americana), que serviam ao planejamento e modernização de políticas estatais, mas sem influência no ensino fundamental; a Geografia da Percepção ou Comportamental, que propunha discutir a Geografia a partir da realidade mais próxima e significativa para o aprendiz, evoluindo hierarquicamente a escala dessa realidade de acordo com a idade e o nível de escolarização do aluno. Esta Geografia foi aplicada nas primeiras séries do ensino fundamental por professores de formação em pedagogia e próximos das teorias da psicologia aplicadas à educação escolar, como as de Piaget, Ferreiro, Walon. Essas Geografias foram denominadas de Pragmáticas ou neopositivistas e, tal como a Geografia Tradicional, foram consideradas pelo movimento da Geografia Crítica como segmentos do pensamento Geográfico a serviço do Estado Burguês e empobrecedores da investigação geográfica pelo seu caráter anti-historicista. A Geografia da Percepção reaparece na proposta de 1996 com mais ênfase na metodologia de ensino.

sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem (MORAES, 1983, p.112).

Outros, no processo de redefinição política e epistemológica da ciência geográfica, buscam construir uma ciência comprometida com o político no sentido amplo e uma base teórica para a análise geográfica condizente com a sociedade dinâmica e complexa. Nesse sentido, consideram a impossibilidade de estabelecer um paradigma para suas análise, mas propõem a (re)construção de caminhos, levando em consideração o movimento da realidade: as contradições, os conflitos e as ambigüidades que caracterizam as relações entre sociedade e natureza que produziram e produzem o espaço geográfico.

A nova postura da ciência geográfica, principalmente por sua crítica radical ao pensamento tradicional, oportunizou amplos e calorosos debates, principalmente nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Esses estados, pela sua influência na organização política e na prática pedagógica dos sistemas de ensino nacional, foram os pioneiros nas revisões curriculares em todos os níveis de ensino.

De certo ângulo da análise, os interesses políticos dos governos civis pós 1982,⁴ orientados para sustentar os projetos educacionais que propunham resgatar o papel sociocultural da educação e reformular os currículos no sentido de direcioná-los para as perspectivas da construção de um novo cidadão, condizente com os propósitos da redemocratização brasileira, iam ao encontro, naquele momento, da Geografia Crítica. Esta defendia um ensino politizado para conscientizar o aluno-cidadão do seu papel na organização do espaço, orientando a discussão para as questões sociais. Parâmetro importante para o discurso do projeto da nova classe dominante no poder contra o discurso da classe militar.

Com o decorrer do processo de redemocratização do País, os propósitos políticos para legitimar a classe no poder do Estado-democrático foram conquistados e seus interesses na educação passaram a ser revistos, assim como os currículos da Geografia Crítica. No entanto, a Geografia não estaria mais destinada, como antes, a servir aos parâmetros estabelecidos pelos projetos políticos da classe no poder. Talvez porque a Geografia, neste momento histórico,

⁴ Como os planos de Tancredo Neves, eleito no ano de 1982 para governar Minas Gerais e exercendo o cargo por dois anos, já que se candidatou à Presidência da República, para a qual foi eleito em janeiro de 1985.

se propôs a fazer escolhas políticas e epistemológicas Talvez porque alguns professores se conscientizaram da função dessa disciplina em épocas anteriores. Ou por esse movimento crítico ter sensibilizado, por suas interpretações desmistificadoras da realidade, até os professores mais tradicionalistas, embora estes não a praticassem. Ou, ainda, porque nesse contexto histórico-cultural, nem alunos, nem professores conseguiram continuar neutros na classificação dos fenômenos, apenas enumerando dados e restringindo-se à análise descritiva do espaço geográfico.

Tanto o Programa Curricular de 1986 como o de 1994/5, considerando suas especificidades, apresentaram propostas teórico-metodológicas inovadoras e críticas em relação às orientações para o ensino estruturado na perspectiva da Geografia Tradicional. Podemos considerar, também, que a proposta curricular oficial de Minas Gerais de 1986 institucionalizou a divisão entre a Geografia Tradicional, até então predominante no espaço escolar, e o que desse período em diante seria conhecido nas escolas como Geografia Crítica, nas suas diferentes vertentes. A partir desse contexto amplia-se nas escolas de ensino fundamental e médio o debate entre as duas principais referências teórico-metodológicas para o ensino da Geografia escolar: a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica ou as Geografias Críticas.

O paradigma da Geografia Tradicional, exposto na grade curricular e nos conteúdos dos livros didáticos, apresentava o mundo (e suas regiões) compartimentado e descrito em dois quadros: 1) o quadro natural ou físico descrevendo o clima, seguido do relevo, da vegetação e da hidrografia; 2) o quadro Humano, que se divide em aspectos da população (densidade demográfica e distribuição populacional, etc.) e o da economia (atividades agrícolas, indústria e transporte). Essa descrição se isenta de qualquer relação com o político, afirmando, de acordo com o positivismo, a neutralidade científica. A fragmentação não estabelece relações, seja entre os homens, em sociedade, seja relações sociais entre o Estado e o Capital, e, ainda, reforça uma dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana, estando ausentes as questões ambientais.

No Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Geografia Tradicional, assimilando as novas tendências técnicas quantitativas norte-americanas após a década de 50, auxiliou o Estado tanto no seu planejamento territorial, por meio do levantamento sistemático de informações e da coletânea de dados desse espaço, como na estratégia de poder sobre os recursos territoriais e a expansão do capital.

Nas instituições escolares ou governamentais, a ciência geográfica, exaltando as belezas da natureza (o clima, as águas, as florestas naturais); as potencialidades das riquezas minerais; mensurando a população e as atividades econômicas e exaltando a grande extensão territorial, se limitava a cumprir uma função ideológica na construção da nação, do território e do Estado. Esta ideologia do nacionalismo também serviu aos interesses do capital, e foi importante até o momento em que o espaço do capital não mais precisou restringir-se às fronteiras geográficas dos estados.

Essa Geografia associada à História, sob diferentes denominações no ensino fundamental, como Integração Social, Estudos Sociais ou Formação Social, por meio do Currículo na forma e no conteúdo, reforçava o projeto ideológico do Estado.⁵

Os conteúdos dessa **Geografia Tradicional** e da História encontravam-se diluídos sob a denominação de **Estudos Sociais**, no período que antecede a revisão curricular de 1986, em Minas Gerais e em outros estados da federação.

Na busca do surgimento dos Estudos Sociais nos currículos brasileiros, Fonseca nos auxilia:

Na década de 30, no interior do movimento de inovação educacional, Anísio Teixeira publicou uma proposta de ensino de Estudos Sociais no Brasil. A partir daí, a possibilidade de implantação de Estudos Sociais nos currículos passa a ser parte do debate educacional, surgindo experiências que demonstraram assumirem os Estudos Sociais diferentes papéis e significados nas diversas épocas. Em Minas Gerais, os Estudos Sociais são implantados na escola primária na década de 50, amparados pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar - PABAE. Este órgão nasceu de um convênio firmado em 1953 entre o governo federal do Brasil, o governo do estado de Minas Gerais e o governo dos Estados Unidos da América do Norte, com o objetivo de formar e aperfeiçoar professores para a Escola Normal e Primária, além de produzir e distribuir novos materiais didáticos (1993, p. 51-52).

⁵ Segundo Lacoste (1988, p. 33), no ensino de História são perceptíveis as ligações com a argumentação política; no ensino de Geografia, seu saber sem aplicação prática fora do sistema escolar, parecendo uma inutilidade saber Geografia, é hábil na mistificação e eficaz para dissimular a ocultação de um saber político e militar.

Nesse contexto, a política educacional brasileira teve como referência o modelo de educação norte-americano e o conceito desta disciplina, Estudos Sociais, embora assumindo experiências diferentes nas escolas públicas, estava relacionado à formação do cidadão, como podemos observar nos objetivos da disciplina no programa do PABAAE:

formar nas crianças a compreensão e capacidade de seu ajustamento e integração social (...) e preparar as crianças para achar dados e informações que lhes serão úteis, ou para si ou para estabelecer relações físico-geográficos e geográfico-humanas (Apud FONSECA, 1993, p. 52).

A escola brasileira, com seus currículos, só foi assumida pelo Estado como instituição no início do século XX. E essa disciplina, Estudos Sociais, esteve presente nos currículos de Minas Gerais entre as décadas de 50 e 80 do século XX, tendo sido implantada nas escolas primárias na década dos anos de 1950, como foi dito anteriormente; na década seguinte, com a **Lei de Diretrizes e Bases de 1961**, os Estudos Sociais tornaram disciplina optativa para o ensino médio e a formulação dos programas era atribuída aos professores; por fim,

Durante o regime militar, a Lei 5692/71, ciente do caráter político e de intervenção social das disciplinas História e Geografia, resolveu fundi-las na disciplina Estudos Sociais, cujo objetivo era a diluição dos seus conteúdos críticos, privilegiando o patriotismo e o culto ao Estado.

Nos cursos superiores, através da Lei 5.540, processou-se a introdução das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, para dar suporte ao novo programa de Estudos Sociais para o 1º e 2º Grau, que passaram a exigir maior número de professores. Conseqüentemente, o Estado incentiva a implantação de faculdades particulares para atender a essa demanda, concedendo facilidades para suas instalações (GRECO, 1996, p. 56).

Entre as mudanças introduzidas na estrutura do ensino e nos currículos pelo Conselho Federal de Educação - CFE, através da **Lei 5692/71**, estavam a junção do curso primário e o curso ginásial num só curso fundamental de oito anos e a fixação (cf. o Parecer 853/71 anexo à Resolução nº8/71) do **núcleo comum**: Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais em âmbito nacional. Esse Conselho indicava as matérias que comporiam este núcleo comum, seus objetivos, sua amplitude, especificações e linhas gerais de conteúdos

mínimos sob a forma de Atividades, Área de Estudos, no 1º grau, e Disciplinas, no 2º grau⁶.

Segundo Romanelli (1983, p. 242-3), o núcleo comum de Estudos Sociais foi organizado no currículo da seguinte forma: nas cinco primeiras séries do 1º grau era aplicado na forma de Atividades e denominado Integração Social e, nas três séries finais do 1º grau, na forma de Área de Estudo e denominado Estudos Sociais. No 2º grau o núcleo de Estudos Sociais era incluído e aplicado na forma de Disciplina, como Geografia, História, OSPB - Organização Social e Política do Brasil e EMC - Educação Moral e Cívica. Definidas as matérias desse núcleo comum para cada nível, caberia aos CEE - Conselhos Estaduais de Educação compor a parte diversificada do currículo.

Assim, o núcleo comum de Estudos Sociais assumiu diferentes denominações e formas em cada nível de ensino (Integração Social na forma de Atividade; Estudos Sociais na forma de Área de Estudo no ensino de 1º grau), gerando excesso de termos e confusão de significados.

A Lei 5692, de 11 de Agosto de 1971, que trata da reforma do ensino de 1º e 2º graus, adota e utiliza a denominação Estudos Sociais. Esse campo de estudo, em Minas Gerais, **no currículo de 1º grau**, estava organizado em um Programa (ou Guia Curricular) para as primeiras séries e outro para as séries finais. Nas primeiras séries foi definido como atividades de Integração Social (conceitos geográficos, históricos e orientação cívica). Esta denominação "*expressa um dos objetivos dos Estudos Sociais: integrar ou ajustar o aluno ao meio social, conforme afirmação dos autores do programa*" (FONSECA, 1993, p. 56). E, para as séries finais: "*De 5ª a 8ª série, segunda fase do 1º grau, os Estudos Sociais são tratados como 'área de estudos'*" (FONSECA, 1993, p. 56).

Essa "área de estudos" nesse Programa não estabelecia a fusão de campos de conhecimento, preservando as especificidades de Geografia e História nas quatro últimas séries do ensino do 1º grau e no ensino do 2º grau. No entanto, a autonomia dessas disciplinas ficava comprometida na medida em que EMC e OSPB eram vinculadas à "área de estudos", passando, junto com História e

⁶ Conforme ROMANELLI (1983, p. 242), os termos ATIVIDADES, ÁREA DE ESTUDO E DISCIPLINA foram assim definidos: as Atividades são experiências de vida e devem compor as primeiras séries do 1º grau. As Áreas de Estudos seriam constituídas pela integração de conteúdos afins e deveriam predominar nas séries finais desse mesmo grau. E, as Disciplinas são compreendidas como conhecimentos sistemáticos e deveriam predominar apenas no 2º grau.

Geografia, a compor um conjunto de conteúdos para cada série, e se defendia a integração dos temas desses vários conteúdos. Nesse sentido, embora não propondo explicitamente a fusão entre História e Geografia, ao estabelecer “integração” ou justaposição entre seus conteúdos, este Programa acaba por descaracterizá-las. Com isso, fragmentos de História e de Geografia comporão com OSPB e EMC esta nova área: Estudos Sociais no 1º grau, ou disciplinas do núcleo comum do 2º grau.

No currículo de 2º grau, o núcleo comum de Estudos Sociais tem presente essas disciplinas, mas *“diminuída a sua ‘duração e intensidade’, pois as disciplinas de formação especial deveriam ter duração superior às disciplinas de formação geral”* (FONSECA, 1993, p. 41).

O CFE estabeleceu uma nova organização curricular centralizando as decisões (herança da Nova Escola) e *“traçou uma doutrina norteadora dos programas de ensino, os objetivos e os mínimos de conteúdos desejáveis em cada disciplina, área e atividade de estudo”* (FONSECA, 1993, p. 53). Assim, a SEE-MG elaborou o programa de cada disciplina, que foi reforçado pelo conteúdo expresso em livros didáticos. E, como últimos elos da cadeia hierárquica,

ao aluno cabe a tarefa de receber os conteúdos. Ao professor, compete dosar, adaptar, selecionar de acordo com o ambiente; e, em conjunto com o diretor, assume “operacionalizar”, executar o planejamento pensado e articulado nas esferas do poder às quais ele está subordinado. A escola perde ainda mais sua relativa autonomia como espaço de criação, pois recebe os planejamentos, as orientações e as diretrizes preestabelecidas, competindo a ela ‘garantir o nível de conhecimentos que todos os alunos, ao concluírem uma série ou grau de ensino, devam obter’ (Parecer nº4833/75, C.F.E.). O que deve ou não ser obtido é estabelecido pelos conselhos Federal e Estadual de Educação (FONSECA, 1993, p. 53-54).

Toda essa organização curricular estabelecida pela 5692/71 afetou diretamente a Geografia e evidenciou a preocupação dos órgãos político-administrativos com os conteúdos das disciplinas História e Geografia. Assim, foram aplicadas diferentes estratégias na alteração desses conteúdos, impôs-se pela Lei a obrigatoriedade da EMC e *“sua incorporação nos currículos escolares não foi utilizada apenas como subsídio para a formação cultural e sim como doutrinação ideológica do Estado”* (Greco, 1996, p. 62). Outra estratégia foi ocupar parte da carga horária destinada às aulas de Geografia e História pelas

novas “disciplinas” escolares: EMC e OSPB. Também se constituiu em uma importante estratégia para esse fim, além da desqualificação das disciplinas, a desqualificação dos profissionais:

Dando continuidade à política de desqualificação dos profissionais de História e Geografia, o Ministério da Educação e Cultura edita, em 1976, a portaria 790 de 22/10/76, a qual passou a autorizar apenas professores licenciados nos cursos de Estudos Sociais a lecionarem as aulas de Estudos Sociais, restando para os licenciados em História e Geografia o direito de lecionarem suas disciplinas somente no 2º grau, sendo que nesse grau de ensino o número de aulas era muito pequeno (GRECO, 1996, p.65).

As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus foram acompanhadas pela implantação dos cursos de licenciatura de curta e longa duração em Estudos Sociais⁷, visando formar uma ‘nova’ geração de professores (capacitados para a reprodução dos interesses nacionais daquele contexto) de Moral e Cívica e de Estudos Sociais (polivalente).

A reforma no **ensino superior** (propugnada pela Lei 5540, de dezembro de 1968, seguida pelos decretos-lei números 464 e 477, de fevereiro de 1969) e no **ensino de 1º e 2º graus** (propugnada pela Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971) apresentam o mesmo ideário e fazem parte de um amplo processo de reformas iniciadas em dezembro de 1961, quando foi sancionada a **Lei de Diretrizes e Bases nº 4024**, após 13 anos de debates. Essas reformas foram sendo moldadas de acordo com os interesses da ditadura militar/64, legalmente implantadas desde 1968 e completadas em 1971, pelo Governo Medici, com os **Estudos Sociais** tornando-se presentes no currículo educacional brasileiro (FONSECA, 1993, p. 21-26-27) até o início dos anos de 1990.

A partir dessa análise da “disciplina” Estudos Sociais, implantada no currículo oficial em 1971 através da Lei 5692, pode-se afirmar que a proposta curricular de Geografia para o ensino fundamental de Minas Gerais de 1986 representou, naquele contexto da redemocratização do país, a conquista de autonomia para a Geografia e a História como disciplinas escolares e ciências distintas. Ao mesmo tempo, para a Geografia, oportunizou-se a renovação no

⁷ O CFE, pela Resolução nº 8 de 1972, implantou os Cursos de Licenciatura Longa e Curta em Estudos Sociais em instituições privadas e, pela Resolução de nº 30 em julho de 1974, em Universidades públicas Estaduais e Federais.

processo de ensino-aprendizagem: “*Rompe-se com as descrições áridas, com as exaustivas enumerações, enfim com aquele sentimento de inutilidade que se tem ao decorar todos os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas*” (MORAES, 1983, p. 128).

No entanto, mantém-se até os dias atuais como responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais a elaboração das propostas curriculares oficiais das disciplinas que compõem o ensino escolar e, conseqüentemente, de Geografia do ensino fundamental e médio. E, ainda, embora as mudanças na legislação, a partir de 1979, permitissem a existência de aulas separadas de História e Geografia (conforme a resolução nº 7 do CFE), as disciplinas EMC e OSPB continuaram nos currículos mineiros até o início da década de noventa⁸.

Convém salientar que, embora essa legislação educacional dos anos de 1970 fosse cumprida pela administração das escolas públicas, houve, durante todo o processo de aplicação dos Estudos Sociais, EMC e OSPB nas escolas, movimentos de oposição às medidas do Governo que normatizavam os currículos⁹.

Professores de escolas públicas, alunos e a comunidade acadêmica, representados por organizações como a Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História - ANPUH e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, questionando e rejeitando “disciplinas” como os Estudos Sociais, EMC e OSPB, foram ativos na luta pela autonomia da Geografia e da História como disciplinas autônomas. Contribuíram, também, para conscientizar muitos dos professores desengajados dessa luta, pois, formados em Estudos Sociais e às margens dos debates sobre as concepções políticas e epistemológicas da Geografia, estavam propensos a assumir a visão oficial veiculada pelo currículo, pelos meios de comunicação ou aquelas repassadas pelos livros didáticos.

⁸ Durante o ano de 1992 a disciplina de EMC ainda estava presente nas normas administrativas das escolas da rede Estadual, embora fosse permitido que a aula semanal dessa disciplina fosse utilizada pela Geografia e OSPB pela História.

⁹ Muitas histórias de professores, que em sua sala de aula não cumpriam fielmente as normas administrativas da escola e das Leis, estão relatadas no livro de Selva Guimarães Fonseca: *Ser Professor no Brasil*, 1997.

Em plena ditadura instaurada pelos militares (apoiados internamente por uma classe dominante cujos poderes políticos e econômicos se viam ameaçados pelo fortalecimento de movimentos sociais, organizações civis e partidos à esquerda e, externamente, pelos Estados Unidos, por sua luta contra a influência internacional do comunismo), as reformulações curriculares impostas pelos interesses do Estado enfrentavam oposição política de grande parte dos educadores brasileiros, o que reforçava no espaço acadêmico a necessidade da reflexão epistemológica da Geografia e a crítica à Geografia como ciência positivista servidora do Estado-nação.

Nos anos de 1980, em plena crise social e abertura política, esse debate atingiu o ensino de 1º grau (hoje, fundamental) e 2º grau (atual ensino médio), ampliando-se a crítica aos currículos escolares, a sua forma, suas práticas e conteúdos. Nesse contexto de debate epistemológico sobre a ciência geográfica e o contexto histórico-político de transição da ditadura militar para a instalação de uma democracia no Brasil é que a Geografia Crítica teve espaço para se desenvolver no espaço escolar.

Durante esse período, tendo como fundo histórico o fim da ditadura no Brasil e o desenvolvimento das análises críticas nas escolas, a Geografia Crítica buscou afirmar outro significado político para a Geografia através da crítica ao significado que, até então, havia construído: a *Geografia do Estado Maior* e a *Geografia dos professores*¹⁰.

Yves Lacoste chamou de *Geografia do Estado Maior* os conhecimentos da Geografia utilizados como instrumento de poder pelo Estado, e nos quais se apóia para sua legitimação e/ou expansão ideológica e militar sobre os territórios. Este geógrafo alertou para o fato de que os oficiais do Estado falam sobre os mesmos elementos ditos em sala de aula: relevo, clima, vegetação, rios, população, mas com a diferença fundamental de que *eles sabem muito bem para que podem servir esses elementos do conhecimento, enquanto os alunos e seus professores não fazem qualquer idéia* (LACOSTE, 1988, p. 33).

¹⁰ Estas denominações foram utilizadas por Yves Lacoste para demonstrar as vinculações entre as teorias geográficas e o imperialismo do Estado, no livro *A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. Em março de 1976 este autor escreveu: *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. No Brasil surgiu uma tradução realizada pela AGB-SP sob o título: *A geografia - isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*.

E chamou de *Geografia dos professores* aquele conteúdo que, no discurso escolar estirpado de práticas políticas, dissimula os instrumentos de poder das análises espaciais, assumindo um significado a-político:

Essa forma socialmente dominante da Geografia escolar e universitária, na medida em que ela enuncia uma nomenclatura e que **inculca elementos de conhecimentos enumerados sem ligação entre si** (o relevo - o clima - a vegetação - a população...) **tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória...** (LACOSTE, 1988, p. 32, grifo nosso).

Sendo uma disciplina “a-política”, não constrói outro significado para o aluno e passa a representar não só “*uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, ‘em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória*” (LACOSTE, 1988, p. 21). Este mesmo autor acrescenta:

A exaltação do caráter exclusivamente escolar e universitário da geografia, tendo como corolário o sentimento de sua inutilidade, é uma das mais hábeis e das mais graves mistificações que já tenha funcionado com eficácia, apesar de seu caráter muito recente, uma vez que a ocultação da geografia na qualidade de saber político e militar data apenas do fim do século XIX (LACOSTE, 1988, p. 33).

Assim, Lacoste evidencia que o Estado não só tem o poder de intervir em vários lugares como, para ter este poder, detém uma visão integrada do espaço territorial, estabelecendo sua geopolítica, enquanto o cidadão comum, sem informações sobre outras realidades e conhecendo apenas parte do seu cotidiano, tem uma visão parcial dessa realidade e, portanto, pouco poder de transformação¹¹.

O questionamento profundo sobre a tradição geográfica introduziu novas perspectivas e orientações metodológicas (neopositivismo, marxismo e a fenomenologia), enriquecendo as análises epistemológicas e teóricas dessa ciência e os debates sobre o ensino de Geografia.

¹¹ Já no século XIX, a preocupação com o conteúdo político da Geografia e sua importância para o cidadão comum foi valorizada na obra de Elisée Reclus.

Contribuindo para o debate sobre propostas metodológicas de ensino e estabelecendo novos rumos para os processos de ensino e aprendizagem dessa disciplina, Vesentini propõe construir uma geografia escolar crítica, *“voltada a contribuir para a formação de cidadãos plenos (...), não ensinar, mas ajudar a aprender, orientar no crescimento intelectual-cognitivo-político, formar pessoas criativas e capazes de fazer coisas novas”* (1989, p.178-179).

No seio desses debates sobre a Geografia, principalmente nos cursos universitários, fortalece-se uma vertente da Geografia Crítica que investe na reflexão sobre o *espaço social*. Buscando construir novas bases conceituais e perspectivas teóricas para a ciência geográfica, Santos (1997) rediscute categorias tradicionais, como lugar e paisagem, sob novas concepções de espaço e tempo. Argumentado que o espaço geográfico é uma categoria de compreensão da realidade, pois é um produto da ação humana, uma natureza socializada, que incorpora trabalho e acumula capital, técnica e cultura na superfície terrestre, afirma:

Falar sobre o “espaço” é muito pouco, se não buscamos defini-lo à luz da história concreta. Falar simplesmente do “espaço”, sem oferecer categorias de análise é também insuficiente. Por isso nos pareceu oportuno distingui-lo da paisagem e da configuração territorial que, entretanto, compõem como elementos fundamentais do seu entendimento (SANTOS, 1997, p.10).

Esse momento histórico da renovação da ciência geográfica permitiu que as propostas da Geografia acadêmica chegassem ao ensino fundamental e médio das escolas públicas e, de certa forma, possibilitou repensar politicamente o currículo e as concepções epistemológicas da nossa prática geográfica.

Para os professores insatisfeitos com as propostas teórico-metodológicas tradicionais, como sujeito do processo ensino e aprendizagem, esse momento possibilitou:

criar condições para que os alunos, sujeitos potenciais, se apropriassem do conhecimento produzido na Geografia e o reelaborassem, no sentido de que aquilo podia contribuir para explicar o seu bairro, a sua cidade, a sua região, o seu país, o mundo (em suas relações e interações) (VLACH, 1991, p. 68).

Em uma avaliação prática do ensino da Geografia de 1º e 2º graus em Uberlândia, no final da década de 80, Vlach observa que:

(...) reduzido percentual de profissionais incorporou as preocupações de fazer da aula de Geografia um momento de reflexão acerca das relações sociais que explicam o espaço de seu cotidiano e do país como um todo e, por outro, que as concepções tradicionais dessa ciência ainda estão arraigadas na prática didático-pedagógica (VLACH, 1991, p. 66).

Enquanto algumas análises indicam que as concepções tradicionais da Geografia ainda estão arraigadas na prática didático-pedagógica da sala de aula, a Geografia de “denúncia” marca, na década de 80, uma forte oposição a essas concepções.

Recentes pesquisas sobre o ensino de Geografia (Callai, 1995; Cavalcanti, 1996; Carvalho 1998) indicam que na prática da sala de aula podemos encontrar a concepção crítica da Geografia no Brasil de cunho marxista, através de diferentes perspectivas de compreensão da teoria e da prática, e outras perspectivas críticas não-marxistas, assim como, ainda, a concepção positivista está presente no ensino de Geografia. Quanto ao abandono ou não da Geografia Tradicional pelas escolas, de acordo com as análises de Carvalho,

Se buscássemos enquadrar a geografia praticada, em cada uma delas (escolas), em uma das vertentes da geografia crítica, concluiríamos que não, pois nem mesmo a transposição das concepções embutidas no conteúdo do livro didático foi verificada. Por outro lado, fazendo uma analogia com os termos tecnosfera e psicosfera, de Milton Santos, (...), responderíamos que sim, e chamaríamos essa geografia de psicocrítica. Como não podemos negar que encontramos mudanças, seria injusto chamá-las de tradicionais, pelo menos na concepção aceita por este trabalho (1998, p. 145).

Portanto, no espaço escolar convivem diferentes Geografias e é assim que, entre avanços e recuos, se vem construindo o currículo da Geografia escolar, estabelecendo-se concepções e propostas políticas para a educação geográfica no ensino fundamental, durante um período de quase 30 anos: entre a LDB de 1961 e a LDB de 1997.

CONCLUINDO

A Geografia Crítica, que inicia sua incorporação à prática pedagógica nos anos de 1980, sendo instituída através do Programa de Ensino de Minas

Gerais/1986, inovando o ensino crítico da Geografia de base marxista, passa a ter essa base teórico-epistemológica questionada. O contexto histórico desses questionamentos é amplo e complexo: a Geografia de cunho marxista se fragiliza diante dos caminhos do socialismo real e da crise do pensamento científico mundial. Em consequência há uma crescente crítica à Geografia: *como inadequada aos anos noventa e como uma disciplina que está sendo usada como instrumento de conscientização política entendida como doutrinação dos alunos.*

Não apenas a Geografia (e seus conhecimentos teóricos e metodológicos como ciência), mas o conteúdo e as formas de todas as disciplinas escolares, o currículo em todos os sentidos passa a ser repensado e criticado também pela administração da Secretaria de Educação do Estado, que propõe a revisão do objetivo da escola e do educador, da Geografia escolar.

Entretanto, para a elaboração de novos currículos para o ensino escolar, não serão as propostas advindas das experiências curriculares de docentes e formadas na prática de ensino que irão definir esta ou aquela concepção de Geografia ou esta ou aquela proposta teórico-metodológica. Também um projeto curricular único pouco pode oferecer de concreto para alunos com diferentes aspectos cognitivos, afetivos, sócio-econômicos, políticos e culturais que interatuam no mundo atual. E, ainda, há o descompasso entre o currículo de Geografia e o currículo cultural e formativo do professor no ensino fundamental.

As justificativas para a reformulação no programa de Geografia pós anos noventa se ampliam e ganham outros contornos políticos: nacionais e internacionais.

Em Minas Gerais, os grupos políticos de centro-esquerda, em 1986, possibilitaram a construção de um processo curricular mais democrático, pelo acesso de educadores críticos a cargos públicos nas Delegacias de Ensino e na Secretaria de Educação e, com isto, novas perspectivas curriculares legitimaram institucionalmente a pedagogia histórico-crítica, a reformulação dos currículos e das metodologias das disciplinas, entre elas os de Geografia e de História. Com as eleições estaduais realizadas em 1990 e 1996, os grupos de centro-direita e populistas dos novos governos mineiros romperam com esse processo.

O contexto de fortalecimento das políticas neoliberais nacionais e internacionais dos anos noventa contribuiu também para mudar as perspectivas dos processos curriculares da educação, influenciando com outras/novas ideologias nas discussões da educação escolar e dos seus currículos. Os novos interesses

convergiam no processo de construção de um currículo para a educação nacional. E as novas propostas curriculares se delineavam como necessárias, ficando sob as determinações das políticas nacionais e internacionais. Com isto, **novas opções se configuraram, outras tramas políticas, sociais e culturais foram se sedimentando** e, portanto, a teoria e a prática no ensino da Geografia escolar se carregou de outras/novas escolhas de formas e conteúdo, **valores e pressupostos**.

Assim, as mudanças de ordem política, econômica e cultural no mundo globalizado implicam também mudanças nas políticas educacionais e, conseqüentemente, nos currículos.

A Geografia do mundo muda e, para saber ensinar Geografia, é necessário decifrar os valores e os pressupostos contidos implícita ou explicitamente no currículo. Pensar a Geografia nas escolas brasileiras remete à discussão sobre as propostas curriculares institucionais, o pensamento geográfico que perpassa sua construção e sua prática escolar. Enfim, sobre o currículo, cujo significado é dado pelo contexto em que se insere, pelas relações sociais de poder que estabelece e por aquilo que dele se faz.

A partir da consideração de que o *currículo* de uma disciplina revela concepções de mundo; da consideração de que o *currículo escolar* reflete os conflitos de interesses da sociedade e valores de uma classe no poder e seus interesses em um projeto cultural, essas reflexões sobre o *currículo de Geografia* fazem considerar que, mais importante do que perguntar *o que é geografia*, é questionar para que ela serve, em cada contexto. Não o serve revestido de significado utilitarista do conhecimento, mas no sentido de ser absorvida pelo homem comum de qualquer lugar do território, para ser-lhe útil à compreensão do seu lugar e do mundo em que vive e luta, no seu tempo, pelo seu espaço, pela valorização humana e da vida no planeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem**. São Paulo: USP, 1995, (Tese de Doutorado).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Construção de conceitos geográficos no ensino: uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de 5ª e 6ª série do ensino fundamental**. São Paulo: USP, 1996, (Tese de Doutorado).

CARVALHO, Maria Inez. **Fim de século: a escola e a geografia**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

CUNHA, L. Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas-SP: Papirus, 1993.

_____. **Ser Professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

GRECO, João Francisco Natal. **Dilemas e perspectivas do ensino de História nas escolas públicas estaduais de Uberlândia**. Uberlândia - MG: UFU, 1996, (Dissertação Mestrado)

LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas-SP: Papirus, 1988.

MORAES, Antonio Carlos Robert, **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1983.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 4ª. ed., Petrópolis –RJ: Vozes, 1983.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre –RS: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino de Geografia. In: Vesentini, J.W. (org.) **Geografia e ensino - textos críticos**. Campinas – SP: Papirus, 1989, p.161-179.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **Geografia em construção**. Belo Horizonte – MG: Lê, 1991.

DOCUMENTOS:

BRASIL - MEC - Ministério da Educação e do Desporto, O Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais, versão preliminar, novembro de 1995.

MINAS GERAIS - Secretaria de Estado da Educação, **Projeto de Qualidade da Educação Básica - PROQUALIDADE** - CBA e na 4ª série do ensino fundamental – Documento Introdutório: Reflexões da prática pedagógica, 1996.

MINAS GERAIS - Secretaria de Estado da Educação - SEE/MG -, **Programa para o Ensino Fundamental - 5ª à 8ª série, Geografia**, Volume IV, 1995.

_____, **Conteúdos Básicos - Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental**, Vol. I: Português, História, Geografia. 1994.

RESENHAS

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva & Jeanne Sawaya; Revisão Técnica de Edgar de Assis Carvalho. 4ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001, 118p. Título Original: *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Primeira Edição: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Paris, França, 1999.

Vicente Batista de Moura Sobrinho¹

Enfrentar um problema de dupla face, a do erro e a da ilusão, eis o desafio da educação do futuro. Aventa-se a partir daí a possibilidade de uma contribuição relevante do processo educacional conduzido dentro de uma sociedade hierarquizada e em permanente transformação. Pensar a sociedade em suas múltiplas estruturas é um grande desafio para os educadores; articular formas de saberes construídos, recorrer a outros saberes que estão postos na perspectiva da modernidade na sociedade, enfim, criar oportunidades para que esses saberes venham contribuir de forma positiva na ressignificação da vida coletiva sob o abrigo destas estruturas que estão postas nos parâmetros da modernidade. São essas, sem dúvida, algumas das preocupações do pensador Edgar Morin na obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*.

O autor tem em mira na sua reflexão as formas com que se dão as entranhas do processo de democratização social em tempos de globalização. E, mais ainda, procura evidenciar por intermédio da sua análise a sociedade contemporânea, bem como as diferentes maneiras de articular dentro do universo escolar o vislumbrar de uma formação mais humana sem, contudo descuidar da erudição necessária, vinculando saberes ou processos de ensino tanto antigos, como modernos e contemporâneos, que são, aliás, artefatos teóricos-metodológicos que compõem essa complexa teia da modernidade.

No diálogo que ele estabelece com as fontes elencadas no decorrer do seu texto, não se abstém de leitura atenta e visão crítica daquilo que produziram

¹ Mestre pela Faculdade de Educação, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação e do NEGUEM – Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher na Universidade Federal de Uberlândia, MG; professor na FESURV – Universidade de Rio Verde-GO.

no que tange às diferentes maneiras de enxergar a sociedade hoje com toda a sua proposição de progresso no campo da eletrônica, tendo por base o veículo por excelência socializador da informação principalmente. Não se esquece, por exemplo, nestas suas articulações metodológicas as benesses que esses aparelhos modernos trouxeram e vêm trazendo de bagagem positiva para o homem a que se quer moderno e funcional. Nas 118 páginas da obra, uma obra não muito extensa, mas de uma densidade incontestável, não desfilando diferentes focos de tensão presentes na sociedade contemporânea, onde os conflitos emergem com certa fluidez e a tentativa de escamoteá-los fogem ao controle das instituições, cuja função é manter uma certa organização funcional das ações concretas no trato com as questões públicas principalmente. A velocidade e a eficiência com que as informações chegam aos quatro cantos do continente dão a dimensão da complexidade do processo e da articulação de bases sólidas no intuito de manter o controle das atividades que contrariam uma determinada ordem social pretensamente universal e “afinada” com interesses da maioria, o que um tratamento específico na compreensão das suas estruturas.

A obra divide-se em 7 capítulos. O capítulo I, *As cegueiras do Conhecimento : o erro e a ilusão* pp.19-33, MORIM mostra de forma sucinta de como se dá a direção do conhecimento, mesclando saberes cristalizados e saberes em construção e, principalmente evidenciando as diferentes intervenções e armações sutis dos artificios ideológicos. O autor busca referências em alguns clássicos como conhecimentos na tentativa de fundamentar a sua análise do processo do conhecimento. Como Descartes, Marx e Engels, da própria trilha na qual vaga o saber considerado válido não deve ser algo imposto, mas uma conquista soberana. Na busca dessa tão sonhada autonomia humana, em que o conhecimento tende para a normalização, a tentativa de construir o processo “natural” do desenvolvimento humano e social depara-se com diferentes perspectivas de ação, com o qual o sistema educacional não venha cair na maioria das vezes no erro e na ilusão na qual foram vítimas até pensadores clássicos como *Marx e Engels*.

Estamos vivenciando, segundo o autor, uma espécie de busca de um paradigma maior, capaz de abrigar tais transformações que se processam com velocidade incrível, não sendo possível uma separação nítida entre o concreto e o subjetivo : sujeito/objeto; alma/corpo ; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência. A tomada de ciência desse “grande paradigma do Ocidente” do saber articulado homem-natureza leva à autonomia da mente. Nesse processo, *O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.*

No capítulo II, *Os princípios do conhecimento pertinente* pp. 35-46, há uma preocupação com a transparência do conhecimento, considerado: *o contexto, o global, o multidimensional, o complexo*. Se houver desconhecimento desses fatores, a pertinência do conhecimento fica ameaçada. Cabe à educação papel fundamental *de torná-los evidentes*. Logicamente o autor pensa todos esses elementos em escala planetária, porque com a velocidade que a informação chega às diferentes partes do mundo a educação, os saberes articulados no processo universal segue a lógica que lhe é imposta pela nova ordem mundial. É como se o mundo tivesse se reduzido. E é Necessário Ter atenção para que a educação, nesse processo de modernidade não fique à mercê de uma falsa racionalidade.

No capítulo III, *Ensinar a Condição Humana*, pp.47-61, o pressuposto básico é como fazer das propostas educacionais para educar o homem do futuro, que se tornou universal, globalizado, hiperativado. O homem passa a ser uma peça na engrenagem de uma máquina funcionando a todo vapor. O ser humano dentro dessa falsa racionalidade alegada pelo autor, inebriado pelos benefícios de uma sociedade globalizada com todas as vantagens de um processo rápido de comunicação de informações preciosas em todos os campos do saber, o homem se perde, sendo presa fácil de ideologias dominantes, ficando assim ameaçada sua condição humana. Cabe à educação no processo ensino-aprendizagem, ensinar a condição humana com base na razão, mas também na afetividade, na emoção.

No capítulo IV, *Ensinar a Identidade Terrena* pp.63-78, o século XX é visto como o século da mundialização e a necessidade mais premente, segundo o autor, é ensinar a identidade terrena. Nesse caso, não se deve esquecer que o no século XX, visando soluções imediatas de caráter econômico viveu-se momentos de barbárie, massacres, fanatismo. O medo tomou conta do ocidente. Mas o porquê de tantas coisas ruins que aconteceram e acontecem parece não receber uma explicação lógica. O desafio da educação é ensinar, ou encontrar uma maneira coerente de ensinar e *ética da compreensão*.

O capítulo V intitula-se *Enfrentar as Incertezas* (pp.79-92) Sendo o futuro aberto e imprevisível, deve-se achar uma maneira de ensinar as incertezas: incerteza cérebro-mental; incerteza lógica; incerteza racional e incerteza psicológica. Essas incertezas poderão ser ensinadas à luz do processo histórico da humanidade, ou seja, *esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável*.

No capítulo VI, *Ensinar a Compreensão*, pp.93-104, estabelece se uma relação paradoxal sobre a terra. O processo comunicativo manifesta-se

com força total: redes, fax, telefones celulares, modems, Internet. E necessário estabelecer uma missão espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. Na educação do futuro, deve se ainda tomar cuidados especiais com o egocentrismo, com o etnocentrismo e sociocentrismo, o espírito redutor, estabelecer uma espécie de base sólida para a *compreensão, para a ética e para as culturas planetárias*. Em suma, esboçar uma educação capaz de atuar coerentemente num processo de uma sociedade globalizada, conviver dignamente com a diversidade, com a singularidade, com a especificidade em escala planetária.

O capítulo VII, *A Ética do Gênero Humano*, pp.105-115, trata de uma relação intrínseca entre indivíduo/sociedade/espécie, seguindo o princípio da inseparabilidade entre os componentes dessa trilogia no processo educacional. Portanto, ensinar a ética do gênero humano requer uma compreensão mais arguta do processo da democratização da sociedade. Essa democratização no século XXI, se manifesta de forma frágil nas suas estruturas. Isto quer dizer que ensinar a ética do gênero humano passa necessariamente pelas transformações inerentes ao próprio gênero humano, que embora deva ser pensado coletivamente, traz implícita, na condução da vida de cada um a autonomia do pensar, das suas ações concretas, na construção do seu próprio caminho, ou seja, o homem numa relação de autocondução, não doutrinário e não doutrinável. Nesta sociedade globalizada do século XXI, essas lições aparecem veiculadas no processo comunicativo, e o autor mostra nesta obra que estas lições, na maioria das vezes, estão ocultas por uma capa ideológica nem sempre visível ao senso comum, mas que podem se tornar inteligíveis na medida em que o homem trace o seu próprio caminho. No ensino da ética do gênero humano, *o caminho, o homem o constrói ao andar*.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a Distância na transição paradigmática** - Uberlândia-MG, 2001, 142 p. (Dissertação de Mestrado)

*Gilca dos Santos VILARINHO Oliveira**

Elsa Guimarães de Oliveira é professora aposentada da Universidade Federal de Uberlândia-MG, onde atuou durante 14 anos como professora de Didática nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas. Atualmente trabalha em cursos de especialização na área de formação didático-pedagógica de professores, promovidos pela UFU e outras instituições. Também ministra o tema de estudo Educação e Novas Tecnologias, como disciplina, na recém-criada Faculdade Católica de Uberlândia-MG.

Defendeu, no Mestrado em Educação na UFU, sob a orientação da Prof^a. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, a dissertação "Educação a Distância na transição paradigmática".

Ao longo de todo o trabalho, a Educação A Distância (EAD) é assumida como uma alternativa da maior relevância para enfrentar o desafio de formação de professores, oportunizando tanto a ampliação do acesso à universidade como também o sistema de educação continuada para os professores que já têm grau superior, além disso contribuindo também para a "formação tecnológica" dos alunos cursistas.

No decorrer do texto, a autora dialoga, de forma sábia e coerente, com vários autores que trabalham com a emergência de novos paradigmas, principalmente com Boaventura de Sousa Santos. Em relação à visão de mundo/vida, na rede complexa de conexões, a ela tem se como referência Capra, Ianni e Castells. Em relação ao tema Ciências/conhecimento, além de Santos, busca o pensamento de Morin e Sacristán. Trabalha, ainda, com autores que vêm interpretando e tentando aplicar a visão de Santos na área educacional: Pimentel, Cunha, Veiga e Behrens. Na área específica de EAD/Tecnologias.., a autora utiliza, como referência, autores que analisam e questionam o paradigma conservador, como Fainholc, Aparici, Gutierrez, Levy, Belloni e Silva. Finalmente, na área de formação de professores, apoiou-se nas idéias de Freire, Shön, Zeichner, Perrenoud, Elliot, Kincheloe e Tardif.

* Mestranda em Educação - Universidade Federal de Uberlândia - UFU

A dissertação se inicia com um breve histórico da EAD no contexto educacional, problematizando o tema no tempo e espaço contemporâneos, construindo uma rede na qual entrelaça os fios teóricos-metodológicos do paradigma emergente, os fios empíricos da experiência analisada, os fios interpretativos e até algumas sínteses na tentativa de contribuir para uma tessitura emergente na e para a EAD. A autora teve como propósito, buscar, nos paradigmas emergentes, diretrizes para analisar e orientar propostas alternativas de EAD. No sentido de explicitar e delimitar o campo de investigação, a autora, apresentou os seguintes fios como objetivos: a) Analisar a mediação pedagógica de uma experiência de EAD a partir dos paradigmas conservador e emergente; b) Discutir o espaço das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) na mediação da EAD e c) Identificar, na experiência analisada, avanços que possam contribuir para a construção de propostas alternativas de EAD.

No Capítulo I procura situar a EAD no tempo/espaço marcado por privilégios e desafios que configuram uma transição paradigmática - do paradigma conservador/dominante para o paradigma emergente. Esse último, segundo a autora, considera o mundo como uma grande rede de relações e conexões que orienta nossos pensamentos e ações a respeito das pessoas, da natureza e da sociedade, de modo geral, e em relação à educação e a EAD, de modo especial.

O Capítulo II é destinado a pensar e investigar as questões e desafios relativos a uma proposta de EAD no momento de transição paradigmática. Nele, a autora justifica que adota em sua pesquisa uma abordagem qualitativa no intuito de tentar ultrapassar o formalismo tecnológico instaurado pela ciência moderna, explicitando ainda, as escolhas teórico-metodológicas e o caminho percorrido no destecer da trama do objeto de pesquisa selecionado que foi o 3º curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da Universidade de Brasília - UnB, em 1999/2000, o qual tinha por objetivo formar especialistas em educação continuada e a distância. Nesse sentido, relata: o momento exploratório de imersão no campo de pesquisa, explicita a escolha dos interlocutores e a adoção de diversos e múltiplos procedimentos e instrumentos de coleta de informações vivas e documentais, tais como observação exploratória, análise documental, e de mensagens de fórum de discussão, entrevistas semi-estruturadas com professores e tutores e questionários para alunos cursistas, via correio eletrônico.

No Capítulo III, utilizando a metáfora da rede, a autora apresenta e discute, a constituição do 3º Curso, enfatizando sua proposta teórico-metodológica. Nessa, privilegia a interatividade entre os autores e atores do Curso e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo pautado na pesquisa, discussão e elaboração de projetos em ambientes virtuais, formando uma rede de pessoas, saberes e

contextos, numa sociedade cheia de tecnologias. Apresenta, ainda, uma caracterização da diversificada clientela atendida: origem institucional e geográfica, formação, sexo, idade e experiência de utilização de ambientes virtuais.

No Capítulo IV, são analisados os pontos mais densos da mediação pedagógica, destacando-se o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como alternativa tecno-pedagógica. Para isso, a autora procura tecer uma rede de significados, entremeando os fios teóricos, metodológicos e empíricos que colaboram para a interpretação do considerável volume de informações, destacando os indicadores de ruptura com o modo conservador/dominante de conceber e desenvolver a EAD. Nessa composição, ela tenta resgatar o ensino com pesquisa - fio condutor da mediação pedagógica - viabilizado, notadamente, pelos fóruns de discussão articulados à construção de projetos individuais e coletivos. Ressalta também como pontos altos o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos no 3º curso e a construção de uma rede de saberes e fazeres docentes que, a partir da experiência vivenciada, contribuem para a constituição de uma comunidade virtual de trabalho e aprendizagem, destinada à produção do conhecimento em rede.

Finalizando, a autora procura resgatar os pontos e fios rupturantes, que acredita serem ainda tênues e frágeis, que podem ser entrelaçados para dar origem a uma nova tessitura para e na EAD que mais se aproxime das proposições do paradigma emergente. Procura, ainda, explicitar “nós” e/ou desafios que necessitam ainda ser pesquisados, na tentativa de desatá-los e (re)significá-los na construção de propostas alternativas de EAD, notadamente na formação continuada de professores a distância.

Acredito que esse trabalho seja de inegável valor, pois além de ter sido realizado com base em ampla pesquisa bibliográfica, entrelaçando o pensamento de autores que discutem a emergência de novos paradigmas na interpretação de mundo, ciência e educação com tecnologias avançadas de comunicação digital, ele se revelou uma investigação minuciosa acerca do problema em pauta, fornecendo subsídios para uma reflexão crítica e apontando novos caminhos para a construção de propostas alternativas de formação continuada de professores a distância. É certo que a discussão das questões referentes ao tema não se esgota no âmbito desta dissertação, mas entendo que, como a formação está se tornando um dos elementos determinantes para o desenvolvimento pessoal, profissional e intelectual das pessoas, possa contribuir significativamente para que novas pesquisas sejam efetuadas a partir dela e anelo, que estas encontrem caminhos ainda mais condizentes com o paradigma emergente.

GOMES, Valéria R. D.; SANCEVERO, Marisilda S. *A experiência da UNIT na educação a distância* – o programa de capacitação de professores nas regiões de Paracatu e Patos de Minas. Goiânia: Kelps, 2001, 157 p.

Mara Rúbia Alves Marques¹

*Na região de abrangência do pólo 9, cada escola, cada cidade
mostrou o seu rosto. Um belo rosto, com máscara especial, de
poesia, de música, de escultura, de pintura....*

Sandra Diniz Costa²

Inserido em um conjunto de práticas científicas de capacitação de professores no Estado de Minas Gerais, no interior do ProQualidade – projeto que atravessou todos os anos 90 -, o Programa de Capacitação PROCAP I atingiu cerca de cento e trinta mil professores das escolas públicas estaduais e municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), com investimento do Banco Mundial.

O treinamento esteve a cargo SSE/MG, com a participação de instituições universitárias públicas (federais e estaduais) e privadas. O programa contou, mais especificamente, com a participação de vinte universidades com diferentes *status* institucionais: três federais (de Uberlândia, Viçosa e Juiz de Fora); três particulares (de Varginha, Teófilo Otoni e o Centro Universitário do Triângulo - UNIT -, também de Uberlândia, responsável pelo Pólo 9) e a Universidade Estadual de Minas Gerais, UEMG, com seus *campi* em diversas cidades do Estado.

“A experiência da UNIT na Educação a distância” constitui o resultado concreto e significativo, em termos de produção de conhecimento, da articulação entre ensino, extensão e pesquisa na universidade, na medida em que trata de descrever e, ao mesmo tempo, de refletir sobre uma ação extensionista do ensino superior a partir de seus próprios atores, por meio de um olhar individual/

¹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP – UNIMEP. Professora de Didática e Metodologia de Ensino de Geografia e História do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Endereço: Rua Tamoios, 1028 apto. 301. Bairro Saraiva. Uberlândia. Minas Gerais. Telefone: (0xx34) 3214-0120. E-mail: mara@ufu.br

² Professora participante do Procap/UNIT, autora do poema “O Jeito de Minas”. In: GOMES, V. R. D.; SANCEVERO, M. S. *A experiência da UNIT na educação a distância* – o programa de capacitação de professores nas regiões de Paracatu e Patos de Minas. Goiânia: Kelps, 2001, p 7-9.

profissional e institucional – o que é, em última instância, uma atitude reflexiva da universidade sobre si mesma. Podemos questionar acerca de quantas e quais instituições envolvidas em um projeto dessa natureza – o Procap e similares – ousaram iniciativa semelhante de humildade teórica, epistemológica e prática. Aí está, a princípio, o indiscutível mérito do livro de Gomes e Sancevero.

Para se ter a dimensão da natureza do Programa, basta destacar a síntese elaborada pela Professora Alzira de Melo Almeida - Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UNIT – na *Apresentação*: “O PROCAP, de seu lançamento em dezembro de 1997 a janeiro de 1999, permitiu à Unit: a elaboração de um cuidadoso diagnóstico sobre a realidade educacional das cidades envolvidas; a integração de suas licenciaturas em atividades conjuntas; o crescimento da competência de seus alunos e professores como agentes de mudanças; reflexões de tutores, multiplicadores, facilitadores, monitores e professores em formação, sobre as potencialidades da educação continuada; e, vale ressaltar, a apreensão de um vasto referencial teórico e prático sobre temas que a todos interessam – Formação de Professores e Melhoria da Qualidade de Educação” (p. 5).

Se, nesse livro, “a idéia é socializar a experiência” (Almeida, 2001: 6), depreende-se, também, a dimensão da tarefa empreendida pelas autoras em uma obra eminentemente pedagógica e institucional.

Na *Introdução*, tem-se um quadro sucinto, porém imprescindível, da modalidade do ensino a distância, pautado em determinações jurídico-normativas e teóricas dos anos 90, mas que remontam a experiências educacionais associadas às políticas públicas dos anos 70. Destaca-se a questão afim da informatização e do uso das novas tecnologias na educação, partindo do suposto de que, na linha dos apocalípticos e integrados de Humberto Eco, “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa de pensar errado” (Freire, 1999: 36-37, apud Gomes e Sancevero, 2001: 22).

No Capítulo I, *A Parceria da UNIT e do Governo Mineiro no Programa de Capacitação dos Professores da Região*, contextualiza-se inicialmente o perfil da instituição, abrangendo desde a história institucional no campo do ensino, da extensão e da pesquisa, até o processo e a forma de inserção da UNIT no Programa proposto e desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação/MG. Posteriormente, detalha-se a abrangência e a composição do Procap, bem como os aspectos da parceria, plenamente justificada no fato de que “(...) o projeto do governo de Minas Gerais coincidiu com as metas da UNIT no que diz respeito à luta pela democratização do ensino” (p. 35).

O Capítulo II, *O Caráter Pedagógico do Ensino a Distância e da Capacitação em Serviço*, trata das atividades desenvolvidas em termos da prática pedagógica propriamente dita, na capacitação dos professores nas Áreas de Português, Matemática e Reflexões sobre a Prática Pedagógica. Das ações efetivadas e relatadas, constam desde o Treinamento inicial de Monitores e Agentes de Capacitação, os Treinamentos Extras, bem como as atividades de Monitoramento e Avaliação, e de Comunicação e Tutoria. Em função dos resultados daí advindos, já que “durante a realização do programa foram produzidos diversos planos e relatórios, com descrição e análise das diferentes atividades” (p.38), são elencados os principais documentos ou projetos desenvolvidos. Para além dessa relevante exposição dos aspectos formais, destaca-se, entretanto, o conteúdo dos processos formativos dos formadores, Monitores e Agentes de Capacitação, e dos formandos nas diferentes ações no interior das Áreas, bem como nos Seminários. Pode-se verificar, nesse sentido, a ênfase nos aspectos culturais da localidade regional mineira – antevendo epistemológica e, quem sabe, intuitivamente, o paradigma interdisciplinar da Escola Sagarana que iria vigorar no Procap II, isto é, a ideia de que “Minas são muitas...”, já que se constata: “Minas Gerais está mostrando o seu rosto... um rosto pintado com as tintas de seus muitos modos de ser... Cada região tem-se apresentado com seus mitos, suas festas, suas danças, lendas, parlendas, provérbios... Um rosto esculpido em madeira, em pedra sabão, em bronze, em argila e, sobretudo, nos sentimentos do povo mineiro” (p. 58).

No Capítulo III, *Educação a Distância e o Serviço de Comunicação e Tutoria*, aborda-se esse importante aspecto do Sistema de Apoio à Aprendizagem que é o SCT, incluindo a estrutura, a operacionalização, os instrumentos e as atividades detalhadas da relação mediada, ou em rede tecnológica, entre, de um lado, Professores-Treinandos, Monitores e Agentes, e de outra Instituição Pólo. Destaca-se a caracterização da localidade, da temporalidade, dos atores, do fluxo e da natureza das comunicações a distância, mas, também, a análise dos conteúdos da atividade presencial do Serviço de Tutoria, sempre no sentido de avaliar e reconstruir continuamente o processo formativo. Verifica-se, assim, que os mecanismos comunicativos tornam-se, eles próprios, processos pedagógicos.

O Capítulo IV, *Interpretação Geral das Atividades*, tem caráter avaliativo porque é dedicado à tarefa fundamental de discutir, sinteticamente, “os resultados das atividades desenvolvidas pelos Professores-Treinandos, Facilitadores, Agentes Municipais de capacitação (AMCs) e Monitores, procurando, assim, avaliar a trajetória da equipe da IP no PROCAP” (p. 24), tanto no aspecto instrucional como na Monitoria e no Serviço de Comunicação e Tutoria.

