
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.8, N.1, jul.1999/jun.2000
Universidade Federal de Uberlândia, da Faculdade de Educação/
EDUFU.

Anual

ISSN 0104-3757

CDU: 37 (05)

Biblioteca da UFU

SUMÁRIO

EDITORIAL

ARTIGOS

- Cultura, Sociedade e Currículo
Dimensões sócio-culturais do currículo 7
Leila Conceição Favaro Boldrin
- Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano:
uma proposta político-pedagógica na perspectiva da inclusão 27
*Ana Maria Ferola da Silva Nunes, Denize donizete campos rizotto,
Gercina Santana Novais, Silma do Carmo Nunes*
- Repercussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Cotidiano Escolar:
um estudo de caso a partir de quatro escolas da rede pública de Uberlândia ... 51
Sérgio Pereira da Silva, Geni de Araújo Costa
- Escola: cidadania, cultura e interdisciplinaridade 69
Marilúcia de Menezes Rodrigues, Cássia Simone Alves Carvalho Mancuzo
- O Administrador Escolar Face ao 3º Milênio: dirigente de um processo
de humanização dos sujeitos aprendentes 87
Edna Mariana Machado
- A (Re)Descoberta da Historicidade da Infância: bases para a
(re)construção de um estatuto de valor para a criança 105
Sandra Vidal Nogueira
- Mercosul: perspectivas de ensino para o próximo século 117
Fernando Marson
- A Sexualidade da Criança: reflexão necessária na formação do professor 135
Maria Veraniilda Soares Motta
- Leitura: buscando novos caminhos 141
Damáris Naim Marquez
- Desenvolvendo Habilidades Matemáticas Trabalhando em Grupo 165
Maria Teresa Menezes Freitas
-

História da Matemática: algoritmos da multiplicação 173
Guilherme Saramago de Oliveira

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Quotidiano e Trabalho: proposta interdisciplinar 185
Raquel de Sousa Silva Ramos

Descrição sobre o “Projeto Pé na Caminhada” 201
Suzana Alves Escobar

EDITORIAL

Estamos lançando o oitavo volume do Periódico ENSINO EM RE-VISTA, uma publicação coordenada pela equipe de professores de Metodologia de Ensino, da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia.

ENSINO EM RE-VISTA é parte de um projeto que visa refletir sobre os pressupostos, tendências e experiências de ensino nas diferentes áreas do conhecimento em todos níveis escolares, principalmente, o Fundamental e Médio.

Neste oitavo volume de ENSINO EM RE-VISTA, divulgamos trabalhos científicos e experiências de diversos pesquisadores e de professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior.

O periódico ENSINO EM RE-VISTA, se constitui em um espaço aberto a sugestões e contribuições daqueles que estudam, pesquisam e desenvolvem trabalhos cujas temáticas estejam relacionadas ao ensino.

Esperamos que ENSINO EM RE-VISTA se consolide, como instrumento efetivo de vinculação entre a Universidade e as Instituições Educacionais de Ensino Fundamental e Médio, contribuindo para a superação da dicotomia ensino e pesquisa e efetivando transformações que melhorem a qualidade do ensino.

CULTURA, SOCIEDADE E CURRÍCULO Dimensões sócio-culturais do currículo

Leila Conceição Favaro Boldrin*

RESUMO: *Currículo. Conceito que alimenta hoje inúmeras e crescentes discussões e análises críticas, representando a questão da seleção e organização do conhecimento educacional e a sua operacionalização no ambiente escolar. Aborda-se aqui as relações existentes, explicitamente ou não, entre o currículo, a cultura e a sociedade, de forma a mostrar a íntima inter-conexão entre esses elementos e o papel social do currículo, evidenciando as relações de poder que cercam a materialização curricular e os conflitos que daí nascem.*

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Educação, Cultura, Poder, Sociedade, Relações De Classe, Ideologia, Seleção Cultural, Controle.

ABSTRACT: *Curriculum. A concept that today feeds countless and increasing discussions and critical analyses, representing the issue of selection and organization of the educational knowledge and its accomplishment in the school environment. The existing links, explicit or not, between curriculum, culture and society were dealt with, in order to show the close interconnection among these elements and the social role of the curriculum, making evident the power links that surround the curricular materialization and the conflicts which arise from them.*

KEY WORDS: Curriculum, Education, Culture, Power, Society, Class Relations, Ideology, Cultural Selection, Control.

INTRODUÇÃO

O currículo hoje está no centro da ação educacional, tornou-se fonte inesgotável de discussões, teses e considerações, tendo adquirido posição de destaque dentro do universo de debates sobre a educação. Podemos dizer que o currículo libertou-se há tempos, sob a égide de uma crescente tradição crítica, de

* Professora da Fundação do Ensino Superior de Rio Verde – FESURV e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

seu papel predominantemente, senão exclusivamente técnico, voltado para questões concernentes a procedimentos, métodos e técnicas. Guiamo-nos agora nos estudos da seleção e organização do conhecimento educacional por aspectos sociológicos, políticos, epistemológicos, filosóficos.

Pensemos em “como” trabalhar estratégias curriculares e só teremos um tratamento coeso, objetivo e cujo conteúdo faz sentido se também, e principalmente, considerarmos a perspectiva crítica do “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar.

Sob essa ótica, o currículo apresenta-se como figura social e cultural. Emergem de suas bases os amplos horizontes de suas determinações sociais, de sua história, de seu contexto de produção, discussão e mudanças. O currículo não pode ser considerado como elemento passivo, inocente e neutro do processo de transferência e transmissão desinteressada do conhecimento social e cultural. Insere-se, antes, num palco de relações de poder, transmitindo visões sociais particulares, carregadas de intenções ocultas (mas nem por isso invisíveis), produzindo personagens de identidades individuais e sociais conduzidas por determinações de interesses.

O currículo não existe num plano independente, inatingível e atemporal. Ao contrário, sofre a ação da realidade histórica, contextualiza-se com momentos particulares da organização social e vincula-se à complexa arena de embates estruturais da sociedade e da educação.

Mas o que é, exatamente, currículo? Não é simples a tarefa de tentar conceituá-lo, nem tampouco há hoje um consenso entre os estudiosos da educação acerca de uma definição única e definitiva para o conceito. Concordamos com Heubner (citado por Sacristán), quando diz:

“o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura”¹.

¹ HEUBNER, H. Apud SACRISTÁN, J. Gimeno – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, ArtMed, 1998. p. 15.

Assim, para que não nos alonguemos em demasia nos caminhos da conceituação curricular, nos abster-nos-emos de buscar alguma definição mais específica, ficando apenas com o que nos diz José Alberto Pedra (1997):

“Se não há um consenso definidor, se cada autor ou tendência teórica enfatiza este ou aquele aspecto da educação, todos entretanto, estão de acordo com que o **currículo é um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares**”². (grifo nosso)

Desejamos apresentar aqui as relações existentes entre a educação, representada pelo currículo – que outra coisa não é senão o instrumento que regula e determina a própria ação educacional, definição ampla e abrangente da qual nos permitimos fazer uso – a cultura e a sociedade, de forma a demonstrar que não podemos pensar nas questões curriculares e todas as suas implicações pedagógico-educacionais implícitas e explícitas sem considerar a relevância cabal dos aspectos sócio-culturais envolvidos na criação e implantação de um currículo, dentro de parâmetros definidos de uma seleção do conhecimento a ser repassado ao aluno.

Acreditamos ser de papel preponderante o estudo científico da formação do currículo sob a influência de seu contexto intencional, transformado por relações de poder, políticas de manutenção ou alteração da estrutura de classes da sociedade, seleções direcionadas de valor, crenças, conhecimentos e culturas.

Claro está que, em não podendo dissociar a idéia de educação do conceito de elemento social determinante, somos igualmente incapazes de analisar os processos educacionais (encarados aqui como a práxis do currículo – a escola dando voz e forma ao conhecimento, transformando-o em coisa tangível e mensurável) à luz de uma materialização independente do mundo que os cerca e das mãos ocultas que os conduzem, modelam e sustentam.

Queremos com isso dizer que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de ciências e disciplinas, padrões, matérias, estratégias e conteúdos pedagógico-programáticos, que povoam deste ou daquele modo os textos, livros e salas de aula de um país. Ele é invariavelmente fruto de uma operação seletiva, resultado da seleção de outrem, da concepção de conhecimento válido e

² PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 38.

necessário de algum segmento da sociedade, de alguma classe elitista que domina as relações de poder que governam as políticas de ensino de um povo. O currículo é traçado sobre as linhas de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que determinam a estrutura de organização de uma nação.

Bourdieu e Passeron, como nos diz PEDRA (1997)

“...acreditando que os sistemas educacionais estão calcados sobre uma sociedade hierarquizada, concluíram que tais sistemas visam à conservação do poder cultural das classes dominantes e, conseqüentemente, à reprodução das desigualdades. (...) Bourdieu e Passeron identificaram (segundo a ótica que utilizaram) o que está presente nos currículos. Para esses autores, são as formas das desigualdades sociais e o modo de reproduzi-las que no currículo estão representados.”³

Isso nos remete a delinear a cultura como indicador de posição social e de classe e o currículo como ferramenta de manutenção, divulgação e defesa das relações hierarquizadas e estratificadas da sociedade que essa mesma cultura cuida de dividir. A legitimação de um sistema cultural, representado pela oficialização de um currículo nacional centralizado possibilita a criação de um estado social em que as opções de um indivíduo quanto aos seus “gostos” e aos seus conhecimentos, à sua aprendizagem e aquisição de elementos curriculares, tornam-se indicadores de sua classe.

Há que se avaliar conscientemente as complexas relações existentes entre capital econômico e capital cultural, o papel da escola em seu cotidiano de reproduzir e fazer frente ao enorme volume de desigualdades de poder e as formas como o conteúdo e a organização do currículo, a pedagogia e a avaliação do aprendizado funcionam dentro desse mecanismo de forças que coexistem para a formação da realidade à nossa volta.

Entendemos que é, justamente hoje, diante de um modelo pós-moderno de organização da sociedade e sua estrutura de relações, que esses temas devem ser debatidos e visualizados com maior seriedade. Estamos vivendo uma época de profundas transformações em torno da educação, seja pública ou privada, resultante de políticas de oficialização curricular cada vez mais abrangentes e de impacto mais contundente.

³ BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C Apud Op. Cit. p. 108.

A apresentação, por exemplo, dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Governo Federal impõem à toda nossa realidade educacional brasileira novos rumos e abre espaço para novas considerações acerca do papel do Estado na determinação de conjunturas escolares, bem como reflete precisamente a influência poderosa exercida pelo aparelho estatal e tudo que nele se representa e conjuga (considerados aí todos os conflitos políticos e sociológicos travados na administração pública e coordenação de poderes sociais) dentro das perspectivas de condução do conhecimento no país.

CURRÍCULO E PODER

Diz-nos SACRISTÁN (1998):

“A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado.”⁴

Isso nos faz pensar que o currículo é concebido sob o mundo que lhe cerca, determinado pelo contexto a que se atrela e delimitado pelas forças e circunstâncias participantes do seu processo de criação e disseminação nas salas de aula.

Iniciando nossas considerações sobre as forças intencionais que se manifestam subjacentemente ao currículo, podemos perceber que o caráter elitista em que este se forma e a manipulação do conhecimento enquanto seleção válida a ser apresentada à sociedade não é realidade vivida apenas em nosso país, pois se atentarmos para o que nos apresenta o mesmo Sacristán veremos um retrato semelhante ao nosso pintado sobre a tela da sociedade espanhola:

“...em nossa tradição, pela história de controle sobre a educação e a cultura que nela se distribui, as decisões sobre o currículo têm sido patrimônio de instâncias administrativas que monopolizaram um campo que, nesta sociedade, sob a democracia, deveria ser proposto e gerenciado de forma bem diferente da qual se tem conhecimento”⁵

⁴ SACRISTÁN, J. Gimeno – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. Porto Alegre, ArtMed, 1998. p. 9.

⁵ Id. *ibid.* p. 9.

Assim, partimos do princípio de que a educação de forma geral é instrumento legitimamente constituído pelas estruturas governamentais como elemento de dominação e de controle ideológico, capaz de criar, manter, reproduzir e alimentar as diferenças sociais de um grupo ou de um todo populacional. Currículo e poder trilham caminhos em cujos limites cruzam-se, confundem-se e relacionam-se de forma incontestável.

Sobre o mesmo assunto SACRISTÁN (1998) continua escrevendo:

“De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”⁶.

Não desejando adentrar por caminhos complexos e nos alongar por demais em discussões quanto ao conceito de poder, utilizaremos aqui uma definição simplificada, segundo a qual o poder produz sua manifestação através de relações de poder, isto é, em situações sociais onde alguém ou algum grupo vê-se atrelado, submetido à vontade e domínio de outrem. O poder, portanto, aqui mencionado, é o elemento que proporciona a imposição do arbítrio de alguns à subordinação de outros.

A forma como esse poder se materializa, manifestando-se em condições tangíveis e presenciáveis é por meio das divisões sociais entre os diferentes grupos da sociedade, quer sejam divisões de classe, etnia, gênero, ou qualquer configuração em que haja patamares sociais separando pessoas, sendo essas divisões tanto a origem quanto o resultado de relações de poder.

Assim podemos analisar o envolvimento do currículo com as relações de poder. Enquanto definição “oficial” do que pode ser considerado conhecimento e valor cultural válido e representativo (utilizando-se do seu caráter selecionador de cultura – aspecto que abordaremos mais profundamente a seguir), o currículo estaria expressando os interesses e intencionalidades dos segmentos sociais detentores do poder e a quem interessa manter a situação existente, representando, dessa forma, as relações sociais de poder. E, em adição a esse aspecto de representatividade, o currículo, exercendo seu papel “oficializador” de seleção do conhecimento a serviço dos interesses do poder, molda personalidades individuais

⁶ Op. Cit. p. 17.

e sociais que colaboram para reafirmar as relações de poder existentes, contribuindo para que se mantenha o sistema vigente, estratificando o *status* de cada classe social constituída, mantendo as condições de grupos subjugados e subjugantes. O currículo figura, nesse contexto, no centro mesmo do palco das relações de poder.

Se atentarmos para a evolução da análise educacional crítica, veremos que grande e crescente esforço se estabelece em função da busca pela identificação das relações de poder que se conjugam com o currículo. E justamente pelo caráter nebuloso e pouco claro da manifestação desse poder, pelo fato de sua existência ser óbvia e incontestável, mas sua forma ser obscura, a análise dessa correlação faz-se importante.

Poderíamos perguntar: Que elementos fazem com que o currículo oficial seja dominante e que instrumentos, forças ou artifícios fazem com que esse currículo aja para produzir personalidades e identidades sociais que auxiliam no processo de manutenção e afirmação das relações de poder existentes?

Entendemos que essas forças se constituem por aparelhos e instâncias diversos, desde a influência direta do Estado e seus representantes das classes dominantes até sutis manifestações de desigualdades sociais nos ambientes educacionais.

Poderíamos aqui abrir um parêntese e nos aventurarmos por discussões acerca dos inúmeros elementos cotidianos de nossas escolas que perpetuam as relações de classe em nosso país e retratam, direta ou indiretamente, a situação de diferenciação existente na sociedade. Por certo discorreríamos durante longo tempo uma análise que identificaria cada faceta de nosso sistema educacional, que traz consigo um emaranhado de figuras carregadas de valores, tradições, práticas, avaliações, esquemas e estruturas associadas a formas de dominação e segregação social. Não é este o objetivo, no entanto, deste trabalho, mas apenas desejamos mostrar que no dia-a-dia de nossas instituições de ensino desenham-se cenários representativos de realidades conjunturais, espelhos reflexivos de divisões e diferenças sociais que ajudam a manter acesa a chama do fogo histórico das lutas de classes e das diferenciações que delas nascem.

Pois que, como Durkheim destaca, citado por Pedra,

“as sociedades utilizam as instituições educacionais como meios de conservação de seu particular modo de existir”⁷

E, em sendo assim, a educação, encarada por Pedra, só existe segundo uma situação específica, uma sociedade concreta, devendo as instituições educacionais responder à diversidade da vida coletiva das sociedades instalando processos de diversificação e especialização.

Continuando a excursionar a teorização de Pedra, vemos que este discursa sobre autores que estudaram a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado, tais como Bourdieu e Passeron, para quem a escola revelar-se-ia como instrumento eficaz na reprodução das desigualdades sociais. Ela legitimaria e reproduziria as relações de produção, mediante duplo mecanismo:

- a) inculca um sistema de valores que é o da classe dominante;
- b) elimina do sistema escolar, pela ritualização do exame, as classes populares, reservando a aprendizagem da cultura aos grupos dominantes, ou antes, seus herdeiros. (Bourdieu e Passeron 1969)⁸.

As teses desses autores estariam baseadas e sustentadas, na visão de Pedra, por algumas crenças, tais como:

- a) o sistema educacional está calcado sobre uma sociedade hierarquizada e
- b) como ele é definido e dirigido pela classe dominante, que efetivamente detém a cultura, ou seja, os instrumentos fundamentais (saber, saber-fazer e, sobretudo, saber dizer), visa à conservação do poder cultural das classes dominantes e, conseqüentemente, à reprodução das desigualdades⁹.

Pedra, no entanto, busca mostrar que Bourdieu e Passeron, em construindo uma teoria desmobilizadora, tendente à conservação da ordem,

⁷ DURKHEIM, E. Apud PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 46.

⁸ BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. In PEDRA, José Alberto *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 48.

⁹ PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 48.

desconsideraram os antagonismos das classes sociais que fazem com que a classe dominante, necessitando impor significações como legítimas, vê-se obrigada a lutar contra um outro poder. E assim o professor e o currículo não têm que, necessariamente, representar apenas elementos de conservação do poder cultural das classes dominantes. Esse poder existe, mas há que se considerar que é possível se modificar o sistema, ainda que a luta para isso envolva os mais complexos conflitos sociais.

Essa realidade nos faz crer que o estudo crítico do currículo deve dar importância à identificação e teorização das relações de poder que envolvem a educação. Devemos mais uma vez perguntar: Que relações de desigualdade social, de divisões de classe, etnia, cor, sexo fazem com que o currículo se apresente da forma como o faz e produza os efeitos que produz? Qual o papel da educação e da aplicação dos elementos curriculares nos ambientes educacionais envolvidos nesse processo? Qual o nosso papel como professores e disseminadores de cultura e conhecimento nesse processo?

Entender o poder não apenas como uma entidade intrinsecamente má ou com origem clara e inquestionável nos remete a avaliar a tarefa de estudar as relações de poder e sua ligação com o currículo como algo desafiador e difícil, mas talvez menos frustrante, haja visto que sabemos não ser possível eliminar o poder completamente, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará a relações de poder transformadas. E o currículo torna-se campo de batalha central dessa luta e transformação das relações de poder.

Oxalá essa transformação se proceda de fato e possamos assistir ao nascimento de uma sociedade mais justa e igualitária, mais humana e democrática e, sobretudo, que o ensino torne-se não instrumento de dominação e manutenção de injustiças e desigualdades, mas de transposição de obstáculos e criação de paradigmas ajustados aos conflitos sociais, elementos de construção de conhecimentos abrangentes, não-excludentes e levados a todos, sem distinção.

CURRÍCULO E IDEOLOGIA

A educação já não pode mais ser encarada como desinteressadamente envolvida com a transmissão de conhecimento, desde que se iniciou o debate sobre a questão da ideologia nos processos educacionais.

A educação constitui-se inegavelmente num dos principais dispositivos através do qual são transmitidas idéias sobre o mundo social. Estando exposta às determinações dos grupos hierarquicamente dominantes em determinado tempo, ajuda a garantir a reprodução da estrutura social existente.

O modo como são transmitidas essas idéias freqüentemente denuncia a diferenciação social. Poderia-se dizer que ao longo do tempo construíram-se duas visões de mundo destinadas às crianças de acordo com sua expectativa de atuação na sociedade. Uma ideologia para aqueles marcados para dominar e outra destinada aos relegados às posições subjugadas. Essa transmissão diferenciada dar-se-ia com a diferenciação nos estágios de modularização escolar. Visto que os representantes das classes subordinadas, em sua grande maioria, deixam a escola antes daqueles da classe dominante, devido a todas as variáveis envolvidas no processo de educação e inserção no mercado de trabalho. Os que saem antes teriam acesso à ideologia destinada àqueles dominados, aprendendo atitudes e valores próprios das classes subalternas. Os privilegiados pelo fato de permanecerem até o fim do processo educacional seriam apresentados ao modo de ver o mundo e à socialização daqueles cujo destino é pertencer à classe dominante.

Reforçando essa idéia de diferenciação curricular, exercida por padrões escolares adotados de forma a modelar uma sociedade conforme interesses de uma classe e os conflitos a que essa mesma sociedade se submete, Sacristán faz uma análise crítica sucinta da qual podemos nos valer:

“A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo.

Esse sistema se compõem de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados. As modalidades de educação num mesmo intervalo de idade acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação. A formação profissional paralela ao ensino secundário segrega a coletividade de alunos de diferentes capacidades e procedência social e também com diferente destino social, e tais determinações podem ser vistas nos currículos que se distribuem num e noutro tipo de educação.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo

um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa orientação especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar¹⁰.

Para que não haja dúvidas quanto ao conceito de ideologia aqui aplicado e ao qual estamos nos referindo, sem que tenhamos de entrar em embates filosófico-etimológicos da questão, basta que compreendamos sua noção como conjunto de idéias ou consciência da sociedade, desprovida de caráter falso ou verdadeiro nas idéias que transmite, mas conjugada de interesses, veiculando uma visão do mundo social ligada aos grupos dominantes ou que ocupam posições de vantagem na ordem social. A ideologia é instrumento primordial para manutenção dos privilégios e vantagens que lhes propiciam essas posições privilegiadas. Entendemos como mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder as idéias envolvidas na ideologia justificam ou legitimam do que se são falsas ou verdadeiras.

Porém não podemos pensar em ideologia como coisa acabada, imposta e engolida pela sociedade e jamais contestada. Não podemos também imaginar que idéias elitistas seriam transmitidas aos menos favorecidos e estes assimilariam completamente aquele conteúdo, deixando-se dominar totalmente. A imposição ideológica gera, é claro, inúmeros conflitos. Senão, vejamos.

Inicialmente, para que a ideologia seja aceita, deve conter elementos preexistentes na cultura e na sociedade, tais como, e principalmente, aqueles ligados ao senso comum. Assim, os envolvidos no processo aceitam uma ideologia adaptada, e não uma idéia original, elaborada piramidalmente de cima para baixo.

Outra coisa a se considerar é que a ideologia não é homogênea, uniforme, consistente. É, antes, mais como uma colcha de retalhos, fragmentos de diferentes elementos. E não age impassível, inabalável, ilesa. Há resistência e luta conta a imposição ideológica por parte dos que dela são alvo – pelas formas diferenciadas com que é assimilada.

É provavelmente infinito e muito fértil o campo de discussão aqui apresentado com relação à ideologia, mas o que desejávamos, sem ter a intenção

¹⁰ SACRISTÁN, J. Gimeno – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre, ArtMed, 1998. p. 17.

de esgotar o tema ou limitar a compreensão do mesmo era chamar a atenção para a importância e a relação íntima de vínculo a que se submete o currículo quando falamos de ideologia. E por certo é farto o leque de estudos a que podemos nos dedicar no afã de compreender e aprender sobre as formas como o conhecimento, compilado em currículo escolar, age para produzir identidades individuais e sociais no interior de nossas escolas, o que levantará sempre a questão da ideologia e o seu papel nesse processo.

CURRÍCULO E SELEÇÃO CULTURAL

“A ampliação do está passando a ser considerado cultura própria do currículo provoca conflitos e contradições, visto que não existe campo ou aspecto cultural que não esteja submetido a valorizações sociais diversas. As formas culturais não são senão elaborações sociais valorizadas de forma peculiar em cada caso. Qualquer faceta da cultura é objeto de ponderações diferentes na sociedade, é apreciada de forma peculiar por diferentes classes e grupos sociais e está relacionada a interesses muito diversos. Os aspectos intelectuais são valorizados mais que os manuais, por exemplo, pensa-se que determinados saberes são básicos para o progresso pessoal e social e que outros são cultura acessória. Estas valorizações desiguais são diferentes, por sua vez, entre os diversos grupos sociais, classes sociais, etc. o que introduz problemas quando os cidadãos de qualquer classe e condição tem que se submeter a um mesmo currículo. Veremos isso muito claramente, em nosso contexto, quando se fala da possibilidade de uma cultura comum numa escola compreensiva para todos os alunos de uma mesma idade, independente de sua condição social e de suas expectativas acadêmicas posteriores ao ensino obrigatório”¹¹

Com essa exposição de Sacristán podemos iniciar nossas considerações acerca da seleção cultural a que o currículo está submetido e, as implicações dessa seleção no processo de formação curricular enquanto instrumento social.

Clara está a necessidade premente de se promover uma escolha fundamentada dos conhecimentos agregados de um povo que deverão ser transmitidos e transferidos aos novos componentes da sociedade, os alunos de nossas escolas, por meio dessas instituições e tudo que nelas se representa. Somos hoje uma civilização cujas descobertas, estudos e conhecimentos

¹¹ Op. Cit. p. 60-61.

coletados e agrupados ao longo da história perfazem uma montanha cultural de tal forma alta, extensa, dinâmica e crescente que torna-se impossível apresentar ao aluno tudo quanto essa civilização adquiriu em sua existência.

No entanto, promover uma seleção adequada do conhecimento válido e representativo não é tarefa fácil nem procede-se de forma desinteressada e neutra. Tyler, citado por Pedra, nos diz que nem sempre foi assim tão oneroso exercer essa seleção:

“O esforço por extrair objetos do estudo da vida contemporânea [para Tyler, “vida contemporânea” é conceito equivalente a “cultura”, sendo visões de uma mesma moeda] derivou, principalmente, da dificuldade de ensinar na escola o enorme corpo de conhecimentos surgidos com o despertar da ciência e da Revolução Industrial. Antes dessa época, o material que se considerava digno de estudo era bastante reduzido, de maneira que não resultava difícil escolher os elementos mais significativos da herança cultural. O tremendo aumento dos conhecimentos, que se acelerou em cada geração desde o advento da era científica, impediu aos estabelecimentos de ensino seguir incluindo em seus programas tudo que se aceitava como saber”¹².

Para Tyler:

“Por ser muito complexa e por mudar continuamente [a vida contemporânea], é necessário focalizar esforços educacionais sobre os aspectos essenciais e mais importantes dessa vida. Não se desperdiça, deste modo, o tempo dos estudantes com informações que foram importantes há 50 anos, mas não são mais”¹³.

Há que se fazer, então, essa seleção sobre as bases conceituais que norteiam uma sociedade em determinado momento, sendo necessário que as escolas e o próprio processo educacional se adaptem às novas realidades que vão se desenhando ao longo da caminhada do Homem em seu cotidiano. Porém, interessa-nos mais as intenções e interesses vinculados a essa seleção, os quais, invariavelmente, estarão presentes a qualquer tempo.

¹² TYLER, Ralph. Apud PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papirus, 1997. p. 41.

¹³ Id., *ibid.* . p. 42.

Podemos perceber bem esse aspecto observando o que nos diz Bernstein sobre o assunto, comentando a nova sociologia – uma tendência iniciada na Inglaterra no final dos anos 60 que pretendeu submeter o currículo, e não a educação *latu sensu*, à análise sociológica:

“...a ‘sociologia do currículo’, começou trabalhando com o pressuposto de que o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes educacionais reflete a distribuição do poder em seu meio e a maneira pela qual trata de assegurar o controle social dos comportamentos individuais”¹⁴.

No entanto, essa “sociologia do currículo” foi denunciada por Eggleston em 1977, quando argumentou que pouca atenção a esse estudo sociológico do currículo estava sendo recebida dos sociólogos, que exibiam uma tendência a tomá-lo como um elemento “dado” dos sistemas escolares¹⁵.

Propunha-se, então uma nova abordagem que considerasse o currículo como materialização da seleção dos conteúdos, deslocando o interesse para os processos utilizados na seleção de conteúdos e sua distribuição. Como nos diz textualmente Pedra:

“A preocupação volta-se para os conteúdos, ou, para utilizar o termo de preferência dos ‘sociólogos do currículo’, os conhecimentos. Este é, aliás, o tema central da ‘sociologia do currículo’”¹⁶.

Sacristán nos remete, escrevendo sobre o mesmo assunto, à Nova Sociologia da Educação, que justamente veio a abrir caminhos para uma visão crítica e aprofundada do que está representado no currículo e em que principalmente se direcionou esse estudo:

“A Nova Sociologia da Educação contribuiu de forma decisiva para a atualidade do tema, que centrou seu interesse em analisar como as funções de seleção e organização social da escola, que subjazem nos currículos, se realizam

¹⁴ BERNSTEIN, Basil. Apud PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 50.

¹⁵ PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 50.

¹⁶ Id. *ibid.* loc. cit.

através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre. Em vez de ver o currículo como algo dado, explicando o sucesso e o fracasso escolar como variável dependente, dentro de um esquema no qual a variável independente são as condições sociais dos indivíduos e dos grupos, é de se levar em conta que também os procedimentos de selecionar, organizar o conhecimento, lecioná-lo e avaliá-lo são mecanismos sociais que deverão ser pesquisados (Young, 1980, p.25). O currículo – afirma este autor – é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente. Com isso, a natureza do saber distribuído pela escola se situa como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido. O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade (Whitty, 1985. p.8)¹⁷.

Segundo Pedra, na mesma linha de análise, estudiosos como Apple e King propõe e discutem questões como:

“Por que e como aspectos particulares da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento factual, objetivo? Como, concretamente, pode o conhecimento oficial representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma sociedade? Como as escolas legitimam estes padrões limitados e parciais de conhecimento como verdades inquestionáveis?”¹⁸.

E como o próprio Pedra nos explica, o currículo passa a ser encarado como um

“...recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica a justificar-lhe. Tal recorte (...) faz-se dos conhecimentos disponíveis em uma determinada cultura. Como o tempo escolar é finito e o conhecimento acumulado ultrapassa aquela finitude, não há outra via senão eleger alguns conhecimentos e recusar outros”¹⁹.

¹⁷ YOUNG, M., WHITTY, G. Apud SACRISTÁN, J. Gimeno – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed.Porto Alegre, ArtMed, 1998. p. 19.

¹⁸ APPLE, M. E. e KING, N. R. Apud PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 51.

¹⁹ PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 51.

E quem tem a responsabilidade e o poder para exercer essa seleção? Quais as forças, lutas e discussões que se agrupam de forma a eleger esses conhecimentos como válidos? O mesmo Pedra pode nos fornecer uma pista:

“Assim o conhecimento que se apresenta no currículo seguramente será aquele que a sociedade sancionou como desejável ou necessário . Está claro que por tal sociedade não se pode entender algo sem endereço e fisionomia. Ela se mostra e se materializa nos grupos sociais que em seu momento histórico assumem posições de poder”²⁰.

Portanto, começamos a perceber que o currículo se torna um elemento de grande importância no palco das lutas sociais, dos conflitos de classe, uma vez que por ele passam os conhecimentos, aspectos culturais e a ideologia que será comunicada, apresentada e assimilada por uma nação e, dessa forma, constituirá instrumento crucial na formação sócio-cultural das identidades dos indivíduos e de sua experiência educacional.

Ora, se estamos falando de manipulação de elementos formais e legitimados, não podemos fugir ao que apresentamos no início deste trabalho, acerca da parcialidade, da intencionalidade subjacente à formação e aplicação de conteúdos curriculares. Há sempre por detrás da criação de um currículo escolar algum grupo organizado, alguma classe que naquele momento ocupa lugar de destaque (entenda-se com isso lugar de poder) e cujos interesses, notadamente aqueles ligados à manutenção da situação vigente, são colocados direta ou indiretamente dentro da seleção cultural necessária à elaboração curricular, determinando expectativas diferenciadas quanto aos resultados a serem alcançados com a aprendizagem de determinado elemento do currículo.

Sobre isso escreve Sacristán:

“A seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros. Inclusive os mais desfavorecidos vêem nos currículos acadêmicos uma oportunidade de redenção social, algo que não vêem tanto nos que têm como função a formação manual ou profissionalizante em geral.

²⁰ Id. *Ibid.*. p. 52.

No currículo tradicional da educação obrigatória, a primazia tradicional foi dirigida à cultura da classe média e alta, baseada fundamentalmente no saber ler, escrever e nas formalizações abstratas e, por isso, o fracasso dos alunos das classes culturalmente menos favorecidas tem sido mais freqüente, devido ao fato de que se trata de uma cultura que tem pouco a ver com seu ambiente imediato. A cultura acadêmica tradicional não é a dominante na cultura das classes populares. A evolução dos sistemas produtivos em países desenvolvidos com um setor de serviços muito amplo e processos de transformação altamente tecnológicos, que requerem um domínio amplo de informação muito variada, leva à necessidade de preparação nesses saberes acadêmicos abstratos e formais. A ampliação da cultura escolar para os aspectos manuais, por exemplo, que são componentes mais relacionados com essas classes sociais, nem sempre é facilmente admitida pelos que estão identificados com a cultura acadêmica e esperam através dela, a ascensão ou a redenção social e econômica²¹.

Sacristán, assim, nos dá um panorama claro quanto aos conflitos derivados da seletividade curricular. Selecionar o conhecimento e a cultura de uma civilização que devem ser considerados válidos e aplicáveis torna-se cada vez mais, à medida que acumulamos um volume crescente de experiências e conhecimentos, uma tarefa complicada e sobre a qual recaem considerações explícitas e implícitas que certamente produzem resultados diretos sobre a sociedade na qual é aplicada. Continuando a nos apoiar no que nos diz Sacristán:

“A seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada, com todas as mutilações que a especialização comporta, e os menos favorecidos, ao fracasso escolar e ao distanciamento conseqüente do mundo cultural. Tarefa esta que não é precisamente fácil, se não se fazem esforços e se adotam medidas específicas, quando boa parte do professorado e dos mecanismos de desenvolvimento curricular, meios didáticos, livros-texto, etc. são à imagem e semelhança da cultura intelectualista e abstrata dominante²².”

Mas apesar dessa modelagem curricular aos interesses dominantes e ao conseqüente desfavorecimento das classes menos privilegiadas, devemos

²¹ SACRISTÁN, J. Gimeno – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre, ArtMed, 1998. p. 62.

²² Op. Cit. p. 65.

admitir que o campo cultural é um terreno passível de contestação. Criticamente, não existe uma única cultura da sociedade, homogênea, coesa e universalmente aceita e praticada e, por essa razão, eleita para transmissão às futuras gerações através do currículo. A cultura é algo pelo que lutamos e não que recebemos, é um campo onde se revelam e se degladiam antagônicas concepções de vida social, onde se desenvolvem conflitos de poder e dominação.

Nessa perspectiva, cultura é algo intimamente ligado a grupos e classes sociais, sendo terreno onde se travam lutas pela manutenção ou transposição de divisões da sociedade. E o currículo é o campo onde se manifesta esse conflito, onde se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura.

Dessa forma podemos chegar à conclusão de que, mesmo sendo instrumento de transmissão de valores intencionados e não-neutros, o currículo ainda assim não é um conjunto de informações e materiais inertes, mas um terreno em que efetivamente se criará e produzirá cultura através dos conflitos resultantes da seleção cultural dos conteúdos curriculares.

Chegamos assim, ao final de nosso trabalho, sem, no entanto, esperar ter esgotado o assunto, mas apenas ilustrado a relação existente entre o currículo, a cultura e a sociedade, perpassando pelos aspectos de imposição ideológica do currículo e as relações de poder nele representadas e incentivado, senão despertado, o interesse pelos elementos abordados.

Esperamos que o tema seja ainda muito discutido e estudado, a fim de buscar as raízes do currículo e as forças que nele interferem, procurando amenizar sempre as implicações negativas das injustiças sociais que possam ser transmitidas e mantidas através do currículo.

E por fim, gostaríamos de dizer que entendemos ser o currículo não um elemento estático a favor das classes dominantes alienado completamente da busca por transformação do quadro social, mas um instrumento de produção e de política cultural, com o qual pode-se criar, recriar e mudar a cultura de um povo e, principalmente, contestar e transgredir a realidade de desigualdades e diferenciações sociais hoje existente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

CICLOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Ana Maria Ferola da Silva Nunes¹
Denize Donizete Campos Rizotto²
Gercina Santana Novais³
Silma do Carmo Nunes⁴

RESUMO: *A necessidade de se repensar o papel da escola mediante as mudanças emergentes na conjuntura mundial, globalização da economia e a informatização dos meios de comunicação, tem suscitado uma reflexão sobre a dimensão pedagógica e educativa da escola. É nesse contexto que se delineia a proposta de organização da escola em Ciclo de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, rompendo com a seriação escolar. Isso implica a construção de uma proposta político-pedagógica, que privilegie novos modos de ocupar o tempo e o espaço escolares.*

PALAVRAS-CHAVE: Globalização, Conjuntura Mundial, Proposta Política-Pedagógica.

ABSTRACT: *The need to rethink the school role in view of the emerging changes in the world setting, the economic globalization and information technology of the communication means, have caused a reflection of the pedagogical and educational dimension of the school. It is in this context that the school arrangement proposal in learning cycle and human development is outlined, breaking from the school grading system. It implies the establishment of a political-pedagogical proposal, which favours new ways of occupying school time and facilities.*

KEY WORDS: Globalization, World Setting, Political-Pedagogical Proposal.

¹ Diretora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU; mestranda em Educação pela mesma Instituição.

² Professora da ESEBA/UFU; mestre em Educação pela UFU.

³ Professora da ESEBA/UFU; psicóloga; mestre em Educação pela USP.

⁴ Professora da UFU e da UNICALDAS; doutoranda em Educação pela UNICAMP.

“Há momentos na vida onde a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e percebemos de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir”.

M. Foucault.

Há muitos anos a educação infantil e o ensino fundamental possuem uma organização seqüencial baseada em uma concepção positivista de educação e de escolarização. Estruturada dessa maneira, a educação reproduz o conhecimento adquirido de forma linear, etapista, hierarquizada de acordo com a noção de tempo puramente cronológico, ou seja, controlada pelo tempo do relógio. *“Uma vez passados os portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo regulado.”*(THOMPSON, 1991:71).

Nessa concepção de educação os saberes escolares são considerados prontos e acabados. Eles são transmitidos aos(às) educandos(as) em doses preestabelecidas, sem considerar os conhecimentos prévios e os espaços de construção de conhecimentos dos(as) alunos(as). Cabe a esses(as) alunos(as) apenas assimilar o conhecimento que lhes é transmitido.

De acordo com essa perspectiva educacional, os conteúdos são organizados, nos currículos escolares, de forma estanque. Não há preocupação em respeitar as diferenças individuais, coletivas e culturais dos(as) educandos(as) e nem os diferentes ritmos de aprendizagem.

Tendo em vista o descomprometimento dessa concepção de escola, propomos um novo olhar que organize o ensino sem divisão de séries, tendo como eixos a **aprendizagem e o desenvolvimento humano, o lúdico, a construção de conhecimentos e a cultura**. Essa proposta pressupõe uma mudança nos conceitos de educação, de ensino-aprendizagem, de currículos, de avaliação escolar, de produção do conhecimento, de organização do tempo - espaço escolares, dentre outros. Isso implica em repensar as concepções educacionais presentes e, às vezes, cristalizadas no seio do corpo docente.

Nessa perspectiva educacional **o currículo** escolar precisa ser visto como uma construção e reconstrução permanente. Assim, ele será interpretado como uma ação e uma trajetória, fruto de reflexões coletivas do corpo docente em contato com as experiências junto aos alunos e às alunas, sendo necessário, inclusive, deixar espaços para que esses(as) últimos(as) possam também interferir e participar dessa construção. Além disso, será necessário buscar a participação

dos grupos de convivência permanente dos(as) discentes para que, em conjunto com toda a comunidade escolar, possam estar avaliando e reavaliando resultados, processos e procedimentos repensando e reconstruindo, permanentemente, a nova proposta curricular.

O currículo deverá ser visto como um processo dinâmico, aberto e flexível às mudanças que se fizerem necessárias a partir da construção e desenvolvimento de um novo processo pedagógico. Como explica a SECRETARIA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, (1996: 7),

Essa concepção de currículo veicula toda uma concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os indivíduos pertencem; portanto, referida sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social.

A concretização das funções da escola e a maneira como elas são enfocadas no cotidiano do ensino-aprendizagem e da educação escolar são definidas, em grande parte, pelo currículo escolar. Nos currículos estão revelados compromissos com os sujeitos históricos, com a sociedade e com a cultura. Por isso, repensar a organização da escola implica, também, repensá-los.

A organização curricular, para uma escola que se pretende democrática, preocupada com a formação da cidadania e com a capacidade de propiciar aos alunos e às alunas a construção e a reconstrução de conhecimentos, deixando de lado a pura transmissão de forma acrítica, deverá buscar uma inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento e entre essas e a organização da sociedade. É preciso, ainda, construir uma linha de ação que ofereça um ponto de partida para o trabalho pedagógico que se pretende realizar em cada área do conhecimento, ou no desenvolvimento das diferentes competências.

Visando possibilitar mudanças nesse sentido, reafirmamos a proposta de se ter como eixos para a educação no ensino básico: **a Aprendizagem, o desenvolvimento Humano, a Construção de Conhecimentos, o Lúdico e a Cultura**. Estes eixos ao se inter cruzarem no desenvolvimento curricular darão visibilidade às várias dimensões dos conteúdos.

Essa organização curricular deverá se expressar, não apenas no currículo formal da escola, mas também no currículo real, ou seja, no conjunto de atividades que, direta ou indiretamente, interfere no processo de elaboração, construção e

socialização do conhecimento. Os componentes disciplinares deverão expressar a transdisciplinaridade necessária aos temas eleitos para estudo.

Essa concepção de currículo deixa clara a dimensão pedagógica e educativa que se pretende alcançar com a proposta de organização da escola em Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, rompendo com a seriação escolar. Isso implica repensar não só um outro modelo curricular, mas uma outra perspectiva educacional e novos modos de ocupar o tempo e o espaço escolares, com vista à uma organização político-pedagógica referenciada em princípios de romper com o modelo hoje existente na maioria das escolas.

A organização das escolas em ciclos no Brasil tem revelado, segundo a SECRETARIA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, (1996: 10-11) que *“essa maneira de estruturação curricular promove um continuum no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passa os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar”*.

A organização dos ciclos escolares contribui para que as experiências de vida e os ritmos dos(as) educandos(as) sejam respeitados. Possibilita, também, o repensar e a reelaboração da prática docente, a interdisciplinaridade e a ação coletiva na escola.

Todavia, embora reconhecendo o avanço político-pedagógico da proposta de organização da escola em ciclos, a observação e a análise do seu desenvolvimento têm indicado a permanência da idéia de terminalidade. Isso posto, adia-se apenas o momento do reconhecimento da não-aprendizagem de conteúdos, considerados fundamentais para a progressão do(a) aluno(a). Não há perspectiva de que o(a) discente possa alcançar, em momentos diferentes, os objetivos estabelecidos pelas disciplinas escolares, o que significaria o fim do atrelamento das mesmas e dos conteúdos ao encerramento de um determinado ciclo.

Ao propor a organização da escola em Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, consideramos importante conhecer e analisar outras experiências sem, contudo, adotar critérios já experimentados em outras unidades ou instituições de ensino e que tenham sido negativas. Poder-se-á organizar os ciclos a partir da realidade concreta da própria escola. Observando e analisando o quadro docente, a disposição dos(as) educadores(as) para implementar a proposta, as condições de trabalho, o espaço físico, os materiais disponíveis, as características da clientela a ser atendida, a formação inicial dos(as) docentes e

um projeto de formação continuada, que possibilite o constante repensar da referida proposta político-pedagógica.

A organização da educação escolar em Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano permite uma melhor adaptação da criança ao nível de seu desenvolvimento. Prevê avanços na aprendizagem do(a) aluno(a) em função de uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo da escolarização, estimulando o processo de desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 9.394, de 20 /12/ 1996 determina, em seu artigo IV, parágrafo 1º, que o ensino fundamental poderá ser ministrado em ciclos. No mesmo artigo, parágrafo 2º, determina que os estabelecimentos de ensino poderão adotar o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Isso significa um avanço porque coloca o processo de ensino-aprendizagem a serviço do(a) aluno(a). Neste sentido, DEMO, (1997: 22), afirma que

O processo de aprendizagem precisa estar acima de tudo, porque é a razão de ser dos sistemas educacionais. (...) Daí segue que todo sistema deve estar à disposição dos direitos do aluno. Se um aluno pode progredir com velocidade maior, terá a chance de apressar seu processo formativo. Por outra, se se atrasar, a escola precisa envidar todos os esforços para recuperá-lo. Isso não retira a possibilidade de reprovação, sempre que o desempenho, apesar de tudo, não for satisfatório. Mas, antes de reprovar, é mister empregar todo o arsenal possível e imaginável para garantir o direito de aprender bem. Mas vale também o reverso: nada vale a pena se o aluno(a) não aprende.

A organização da escola em ciclos, respeitando o limite máximo de onze anos de escolaridade para completar **os ciclos da infância, pré-adolescência e adolescência**, ou na nomenclatura oficial denominada pré-escola e ensino fundamental, garantindo o direito dos(as) discentes freqüentarem uma escola de tempo integral, poderá mudar significativamente a qualidade da educação nesses níveis de ensino. Mudança esta que, se gestada pela comunidade escolar, certamente contribuirá para alterar o atual quadro de crise presente nas escolas.

Cada ciclo deverá estabelecer, como explica a SECRETARIA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (1996: 11), os princípios e os conhecimentos que “*norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo (...)*”. Cada ciclo terá que levar em consideração

as características e as necessidades dos(as) educandos(as), idade e nível de desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, motores e outros que se fizerem necessários observar para romper com o fracasso escolar, garantindo a permanente construção e reconstrução de saberes.

A organização do ensino por ciclos possibilita o entendimento e a investigação sobre os processos sócio-afetivo-cognitivos de produção do conhecimento. Possibilita, também, enfatizar a formação humana e a diversidade cultural, como condições necessárias para que todos os(as) educandos(as) consigam compreender, pensar e propor soluções para o mundo sócio-cultural no qual se encontram inseridos(as).

Além disso, proporciona uma ação mais consciente por parte dos(as) educadores(as) que, necessariamente, terão que observar com mais cientificidade o desenvolvimento dos(as) educandos(as). Isto conduzirá o(a) educador(a) a olhar com mais cuidado os processos de desenvolvimento e continuidade, auxiliando o(a) aluno(a) a superar as dificuldades no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem.

Ademais, será necessário propiciar ao educador e à educadora a oportunidade de repensar, permanentemente, a sua prática pedagógica. Esse repensar está relacionado com a formação continuada que, em uma ação integrada entre os educadores, constrói e organiza a ação docente no seu cotidiano.

A elaboração de uma política de formação continuada dos(as) docentes é que determinará o ajustamento desses(as) profissionais à nova organização e às novas práticas pedagógicas. Essa formação é que possibilitará, como nos lembra ESTEVE (1999: 117), “*evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar; a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina; a reagir às situações de ansiedade*”. Isso porque, ainda de acordo com o pensamento desse mesmo autor, os(as) professores(as), no exercício dessa nova proposta educativa, devem comprometer-se com as transformações que ela produzirá no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando os seus estilos de ensino, as suas práticas pedagógicas ao papel que irão desempenhar, não de forma isolada, mas juntamente com os(as) alunos(as) em uma ação coletiva e, ao mesmo tempo, socializada na escola e na comunidade escolar, composta desses(as) mesmos(as) docentes e discentes, dos(as) grupos de convivência responsáveis pelos(as) educandos(as), da direção, do corpo técnico e de todos(as) os(as) funcionários(as) da escola.

Se não houver um investimento político-pedagógico de toda comunidade escolar para evitar o recuo daqueles(as) que se sentirem menos preparados(as) para enfrentarem as mudanças ou, ainda, evitar o silenciamento das vozes discordantes, a proposta poderá não se concretizar dentro daquilo que dela se espera, ou seja, que ela possa trazer mudanças que contribuam para uma outra visão político-pedagógica e uma outra organização das práticas pedagógicas, do tempo - espaço escolar, do sistema de avaliação que aprova/reprova o(a) aluno(a) na sua jornada estudantil. Jornadas, essas, que definem a sua inserção no mundo do trabalho, na sociedade em que está inserido(a). Definem, portanto, a sua vida no presente e no futuro, distante do tempo vivido.

A escola deverá buscar as condições necessárias, dentro das suas possibilidades, para implementar um ensino de melhor qualidade. Para isso, desenvolverá o processo de mudanças, tendo como referência todas as questões até aqui apontadas, e outras que possam ser colocadas como importantes nesse processo de mudanças. Mas precisa avançar no sentido de ampliar referenciais teórico-práticos que fundamentem a proposta e criem as condições necessárias para implementá-la e produzir materiais necessários à concretização da mudança.

A organização do tempo - espaço escolar pode ser realizada, tendo como base os conhecimentos das disciplinas e os complexos temáticos - retirados das práticas sociais e do conjunto de problemas da atualidade e do cotidiano. A opção é por organizar o trabalho escolar por meio de complexos temáticos que provocam *“a percepção e a compreensão dessa realidade, explícita a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidencia as relações existentes entre o fazer e o pensar o agir e o refletir, a teoria e a prática”*. (ROCHA, 1994: 3).

Esses devem se desenvolver a partir dos eixos da educação na infância, pré-adolescência e adolescência: a formação humana, o lúdico, a construção de conhecimentos e a cultura. Assim, os conceitos, as informações, os procedimentos, os valores, as normas e as competências, a serem desenvolvidos em cada componente curricular, devem ser colocados como resposta às situações-problema que levem os(as) educandos(as) não só a memorização. Mas que, acima de tudo, permitam-lhes estabelecer noções que conduzirão à construção de conhecimentos e competências. Em outras palavras, que possibilite ao(à) educando(a) reelaborar e construir diferentes saberes.

Essa forma de organizar o tempo, o espaço e os saberes escolares deve

estar de acordo com os interesses coletivos dos(as) alunos(as), professores(as) e de toda a comunidade escolar. Precisam estar presentes no currículo real da escola, não só os componentes curriculares do núcleo comum e da parte diversificada, mas, também, os temas que emergem dos processos histórico-sociais.

Para desenvolver os complexos temáticos serão utilizadas as seguintes estratégias pedagógicas: **metodologia de projetos e seqüência de atividades significativas**. A metodologia de projetos responde à necessidade de abordar os conteúdos de forma globalizante e relacional, estudando-os nas suas relações histórico-sociais a partir da inserção dos sujeitos nos contextos de construção de conhecimentos - meio físico e humano, as relações inter e intrapessoais, a cultura, os valores, os conceitos, dentre outros. No dizer de HERNANDEZ e VENTURA (1998: 62),

A idéia fundamental dos projetos se assenta na concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno que externo, no qual as relações entre conteúdo e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

Para isso, será necessário reafirmar a importância de um ensino que possibilite ao(à) aluno(a) elaborar os conceitos e as informações a partir dos conhecimentos prévios, do diálogo com sua cultura e com os esquemas mentais em construção. Nessa perspectiva, o ensino deverá incidir, prioritariamente, sobre a zona de desenvolvimento proximal⁵, pois tal como afirma L. S. Vygotsky são flores que em breve poderão ser frutos.

Esses pressupostos ajudarão a pensar os complexos temáticos de cada ciclo, as possíveis articulações entre esses, e também as relações entre os diferentes componentes, definindo assim a grade curricular da escola. Eles vão auxiliar na aprendizagem e na capacidade do(a) discente em ultrapassar o nível da assimilação pura e simples para o da construção do próprio saber.

⁵ Para Vygotsky a zona de desenvolvimento proximal é "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar, através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (Vygotsky, 1989, p. 97).

De acordo com o exposto, a avaliação escolar terá um papel significativo. Não poderá ter a mesma conotação que vem tendo ao longo desses anos, na organização seriada de ensino. Será necessário um estudo para transformá-la em um novo instrumento que sirva para “medir” e ao mesmo tempo diagnosticar e replanejar as ações educativas que conduzam o(a) aluno(a) aos objetivos propostos pela organização escolar em **Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano**.

Metodologia de implantação da proposta de ciclos de aprendizagem e desenvolvimento humano

Para realizar mudanças significativas nas concepções educativas e de ensino-aprendizagem é necessário desprender-se das já cristalizadas, e tidas como corretas, concepções que permeiam o ideário escolar. É preciso um esforço para enfrentar o desafio de criticar e ser criticado, reinventar currículos e formas de avaliação a partir de novas abordagens teórico-metodológicas.

Ao se pretender organizar a escola em Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, rompendo com a seqüenciação tradicional do ensino, é necessário perder o medo de enfrentar o “novo”, deixar de lado os ranços adquiridos ao longo da prática educativa, que até aqui se realizou, e enfrentar desafios que surgirão com a implementação de novas práticas pedagógicas.

Os pontos críticos a serem abordados na elaboração de uma proposta de estruturação do ensino em ciclos são muitos. Como estruturar os ciclos? De dois em dois anos, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, formando quatro ciclos para o ensino fundamental? De três em três anos, formando três ciclos para todo o ensino fundamental, com a duração de nove anos, como na Secretaria Municipal de Porto Alegre? Inventar outra proposta, baseada em que parâmetros?

A LDB não fecha a questão e deixa livre para que cada sistema ou unidade de ensino se organize da maneira mais adequada à sua realidade. Assim, cabe à escola pensar uma proposta que possa se adequar melhor à realidade de seus educandos e de suas educandas.

Para tanto, torna-se necessário a criação de “fóruns escolares” de discussão, elaboração e acompanhamento de uma proposta de ensino construída

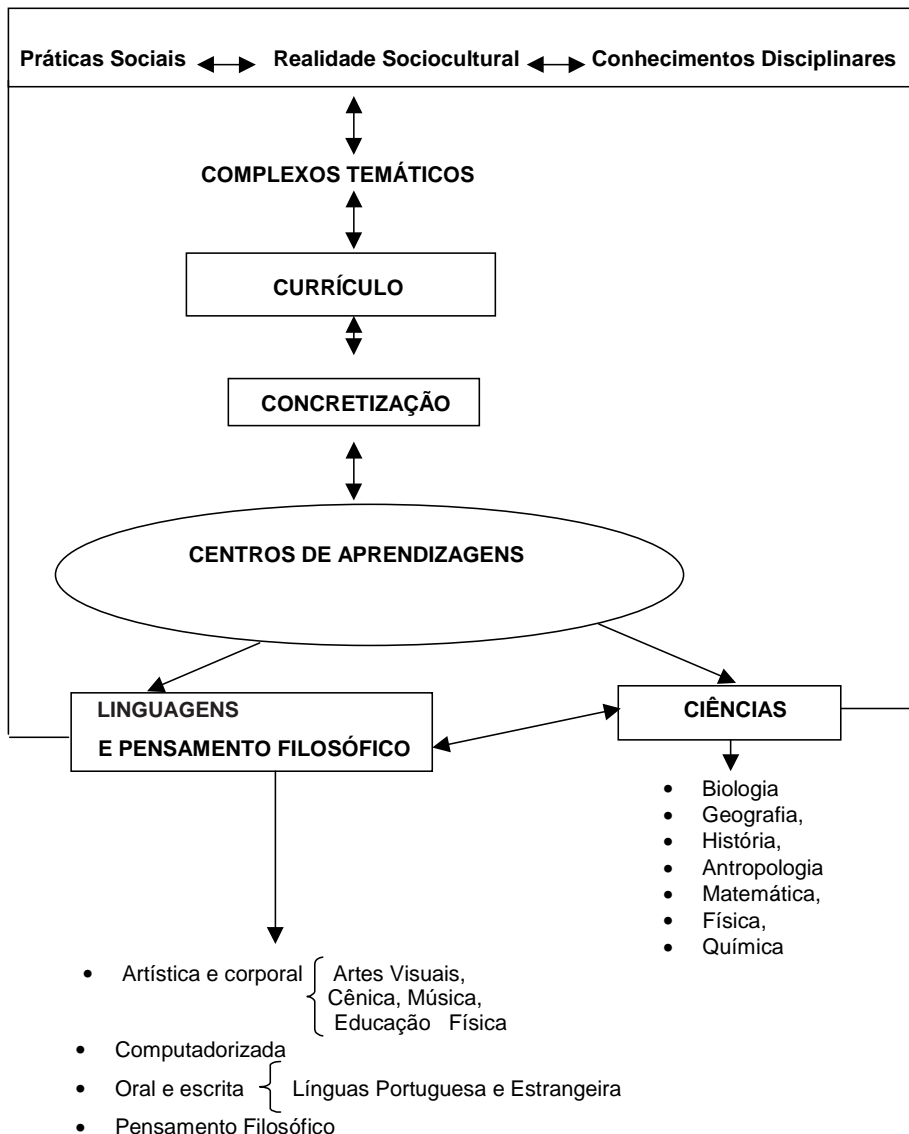
democraticamente, constituídos pelo corpo docente, pelos(as) discentes, pela direção, pelos(as) especialistas em educação, funcionários(as) e grupos de convivência permanente dos(as) alunos(as).

A proposta aqui apresentada é que a pré-escola e o ensino fundamental se organizem em três ciclos, com duração de onze anos. Eles seriam estruturados da seguinte forma: **Ciclos da Infância (4 a 8)**, **da Pré-Adolescência (9 a 11)**, **e Adolescência (12-14)**. Nesta organização de ensino serão considerados três fatores importantes: o processo de desenvolvimento, a idade e as necessidade e vivências socioculturais do(a) educando(a).

A preocupação é olhar o(a) aluno(a) em seu processo global, ou seja, considerando seu desenvolvimento afetivo, social, cultural e cognitivo. Nessa organização deverá existir condição para que os(as) alunos(as) possam avançar em seu ritmo de estudos, sobretudo aqueles com idade também mais avançada. Ao mesmo tempo, será necessário criar condições para que nenhum(a) aluno(a) leve mais que onze anos para vencer os três ciclos.

Para o desenvolvimento do currículo serão criados **Centros de Aprendizagens**. A idéia fundamental dos **Centros de Aprendizagens** se assenta numa concepção de organização de recursos humanos, materiais e espaço físico relacionados com a natureza e afinidades dos conteúdos disciplinares, necessários para o desenvolvimento das temáticas presentes no currículo e das questões presentes nos projetos de estudo. Assim sendo, o modo de existência desses centros pressupõe a construção de saberes necessários para a resolução, ainda que provisória, de questões presentes nos blocos temáticos de cada ciclo, e a necessidade de disponibilizar linguagens e conhecimentos produzidos pelas várias ciências, no sentido de contribuir para a superação das dificuldades dos(as) discente, diagnosticadas no processo de aprendizagem, e a potencialização de seus processos de construção de saberes.

A figura que vem a seguir auxilia a compreensão das possibilidades de criação desses centros.



Além disso, a avaliação do(a) aluno(a) deverá ser permanente para que, de fato, possa acelerar seus estudos sem prejuízo da qualidade do ensino e sem banalizar o conhecimento que esse(a) deverá adquirir ao longo de todo um ciclo, o que não significa que não possa haver reprovação. Mas a reprovação será colocada de forma diferente daquela que hoje predomina na maioria das escolas, seguindo a organização seqüencial de ensino.

A reprovação em um dos componentes curriculares não pode significar a reprovação nos demais componentes. Além disso, não se poderá esperar chegar ao final de um ciclo para reavaliar o(a) aluno(a) nos conteúdos em que ele(a) esteja necessitando de reforço para superar dificuldades ou avançar no conteúdo do ciclo subsequente.

A organização dos currículos deverá ter uma lógica diferente da existente na escola. Os blocos de conteúdos precisam ser pensados para todo um ciclo e também subdivididos em complexos temáticos observando-se os eixos temáticos que sustentam a proposta, ou seja: **Formação Humana, Cultura, Lúdico e Construção de Conhecimentos**.

A avaliação escolar deverá ser repensada, tendo como referência as concepções de ensino e de aprendizagem abordadas nesta proposta. O(a) educando(a) precisará ser acompanhado(a) diariamente, de forma sistematizada. Somente com novos critérios de avaliação, cuja conotação não seja a de apenas “aprovar” ou “reprovar” o(a) aluno(a), o projeto poderá dar certo e possibilitar que ele(a) tenha a oportunidade de avançar em seus estudos ou recuperar, com mais rapidez, aqueles conteúdos que, por ventura, não tenha conseguido adquirir, ou ainda, construir as habilidades necessárias para passar de um ciclo a outro, sem deixar lacunas na aprendizagem.

Todavia, consideramos que *“Mesmo quando os textos oficiais não distinguem mais graus anuais em um ciclo, dois problemas maiores permanecem: as modalidades de progressão dentro de um ciclo e de passagem de um ciclo ao seguinte.”* PERRENOUD, 2000: 100). Ademais, *“no final de um ciclo, manter ainda por um ano os alunos menos adiantados não seria reinventar uma reprovação disfarçada, um pouco mais eficaz?”* (ALLAL, 1996, citado por PERRENOUD, 2000 p. 100).

E é por isso que não há exigência de cumprimento de todos os objetivos para iniciar os estudos do próximo ciclo. Caso o(a) discente tenha atingido apenas

alguns dos objetivos propostos para determinados componentes curriculares presentes, por exemplo, no ciclo da infância, poderá cursar outros complexos do próximo ciclo, sem qualquer atrelamento entre progressão com o chamado ano letivo, separados pelas férias. Tal como afirma PERRENOUD (2000: 102), *“Isso permitiria criar ciclos com um número qualquer de meses, 16,30 ou 42, de modo a quebrar o ritmo das estações e dos anos escolares...”*

Mas, como seria desenvolvida a avaliação escolar, tendo em vista os **Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano** apresentados nesta proposta? Apontamos aqui algumas pistas que poderão auxiliar os(as) docentes a refletirem e a ousarem na busca de propostas que possam se adequar à referida proposta.

Assim, a concepção de avaliação que defendemos baseia-se, fundamentalmente, em um instrumento para a concretização dos propósitos na referida proposta. Isso, porque uma escola que tenha como objetivos:

1º- constituir-se em um espaço de vivência da diversidade cultural, étnica, racial e social;

2º- desenvolver ações educativas no sentido da superação de qualquer tipo de opressão, discriminação e exploração do ser humano;

3º- favorecer a construção e (re)construção de conhecimentos;

4º- contribuir para o acesso à informação, de maneira que possibilite o exercício da cidadania;

5º- elaborar teorias e práticas, fundamentadas em valores humanos, tais como fraternidade e solidariedade, essenciais para a felicidade dos homens e das mulheres, dos meninos e das meninas, não poderia deixar de escolher, como referência teórica e prática, concepções que contribuam para a concretização de tais propósitos. Nesse sentido, a proposta de avaliação norteadora deste projeto deve ser não excludente⁶ e favorável à manifestação da diversidade de modos de perceber e transformar a realidade. A avaliação é, como nos lembra SAUL, 1986: 129,

⁶ Diversos trabalhos mostram o significado do tipo de avaliação adotada pela escola para o processo de composição de justificativas para a seleção social, a discriminação, a desvalorização e a exclusão de determinados grupos sociais. A avaliação concebida como instrumento classificatório, de coerção e controle social, transfere para o sujeito ou para determinada classe social a responsabilidade por “seu” fracasso escolar. Para melhor detalhamento sobre essas questões, ler: Hoffmann, Jussara. Avaliação - mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, Ed. Educação e Realidade Revistas e Livros, 1991 e Avaliação mediadora, Porto Alegre, Ed. Mediação, 1996, dentre outras.

(...) uma dimensão intrínseca do ato de conhecer e portanto fundamentalmente compromissada com o diagnóstico do avanço de conhecimento quer na perspectiva de sistematização, quer na produção de novo conhecimento de modo a se constituir em estímulo para o avanço da produção de conhecimento.

E, em decorrência dessa opção, os(as) agentes pedagógicos(as) devem compreender a avaliação como sendo um processo contínuo, participativo, diagnóstico, instrumento fundamental para o replanejamento da ação pedagógica. Interrogar-se permanentemente sobre as questões: “como, com quem, quando, o quê, para quem, para quê se avalia. Essa inquietação permanente não deve ser uma ação solitária do(a) professor(a), mas um exercício coletivo de reflexão permanente sobre o fazer dos(as) educadores(as) e dos(as) aluno(as). Para tanto, serão necessários fóruns permanentes de expressão de aluno(a) e educador(a), os quais farão parte do modo de ocupar e **dividir o tempo escolar**. Neles deverão ser avaliados não apenas os aspectos relacionados com o(a) aluno(a), mas também o fazer do(a) educador(a) e a relação estabelecida por aluno(a) e docentes durante o ato de aprender e ensinar.

O ato de avaliar deve ser um processo favorável à construção e (re)construção dos conhecimentos, que possibilite o fazer e o refazer do trabalho dos(das) professores(as) e alunos(as), a valorização das conquistas, a visualização dos erros⁷ como sendo parte de um movimento de construção do saber e passíveis de superação. Esse modo de abordar a avaliação traz para o(a) professor(a), mediador(a) desse processo, a necessidade de repensar: o que é aprender? Como articular a especificidade dos **complexos temáticos** e dos **conteúdos disciplinares** com o estágio de desenvolvimento do pensamento dos(as) alunos(as)?

Nessa perspectiva, cremos que todos os elementos da ação educativa, particularmente a avaliação, devem favorecer a construção do “ser-sujeito”, que produz conhecimento na relação com o(a) outro(a), mediado pela cultura. Assim sendo, a avaliação que estamos propondo é: **processual, contínua, investigativa, participativa, diversificada, ato cotidiano, o encontro de vários olhares**

⁷ A concepção de erro adotada aqui pressupõe entendê-lo como “erro construtivo”, possibilidades de inferências sobre fatos, objetos, realidades, parte do processo de construção e (re)elaboração dos conhecimentos. Também no movimento de construção do saber é importante considerar os erros cometidos porque a pessoa ainda não possui a estrutura de pensamento necessária à solução de uma determinada tarefa.

sobre o processo de construção do conhecimento do(da) aluno(a) e suas articulações com as estratégias pedagógicas escolhidas por educador(a).

Tendo como referência uma concepção de avaliação como processo investigativo, articulado com os propósitos da Proposta de Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, faz-se necessário definir, com clareza, o que será estabelecido como objeto de avaliação.

É preciso selecionar, organizar conceitos, princípios, valores, normas, bem como, os objetivos para cada Ciclo, oferecer indicadores claros para a análise reflexiva sobre a construção de conhecimentos e competências⁸. Mas também é necessário levar em conta que “*É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência.*” (PERRENOUD, 2000: 32).

Cabe ressaltar que é mais fácil mobilizar os(as) educador(a) quanto à necessidade de avaliar os conceitos pertinentes aos componentes curriculares. Todavia, surgem resistências quando a proposição é sobre a urgência de alargar a noção dos conteúdos desses componentes, incluir além de conceitos, procedimentos, normas, princípios, atitudes e valores.

Ademais, a avaliação de conhecimentos, tais como: conceitos, procedimentos recorrentes entre os(as) educadores(as), a de atitudes e valores vêm merecendo críticas, por possibilitar a transformação da avaliação em instrumento de controle e coerção. Compartilhamos das preocupações acerca das questões: Até que ponto a seleção de valores não significa a imposição de um jeito de viver e de conhecer? Quais critérios deveriam nortear a seleção desses valores? A escolha dos valores implica em opções em relação a determinados interesses ou conflitos presentes na sociedade? Mas reafirmamos a proposta de explicitar nos Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano os valores e atitudes que serão avaliados. Quais seriam as razões de tal proposição? Entre outras, podemos citar:

⁸ A relação entre competência e conhecimento neste trabalho pode ser expressa através do reconhecimento de que “a competência situa-se além dos conhecimentos. Não se formam com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.”, tal como afirma PERRENOUD, 1999: 31).

1- A explicitação dos valores e atitudes pode permitir a análise reflexiva e crítica e, conseqüentemente, a recusa, aceitação ou seleção de novos valores por parte dos(as) educadores(as). 2- O conteúdo escolar nunca é neutro. É preciso, portanto, ter consciência dos compromissos e descompromissos decorrentes da escolha dos conteúdos. 3- É urgente a instalação de um processo educativo que favoreça o desenvolvimento de valores humanos capazes de instigar a observação comprometida com o inconformismo e com a recusa do sofrimento humano. 4- A explicitação e discussão do conjunto de valores presentes no currículo escolar poderão favorecer a instalação e/ ou visualização de conflitos que são partes constituintes de uma "Pedagogia Inclusiva" - aquela que tem como prioridade favorecer os(as) discentes que fracassam na escola, na medida em que trata a diferença como aliada do processo de construção de conhecimento.

Entendemos que os valores e atitudes avaliados e expressos na Proposta de Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano deverão constar de pauta permanente de discussão dos vários fóruns criados pela escola: conselho de classe, reunião de pais, conselho pedagógico, associação de pais, entre outros. Desse modo, esses processos coletivos poderão auxiliar e permitir a partilha, a troca e/ou a recusa dos valores e atitudes presentes na escola. Além disso, esses valores serão avaliados nos fóruns coletivos, tendo como referências: a construção individual e coletiva dos conteúdos presentes no projeto curricular; o quanto tais valores auxiliam a convivência coletiva e o cumprimento dos propósitos da escola e a relação entre os valores presentes nas aulas e os eixos do currículo, quais sejam, a formação humana, o lúdico, a cultura e a construção de conhecimentos.

Salientamos que o tipo de avaliação aqui proposto pressupõe tomar como centro desse processo não apenas o(a) aluno(a). Deve considerar o diálogo estabelecido entre docente e discente, recuperando as práticas desenvolvidas por ambos, buscando seus significados de acordo com os objetivos da escola e dos(as) sujeitos da educação. Desse modo, é importante escutar as várias vozes sobre o processo de avaliação escolar para torná-la um ato favorável à aprendizagem.

Acreditamos que qualquer mudança no processo avaliativo deverá ser o resultado do diálogo entre os vários sujeitos que compõem a comunidade escolar. Portanto, a avaliação deve ser objeto de reflexão permanente de discentes e educadores(as), de tal modo, que ambos estabeleçam um grau de confiança necessário à avaliação mútua.

Tendo como referência as considerações feitas anteriormente, optamos por propor a utilização de vários tipos de instrumentos avaliativos que serão aplicados durante o desenvolvimento do complexo temático⁹.

O conjunto de dados coletados e analisados no desenvolvimento do processo educativo deve ser tomado como base para um documento descritivo, elaborado no momento da conclusão, ainda que parcial, dos complexos temáticos. Esse documento, denominado **avaliação descritiva**, ficará à disposição dos(as) educadores(as) e do grupo de convivência permanente dos(as) alunos(as) para análise reflexiva e tomada de decisão quanto aos processos de ensino e de aprendizagem. Isso implica em não atrelar a elaboração do relatório à idéia de bimestre, de semestre etc.

Avaliação descritiva

A avaliação descritiva que aqui propomos consiste na coleta e análise dos dados sobre o processo de construção de conhecimento do(a) educando(a), obtidos por meio de vários instrumentos: fichas de avaliação, seminários, provas, diários dos(as) alunos(as), pintura, expressão corporal, anotações dos(as) docentes etc. Deverão constar dos relatórios as inferências possíveis à cerca desse processo, ou seja, é **parte dele, também, as propostas sobre o que fazer diante do diagnóstico**.

A avaliação descritiva é um processo contínuo e investigativo envolvendo vários olhares: educadores(as), alunos(as) e pais, ou grupo de convivência permanente do(a) aluno(a). São partes desse processo de avaliação:

- a) a auto-avaliação do(a) aluno(a) e dos(as) educadores(as);
- b) as reuniões do conselho classe;
- c) as conversas com os pais, as mães ou grupos de convivência permanente do(a) aluno(a), tendo como referência o olhar deles sobre as práticas escolares e o modo como percebe o desenvolvimento deste(a);
- d) a elaboração de um relatório descritivo de avaliação individual do(a) aluno(a);

⁹ O termo "complexo temático" é apropriado aqui tal como proposto na proposta político-pedagógica da Escola Cidadã - Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Ver Cadernos Pedagógicos, nº 9, Porto Alegre, 1996.

- e) as assembléias de turmas;
- f) as anotações de aluno(a) e de professores(as) sobre a aula.

A utilização dessa diversidade de instrumentos avaliativos decorre, como nos lembra PERRENOUD, 1999: 66 “*Saber e querer envolver os alunos na avaliação de suas competências, explicitando e debatendo os objetivos e os critérios, favorecendo a avaliação mútua, os balanços de conhecimentos e a auto-avaliação*”. Isso (re)significa papéis e relações entre docentes/discentes e proporciona novas mediações no processo de construção de conhecimentos e competências.

Reconhecendo a limitação de qualquer instrumento de avaliação para captar todos os aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos(as) alunos(as), bem como, a necessidade de aproveitar suas diferenças, no que diz respeito à capacidade de expressão (linguagem oral, plástica, musical, escrita, computadorizada, corporal etc.), a nossa opção é pela utilização de uma diversidade de instrumentos para a sua realização e pela análise articulada dos dados obtidos por meio desses instrumentos, quais sejam:

a) Observação participante

. **Definir o que será observado** (o quê? Um(a) aluno(a), uma dupla, um grupo, a realização de uma atividade etc), **quando e onde** (na aula, no recreio etc.) e **como será feito o registro** (diário de campo do(a) professor(a) e do(a) aluno(a), fichário de atividades do(a) educando(a) com os seus comentários e também com os dos(as) docentes, desenho, vídeo, fotografias, dramatizações, etc.).

b) Provas

A prova deve ser um instrumento rico. Um meio e não um fim em si mesmo. Visa a análise e reflexão, junto com o(a) aluno(a) e seu grupo de convivência, dos resultados obtidos, do processo e das possibilidades para melhorar o seu desempenho.

c)- Desenho, pintura, escultura

d)- Seminários

e)- Painéis de trabalho

f)- Fichas de avaliação

As fichas de avaliação deverão abordar as seguintes dimensões da formação humana:

- a) atitudes do(a) aluno(a) na convivência cotidiana da sala de aula;
- b) relação estabelecida por alunos(as) com a organização do trabalho pedagógico;
- c) modos do(a) aluno(a) se relacionar com o conhecimento e tipos de instrumentos que utiliza para conhecer e representar esse conhecimento;
- d) áreas do conhecimento. Cada área deverá listar conteúdos e realizações esperadas do(a) discente.

Devem constar na ficha de avaliação:

- a) conteúdos e estratégias utilizadas para desenvolvê-los;
- b) relação das competências esperadas em relação a esses conteúdos;
- c) síntese do(a) professor(a) sobre os avanços e as dificuldades do(a) aluno(a);
- d) o que fazer diante do diagnóstico.¹⁰

A avaliação da escola

Tendo como referência o Plano Político-administrativo-pedagógico da escola, a avaliação será feita semestralmente nos seguintes espaços:

- a) conselho de classe;
- b) assembléias de pais e do corpo docente;
- c) aulas;
- d) seminários etc.

¹⁰ Esse tipo de avaliação em que consta os conteúdos, metodologias, desempenho dos(as) discentes, e também a estratégia pedagógica a ser utilizada frente ao diagnóstico já foi utilizada pela pré-escola da ESEBA, conforme consta no artigo "Avaliação um bicho de sete cabeças?" in: Revista **Em Busca de Novos Caminhos- Pré-Escola**, 1º e 2º graus. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, v.1, jan./jun.,1995-p.33-42 de Lúcia Helena de Paula Menezes e Gercina Santana Novais.

Progressão

A escola deve contribuir para o acesso e construção de conhecimentos, favorecer a inclusão dos(as) alunos(as), dando-lhes direito à continuidade e terminalidade de estudos. Para tanto, proporcionará condições de avanço e progressão dos(as) alunos(as). Transformará a avaliação em aliada para o cumprimento dessa meta e colocará a serviço da aprendizagem o conjunto de competências e espaços presentes na escola. A análise do conjunto de avaliação descritiva indicará as formas de progressão do(a) aluno(a), quais sejam:

a) chegada ao próximo ciclo;

b) acesso aos conteúdos do próximo ciclo com o compromisso, assinado por discente e seu(suas) responsáveis, de participar de um **projeto pedagógico complementar, objetivando favorecer o** cumprimento dos objetivos não alcançados no ciclo anterior. Desse modo, o(a) discente poderá freqüentar diferentes centros de aprendizagens ligados aos **ciclos da infância, pré-adolescência e adolescência**, objetivando a superação de dificuldades, a construção de determinados conteúdos escolares. O trabalho desenvolvido deverá ter como referência o projeto pedagógico e o diagnóstico das dificuldades, elaborado após leituras e análises das avaliações descritivas. Essas avaliações indicam para os(as) educadores(as) pistas para a elaboração de atividades significativas complementares ou projetos de trabalho, que serão desenvolvidos de forma individualizada, em duplas ou em grupos de estudos, compostos por alunos(as), professores(as) ou monitores(as) das disciplinas necessárias para o desenvolvimento dos conteúdos não apreendidos. São a identificação e a análise dos objetivos, não cumpridos pelos discentes, que indicarão quais conhecimentos disciplinares serão necessários para o desenvolvimento do **Projeto Pedagógico Complementar - PPC**. Isso significa que, na maioria das vezes, o PPC será um projeto de caráter transdisciplinar.

O fim da participação do(a) aluno(a) no projeto pedagógico complementar não está associado ao calendário escolar, ao fim do ano letivo, resguardando apenas o direito do(a) discente de freqüentar, por um período de 11 anos, o Ensino Básico, Pré-escola e Ensino Fundamental.

A intervenção pedagógica visando a superação das dificuldades de aprendizagem deverá ocorrer durante todo o ano letivo e, permanentemente em todo ciclo freqüentado pelo(a) aluno(a); contar com a colaboração de parceiros(as)

mais experientes- professores(as) e alunos(as), que já tenham vencido as dificuldades presentes em determinados grupos de alunos(as) da classe.

Considerações Finais

A opção pedagógica que descrevemos anteriormente significa um compromisso com o acesso à informação e à construção de novos conhecimentos. Isso implica, necessariamente, em re-organização curricular, pautada em novos paradigmas educacionais; mudanças de concepção; compromissos com o(a) aluno(a); redefinição da organização do tempo e do espaço escolares; formação docente permanente; investimento político pedagógico, principalmente para os “fracassados” na instituição escolar. **A opção, portanto, não é pela simples progressão, mas pelo cumprimento da função da escola.**

Bibliografia de Referência

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: *Cadernos de Educação*. Brasília-DF: Ano II, Nº 3, jan. / 1997.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 3 ed., Campinas / SP: Papyrus, 1997.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora LDA, 1999, pp. 93-124.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*. Porto alegre: Editora Mediação, 1996.

_____. *Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade Revistas e Livros, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: *Revista da ANDE*. V. 6, Nº 16, 1998, pp. 47-51.

MENEZES, Lúcia Helena de P. e NOVAIS, Gercina Santana. Avaliação na pré-escola: um bicho de sete cabeças? In: *Revista Em Busca de Novos Caminhos-Pré-Escola, 1º e 2º Graus*. Uberlândia: UFU/EDUFU, V. 1, Nº 1, jan./jun. 1996, pp. 33-42.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROCHA, SÍLVIO. *Uma organização possível a partir de uma perspectiva dialética do currículo*. Porto Alegre: SMED, 1994. (Mimeo.).

SAUL, Ana Maria. *A avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, DERMEVAL. *A nova lei da educação - LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 2ª ed., São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Congresso Constituinte: eixos temáticos. In: *Cadernos pedagógicos 4*. Porto Alegre: Stampa computação Gráfica, abril / 1995.

_____. Encontro de Verão: textos básicos. In: *Cadernos Pedagógicos 5*. Porto Alegre: Stampa, maio/1995.

_____. Séries Iniciais na Rede Municipal de Ensino. In: As interfaces da Escola Cidadã nas Séries Iniciais. *Cadernos Pedagógicos 7*. Porto Alegre: Stampa, janeiro/1996, pp. 7-18.

_____. Em busca da Unidade Perdida - Totalidades de conhecimento: um currículo em educação popular. In: *Cadernos Pedagógicos 8*. Porto Alegre: JP Gráfica Editora Ltda., setembro/1996.

_____. Ciclos de Formação Político-Pedagógica da Escola Cidadã. In: *Cadernos Pedagógicos 9*. Porto Alegre: Gráfica Relâmpago, dezembro/1996.

_____. Escola, Conhecimento e Cidadania. In: *Revista Paixão de Aprender*. Porto Alegre: Gráfica Editora Pallotti, Nº 5, outubro/1993.

Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: uma proposta político-pedagógica na perspectiva da inclusão - Ana Maria Ferola da Silva Nunes, Denize Donizete Campos Rizotto, Gercina Santana Novais, Silma do Carmo Nunes

_____. Aprender Participando, Aprendendo a Participar. In: *Revista A Paixão de Aprender*. Porto Alegre: Gráfica Editora Pallotti, Nº 6, março/1994.

_____. Escola Cidadã: Aprender e Ensinar Participando. In: *Revista A Paixão de Aprender*. Porto Alegre: Gráfica Grandesul, Nº 7, junho/1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. A avaliação dos processos formadores dos educandos. In: *Cadernos da Escola Plural 4*. Belo Horizonte: abril/1996.

THOMPSON, E.P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: Tomaz Tadeu da Silva(org.). *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. . Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. A organização da prática pedagógica da Escola Fundamental de Centro Pedagógico da UFMG. In: *Cadernos Ensinar*. Belo Horizonte: Centro Pedagógico – Escola de 1º e 2º Graus e CECIMIG, junho / 1997, pp. 5 - 18.

REPERCUSSÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: um estudo de caso a partir de quatro escolas da rede pública de Uberlândia

Sérgio Pereira da Silva*
Geni de Araújo Costa

RESUMO: *Este artigo intenciona descrever a repercussão dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), no cotidiano escolar da rede pública de ensino. Para isso, parte de uma análise sobre o processo de nacionalização do currículo; em seguida, um estudo de caso em quatro escolas da cidade de Uberlândia, procurando detectar evidências de aceitação, repúdio ou indiferença dos profissionais do ensino diante desta iniciativa curricular do Governo Federal.*

PALAVRAS-CHAVE: PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), Currículos.

ABSTRACT: *This article intends to describe the repercussion of PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), in the quotidianness of the public school system. Therefore, it starts from an analysis of the process of curriculum nationalization: then, a case study in four schools in Uberlândia city, to try to find evidences of acceptance, denial or indifference from teaching professionals in face of this curricular initiative from the Federal Government.*

KEY WORDS: PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), Curriculum.

INTRODUÇÃO

Quem passa em frente de uma escola apressadamente, costuma imaginar que ali um grupo de crianças e adolescentes ocupa grande parte de seu tempo existencial preparando-se e adquirindo subsídios técnicos, humanos e morais para a vida profissional e cidadã.

* Professores da UFG-CAC e UFU, respectivamente. Doutorandos em educação e currículo, pela PUC-SP.

A maioria dos transeuntes vê a escola como uma instituição ontologicamente determinada para uma função instrutiva. Crê, esta maioria, que por contágio do saber, pelo simples fato de passar alguns anos naquele ambiente, ou pela formal obediência às atividades burocráticas da escola, os alunos “adquirem” o conhecimento necessário para seu ingresso na vida materialmente produtiva.

O que não sabem estes transeuntes é que a função educadora e formadora da escola, assim como os métodos, os currículos e os diversos pressupostos que sustentam a atividade educativa, são históricos. Queremos dizer que são provisórios e, portanto, são passíveis de interferência dos poderes municipal, estadual, federal, do mesmo modo que, esperamos, do poder das forças comunitárias tais como as associações de bairro, sindicatos e organizações populares diversas.

Portanto, a escola não é, mas tornou-se, o lugar onde o cidadão pode ter acesso, institucionalmente, ao saber elaborado, considerado por autores como Savani (1994) e Snyders (1981) como sendo o saber legítimo da instituição escolar.

Deste ponto de vista, aquela identidade ontológica dá lugar à uma identidade dinâmica e histórica, determinada pelos debates entre as concepções curriculares, em busca de hegemonia. Estes debates são interferências dos mais diferentes segmentos sociais, inclusive dos poderes administrativos.

Este ensaio objetiva discutir uma dessas interferências na vida escolar. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que surgiram no cotidiano escolar como proposta do governo federal para homogeneizar o currículo do ensino fundamental e médio. Pretendemos pesquisar se houve adesão, resistência ou indiferença por parte das instituições escolares em relação aos PCNs.

Optamos por quatro escolas da rede pública de ensino, na cidade de Uberlândia. Para a escolha das escolas, os critérios mais relevantes foram a representatividade sócio-cultural (escolas de diferentes classes sociais) e o caráter institucional das mesmas (escolas de diferentes redes de ensino). Escolhemos duas escolas estaduais, uma municipal e uma escola federal, ligada à Universidade Federal de Uberlândia.

O estudo está dividido em partes distintas, porém relacionadas. Numa primeira parte, faremos uma análise dos PCNs no interior das propostas de

nacionalização do currículo. Em seguida, teceremos algumas considerações sobre as instituições pesquisadas. Nesta ordem, apresentaremos o perfil e o número dos entrevistados, as questões formuladas durante as entrevistas, as respostas apresentadas e, finalmente, uma análise conclusiva a partir das respostas obtidas, seguida de uma bibliografia sobre o assunto.

1-UMA BREVE ANÁLISE SOBRE OS PCNs NO INTERIOR DAS PROPOSTAS DE NACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO:

Os PCNs surgem num contexto político internacional que tem sugerido (determinado) propostas de nacionalização dos currículos. Os casos dos Estados Unidos e da Inglaterra são expoentes de uma tendência que tem se espalhado pela Europa, América do Norte e do Sul.

Michael Apple (1995), em seu artigo “A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?”, afirma não se opor, em princípio, a uma idéia de currículo ou avaliação nacionais. Entretanto, o autor se opõe à eclosão de propostas de nacionalização curricular nos E.U.A., na Europa e no Brasil, além de outros países, propostas estas que respondem à lógica da concepção educacional vigente em agências internacionais que sustentam a política da globalização e do neoliberalismo, excludente e nefasta aos interesses populares.

Para este autor, as propostas de nacionalização do currículo estão relacionadas com o objetivo maior que é um sistema nacional de avaliação. A mão invisível do mercado consumidor, a partir das avaliações oficiais, escolheria “livremente” a melhor instituição fomentando, assim, a competição e a melhoria da qualidade do serviço oferecido à população. Afirma Apple:

“O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com ‘selos de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar em sua máxima abrangência.” (1995:74)

Os porta-vozes do governo negam o caráter homogeneizador dos PCNs, argumentando que tal documento enfatiza a necessidade de incorporar as alteridades culturais, geográficas e políticas locais, através dos “Temas Transversais”. Na perspectiva governamental, o que estaria sendo homogeneizado

seriam apenas as oportunidades de acesso aos conteúdos universais, aspecto este que favoreceria procedimentos administrativos tais como transferências, controle de conteúdos etc. Seria, portanto, para eles, um avanço democrático na medida em que brasileiros de todos os cantos do país teriam um referencial curricular comum.

A questão da homogeneização nos PCNs remete-nos à dicotomia “currículo oficial / currículo oculto”. Segundo Apple, o currículo oculto diz respeito às práticas pedagógicas, estruturas funcionais e pressupostos hegemônicos, de acordo com os interesses dominantes que se impõem dissimuladamente e adquirem legitimidade tácita, apesar, ou à revelia, do discurso oficial. Neste sentido, uma postura alternativa seria perguntar pelos conteúdos ausentes, questionar os silêncios curriculares que excluem as culturas e os interesses dos grupos senão minoritários, pelo menos não hegemônicos.

Mclaren (1997), ao analisar o “Multiculturalismo Crítico”, e os silêncios que as políticas de todo tipo de discriminação impõem à escola, sugere que questões étnicas, de gênero, de classe e orientação sexual, célebres bandeiras do “Pós-modernismo de Resistência¹”, precisam ser incluídas ao currículo oficial e à prática pedagógica. A segregação curricular destas categorias não-hegemônicas constitui um dos aspectos mais reacionários da vida escolar que precisam ser combatidos. Neste sentido, a defesa do Multiculturalismo Crítico confronta-se com práticas pedagógicas que reproduzem o discurso cultural hegemônico.

A literatura que critica o currículo oculto tem enfatizado o papel reprodutor da escola. Esta, no cotidiano educacional reproduz a discriminação racial, reforça a “superioridade” masculina, incentiva o discurso da classe dominante e absolutiza valores em torno das preferências sexuais. Entretanto, não podemos perder de vista o importante aspecto de ser a escola **também** espaço contra-hegemônico, portanto, com possibilidades de criar currículos alternativos. Assegura Snyders:

¹ Dentre as formas de Multiculturalismos apontadas por McLaren (Multiculturalismo conservador, humanista liberal, liberal de esquerda, de resistência) este autor defende o Multiculturalismo de resistência que “compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados”. (1997:123)

“Não cabe à escola um papel determinante na reprodução das desigualdades, na reprodução social e nem tão-pouco, apesar das aparências, na reprodução da ideologia burguesa; esta é sempre alimentada pelas divisões sociais existentes: de outro modo, cai-se de novo no idealismo segundo o qual as ideologias são apoiadas e mantidas unicamente com ideologias e não com a materialidade dos fatos da existência coletiva.” (1981:83)

É o mesmo que alertar para a realidade de que a escola é apenas uma instituição e não um princípio motor da sociedade. Os interesses e a lógica políticos que sustentam um currículo cultural, social e economicamente excludente, não têm origem na escola. Esta pode até reproduzi-los, mas não os criou. Exatamente por isto, pode também combatê-los.

Esta crítica de ser a escola reprodutora dos interesses dominantes, Snyders a considera procedente, mas defende que é necessário avançar dentro dessa crítica e encontrar, na escola mesma, a negação do papel social imposto pelos interesses dominantes. Afirma este autor:

“A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta pela exploração. A escola é simultaneamente a reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação.” (1981:106)

Apple também chama atenção para a necessidade de se superar o discurso reprodutivista, ao afirmar que:

“ao focalizar as escolas apenas como intuições reprodutivas, podemos deixar escapar a interação dinâmica entre a educação e a economia e corremos o risco de reduzir a complexidade dessa relação a uma mera paródia do que efetivamente existe ao nível da prática” (1989:84)

Significa pensar uma crítica ao currículo oculto presente nos PCNs, mostrar o caráter reprodutivo destes parâmetros propostos pelo MEC e apresentar alternativas curriculares que contemplem as questões postas pelo Multiculturalismo Crítico, quais sejam, as vozes silenciadas na prática educacional, ainda que estas vozes estejam contempladas no currículo oficial. Esperamos que a pesquisa de

campo possa revelar a contradição entre o currículo proposto oficialmente, o currículo tacitamente imposto e qual tem sido a repercussão dos PCNs no cotidiano escolar.

O processo de elaboração dos PCNs iniciou-se com o governo Fernando Henrique Cardoso. Afirma o documento introdutório aos PCNs:

“Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração” (p.17).

Apesar das argumentações do governo enfatizando o caráter participativo da elaboração dos PCNs, não tardou a resistência do meio acadêmico. As universidades sentiram-se excluídas do processo uma vez que os profissionais convidados para assessorarem o processo de elaboração dos PCNs, o fizeram individualmente, e à revelia de um debate com toda comunidade universitária.

Porém, apesar destas resistências mais localizadas, os PCNs têm logrado tacitamente legitimidade. Talvez em função do caráter persuasivo e coerente de suas formulações, talvez pelo sincretismo do seu referencial teórico que reúne tendências pedagógicas das mais diferentes matizes: tecnicistas, psicologistas, humanistas e progressistas. Ou, ainda, a desarticulação de resistência justificase porque o caráter participativo da elaboração dos PCNs produziu um documento de difícil contestação no campo teórico e acadêmico, restando ao cotidiano do ensino ser a única arena de enfrentamento político contra os PCNs, porque ali, na prática, o discurso não suportaria as contradições desta proposta curricular.

2-ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS:

Escola 1:

Trata-se de uma escola da rede estadual de ensino que atende à clientela do ensino fundamental, primeiro ciclo (1ª à 4ª série) e segundo ciclo (5ª à 8ª série). No período da manhã, 2º ciclo, a população atendida é predominantemente

constituída de indivíduos da “classe média-baixa” e “classe trabalhadora”, assim como o período da tarde, exclusivamente do 1º ciclo. O turno da noite atende ao 2º ciclo e constitui-se exclusivamente de trabalhadores. A escola funciona há várias décadas num bairro e rua de comércio. Foi região periférica quando de sua inauguração, porém, hoje, é um bairro de “classe média-baixa”.

Escola 2:

Esta escola, também da rede estadual de ensino, atende apenas crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª à 4ª série). No período da manhã, e da tarde, ela fornece atendimento para aproximadamente 850 estudantes. A escola situa-se na região central da cidade e atende, no período matutino e vespertino alunos, na sua maioria, de classe “média-baixa” e , em minoria, “classe média”.

No período noturno, predominam alunos trabalhadores, na sua maioria oriundos de bairros distantes que procuram esta escola pela convicção, muito comum em Uberlândia, de um ensino de maior qualidade nas escolas centrais. A heterogeneidade econômica dos alunos e e a fama de ensino rígido e tradicional, nesta escola, talvez sejam suas características mais relevantes.

Os professores que atuam nesta escola normalmente dobram turno numa instituição particular. É comum as instituições particulares pinçarem (contratarem) os “melhores” professores da rede pública e permitirem, para efeito de aposentadoria estadual, que os mesmos permaneçam nas duas redes: estadual e particular.

Apesar da rigidez e do forte traço tradicional, a direção desta escola demonstrou, na entrevista, ser exigente, compromissada e aberta a novas propostas pedagógicas.

Escola 3:

Esta escola é diferenciada das demais porque é pública, mas funciona na rede federal de ensino. A clientela é diversificada, mas predominantemente de “classe média”. Possui elevado número de salas atendendo toda a extensão do ensino infantil e fundamental. Possui, ainda, ensino especializado de línguas estrangeiras, aulas de livre escolha em educação física, aulas de teatro e artes plásticas.

Entre professores, coordenadores e supervisores somam um total de 98 profissionais atuando diariamente. Atende aproximadamente a dois mil alunos

no diferentes turnos. No noturno, a escola oferece aulas de supletivo e alfabetização de adultos para os servidores da universidade.

Com um projeto de carreira semelhante à universidade, muitos professores desta escola têm títulos que vão da especialização ao doutorado. Tais docentes demonstram ser politizados frente à problemática que envolve o ensino público neste país. Cada área de conhecimento tem sua própria coordenação com poder deliberativo entre os seus pares. A área de educação física é bastante atuante e desafiadora no que tange à metodologia. A direção geral é participativa, inovadora e criteriosa na abordagem de questões relativas à propostas curriculares.

Esta escola foi escolhida, juntamente com as outras três, para podermos comparar as possíveis respostas tendo em vista as condições díspares nas quais as escolas escolhidas se encontram. É uma forma de garantir a fidedignidade das respostas em detrimento das hipóteses levantadas em relação ao conhecimento, aproveitamento e críticas sobre os PCNs.

Escola 4:

Esta é uma escola da periferia com dificuldades múltiplas: excesso de alunos em proporção ao espaço físico; pouca adequação funcional; indisciplina e violência; localização distante dos meios de transporte público e dos postos de policiamento. Está situada em um dos bairros mais carentes e mais distantes do centro da cidade. A escola atende em média seiscentos alunos nos diferentes turnos. São alunos trabalhadores ou filhos de trabalhadores.

3- PERFIL E NÚMERO DOS ENTREVISTADOS:

- Escola 1:
 - 01 supervisora
 - 01 professora
 - 01 diretora

- Escola 2:
 - 01 diretora
 - 03 professoras

- Escola 3:
 - 01 vice-diretora
 - 01 coordenadora pedagógica
 - 02 professores

- Escola 4:
 - 01 professora

4- QUESTÕES FORMULADAS PARA A ENTREVISTA:

Estas questões foram usadas como referência durante as entrevistas. Elas serviram de suporte técnico, na tentativa de garantir o mesmo encaminhamento à todos os profissionais entrevistados.

- Quando esta escola foi informada da mudança curricular que estava sendo pensada para o Ensino Fundamental? Foi informada através da DRE; SME, SEE ou imprensa?
- A escola participou, de alguma forma, na consulta ou elaboração dos PCNs?
- Quanto à operacionalização, os PCNs foram lidos de forma coletiva ou individualmente? Houve reuniões na escola para serem comentados e/ou estudados? Houve tempo para discussão incluídos na carga horária letiva?
- Na opinião dos profissionais desta escola, as mudanças propostas pelos PCNs constituem-se em tarefas exequíveis face à sua realidade escolar?
- Houve adesão imediata aos PCNs, por parte dos professores desta escola? Houve resistência? Que tipo de resistência?
- Quais os aspectos positivos e negativos que os profissionais desta escola descobriram ao por em prática as sugestões dos PCNs?
- Vocês crêem que as propostas dos PCNs exigem algum tipo de aperfeiçoamento dos professores?
- Na opinião dos professores desta escola, os PCNs tocam nos problemas mais urgentes da escola fundamental brasileira?
- Caso a resposta anterior seja negativa, quais seriam os problemas da escola fundamental mais urgentes?
- Comente aspectos relacionados aos PCNs que não foram contemplados nas questões anteriores.

5- RELATO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS EM AGOSTO DE 1.998.

5.1 Escola 1:

O início da entrevista foi marcado por um certo constrangimento passageiro. Diretora e vice-diretora demonstraram insegurança e desconhecimento sobre os PCNs. Sugeriram que as supervisoras “seriam as pessoas mais adequadas para falarem do assunto..” Apenas uma das supervisoras e uma professora revelaram-se disponíveis para a entrevista.

Afirmaram que a escola não foi oficialmente informada sobre as mudanças curriculares . Comentários isolados de funcionários da DRE, SEE, sindicato, ou imprensa, foram as incipientes informações obtidas pela escola. Disseram, também, que a escola não foi consultada quando do processo de elaboração dos PCNs.

Quanto ao contato dos professores com os PCNs, este se limitou ao primeiro ciclo, a partir de 1997, quando alguns professores procuraram a supervisão para serem informados a respeito do assunto. O número de professores interessados, e o grau de informação que as supervisoras tinham para dar, não foram, e ainda hoje (agosto de 1998) não são, significativos, como ficou demonstrado durante a entrevista.

Nesta escola, não houve reuniões entre os professores e especialistas (do próprio estabelecimento ou de outro órgão) objetivando esclarecimentos sobre os PCNs. Mas, apenas em 1998, através do PROCAP (Programa de Capacitação dos Professores), o 1º ciclo foi melhor informado a respeito. Não houve, também, segundo a entrevistada, comentários sobre a exequibilidade dos PCNs, face à realidade das escolas em recorte, muito menos resistências por parte dos professores. Mesmo porque os PCNs não foram compreendidos, tampouco bem explicados.

Quando fizemos uma rápida descrição dos temas transversais, as entrevistadas afirmaram que “deste jeito” os PCNs, na sua avaliação pessoal, tocam no problema maior do ensino fundamental que é a inadequação curricular frente ao universo existencial do aluno.

Apesar deste aparente desconhecimento do assunto, as entrevistadas ousaram indicar três os aspectos positivos dos PCNs, tendo sua escola como referência: o primeiro, de natureza administrativa, diz respeito à maior equiparação curricular em todo país, fato este que facilita o processo de transferência dos alunos; o segundo, de natureza pedagógica, diz respeito ao aspecto de incluir os temas transversais no currículo, o que oportuniza uma prática interdisciplinar e a aproximação entre escola e o mundo existencial do aluno; o terceiro, de natureza filosófica, diz respeito à maior valorização do ser humano, do indivíduo que é o aluno, visto a partir de então na sua singularidade.

Concluindo, as entrevistadas afirmaram que somente ao final de um longo processo de capacitação dos seus professores, estes terão condições de implementarem os PCNs no seu cotidiano escolar.

5.2 ESCOLA 2:

Nesta escola, as entrevistadas, foram a diretora e três professoras. Necessitamos de três visitas à escola para a realização da entrevista. Logo de início, as professoras demonstraram certa apreensão e insegurança diante das questões propostas, inclusive alguma resistência. Disseram estar inibidas para essa “colaboração” por não terem lido o documento. Afirmaram, ainda, que elas tomaram conhecimento dos PCNs a partir do PROCAP, em 1998.

A direção informou que a escola recebeu os PCNs, para cada profissional, através do correio em 1998 e da imprensa televisiva teve acesso a alguns comentários sobre o documento. Não houve participação alguma da escola na elaboração dos PCNs, em nenhuma de suas fases. Quanto ao contato dos professores com os textos, estes estão sendo lidos individualmente de acordo com a necessidade e interesse do profissional.

Não houve inclusão nos Ciclos de Estudos, pois a proposta do PROCAD e PROCAP tem exigido um tempo de estudo relativamente grande para estudos e reflexões sobre a escola.

Em função destas limitações descritas, a diretora se disse incapaz de avaliar os PCNs, no que se refere à aplicabilidade, pois não houve análise e tentativa de aplicação em sala de aula. Apenas os temas transversais foram comentados, ligeiramente, durante a última reunião de professores, não tendo havido resistência quanto a esse ponto.

Todavia, as entrevistadas foram unânimes em afirmar que as propostas dos PCNs, pelo pouco que elas conheceram, exigem aperfeiçoamento dos professores, pois não se vinculam apenas ao cognitivo e, sim, dentro de visão e formação ampla: capacidades de ordem física, afetiva, relação interpessoal e inserção social, ética e estética.

5.3 ESCOLA 3:

Apesar de ser uma escola ligada à universidade federal, observou-se, como nas demais escolas pesquisadas, uma certa resistência em partilhar com a comunidade as discussões sobre os PCNs. Um sintoma disso foi a necessidade da entrevistadora ir três vezes à escola para realizar uma conversa de cinquenta minutos. Talvez uma consciência mais politizada dos professores desta escola, em comparação com os profissionais das demais escolas visitadas, tenha favorecido, paradoxalmente, mais um certo corporativismo político-pedagógico do que uma autonomia possibilitadora e desejante do diálogo com todos os segmentos da sociedade, inclusive com a universidade.

De qualquer forma, impressionou-nos o alto grau de informação e argumentação em torno dos PCNs. Esta escola não somente contribuiu com a elaboração dos PCNs, posto que vários professores foram pareceristas convidados pelo MEC, como foi uma das primeiras escolas a receber os exemplares dos PCNs concluídos.

Nesta instituição, houve estudos e discussões por áreas (Geografia, História, Ciências, Português, Pré-escola) e, em seguida, seminários gerais. Todo estudo coletivo aconteceu dentro do horário de trabalho. Não houve adesão imediata à proposta dos PCNs por existir mal entendidos e interpretações dúbias neste documento.

Quanto à opinião dos profissionais entrevistados, estes afirmaram que a escola, de uma maneira geral, avalia que os fundamentos são bons, mas em alguns momentos entram em choque com a aplicação e, por isso, reconhece que é necessário um maior aprofundamento para se optar, ou não, pela proposta.

Afirmaram, ainda, que os PCNs, enquanto proposta, geram insegurança naqueles que de certa forma não se prepararam para recebê-los. Em função disto, estes documentos foram vistos como inexecutáveis face à realidade escolar.

Entretanto, alguns profissionais desta escola reconhecem que alguns pontos são possíveis de serem trabalhados em sala-de-aula e estão se preocupando e se preparando para desenvolvê-los

Consideram que o aspecto positivo dos PCNs é a fundamentação teórica, mas admite-se que em relação ao currículo, estes documentos se reduzem àquilo que já se oferece aos alunos. É necessário que as regiões façam adequações de acordo com a sua necessidade e realidade. A inoperância dos PCNs é justificada pelo fato do currículo ter perdido os parâmetros de valores e ética.

A diretora da escola vê com preocupação a necessidade de se recuperar os parâmetros dos valores e da ética e receia que os Temas Transversais, como são propostos, não consigam resolver esta questão além do problema dos limites, dos padrões de normalidade que a juventude de hoje tem como princípio. Argumentou, ainda, que somente a partir destas questões, deve-se pensar o currículo escolar.

Mas, houve quem elogiasse a iniciativa dos Temas Transversais e o viés construtivista da metodologia de ensino. Disseram: “os aspectos positivos dos PCNs estão ligados às possibilidades de um ensino voltado para a realidade do aluno. A mudança na concepção de como a criança aprende, ou seja, a construção do conhecimento que acarreta uma mudança metodológica.

Outros foram mais enfáticos em defender que os PCNs não atingem os problemas mais urgentes da escola fundamental, pois é necessário maior capacitação e valorização do magistério. Crêem que é urgente a necessidade do professor recuperar sua auto estima para que ele possa desenvolver um trabalho com maior qualidade. Outro problema urgente diz respeito à evasão e à repetência da escola pública brasileira. Afirmam a professora de ciências: “a evasão, por ser também uma questão social não pode ser resolvida apenas através de uma proposta curricular como os PCNs”

Nova e enfaticamente o problema da valorização profissional veio à tona: “os PCNs não atingem as necessidades mais urgentes do ensino fundamental, tendo em vista a falta de valorização do magistério, enquanto formação profissional, condições de trabalho, salários dignos, oportunidades de vagas e escola para populares, demonstrando, assim, uma política que não contemplam as necessidades dos cidadãos em relação à educação”.

Outra questão relevante que surgiu nesta entrevista diz respeito ao espírito de constante aperfeiçoamento profissional, como condição de possibilidade para a implementação de novas estratégias pedagógicas. Afirmam as entrevistadas: “para a execução de qualquer proposta educacional, é necessária disposição para estudo e atualização. Será necessário que, no mínimo, os professores se sensibilizem em relação às diferenças culturais, buscando uma sintonia do **eu** como ritmo do **outro**”.

O bom nível de ensino e debate desta escola levou-o a crer que os PCNs nivelaram por baixo, pois a proposta pedagógica desta escola supera o proposto pelos PCNs. Ex. inclusão de temas transversais tais como educação sexual, cidadania, meio ambiente etc.. já são explorados pela escola.

Apesar das resistências político-pedagógicas, saímos convictos de que as “mudanças” propostas pelos PCNs, nesta escola, são exequíveis. Entretanto, nossa convicção não nos autoriza afirmar que o jogo de força entre as diferentes tendências político-pedagógicas forjará uma ação pedagógica em conformidade com os PCNs, sequer a manutenção das práticas já existentes atualmente.

Finalmente, foram unânimes em dizer que para desenvolver esta proposta é preciso muito conhecimento sobre a mesma, para não cair no erro da mera repetição, sem sentido, ou razão epistemológica. Ou, ainda, ser apenas um mero executor de tarefas, sem levar em conta a diversidade local e cultural de cada região. É preciso uma ampla divulgação do processo, bem como uma capacitação de professores, adequada, atualizada e inovadora.

5.4 ESCOLA 4:

Nesta escola, sentimos tratar-se de um ambiente desacostumado com pesquisa, discussão pedagógica e curricular. A presença da universidade (através das nossas pessoas) trouxe constrangimento e apreensão. Num jogo de sedução-resistência, onde ninguém se oferecia para a entrevista, apenas a professora de matemática decidiu cooperar. Mas, para nossa frustração, não houve entrevista porque a professora revelou desconhecer, em agosto de 1998, a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Disse, ainda, “não posso responder a essas questões, uma vez que não tenho conhecimento sobre este documento, suas diretrizes, seus objetivos...”

Ela, finalmente, afirmou que na escola não se tem notícias de que os PCNs tenham chegado ao conhecimento de ninguém, inclusive da direção ou da supervisão.

CONCLUSÃO:

Não há dúvidas de que são bastante heterogêneas as situações física, pedagógica, política e profissional das escolas públicas do ensino fundamental, no Brasil. Em Uberlândia, mais especificamente, a pesquisa de campo revelou a existência de práticas pedagógicas tradicionais, tecnicistas, reprodutivistas, progressistas e até aquelas que se inspiram no debate pós-moderno.

Nossa expectativa inicial de sondar adesão, resistência ou indiferença aos PCNs, por parte das escolas, foi em parte frustrada. Algumas escolas sequer haviam superado os problemas básicos de sobrevivência, que são: infra-estrutura física; profissionais capacitados e valorizados; materiais de manutenção; violência, repetência etc. Nestes estabelecimentos de ensino, propostas curriculares e metodológicas são um “luxo anacrônico” projetado para um futuro quando as condições objetivas de trabalho assim o permitirem.

Observamos condições de trabalho aviltantes que revelam aquilo que Apple chamou de materialização do currículo oculto reprodutor. Deste modo, a desinformação em torno das novas propostas ou debates pedagógicos, o trabalho escolar alienante, repetitivo e não-criativo, dificultam não somente vislumbrar mas, sobretudo, implementar práticas alternativas de resistência.

Em outras palavras, um currículo oculto crítico torna-se impossível num espaço e em relações de trabalho inadequadas e carentes principalmente de vontade política de mudança.

Creemos que o cenário nacional não difere, em demasia, do observado aqui. Mesmo porque, em regiões economicamente mais precárias aquele anacronismo certamente se revela ainda mais gritante e perverso.

De qualquer forma, as informações obtidas com a pesquisa de campo revelam, e isso é muito preocupante, que há mais indiferença e desinformação em relação aos PCNs do que adesão ou resistência.

A maioria das escolas desenvolveu uma impressionante habilidade na digestão de propostas oficiais. Responde às exigências, de forma burocrática, à maneira dos projetos “para inglês ver”, sem contudo revolucionar a sua prática educativa. Consta em seu discurso oficial que respeita as alteridades culturais, de classe, de gênero e etnias. Entretanto, a prática cotidiana destes profissionais do ensino realça o favorecimento do *ethos* dominante e a segregação das minorias e das diferenças.

Todavia, como a escola não é apenas um espaço de reprodução, mas também de contestação e de propostas alternativas, pudemos observar, sobretudo na terceira escola visitada, que os professores têm desenvolvido um espírito crítico em relação ao currículo. Têm despertado para a necessidade de superarem a lógica reprodutiva, o currículo oculto e implementarem práticas pedagógicas que vão ao encontro das questões postas pelo Multiculturalismo Crítico.

Apesar dos PCNs revelarem a preocupação oficial com metodologias e conteúdos mais adequados à cidadania do século XXI, o currículo oculto, que é a legitimação dissimulada da exclusão social e econômica, do preconceito político, étnico e de gênero, dentre outras coisas, tem sido implementado cotidianamente pelas políticas públicas que deixam a escola, e seus profissionais, em condições precárias de trabalho e de realização pessoal.

Mais do que questionar o processo de elaboração dos PCNs ou sua exequibilidade, preocupa-nos o fato das questões incorporadas a eles, avanços que resultam de lutas sociais em todo o mundo, tornarem-se retórica política (currículo oficial) de administrações que legitimam, por omissão, um currículo cuja paternidade ninguém assume, mas que se revela, na prática, o currículo concreto que move as engrenagens da escola.

Quem passa em frente de uma escola apressadamente, tende a ver o currículo oficial: o nome da escola, sua tradição democrática, sua disciplinarização corporal, seu discurso pedagógico. Mas, na medida em que superamos o fatalismo da tendência reprodutivista, descobrimos, na escola mesma, alternativas de luta em defesa de um currículo que esteja a favor da inclusão das vozes e das culturas que foram silenciadas.

É preciso que o cidadão páre e entre na escola, que contribua no “descobrimento” do discurso dissimulado, na revelação do currículo não-oficial, na resignificação do ambiente escolar, na elaboração de alternativas pedagógicas que contribuam na construção da cidadania, de fato e de direito.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A Reconstrução Cotidiana da Cultura. **Presença Pedagógica**, 11(02) 05-19, set./out.1996.

_____. **Official knowledg**: democratic education in a conservative age. New York : Routledge,1993.

_____. **Cultural Politics & Education**. New York : Teachers College Press, 1996

BUSQUETS, M.D. **Temas transversais em Educação**: bases para uma formação integral. 4.ed. São Paulo : Ática, 1988.

DOLL JR. Willian E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis : Vozes, 1995.

MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, A . F. e SILVA T. T. DA. **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 4.ed. Campinas, Autores Associados, 1994.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1981.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre : Edit. Artes Médicas, 1993.

Repercussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Cotidiano Escolar: um estudo de caso a partir de quatro escolas da rede pública de Uberlândia - *Sérgio Pereira da Silva, Geni de Araújo Costa*

_____. **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia política. Petrópolis : Vozes, 1996.

ESCOLA: CIDADANIA, CULTURA E INTERDISCIPLINARIDADE

*Profa. Marilúcia de Menezes Rodrigues**
*Cássia Simone Alves Carvalho Mancuzo***

RESUMO: *O texto aborda as categorias cidadania, cultura e interdisciplinaridade. Enquanto espaço a ser conquistado no interior da escola, a cidadania propicia estudos que permeiam a educação para os direitos humanos e possibilita uma visão da prática da interdisciplinaridade, bem como permite superar algumas questões/situações escolares que impedem a formação do cidadão consciente e comprometido.*

PALAVRAS-CHAVE: Educação - Cidadania - Cultura- Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: *The text deals with categories such as citizenship, culture and interdisciplinary issues. As far as being a ground to be conquered within the school, citizenship makes possible studies which permeate human rights education and makes possible a view of the practice of interdisciplinary issues , as well as enabling to overcome some school issues/situations which prevent the formation of a conscious and committed citizen.*

KEY WORDS: Education – Citizenship – Culture – Interdisciplinary issues.

Dentre os desafios do momento presente, contexto marcado pelo avanço tecnológico, pela globalização das comunicações, pelos novos processos produtivos e pelos padrões culturais torna-se relevante, a reflexão sobre cidadania, suas influências e suas relações com a área educacional.

Embora tenha sua gênese na Antigüidade, a palavra cidadania, recentemente, vem ganhando notoriedade, perpassando por várias áreas de estudo

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e do Programa de Mestrado em Magistério Superior da Unit- Centro Universitário do Triângulo.

** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e bolsista do CNPq.

como a Filosofia, a Sociologia, o Direito, integrando-se, também, aos discursos políticos e aos meios de comunicação.

Enquanto espaço a ser conquistado, também no âmbito da escola, propicia estudos e reflexões que permeiam a questão da Educação para os Direitos Humanos e permite uma nova visão da prática da interdisciplinaridade como viabilizadora da promoção da cidadania – caminha para difundir conceitos e práticas indispensáveis à superação de questões que ainda se fazem presentes no meio educacional, tais como o preconceito, a agressão, a convivência com a deficiência física, etc.

Seguindo esta trajetória, a educação estará se adaptando para redimensionar o campo da esfera dos direitos individuais e coletivos, resguardando valores que traduzam uma postura consciente frente às constantes mudanças da sociedade. Estará ainda propiciando o processo de participação do indivíduo para se chegar a construção da verdadeira cidadania. E, para se chegar a esse processo de participação, de responsabilidade e reverter o quadro de não-cidadania a que assistimos e vivenciamos hoje, acreditamos ser, a educação, o caminho mais seguro, embora lento, para a formação dos novos homens-cidadãos. Acreditamos ser, a escola, um espaço apropriado para a conscientização de crianças, jovens e adultos, quanto ao exercício de direitos e deveres, diante da sociedade e de si mesmo.

1. Escola: espaço para a cidadania

A escola, como qualquer outra instituição, tem se deparado, neste fim de século, com uma série de desafios tais como: valores, modernização, avanço tecnológico, precariedade de recursos humanos e financeiros. Contornar estes desafios, estimulando a troca de experiências e reflexões que proporcionem um saber globalizado, incorporando em seu cotidiano a convivência saudável e sensata com novos valores e costumes, sem com isto esquecer os valores éticos e o respeito a integridade do homem, deve ser, no momento, o objetivo maior da educação.

O principal desafio que se apresenta portanto, será o de construir uma nova escola, fundamentada nos rudimentos da autonomia, da solidariedade, da participação democrática e do compromisso maior com o aluno-cidadão, compreendido como homem social, responsável, participativo, político e produtivo.

Daí, a importância da existência de um projeto pedagógico na escola que propicie a sua reconstrução. Se faz necessário pois, pensar um projeto pedagógico que faça a revisão crítica sobre os problemas do sistema educacional, refletindo sobre a determinação e o compromisso dos profissionais; que faça uma investigação criteriosa da prática pedagógica e uma apreciação dos valores que preponderam no processo de formação do homem para a conscientização do projeto de educação e cidadania.

Ao se admitir a conquista e a inserção dos direitos sociais na relação humana, deve-se pensar como difundir esses direitos através da educação e o que fazer para que eles sejam efetivamente concretizados. De acordo com o documento oficial do governo brasileiro, relativo à prática educativa, recentemente lançado - os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) reafirmam o compromisso com esses valores e, com a cidadania. Espera-se, por conseguinte, uma prática educacional que esteja voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Não queremos, assim pensando,

...conceber a escola numa perspectiva 'ativista' e encará-la como instituição voltada às transformações sociais, esquecendo seus limites objetivos, se deixando levar por um idealismo inócuo. Por outro lado, descartar toda e qualquer possibilidade de realizar, dentro dela, um trabalho que se encaminhe para a conquista de transformações sociais (ainda que lentas e graduais) tem um efeito paralisador e anestésico. Entretanto, é essencial que a escola não só prepare o aluno para compreender e enfrentar o mundo do trabalho e suas respectivas mediações, mas que contribua para a formação de sua consciência política e social, unindo a 'teoria' à prática. É no avanço desse compromisso que a escola tem um papel a cumprir como elemento da cidadania. E é na proposição de conteúdos escolares mais comprometidos com a compreensão crítica da realidade que se situa sua contribuição para o exercício consciente dessa mesma cidadania. (CURY, 1984:96)

Propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania, nos remete à consideração de alguns pontos.

Deve ser levado em conta, que o aluno, ator principal do cenário escolar, é um sujeito cognoscente, um indivíduo que pensa e interpreta, que atua sobre a realidade (re)construindo o seu dia-a-dia, e por isso mesmo tem diferentes conceitos e reações com relação às mudanças, aos valores e aos diferentes modos de organização da vida social.

É fundamental lembrar a questão da formação dos educadores e sua condição de cidadãos. Assim, é importante pensar na postura crítica que esse profissional assume diante da realidade e no seu grau de maturidade para trabalhar essa temática.

É preciso entender que o ensino, “que recebe a responsabilidade social de promover a formação para a cidadania dos membros da sociedade, ao defrontar-se com esse trabalho, defronta-se, também, com a necessidade de promover sua própria reorganização para orientar-se ele próprio por esse novo sentido” (LÜCK, 1994: 14). E nessa perspectiva é que se pode pensar nos benefícios da interdisciplinaridade.

Por fim, é importante ressaltar os aspectos que dificultam o trabalho de educação para a cidadania na escola como o preconceito, a violência, as deficiências e outros temas que estão impregnados em nossa cultura e que merecem ser questionados.

2. O aluno cidadão

A escola precisa perceber o aluno enquanto indivíduo cidadão, a ser inserido em um mundo, em processo de globalização, onde se tem não somente a universalização do conceito de mercado, mas de política, sociedade e cultura.

Esse aluno que é um indivíduo que continua sendo formado pela família, pela escola, mas que sofre fortes influências da indústria cultural, das novas tecnologias, do mercado de trabalho que o espera e das concepções e filosofias de vida que caracterizam o mundo individualista e competitivo, marcado pela velocidade dos acontecimentos atuais.

O individualismo e a luta pela realização pessoal vêm delinear todo esse processo de mudanças marcado pela busca do sucesso, pela preocupação com a aquisição de conhecimentos para si mesmo e com a melhoria do bem-estar e da auto- imagem. Tudo isso influencia muito as pessoas no que se refere à forma de vestir, comer, portar, ler, ver, sentir e pensar, refletindo em graus diferentes, na sociedade a que pertencem.

E, é com esse aluno que pensa, interpreta e atua sobre a realidade transformando-a, que a escola deve assumir o compromisso de conscientização

e vivência da cidadania. Com certeza, não é educar para a cidadania que vem reforçar o comodismo e o sentimento de passividade diante dos acontecimentos e sim, educar para a conscientização das questões sociais amplas, com ações e realizações coletivas que envolvam esforços por transformações sociais em movimentos organizados. De um lado, o sentido de educar deverá considerar o trabalho como princípio gerador de uma nova dimensão social numa perspectiva de recomposição das relações sociais. De outro, deverá ainda entender a tecnologia como instrumento útil ao homem, mas que, no entanto, não pode superá-lo; tendo em vista o bem-estar coletivo sedimentado em valores como respeito, solidariedade e justiça.

O aluno que chega à escola com estes valores anulados ou distorcidos, seja pela sua condição socio-econômica tanto baixa como alta, seja pela falta de orientação familiar ou religiosa, precisa de parâmetros para seguir; precisa introjetar valores que mudem sua forma de ver as “pessoas diferentes” e aceitá-las em seu convívio diário elaborando assim um novo conceito de cidadania; precisa não ser complacente com situações de violência, de desrespeito à vida e à natureza superando a luta por interesses inconciliáveis com o bem-estar da humanidade.

3. O professor cidadão

Tendo em vista o que foi exposto percebe-se que para que esse aluno assimile ou reforce estes novos valores e conceitos, no âmbito da escola, é necessária uma análise sobre a postura dos profissionais da educação perante a realidade que acaba de ser exposta. E destes profissionais, é o professor o que está mais próximo do aluno e nem sempre tem maturidade suficiente para tratar de valores humanos e de respeito à vida. Ao professor tem sido atribuído o papel de “construir, com o aluno estruturas cognitivas que o façam perceber a si próprio e ao mundo, aumentando progressivamente sua capacidade reflexiva. A preocupação deve ser, portanto, trabalhar com o pensamento do aluno, aliando conhecimento sistematizado e ação”. (GUIMARÃES, 1995: 61)

E esta ação, principalmente, deve estar impregnada de sentimentos que reconheçam e valorizem a diversidade, abrindo possibilidades de escolha para o cidadão, identificando e desenvolvendo alternativas de cooperação para a melhoria da vida em sociedade.

Transformando o mundo social e natural, o homem transforma a si mesmo

buscando sempre suprimir seus anseios e necessidades. O educador, enquanto indivíduo também cidadão, não pode deixar de envolver-se nesta questão. Ele deve ter consciência de que sua ação profissional abrange aspectos políticos, econômicos e sociais abarcados por uma dimensão ética cuja efetivação pleiteia certas condições de operacionalização para não cair na abstração. É o caso da educação para a cidadania que exige a explicitação dos fundamentos do conceito de cidadão, valores implícitos e condições objetivas necessárias para sua efetivação.

Para que o professor possa ampliar seu trabalho na escola numa perspectiva de cidadania, ele precisa desenvolver-se como indivíduo crítico na realidade, participante do processo de construção da cidadania, com uma visão voltada para o tratamento das questões políticas e sociais, isenta da concepção de neutralidade que, quase sempre acompanhou o trabalho educativo fazendo da escola um lugar de reprodução social. É importante que ele assuma uma postura crítica diante da realidade, das informações e dos valores veiculados pela mídia e daqueles trazidos de casa.

É preciso ainda que faça da escola um local possível de construção de relações de autonomia, lembrando que autonomia pressupõe uma relação com os outros num processo coletivo que implica relações de poder não-autoritárias; um local onde se possa criar e recriar a partir de seu próprio trabalho, valorizando a sua pessoa, a sua escolha profissional, redefinindo sua relação e imagem perante a escola e a sociedade.

Faz-se necessário, que assuma um comportamento pessoal que se articule com a manutenção/transformação de valores e desenvolva atitudes que reflitam o seu compromisso com o aluno, enquanto cidadão. Neste sentido, pressupõem-se que seja realizado um trabalho pedagógico que inclua a viabilidade de discussão e questionamento, compreendendo que os conflitos e confrontos são inerentes ao processo democrático que vivemos e que não devem ser considerados negativos, uma vez que por meio deles é que a sociedade tem avançado.

O professor deve estar atento também à existência dos fatores culturais que dificultam o estabelecimento de uma relação direta entre informação-mudança de atitudes. As dimensões culturais respondem a padrões de identificações coletivas importantes para a diversidade de nosso país sendo, fundamental, na elaboração de opiniões e no estabelecimento de atitudes individuais, as

representações coletivas dos grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem, lembrando ainda que essas representações sociais são dinâmicas, e evoluem rapidamente.

Daí poder afirmar que estas reflexões levam a perceber que incluir o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no âmbito escolar significa intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento de princípios, levando os alunos a compreenderem a importância de seus comportamentos no amplo contexto social.

No entanto, o professor não trabalha sozinho em uma escola e, para que seu trabalho e suas intenções de realizar um projeto de educação voltado para a cidadania venham a ter resultados positivos é indispensável a construção da interdisciplinaridade para nortear, e, até mesmo, fundamentar um trabalho político-pedagógico consistente. E nesse sentido, é preciso repensar as relações de trabalho existente entre esses profissionais, bem como repensar a própria concepção de ensino e sua reorganização para adaptar-se à nova situação.

Percebe-se assim, neste novo contexto, que a questão da cidadania vem sendo evidenciada tanto pelo momento histórico que vivemos, marcado por violências, injustiças e desrespeito, como por uma questão que se faz muito presente, que é: educar para a cidadania. E nesta perspectiva, no plano da política educacional,

A Unesco tem procurado incentivar e destacar a importância de estabelecer eixos norteadores, que garantam simultaneamente a aquisição de conhecimentos básicos para o mundo de hoje e o desenvolvimento da cidadania. O binômio conhecimentos básicos - cidadania sobressai pelo fato de que os atuais desafios e impasses demandam soluções que não estejam impostas, mas negociadas publicamente. (WERTHEIN, 1999)

Embora se reconheça que o conhecimento sistematizado seja relevante para se chegar a cidadania, ele não garante a sua efetivação. Ainda assim, espera-se que a escola deva instrumentalizar o aluno para que ele tenha o máximo de adaptação e integração à vida em sociedade. Nessa perspectiva é que se acredita ser a interdisciplinaridade uma das práticas mais eficazes para a promoção da cidadania.

4. Interdisciplinaridade: um projeto para a educação.

No campo da ciência, o termo interdisciplinaridade está relacionado com a necessidade de superar a visão seccionadora da produção do conhecimento, buscando articular coerentemente os numerosos aspectos da experiência humana.

No campo específico da educação, significa um caminho para avançar rumo à superação da separação das experiências escolares entre si, bem como entre estas experiências e a realidade social.

Vemos assim que, em ambos os casos, a interdisciplinaridade tem como pretensão exceder a visão restrita de mundo e buscar a compreensão de nossa intrínseca realidade.

Partindo da idéia de que a proposta da educação interdisciplinar tem como objetivo superar a fragmentação do conhecimento e a compartimentalização do saber, permitindo uma maior integração e articulação entre as disciplinas, entendemos que esta superação e compartimentalização só se tornam possíveis se organizadas na forma de um projeto educacional, compreendido como um conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades voltadas para valores previamente explicitados e assumidos, apoiados numa intencionalidade, que pode ser entendido como “guia à ação e sendo ela (a intencionalidade) estabelecida em função do projeto universalizado da sociedade não haverá como contrapor os interesses particulares aos interesses universais que estarão em jogo.” (JANTSCH, 1995:171)

Assim sendo, teremos na escola um projeto que, permeando interdisciplinarmente as atividades escolares, possibilitará a instauração de um campo de relações sociais onde se desenvolvam condições de cidadania e democracia, compreendidas como duas referências fundamentais para o desenvolvimento de nossa sociedade numa visão de ação globalizadora e mais humana.

A pertinência de um projeto desta categoria na esfera do pedagógico-educacional pressupõe a formação do profissional, dos agentes sociais em um sentido amplo, mas sobretudo visa a formação do homem. Assim:

O homem só pode ser efetivamente formado como humano se for formado como cidadão. Não sem razão se pode dizer ainda que o projeto educacional

se torna necessário tanto para os indivíduos como para a sociedade. O indivíduo precisa dele para superar sua condição de mera individualidade, alçando-se à condição de cidadão, membro da cidade; a sociedade precisa dele para estender a todos os indivíduos emergentes das novas gerações a intencionalidade da cidadania, de modo a poder garantir a tessitura democrática de suas relações sociais. (In: JANTSCH, 1995: 173)

Daí se esperar da educação e, mais especificamente, do projeto de educação para a cidadania, dentro da perspectiva de Educação e Direitos Humanos, uma prática efetiva de um sólido investimento de forças construtivas, mediando conhecimentos técnicos e científicos voltados para a percepção de relações situacionais que permitam a apreensão das emaranhadas redes políticas da realidade social, possibilitando ao aluno perceber o significado de suas atividades técnicas e culturais.

Atendo-nos ao aspecto da interdisciplinaridade, percebemos que de uma maneira geral, a estruturação de uma prática interdisciplinar pressupõe, fundamentalmente, a questão de o indivíduo perceber-se interdisciplinar. Assim sendo,

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de trocas intersubjetivas. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverão promover essa possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas. (FAZENDA, 1994:79)

Percebe-se assim que, a metodologia interdisciplinar pressupõe uma postura diferenciada ante o conhecimento que se mostra na identificação de capacidades, possibilidades e limites da própria disciplina e seus agentes perante o conhecimento e valorização das demais disciplinas. Agentes que a sustentam, alicerçando-se no diálogo e na colaboração, no intuito de criar, inovar, visando além do reconhecimento técnico, produtivo e material, a possibilidade de ascensão humana onde se expanda o empenho criativo de transformar a concreta realidade social-histórica, pelas vias da educação, em uma realidade humanizante, que dê sentido à vida.

O procedimento adotado hoje com o conteúdo das disciplinas de ensino se dá na ênfase de informações isoladas que passam a valer por si mesmas

isentando o homem da responsabilidade de ver e compreender o mundo e posicionar-se diante da problemática social. Esse tipo de ensino fragmentado esquece-se do processo de oportunizar a crítica inteligente e centra-se tão somente na reprodução do conhecimento, tornando-se um ensino que “deixa de formar cidadãos capazes de participar do processo de elaboração de novas idéias e conceitos, tão fundamental para o exercício da cidadania crítica e participação na sociedade moderna, onde tanto se valoriza o conhecimento.” (LÜCK, 1994: 39)

Portanto, o desafio que é posto à educação, a fim de que coopere para a formação de indivíduos capazes de se defrontarem com os problemas do seu ambiente cultural e natural, consiste em que se apresente como uma ação educativa dinâmica e dialética, visando desenvolver entre seus participantes a consciência da realidade humana e social, da qual a escola faz parte, mediante uma perspectiva globalizadora.

O enfoque interdisciplinar, no contexto da educação, manifesta-se, assim, como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas ao ensino construindo uma perspectiva crítica que além de refletir sobre sua própria realidade busca examinar a origem, a natureza, o modo de ser e a finalidade do conhecimento em geral e do conhecimento científico especialmente, enquanto representação da realidade. Nesse sentido,

para que a busca da interdisciplinaridade se constitua em um processo efetivamente interdisciplinar, é necessário que seja considerada como um movimento contínuo de superação de estágios limitados de significados e abrangência, isto é, que seja busca e por isso mesmo sujeita a situações de tateio e até mesmo inicialmente distanciadas da interdisciplinaridade . (...) Não há receitas para a construção interdisciplinar na escola. ela se constitui em um processo de intercomunicação de professores que não é dado e sim, construído por meio de encontros e desencontros, hesitações e dificuldades, avanços e recuos, tendo em vista que, necessariamente, se questiona a própria pessoa do professor e seu modo de compreender a realidade, no processo. (LÜCK, 1994:78)

Concluimos, portanto, que a interdisciplinaridade corresponde a uma nova consciência da realidade, a uma nova forma de pensar que resulte num ato de troca, estabelecida numa linguagem comum que oriente e integre o ensino à realidade, promovendo a formação global e crítica do aluno.

5. Considerações para uma educação para a cidadania

. Portadores de necessidades especiais

Quando o adulto recusa à criança o direito de receber informações e esclarecimentos sobre o que ele considera anormalidades está praticando uma das formas mais sutis de discriminação e obstruindo um caminho que faz parte do processo de construção da cidadania.

A falta de informação que implicará conseqüentemente na “falta de formação” impede que o aluno venha a ver a questão dos portadores de deficiência como um problema social - no sentido da prevenção e da intervenção médica - e por isso mesmo um problema de todos. Concordamos portanto com Cláudia Werneck (1977) quando diz que, a falta de formação é o alicerce do preconceito, que vem sendo reforçada por uma educação onde somos instruídos para não olhar a diferença do outro, sua deficiência, sua cadeira de rodas; e sem o apoio do adulto, muitas vezes o aluno, principalmente a criança, busca mecanismos de satisfazer sua curiosidade acerca das diferenças individuais captando informações truncadas e estereotipadas, incluindo as da mídia que, sem dúvida, reflete uma sociedade pretensiosa e incapaz de perceber a deficiência como uma questão humana.

Por outro lado, o preconceito muitas vezes impede de vermos o portador de necessidades especiais, e aí deve-se levar em conta o tipo de deficiência, como uma pessoa que apesar de sua diferença não é mais importante que as outras e que por isso ele não deva tirar vantagem de sua situação. Para assumir seu desenvolvimento, é preciso que ele seja responsável por si mesmo, o que pode ser facilitado pela organização da escola.

O alheamento a esse desenvolvimento aponta um outro forte aspecto da negação à cidadania e o não cumprimento do papel educacional que é o de “propiciar aos alunos condições favoráveis para o seu crescimento social, intelectual e cultural” (PIEROSSI, 1990: 143), principalmente dos que são mais necessitados de oportunidades .

.Violência

Os problemas da escola de hoje não se resumem apenas a aspectos pedagógicos. A caracterização do mundo como um espaço indeterminado, ausente

de regras e valores cede lugar a um mundo de violência que adentra as instituições escolares, visível ou invisível.

Temos hoje a expansão da violência, tanto física como moral, fazendo substituir a liberdade pelo medo e pela insegurança e a escola sente esta substituição por constituir-se em um espaço cujos valores estão em conflito com aqueles dominantes no mundo que a circunda. Temos uma cultura escolar que não coincide com a cultura do mundo e, na medida que a escola se deixa adentrar por essa cultura mundana ou popular, se vê frente a impossibilidade de cumprir sua função socializadora, precisando encontrar caminhos para enfrentar a nova realidade sem deixar de cumprir suas funções sociais.

Percebe-se assim que a invasão da escola por esta cultura da rua expõe professores e funcionários diante de situações para as quais não foram e nem estão preparados, o que muitas vezes leva a um processo de rejeição, que por sua vez gera a violência dentro da escola, caracterizada pela depredação do prédio escolar, chantagem e agressão a colegas e professores, uso de drogas e até mesmo assassinatos.

Se a escola trabalha tão somente com crianças pequenas, pode-se perceber os vestígios da violência nas brincadeiras do pátio, na forma de falar e nos próprios desenhos e redações da criança, e ainda nestas situações a maioria dos profissionais ficam inertes por simples omissão ou por não saberem como agir perante a violência generalizada.

Diante destas diferentes situações deve-se pensar a escola como um local onde o aluno encontre meios de se instrumentalizar para a efetivação de seus projetos, bem como um local onde os valores morais possam ser pensados e refletidos e não somente impostos arbitrariamente. Um local onde se possa aprender a viver com liberdade aliada à responsabilidade e à racionalidade. E, para tanto, a escola deve propor e vivenciar um ambiente acolhedor que valorize sobretudo o respeito, num convívio que substitua a competição pela ajuda mútua e pela solidariedade. “Assim, sem prejuízo da formação geral, sem prejuízo da aprendizagem de conhecimentos que transcendem o dia-a-dia, a escola sensibilizará e instrumentalizará os alunos para o convívio do cotidiano. Estará, na prática, articulando formação escolar e cidadania.” (PCN - Temas Transversais e Ética, 1997: 133)

. Preconceito Sexual

A sexualidade é parte integrante do ser, entendida como algo inerente, que se manifesta desde seu nascimento até a morte. É uma construção pessoal marcada por regras sociais que são transformadas pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos individuais.

A sexualidade, bem como a inteligência, é estruturada a partir de possibilidades individuais e da interação do indivíduo com o meio e a cultura. Daí um trabalho sistematizado da escola que atente para esta questão articulando esclarecimento de dúvidas e curiosidades buscando desenvolver uma visão de sexualidade ligada à vida, à saúde, ao bem-estar e sobretudo ao respeito, vencendo os estereótipos que tanto dificultam o exercício da plena cidadania. É comum, “nos pátios, recreios e aulas assistirmos a construção de diferentes masculinidades e suas implicações para a construção de diferentes feminilidades e contribuirmos com elas.” (CHAGAS, 1998: 9)

A escola deve pois, conscientizar-se do seu relevante papel na construção da sexualidade preparando-se para a melhor forma de relacionar-se com as inúmeras informações e mensagens que impõem formas diversas de sentir e agir para mulheres e homens, valorizando e privilegiando um grupo em detrimento de outro.

Além disso caberá à escola “abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão.” (PCN - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, 1997 : 121)

Reflexão esta que levará o aluno a perceber as diferenças não como padrões preestabelecidos, mas como singularidades de cada um, uma vez que, mesmo havendo transformações de costumes e valores em nossa sociedade, ainda encontramos muita discriminação dissimulada pelo gênero.

E para dismantelar esta situação, é preciso que se comece por uma reestruturação do currículo abordando diferentes concepções de trabalho e dando incentivos para que se garanta a igualdade de oportunidades, ensinando os alunos a serem conscientes do sexismo que existe entre nós. É preciso saber trabalhar com os livros, com os programas de televisão e anúncios publicitários que tanto enfatizam o heroísmo e a força do homem apoiando-se na diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem, respeitando as várias expressões do feminino e do masculino.

. Preconceito Étnico

Numa sociedade em que negros, índios e às vezes alguns estrangeiros, têm bem menos oportunidades que outros indivíduos, é comum ver o preconceito surgindo em atitudes que podem parecer inocentes e casuais, mas que camuflam uma forte carga de exclusão social.

Na maioria das vezes essa discriminação acontece 'inocentemente' através de piadas e ditos racistas aliados à falsa associação entre cor, pobreza, raça e criminalidade, ou veicula pelos livros didáticos na forma de ilustrações e identificação de papéis sociais, sem prestígios impostos a esses personagens.

É preciso então, aprender a valorizar o patrimônio cultural e histórico do país levando o aluno a reconhecer a diversidade de padrões culturais que caracterizam a convivência social na escola. É necessário oportunizar um ambiente respeitoso onde as falas, os costumes, saberes e tradições sejam trazidos pelos alunos e professores propiciando um momento de troca e organização de conhecimentos, compreendendo o simbolismo das expressões culturais não como um fato isolado e sim como resultado das relações de visão de mundo, costumes e valores da cultura a que pertencem.

Cabe, principalmente à escola, fornecer informações básicas que propiciem ao aluno, conhecer a ampla diversidade sociocultural brasileira, difundindo as contribuições das diferentes culturas presentes no território nacional, e suprimir conceitos errôneos, culturalmente disseminados, referentes aos vários grupos humanos que constituem o país.

Trabalhar o regionalismo e o estrangeirismo também é uma forma de repúdio à injustiça e à exclusão social, e ainda uma oportunidade para consolidação de direitos de cidadania que podem ser explorados nos mais diferentes momentos da educação escolar.

Desta forma, passa a ser papel da educação desenvolver, nos alunos, a consciência de que a situação social e étnica que vivenciamos é passível de mudança pelo cultivo de sentimentos de solidariedade e responsabilidade mútua pelos destinos de todos.

. Meio Ambiente

O atual momento de nossa sociedade vem enfocando cada vez mais a necessidade de nos preocuparmos com as questões ambientais considerando os desgastes e prejuízos que a natureza vem sofrendo em nome do progresso da humanidade. Ao mesmo tempo, a escola enquanto parte integrante do processo educativo, é chamada a dar sua contribuição no sentido de dar respostas a mais este problema contemporâneo, viabilizando a concretização da cidadania. Para isso, é preciso que se (re)construa o conceito de natureza, e que a escola busque caminhos para uma educação fundamentada no respeito ao meio ambiente, visualizando as implicações políticas, sociais e históricas deste processo, implementando a educação ambiental através de momentos de vivência e prática do aluno.

É oportuno pensar na formação de cidadãos conscientes capazes de decidirem e atuarem na realidade socioambiental desenvolvendo comportamentos e hábitos comprometidos com o respeito à vida, implementando valores que muitas vezes os alunos não possuem.

Neste caso, evidencia-se a necessidade de identificação dos elementos da natureza e as relações estabelecidas entre eles e os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais existentes, enfocando os mecanismos de proteção, preservação, degradação, conservação, recuperação e reabilitação do meio ambiente.

Destaca-se, assim, a importância da promoção de atividades que garantam meios para os alunos colocarem em prática o aprendizados muitas vezes teórico e sua capacidade de contribuição.

A escola, desta forma, enquanto instituição social, estará ampliando suas possibilidades de intervenção numa realidade, a do meio ambiente, que deve ser vista como fundamental para a sobrevivência do próprio homem.

Considerações Finais

A escola não é a única responsável pela formação do indivíduo cidadão e tão pouco irá transformar o mundo com técnicas e inovações pedagógicas. A escola constitui-se em um espaço onde pessoas de diferentes culturas, idades e

graus de instrução se encontram, e às vezes, permanecem por um bom tempo de suas vidas, sem se darem conta de que estão construindo momentos históricos, participando de discursos e fortalecendo ou não um modelo de sociedade que lhes é apresentado.

Adentram-se neste espaço alunos impregnados de conceitos e valores que trazem de suas experiências familiares; profissionais que têm uma história de vida e posturas diferenciadas perante cada situação. Ambos se deparam com realidades e propostas educacionais que nem sempre satisfazem seus anseios, suas expectativas ou projetos de vida. Além disso, passam a conviver com outras pessoas de 'mundos' diferentes, culturas diferentes, presença ou ausência de valores e regras.

Neste cenário, alunos e profissionais da educação buscam alternativas que dêem ao processo educativo, um sentido maior ao discurso de direito à vida e à integridade do homem, buscando resgatar valores que redimensionem a vida em sociedade.

Portanto, pensar em uma educação para a cidadania não se trata de formar cidadãos para resolverem sozinhos os problemas da nação, mas indivíduos que compreendam a importância de caminhar junto com o outro, aprendendo a compartilhar seu conflito, ganhando e seduzindo o outro para projetos que considerem os anseios coletivos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAGAS, Eva Regina C. Sexualidade - vencendo os estereótipos para uma educação saudável. In: *Revista do professor*. Porto Alegre, 14 (55): 9-10, jul./set. 1998.

CANDAU, Vera Maria e outros. *Tecendo a Cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, 126p.

CHAGAS, Eva Regina Carrazoni. Sexualidade. In: *Revista do Professor*. Porto Alegre (55), Jul./Set. 1998 p. 9-10.

CURY, Carlos R. Jamil. *Escola - Trabalho - Cidadania*. Niterói : CBE - III Conferência Brasileira de Educação, 1984.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1994.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. 2.ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, 264 p.

GUIMARÃES, I.V. O ensino de Geografia em tempos de globalização e da crise paradigmática. In: *Ensino em Re-vista*, Uberlândia 4(1) : 59-64, jan./dez. 1995.

JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MEC/SEF/PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997

MEC/SEF/PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997

PIEROSI, Zoraide Duarte. Discutindo preconceitos e discriminação na escola : formação e atribuição de classes. In : *Isto se aprende com o Ciclo Básico*. Secretaria de Estado da Educação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1990.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERTHEIN, Jorge. Educação, emprego e cidadania. *Folha de São Paulo*, 03.02.99

O ADMINISTRADOR ESCOLAR FACE AO 3º MILÊNIO: dirigente de um processo de humanização dos sujeitos aprendentes

*“Educar é por a descoberto o melhor de uma pessoa”
(GANDHI)*

Edna Mariana Machado*

RESUMO: *Este estudo ocupa-se da prática dos administradores escolares procurando averiguar se a escola está favorecendo ao aluno o vir-a-ser, o tornar-se humanamente cidadão. Aplicou-se questionários aos dirigentes de escolas estaduais e municipais das zonas urbanas e rural da cidade de Uberlândia, MG. Concluiu-se, entre outras coisas, que apesar dos obstáculos encontrados, os administradores escolares procuram desenvolver o projeto político pedagógico da escola fundamentando-se na consideração do aluno como um todo e na valorização do ser humano.*

PALAVRAS-CHAVE: Administrador Escolar, Ser Humano.

ABSTRACT: *This study deals with the practice of School Administrators aiming at evaluating if the school is enabling the learner to come to be, to become a humane citizen. State and municipal school principals from the city centre and the countryside of Uberlândia-MG were subjected to questionnaires. It was concluded, among other things, that despite the obstacles found, school principals try to develop the school's political-pedagogical project based on the consideration of the learner as a whole and on the valuation of the **human being**.*

KEY WORDS: School Administrator, Human Being.

É inegável que o momento atual exige dos homens novos pensamentos e atitudes. Percebe-se em todos os aspectos (profissional, familiar, religioso, social) as influências e as conseqüências das mudanças e transformações ocorridas ao longo do processo de formação da humanidade.

* Professora Mestre da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda em Educação pela UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba.

É prazeroso constatar que o homem tem colocado sua inteligência a serviço do desenvolvimento da sociedade através do progresso científico e tecnológico.

Acredita-se que a grande maioria das pessoas aspira sempre a uma vida melhor, com mais conforto material, mais facilidade em casa, no trabalho, mais lazer, melhores condições de comunicação e informação. Querem também mais harmonia, menos violência, mais compreensão e amor entre os homens. Enfim, quantidade e qualidade de bem-estar são desejos constantes a permear a vida de todos. Mas, os profissionais da educação têm colaborado, participando realmente de todo esse processo? Como? Passiva ou ativamente? Será que muitas vezes não têm se deixado contaminar pelo que **MARIANA** (1998a, p. 26) chama de “Complexo da Irreversibilidade”, sendo pessimistas e acomodados com a situação, colocando sempre as dificuldades à frente das possibilidades ao invés de acreditar na mudança e procurar as condições para que ela aconteça? “Transformar significa derrotar algumas coisas velhas e construir outras novas”, como diz a autora acima citada, administradora escolar preocupada em acompanhar a evolução social, defendendo atitudes de luta, de fé e de dinamismo para enfrentar os desafios que são impostos constantemente.

Sabe-se que as transformações não acontecem de forma imediata e nem simples, ocorrem ao longo do processo de aprendizagem, de vida, e de forma complexa, porque envolvem muitas coisas e pessoas. Daí a necessidade de uma reflexão sobre a inovação educacional. Segundo **FERREIRA** (1998a, p. 16) inovação “significa intencionalidade, adequação, compromisso, senso de oportunidade, ciência, processo, humanidade”. Encerrando todos esses significados e outros mais, pode se apoiar ainda na referida autora para dizer que

“a inovação que se impõe e propõe é aquela que se comprometa com a alteração das atuais finalidades, vale dizer, a inovação que tem o compromisso de uma gestão educacional democrática que permita a construção coletiva de um projeto político pedagógico, a fim de que ‘alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais da educação e profissionais em geral possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter” (p. 16/17).

A construção de um projeto político pedagógico que contemple as inovações necessárias à real formação do cidadão há que se respaldar em princípios e valores que propiciem a humanização, como a solidariedade, a justiça, a cooperação, o saber e o prazer entre outros.

Importa lembrar aqui a participação de toda a comunidade escolar nesse processo de construção do projeto político pedagógico que vai se estruturando no cotidiano da escola, com todos os seus aspectos formais e informais, a partir dos problemas, das necessidades, das conquistas, das realizações que aí se desenvolvem. Destaca-se que não há uma nítida separação entre elaboração/execução e avaliação do projeto pedagógico, ainda que se redija um documento para atender solicitação/orientações de instâncias superiores, ainda que se dedique alguns dias de cada semestre para reuniões, onde se discutem e tomam decisões.

“Por meio do projeto pedagógico em ação, se formarão as personalidades dos alunos e se fortalecerá cada um dos membros da escola que, conscientes dos objetivos a serem trabalhados, seus significados, e os valores que os sustentam, reavaliarão, na sua própria prática, as suas vidas e as suas prioridades”. (FERREIRA, 1998b, p. 112)

Ao falar de inovações necessárias à formação do cidadão cumpre enfatizar as relações interpessoais na escola, mais especificamente a relação professor-aluno e a relação diretor-professor-aluno e demais membros da escola. Relação essa que deve se caracterizar por “uma postura dirigente e não dominante”. “O dirigente é ao mesmo tempo partícipe e condutor do processo que dirige” (**SILVA JÚNIOR**, 1995p. 77 e 83). Assim sendo, o administrador escolar comprometido com o seu trabalho só pode gerir por um processo democrático onde faça valer a autonomia administrativa e pedagógica que garanta o desenvolvimento de um trabalho que conduza às finalidades mais nobres da educação, quais sejam: formar o cidadão e propiciar a evolução do homem em níveis mais altos de realização, o que sabe-se, é uma tarefa difícil, que exige muito de todos, principalmente daquele que dirige o processo. Nesse sentido, no estudo acima citado, o autor transcreve as falas de alguns diretores de escolas públicas pesquisados em São Paulo, onde pode-se perceber a consciência que eles têm das competências exigidas nos expedientes do educador-dirigente.

Destaca-se aqui um trecho do depoimento de uma diretora sobre suas experiências como tal:

“De tudo fica por ora o meu entendimento de que Escola não é quartel, com um conjunto de regras e regulamentos para serem observados e cumpridos, mas sim o local onde as novas gerações se apropriam do conhecimento sistematizado, comprometendo todos aqueles que recebem essas gerações num fim comum. Nesse contexto como o diretor é o ponto de convergência dos demais elementos envolvidos naquele compromisso, urge que ele tenha

senso de dignidade e de valor pessoal para buscar sempre o equilíbrio entre seus deveres e direitos, evitando assim confusão e desajustamentos; que o diretor tenha hábitos de ordem e de previdência para consigo mesmo, para com os dirigidos e de respeito a tudo o que é respeitável; que o diretor se dê conta de sua posição de dirigente, fugindo a um regime de irresponsabilidade que fatalmente levará à desordem e à indisciplina no seio de toda a escola; que o diretor se dedique ao estudo e à reflexão como forma de atualizar-se e obter uma visão crítica do mundo em que vive; que o diretor se inteire das mudanças no sistema, mas que perceba a adequabilidade delas no interior de sua Unidade; que o diretor seja capaz de criar, amar e convencer, lembrando que convencer não é vencer; e, finalmente, que o diretor se esforce para conhecer-se a si próprio, ao mesmo tempo em que conheça seus limites e possibilidades como dirigente de uma Unidade Escolar, adquirindo a maleabilidade necessária para a todo instante fazer uso sábio desse conhecimento". (p. 90/91).

Essa longa caminhada só vem confirmar o pensamento de **NOGUEIRA** (1989), ao falar sobre a ética e a responsabilidade das pessoas que procuram viver como cidadãos participando da formação de cidadãos que vivem numa sociedade que se pretende mais justa e mais humana.

Os termos Ética e autonomia são muito falados atualmente, mas, será que eles são entendidos, ou melhor, vividos pelas pessoas, pelos educadores na sua verdadeira acepção?

Qual é a ética do dirigente que prima por uma educação pela e para a autonomia do ser?

Para Nogueira, a Ética se situa no terreno da ação, uma vez que “o homem é um ser cuja responsabilidade é construir-se construindo o mundo”. E isso só é possível na

“comunicação intersubjetiva da linguagem e do trabalho numa comunidade ... É, portanto, na práxis que a consciência ética, sem perder a sua autonomia, liberta-se do individualismo e se afirma como doadora das leis e do sentido de luta de nossa existência em comum na sociedade. A ética é, em última instância, a expressão de nossa autonomia, ou seja, do poder que temos enquanto dotados de uma vontade racional e livre, de dar-nos a nós mesmos as leis fundamentais do nosso agir”. (p. 13-14).

Como ética diz respeito à maneira de viver, a costumes, ao “espaço

humano” e sendo o homem um ser social, racional e livre, que antecipa suas ações e tem como missão primeira, neste planeta, “ser feliz e fazer os outros felizes”, conforme nos diz **MARIANA**, (1998b), então enfatizamos aqui as palavras **NOGUEIRA** (1989):

*“Versando sobre o que o homem **deve** fazer para chegar à sua realização, a ética traça o caminho da liberdade na sua íntima ligação com os valores que qualificam nossa práxis como formalmente humana ... Só é possível falar de obrigação moral onde o sujeito livremente aceita determinados valores e busca atuar de acordo com eles, porque percebe neles o sentido maior de sua própria realização como pessoa” (p. 16-17)*

É de grande valia continuar um pouco mais com o estudo de **NOGUEIRA** (p. 17) para enriquecer esta reflexão sobre a questão da Ética porque impõe-se abordar com maior profundidade a tão falada solidariedade, que muitas pessoas só acreditam que deve existir diante de uma catástrofe ou para remediar situações difíceis. Não é isso que caracteriza esse termo. De acordo com o referido autor, a ética “nasce, na existência concreta de cada um, da consciência dos valores envolvidos no reconhecimento da inalienável dignidade da pessoa e do sentido da responsabilidade pessoal frente ao outro, cujo rosto é um apelo constante a ser respeitado e promovido”. **MORAES** (1989, P. 125) lembra que para Kant o respeito era a coisa mais importante na vida do homem. “Respeito no sentido de responsabilidade, entendida esta como a necessidade de um cidadão responder por si mesmo e pelos seus semelhantes numa dimensão de resistência à degeneração da qualidade da vida e da disposição constante de aumentar, ainda que por ações aparentemente pequenas, essa mesma qualidade”. Lembra também a grande riqueza contida na declaração de Alceu Amoroso Lima: ‘*Tenho para mim’ que civilização é a passagem da coexistência para a convivência*. E Régis de Moraes coloca sua preocupação apostando que “os ‘novos tempos’ questionarão exaustivamente até onde os recursos educacionais têm sido usados para, estimulando o respeito do homem pelo homem, auxiliar as gerações de educandos a que executem a ultrapassagem de um apenas coexistir para um conviver” (p. 125).

Hoje, não se sabe, se mais do que ontem e menos do que amanhã, constata-se que felizmente muitos têm essa mesma preocupação e também lutam para que isso aconteça, pois é da essência do homem viver **com o outro**, e nesse encontro fazer a si mesmo e a humanidade de forma mais harmoniosa e feliz.

Nesse sentido, é imprescindível voltarmos à NOGUEIRA, (1989), para ressaltar um grande princípio ético: o amor. Hoje ouve-se muitas pessoas, principalmente os pais em relação aos filhos, dizerem que fazem tudo por amor ou que não sabem dizer não para aqueles que amam, e por aí afora ... E as conseqüências disso são óbvias: crianças e adolescentes indisciplinados, rebeldes, agressivos, que não sabem respeitar a liberdade dos outros, que não conhecem limites e que não sabem lutar pelo que querem, pois foram acostumados a ter tudo e poder tudo, em nome do amor de seus pais. E estes, quase sempre justificam tais atitudes dizendo que seus filhos são geniosos, são difíceis, etc. Mas, sabe-se que se os filhos são inseguros, cheios de vontades inquestionáveis é porque, provavelmente, foram criados num clima permissivo, quando “na verdade o amor, que é autenticamente livre, não implica em agir de qualquer forma, sob o impulso dos desejos ou caprichos, mas de forma ordenada, generosa, que reconhece e promove a pessoa e os direitos do outro, sobretudo quando esses direitos são espezinhados” (p. 21)

O amor é também ressaltado por SILVA (1998, p. 84) ao falar sobre os direitos da pessoa humana. Entre eles destaca “o direito à existência, o direito à liberdade pessoal e moral”. Para viver esses direitos, o homem precisa relacionar-se.

“Essa necessidade de relação deriva de duas características humanas: a imperfeição e o amor. Pela imperfeição o homem é levado a depender estruturalmente dos demais homens, quer para sua sobrevivência física quer para sua sobrevivência humana, para manter-se pessoa. Pelo amor, o homem busca os outros para ajudá-los a sobreviver e para que vivam bem” (p. 82/83).

Será que na ânsia de viver o amor, de encontrar a felicidade, de fazer o outro feliz, de educar bem os filhos, os alunos, de conviver bem com os semelhantes, não se está “espezinhando” os direitos desses seres? O direito de conhecer a si mesmo, seus desejos, seus planos, seus limites, suas possibilidades, suas carências, suas potencialidades, seus defeitos, suas qualidades, etc, etc, etc. Será que não se está implodindo ao invés de fazer explodir o seu ser cidadão, o seu ser sujeito, a pessoa humana?

SILVA (1998) mostra a dimensão do trabalho dos educadores nas suas colocações, entre elas, ele afirma que

“o homem é pessoa, dotada de alma e corpo, podendo conhecer, decidir e responsabilizar-se. Para exercer suas possibilidades deve realizar um trabalho de humanização porque não é espontânea nem automática a utilização dessas potencialidades. É necessário que haja um processo educativo contínuo que faça presente o conhecer, o decidir e o responsabilizar-se” (p. 82)

Justamente por essa capacidade intrínseca de conhecer, de decidir, de responsabilizar-se é que ressoa forte nos homens a constante busca de autonomia, ou seja, de governar-se, de construir a própria vida de acordo com suas crenças, seus valores, suas necessidades, suas prioridades. O homem projeta-se para construir situações que satisfaçam seus desejos de viver bem e assim sendo procura sempre mudar, transformar, criar, porque espera melhorar sua vida propondo-se a cada dia novos objetivos e para alcançá-los trilha novos caminhos com novos papéis e novas ações.

Essa exigência, que é imposta pela própria natureza do homem deve fazer o dirigente “olhar o humano existente na unidade escolar”. Não se pode construir um projeto pedagógico sem considerar a construção e a constituição da pessoa humana, do sujeito coletivo que produz a sociedade, a escola, a família, enfim, todos os grupos sociais. Portanto, o ser e o fazer da pessoa deve estar sedimentado no humano (direitos e necessidades intrínsecos à natureza humana). Isso pressupõe que tudo o que é criado, construído pelo homem na sua relação com a natureza e com os outros homens (a cultura, as artes, a religião, a política, a educação, a ciência, a tecnologia, etc) deve estar a seu serviço para favorecer a concretização de seus objetivos, a sua busca de perfectibilidade, a sua realização como pessoa humana: viver dignamente exercendo a liberdade e a responsabilidade que lhe garantirão a conquista da autonomia. Afinal, como expõe ALVES (1987, p. 125)

“quem é o criador, a sociedade ou o homem? Quem é a criação, o homem ou a sociedade? O criador é sempre o supremo ponto de referência para se entender a criação ... Nossas instituições, estruturas e cultura foram criadas. Elas seguem as intenções humanas, são produtos de nossas mãos. Devem ser extensões de nosso corpo e coração, devem ser instrumentos de sobrevivência e meio de expressão”.

Sendo a autonomia uma conquista, ela é construída e não dada ou imposta. Ela depende, como parece ter ficado claro ao longo desta reflexão, dos objetivos propostos pelos sujeitos coletivos, por aqueles que querem mudar a

realidade porque precisam adequá-la aos seus desejos, às suas necessidades, aos seus projetos de vida.

Se vivem numa sociedade capitalista, burocrática, que inibe e emperra muitas das ações do homem rumo à realização de seus ideais como seres humanos, então há que se concordar com SILVA (1998, p. 118) ao dizer que o passo inicial para a criação de escolas com autonomia “deve ser o sincero empenho de todos que se interessam pela melhoria da educação no sentido do estabelecimento de um clima de valorização incondicional da pessoa humana”. Um dos caminhos que ele aponta para a autonomia da escola pública é a “luta pela implantação efetiva dos direitos humanos contidos na Declaração da ONU: condição fundamental e necessária” (p. 120).

Acredita-se ser possível e necessário que haja mudança na educação, pois como diz DOWBOR (1996), a sociedade hoje apresenta uma maior complexidade, uma maior diversidade e desigualdade além de um ritmo rápido de transformação. Tudo isso representa um desafio e uma oportunidade para a educação.

Desafio porque diante da revolução no universo do conhecimento, a mudança é uma questão de sobrevivência e, oportunidade, porque o conhecimento, matéria-prima da educação, é o recurso estratégico do desenvolvimento moderno.

Diante disso, importa que se repense o trabalho dos educadores como mediadores desse processo de desenvolvimento social que por sua vez exige pessoas competentes, dinâmicas, equilibradas, participativas, capazes de decidir e responsabilizar por suas ações, ou seja, pessoas autônomas.

Para formar pessoas autônomas, a escola precisa ser gerida de forma a garantir mecanismos administrativos e pedagógicos que possibilitem o exercício da democracia, permitindo o diálogo, o respeito, a solidariedade, enfim, a prática dos valores humanos, imprescindível à subjetividade do ser humano. E como diz GALLO (1977, p. 131):

“De nossa criatividade e de nossa ação política e capacidade de influência dependerá o delineamento de um processo educativo e de uma sociedade em que o controle se exerça de forma mais diluída e também mais intensa, dando-nos apenas uma ilusão de autonomia, ou então de uma Educação e uma sociedade em que a autonomia seja um fato, numa realidade mais solidária e mais democrática”.

Diante da revisão bibliográfica, foi possível desenvolver essa pequena reflexão sobre a formação da pessoa humana e conseqüentemente sobre a parcela de responsabilidade de cada um nesse processo. Instala-se então a preocupação em saber se a escola se vê em condições de concretizar o discurso educacional de implantação da autonomia, da vivência da democracia, de formação do cidadão crítico, participativo e criativo. O projeto pedagógico da escola tem contemplado isso? Há mecanismos que favoreçam o desenvolvimento de ações que conduzam às finalidades da educação hoje? O pensar e o fazer escolar têm estado à serviço da construção do sujeito?

Essa preocupação levou a autora a uma investigação sobre a práxis do Administrador Escolar enquanto dirigente de um processo de humanização. Como diz SILVA (1998 p. 88)

“Na verdade, o homem torna-se homem na medida em que se educa em um grupo humano. Neste grupo ele adquire as linguagens verbal e não verbal, os hábitos que lhe garantirão relacionar-se com o ambiente de forma a manter a vida, as crenças, as formas de ver a vida, enfim, adquire as condições necessárias para que exerça sua potencialidade de ser pessoa, com uma identidade”.

O objetivo deste trabalho foi investigar e analisar a Administração Escolar procurando perceber se a instituição de educação formal, a escola, está propiciando ao homem o seu vir-a-ser, o seu tornar-se homem, pois só assim ele verá sentido na vida e caminhará rumo à sua realização como pessoa.

Para desenvolver o trabalho proposto decidimos pesquisar os Administradores Escolares de escolas da rede municipal e da rede estadual da cidade de Uberlândia/MG. Foi elaborado um questionário contendo duas partes, uma de caracterização da escola e do Administrador Escolar e outra parte com questões abertas relacionadas às finalidades da educação, a aspectos da Administração Escolar, à autonomia da escola, às ações desenvolvidas pela escola para atingir seus objetivos e aos obstáculos encontrados, aos valores fundamentais à formação do cidadão na percepção dos administradores e como a escola tem desenvolvido esses valores e ainda como a escola tem trabalhado a educação emocional de seus alunos.

Foram distribuídos questionários a 60 diretores de cada uma das redes pesquisadas. Foram respondidos e analisados 25% dos questionários distribuídos nas escolas municipais de Uberlândia. Essas escolas estão localizadas nas zonas

urbana e rural e oferecem as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil (crianças de 0 a 6), Alfabetização (pré-escolar) e Ensino Fundamental (1ª à 8ª Séries).

Analisou-se também as respostas de 25% dos questionários aplicados aos diretores das escolas estaduais, situadas na zona urbana e que oferecem o Ensino Fundamental e Médio.

As respostas foram analisadas e categorizadas em função das semelhanças e diferenças encontradas.

Se houve muitas semelhanças entre as amostras quanto às respostas das questões do questionário, ressalta-se que a caracterização do administrador mostrou diferenças em alguns aspectos, como: faixa etária, tempo de formação e tempo de experiência no magistério e na direção de unidade escolar. Algumas semelhanças também foram evidenciadas nesses aspectos, como veremos a seguir.

A grande maioria dos administradores das escolas municipais e estaduais é do sexo feminino (92,5% AM¹.; 84,5% AE².)

A grande maioria dos administradores do município está na faixa etária de 30 a 40 anos (63,5%). Os diretores do Estado estão na faixa etária dos 40 a 50 anos em sua grande maioria (84,5%).

Quanto à escolaridade, tem-se o seguinte quadro: 92,5% dos diretores do Município graduaram-se em Pedagogia nas diversas habilitações, destacando-se a Supervisão, o Magistério das Matérias Pedagógicas e a Orientação Educacional; 50% deles se formaram na UFU (Universidade Federal de Uberlândia), 30% na UNIT (Universidade do Triângulo) e o restante em outras instituições fora do município de Uberlândia. 21,5% dos diretores foram formados no início da década de 80 (entre 81 e 85), 42,8% (entre 86 e 90) e 35,7% na década de 90, especialmente de 96 a 98.

¹ A M - Administrador Municipal

² A E - Administrador Estadual

Quanto à graduação dos administradores do Estado, 77% fizeram o Curso de Pedagogia, habilitando-se principalmente em Supervisão, Magistério das Matérias Pedagógicas e Administração Escolar. 7,5% fizeram Letras, 15,5% Educação Física e 7,5% Engenharia. Todos os pedagogos formaram na Universidade Federal de Uberlândia. Os outros freqüentaram a Universidade Federal de Uberlândia e outras instituições do Município e de outros Estados. A época de conclusão da graduação de 80% dos diretores foi no início da década de 80, entre 81 a 85, e o restante, 20% na década de 90, entre 96 e 98.

A maioria dos diretores fez a pós-graduação a nível de especialização (78,5% do Município, 61,5% do Estado), destacando-se as áreas de Didática, Psicopedagogia e Planejamento Educacional. A maioria dos diretores do município freqüentou a Universidade Federal de Uberlândia e todos concluíram a especialização na década de 90 (entre 96 e 98). Destaca-se que 80% dos diretores do Estado freqüentaram instituições fora da cidade e a grande maioria concluiu a especialização na década de 80 (entre 85 e 90). Ninguém cursou e nem está cursando mestrado ou doutorado.

Finalmente, as diferenças mostradas em termos de tempo de experiência, assim se expressam: Quanto ao Município, 42,8% de seus diretores têm de 11 a 15 anos de magistério e 21,5% tem de 6 a 10 anos. Já 60% dos diretores do Estado tem de 15 a 20 anos. A experiência na direção de Unidade Escolar fica de 1 a 5 anos em 64,2% dos administradores municipais, 28,5% tem de 6 a 10 anos; 53% dos diretores estaduais têm de (1 a 5 anos) e 38,5% tem de 6 a 10 anos, 7,5% tem 14 anos de direção.

A seguir são apresentadas as principais categorias de respostas em relação à cada uma das perguntas respondidas.

A finalidade primordial da educação é o desenvolvimento integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania, conforme as respostas dos administradores escolares (92,5% AM 92,5% AE).

Em relação à necessidade de mudança na Administração Escolar no sentido de atender às exigências colocadas com a aproximação do terceiro milênio, ficaram destacados os seguintes aspectos: a) Qualidade de Ensino - que o poder público volte mais atenção à qualidade incluindo aqui a capacitação dos dirigentes e professores, como também a modernização da escola; b) Universalização do Conhecimento - que seja garantido o acesso e permanência na escola; c) Reflexão

sobre a Prática Educativa - que haja sempre espaços para que se discuta e critique os problemas educacionais; d) Participação da Comunidade Escolar - precisa haver maior envolvimento de todos, especialmente dos pais nas discussões e decisões da escola; e) Processo educativo mais humano - que se enfoque mais os valores humanos para melhorar as relações dentro da escola.

Isso mostra que o Administrador Escolar percebe a importância de acreditar e investir no potencial humano como condição básica para a garantia de um processo educativo qualitativamente melhor. Aparece aqui a preocupação com a melhoria das relações interpessoais, como mostra a fala de um dos diretores municipais: “É preciso melhorar o relacionamento entre os profissionais. A competição é maléfica. O afeto é tão importante para a alma quanto o alimento é para o corpo”.

Percebe-se muita coerência na fala dos administradores pesquisados, pois suas expectativas de mudanças condizem com o que hoje eles têm vivenciado nas escolas em relação à autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

Um grande número de dirigentes (57% AM 46% AE), diz que vivencia com dificuldade o processo de autonomia, que precisa haver melhoria nesse sentido, apesar de considerar que já houve muitas conquistas, pois há um certo compromisso, responsabilidade e participação das comunidade escolar, mas ainda não é suficiente.

Um número também considerável de diretores (28,5% AM 38,5% AE.) afirma que a autonomia é gerenciada, que pouco se conquistou, portanto, precisa haver grandes mudanças para que ela se efetive.

Eles acreditam que estão engatinhando nesse processo, procurando conquistar a autonomia principalmente através de ações que favoreçam e valorizam o trabalho conjunto na escola, o compartilhamento, a co-responsabilidade. Buscam também a elaboração de projetos que realmente atendam às necessidades da escola. “O Administrador não pode ser um transmissor de idéias alheias. Ele deve ter ideal educativo próprio” (AM.)

Quando indagados sobre as ações realizadas para atingir os objetivos desejados pela escola, desenvolvimento integral do educando e exercício da cidadania, os diretores apontaram ações voltadas para o trabalho em equipe, com uma maior participação da comunidade e especialmente através da tentativa de unir pais e escola (80% AM; 76,5% A E.). Destaca-se também a melhoria do

ensino através do desenvolvimento de projetos (35,5% AM 38,5% AE). O ambiente da escola, em termos das relações interpessoais, está também presente nas atividades propostas pelos diretores (15% AM 15% AE).

Os administradores da rede municipal ressaltam ainda a realização de encontros para estudo e reflexão (50%) e o estímulo à qualificação dos professores (15%) como um dos meios para se atingir seus objetivos educacionais.

Entre os obstáculos encontrados em relação ao alcance de seus objetivos, a maioria dos administradores escolares (57% AM; 53,8% AE) apontou o descompromisso do poder público, traduzido pelos seguintes aspectos: burocracia, super lotação das salas, desvalorização dos profissionais da educação, falta de recursos materiais e humanos, falta de tempo no calendário para discussão, elaboração e reelaboração de projetos. Outro obstáculo apontado foi a falta de preparo e tempo dos professores para maior dedicação ao trabalho incluindo aqui a vontade, o querer.

“Falta vontade, querer dos profissionais. Não há grupo de uma (01) pessoa, está muito difícil encontrar os pares” (AM). “Na escola ainda existem profissionais que não têm disponibilidade e abertura para novos desafios”. (AM) Assim, desabafaram dois administradores e muitos outros falaram quase a mesma coisa, ainda usando outras palavras: “resistência dos professores, falta de tempo, de preparo” (AE).

Segundo os diretores (43% da AM e 46% de AE), outro obstáculo para a realização dos objetivos desejáveis pela escola é a desestrutura familiar. “A falta de colaboração dos pais que jogam toda a responsabilidade na escola” (AE); “A falta de domínio dos pais sobre os filhos, que gera falta de limite e responsabilidade dos alunos” (AE). Os diretores acreditam que a desestruturação familiar interfere na vida escolar, uma vez que a ausência e o desinteresse dos pais dificulta um trabalho mais integrado com maior apoio e acompanhamento da família, fator fundamental no desenvolvimento do educando.

Os valores fundamentais necessários à formação do cidadão segundo a concepção dos diretores municipais são: respeito e solidariedade (35,5%); compromisso e conhecimento (28,5%); honestidade e liberdade (23,5%); amor (14,5%); responsabilidade e justiça 7,5%. Para os diretores das escolas estaduais a ordem e percentual é um pouco diferente: amor e respeito 77,0%; honestidade (69,0%); responsabilidade (53,0%); companheirismo (46,0%); liberdade (35,5).

Apesar desses valores aparecem em escalas diferentes, pode-se deduzir que os administradores das duas redes de ensino têm o amor e o respeito como valores básicos na formação do cidadão, pois os outros valores apresentados existem como consequência do amor e respeito por si mesmo e pelos outros. Essa constatação leva à preocupação com a realização de atividades efetivamente voltadas para a melhoria das relações humanas na escola como pode-se perceber nas seguintes colocações: “Há competição entre os profissionais dentro da escola, inveja, falta de amor à profissão e ao semelhante” (AE); “É preciso um trabalho mais sistemático com o professor” (AE); “Os professores preocupam-se com o conteúdo, tecnologia, que são importantes, mas não passam valores” (AE).

A grande maioria dos diretores das escolas municipais (71,5%) diz que a escola tem conseguido vivenciar os valores fundamentais por eles apresentados, enquanto que 22,5% diz estar tentando. Já nas escolas estaduais, 15,5% diz que vivencia e 69,0% diz que está tentando; 15,5% diz que não vivencia tais valores.

A preocupação acima mencionada está principalmente no **como** as escolas estão vivenciando ou tentando vivenciar os valores básicos para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que ressaltam os projetos como meios através dos quais isso acontece (43,0% AM.; 77% AE.). Os projetos são realmente importantes na escola, mas, eles passam, acabam. O que importa é a garantia de que os valores fundamentais à formação do cidadão sejam vividos nas atividades cotidianas da escola, conforme apontam 35,0% diretores municipais.

A educação emocional dos alunos é fundamental para os administradores das escolas municipais, como constata-se nessas falas. “Procuramos fazer com que todos gostem do que fazem, para que façam com amor”. “Educar é um ato de amor”. “É impossível um trabalho sem afetividade e carinho”. Todos os diretores dizem que há um trabalho nesse sentido, sendo que 78,5% diz que os projetos são os maiores facilitadores para isso e 50% diz que nas atividades cotidianas também procuram realizar a educação emocional. A porcentagem é bem diferente na rede estadual, 46% dos diretores afirmam que trabalham a educação emocional e 38,5% diz estar tentando. Os projetos aparecem como o grande meio (46,5%); as atividades cotidianas, (15,5%); as datas comemorativas, 15,5% e outras atividades, como palestras, murais, debates (15,5%).

Percebe-se pois uma grande valorização dos projetos. Sabe-se de suas vantagens, como maior integração, envolvimento, abertura ao outro, crescimento, aproveitamento de recursos, entre outros. Mas, reafirma-se aqui a preocupação

com o dia a dia da escola, com o trabalho da sala de aula, com as relações interpessoais, com a união família-escola que são os pontos-chave que precisam ser bem trabalhados quando se pensa na melhoria do processo ensino-aprendizagem sob a perspectiva humana, a qual permeia os ideais educativos dos administradores escolares conforme esta pesquisa comprovou pela análise das respostas de todas as questões. Como exemplo destaca-se as falas de alguns diretores sobre as finalidades da educação:

- “Além de transmitir o saber, dar continuidade ao conhecimento que o aluno já possui, ligar os conteúdos disciplinares às suas experiências concretas através de análises críticas e favorecendo o exercício da cidadania” (AM);
- “Educar é ensinar a escolher, é a liberdade das idéias” (AM);
- “Possibilitar oportunidades favoráveis de desenvolvimento intelectual e emocional”(A M.);
- “Orientar os alunos na busca de sua auto-realização e compreensão do sentido da vida através de fundamentos éticos e morais” (A M);
- “Colaborar para a construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária onde o conhecimento científico esteja a serviço do bem comum” (AM);
- “Contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania através de uma formação mais humana” (AE);
- “Formar o ser humano através de uma visão holística do mundo” (AE).

A análise dos dados tem apontado para o fato de que os diretores das escolas municipais e estaduais, apesar de apresentar diferenças principalmente na faixa etária, no tempo de formação e experiência no magistério e na direção, pensam de forma parecida as finalidades da educação, ou seja, em termos da formação integral do aluno e exercício da cidadania. E, também estão muito preocupados com isso, uma vez que apontaram a melhora da qualidade do ensino, o acesso e permanência dos alunos na escola e o relacionamento humano como uma das grandes metas da Administração Escolar que precisam ser alcançadas para atender às exigências do novo milênio.

Os diretores acreditam na melhoria do processo educacional desenvolvendo um trabalho pautado no planejamento, na participação, na reflexão e ação cotidiana, buscando detectar falhas, superá-las e realçar os pontos positivos da prática pedagógica. Eles estimulam a capacitação porque percebem a necessidade de aperfeiçoamento e atualização do trabalho administrativo e pedagógico.

Na sociedade de modo geral e na escola em especial, sempre houve e ainda há uma grande preocupação com o intelectual, com o conteúdo que o aluno precisa para enfrentar a vida, o mercado de trabalho e com isso, o fator afetivo-emocional ficou esquecido, prejudicado, sendo que ele é também fundamental para a formação e realização do ser humano. Mas, parece que a Administração Escolar investe em projetos que propiciem e favoreçam o desenvolvimento integral do ser, apesar de saber que isso (projetos) não é o suficiente, já é um bom começo. E outro aspecto bastante positivo nessa perspectiva é que o Administrador Escolar necessita e espera pelo apoio da família, que deve estar mais unida, mais próxima da escola e da educação de seus filhos.

Pode-se concluir que a atuação dos Administradores Escolares tem se desenvolvido em consonância com o que a literatura consultada apontou como um processo de humanização do educando, buscando-se a formação de personalidades equilibradas, realizadas, bem desenvolvidas nos aspectos intelectual, emocional e social do ser humano, apesar das dificuldades, pois os sistemas municipal e estadual de educação têm indicado que se trabalhe voltado para o todo da pessoa, mas não oferecem as reais condições necessárias para tal. Entretanto, os Administradores Escolares procuram lutar para conquistar a autonomia suficiente para o alcance desse objetivo e que depende principalmente do que se faz no interior da escola.

Ficou evidente que todos os diretores pesquisados, das duas redes de ensino, afirmam que é necessário fundamentar o trabalho da Administração Escolar na valorização do ser humano, no resgate dos valores que foram se perdendo ao longo dos anos e que são importantes e imprescindíveis à formação do cidadão.

Quando alguns administradores reclamam da competição, da inveja, da falta de diálogo, da falta de amor pela profissão e pelo semelhante, eles devem estar dizendo: Há lugar para todos; todos são igualmente importantes; devemos caminhar juntos. Isto é amor e respeito pelo outro, pela vida. Isso é uma educação humanizada e humanizante. Isso é postura de um educador comprometido com a formação do cidadão, com a qualidade da vida de todos os seres, porque ele é um ser planetário, ele é um Administrador Escolar realmente preocupado com a educação deste e do terceiro milênio.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Rubem. **A Gestão do Futuro**. Trad. João Francisco Duarte Júnior. 2 ed. Campinas. S.P.: Papyrus, 1987.

_____. "Sabedoria Bovina". **Correio Popular**, Campinas, 19/04/98.

DOWBOR, Ladislau. "Educação, Tecnologia e Desenvolvimento". In: **BRUNO**, Lúcia (org.) **Educação e Trabalho no Capitalismo**, São Paulo: Atlas, 1996.

GALLO, Sílvio. "Subjetividade, ideologia, educação". **Perspectiva**. Florianópolis: V. 16, Nº 29, p. 133-152, Jan/jun. 1998.

_____. "Conhecimento, transversalidade e educação". **Impulso**. Revista de Ciências Sociais. Piracicaba, UNIMEP, Vol. 10, 1997.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Experiências Inovadoras em Gestão da Educação: quais são as Finalidades?** Curitiba. PR. Universidade Tuiuti, 1 Setembro/98(a) (mimeo).

_____. "A Gestão da Educação e as Políticas de Formação de Profissionais da Educação: desafios e compromissos". In: FERREIRA, Naura Sýria Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação**. São Paulo: Cortez, 1998b.

MARIANA, Eleuza Menezes. "O Complexo da Irreversibilidade". **Rev. Terceirizar**. Uberlândia. MG: Invicta Serviços. Edição Única. p. 26. Setembro/98a.

_____. "Você está feliz?" **Jornal Triângulo**. Uberlândia - MG., p. 02, 12/07/98b.

MORAES, Régis de. "Discurso Humano e Discurso Filosófico na Educação". In: MORAES, Régis de (org.) **Filosofia, Educação e Sociedade: ensaios filosóficos**. Campinas. S.P.: Papyrus, 1989.

NOGUEIRA, João Carlos. "Ética e Responsabilidade Pessoal". In: MORAES, Régis de (org.) **Filosofia, Educação e Sociedade: ensaios filosóficos**. Campinas. S.P.: Papyrus, 1989.

PUEBLA, Eugênia. ***Educar com o coração: uma educação que desenvolve a intuição***. Trad. Patrícia Caffarena Celanichnee, 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 1997 (Série Educação para a paz).

SILVA, Jair Militão da. ***A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola***. São Paulo: Papyrus, 1998 (Coleção Práxis).

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. ***A Escola Pública como local de trabalho***. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

A (RE)DESCOBERTA DA HISTORICIDADE DA INFÂNCIA: BASES PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM ESTATUTO DE VALOR PARA A CRIANÇA

Profa. Dra. Sandra Vidal Nogueira

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

Philippe Ariès

RESUMO: *O presente artigo tem por objetivo aprofundar os estudos sobre a temática da infância. Tendo por base a imagem da criança como um ser concreto e histórico, faremos um breve retrospecto sobre a evolução da representação desse sujeito, no âmbito da consciência social. Nessa perspectiva serão apresentados alguns indicadores que possam contribuir para a (re)construção de um estatuto de valor para a criança como eixo nuclear da ação docente. Ou seja, por um lado identificar a ideologia da especificidade e por outro, analisar a consciência da particularidade na qual a condição da criança está inserida.*

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Representação Social, Currículo.

ABSTRACT: *The present article has as its aim to go deep into the studies of childhood issue. By basing on the child's image as a concrete and historical being, a brief retrospect on the evolution of the representation of this being will be made, in the ambit of social awareness. In this perspective some indicators will be shown which can contribute to the (re)construction of a valuable statute for the child as a nuclear axis of teaching performance. That is to say, on one hand to identify the ideology of specificity and on the other, to analyse the consciousness of particularity in which the child's condition fits into.*

* O artigo tem sua gênese na dissertação de mestrado da autora intitulada "O movimento de (re)apropriação das vivências da infância na formação do educador." (cf. Nogueira, 1992)

** Professora Adjunto da Faculdade de Educação, atuando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.

KEY WORDS: Childhood, Social Representation, Curriculum.

INTRODUÇÃO

As discussões ensejadas no presente artigo tem por finalidade contribuir para os estudos sobre a temática da infância. Tendo como referencial de análise a imagem da criança como um ser concreto e histórico, faremos um breve retrospecto acerca da evolução da representação desse sujeito, no âmbito da consciência social. Nessa perspectiva apresentaremos alguns indicadores que possam contribuir para a (re)construção de um estatuto de valor para a criança como eixo nuclear do processo de formação do educador. Ou seja, por um lado para desvelar a ideologia da especificidade e por outro, revelar a consciência da particularidade na qual a condição da criança está inserida.

Vale (re)lembrar inicialmente, como pano de fundo da problemática em questão, que a criança considerada como um sujeito histórico, (re)cobre relações sociais mais amplas, que extrapolam os limites do espaço privado. Atributos, como por exemplo, a irracionalidade e a fraqueza, a irresponsabilidade e a imprevidência, aproximam a criança, do negro, do criado, do povo e da mulher. Ocorre desse modo, a formação de uma pseudo-comunidade entre a criança e determinados adultos.

Pode-se dizer, contudo, que essa desvalorização tem causas mais profundas e como tal precisa ser analisada. Como forma de superar alguns desses valores absolutos, eternos e universais acerca da condição da criança na atualidade, defendemos a tese de que dentre outras prioridades é fundamental no processo de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, uma real compreensão sobre a ideologia da especificidade na qual a concepção de infância está inserida.

(RE)DEFINIR A INFÂNCIA A PARTIR DA TOTALIDADE DO SUJEITO

A intencionalidade das reflexões suscitadas reside na possibilidade de abertura de um canal de comunicação entre o (eu) adulto e o (eu) criança. É, pois, através do resgate do *sentimento de infância* que será possível revelar a consciência da particularidade na qual a condição da criança, ou melhor, a infância está inserida.

Há que se considerar no entanto, que o encaminhamento para a questão não pressupõe exclusivamente a criação de uma disciplina específica, nem tampouco transformá-la num conteúdo de determinada área do conhecimento. Requer antes de tudo, o entendimento sobre o real significado da historicidade da infância, como forma de (re)definição do espaço ocupado pela criança no contexto mais amplo da consciência social.

Partindo pois, do pressuposto de que o processo de socialização da criança não se restringe ao espaço privado, o nosso foco de análise deverá incidir sobre um sujeito, cuja especificidade da condição, a infância, extrapola os limites do universo familiar e/ou escolar. Ao (re)colocar a infância numa dimensão histórica, pretendemos repensar a condição específica de criança, tendo em vista a sua totalidade de sujeito. Ou seja, aquilo que se configura como particularidade de criança e universalidade de homem.

Tomar como ponto de partida o *sentimento de infância*, não significa porém, falar exclusivamente em atitudes de afeto e carinho. Falar da condição da criança na vida contemporânea é lembrar momentos de imaturidade, fragilidade e inocência. Atributos esses que consagram a ela um estatuto de desvalor e assim, incorporam à sua representação a figura de um ser contraditório em sua especificidade, cuja imagem é desqualificada.

Ao mesmo tempo em que a especificidade de sua condição, (re)afirma a sua inferioridade perante o adulto, até que ponto a atitude valorativa do adulto, refuta os valores existentes no universo infantil, como possibilidade concreta e não apenas como recordação de um mundo ideal. À criança é reservado um espaço de potencialidades e promessas. “*Na sociedade-centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa*”. (Rosemberg, 1976:1467). Verificamos assim, que a relação entre a criança e o adulto é bilateral. “*O problema da infância deixa de ser o do valor ontológico respectivo da criança e do adulto*”. (Charlot, 1979: 245). Nesse sentido, caberia indagar, mesmo que suscintamente, sobre os principais aspectos relativos à gênese e evolução do próprio *sentimento de infância* na história da humanidade.

A esse respeito Áriès (1981) esclarece que o *sentimento de infância* aparece no ocidente entre os séculos XIII e XVII. Até o século XIII, podemos verificar por meio da iconografia, que a criança tinha as feições de um adulto em miniatura. Tal característica é fruto da indiferença à representação da criança na Idade Média.

É, pois, na demografia da época, que encontraremos a justificativa para essa postura.

O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu forte (...) As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. (Áriès, 1981: 56-57)

Somente por volta do século XIII, a criança, cuja imagem de um ser específico estava envolta no total anonimato, adquire três formas de representação na iconografia religiosa. Primeiramente como anjo, depois, através do menino Jesus e de Nossa Senhora menina e por último, como uma criança nua. “*Seria a alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem da nudez infantil*”. (Ibid: 53)

Embora já houvesse um anúncio no sentido da interpretação da especificidade da criança, a imagem de um ser etéreo, cuja descrição circunscrevia o âmbito do sagrado, contribuiu para a continuidade dessa situação de anonimato. Apenas nos séculos XV e XVI a imagem da criança é laicizada na iconografia.

A partir do século XV, aparecem dois novos tipos de representação da infância. A criança passa a ocupar espaço nos retratos, a princípio, nas efígies funerárias, logo após nos retratos de família (ambos no século XVI), sendo sua imagem reproduzida individualmente, apenas no século XVII.

Tendo, pois, como referencial, as cenas da vida cotidiana, podemos compreender melhor a evolução do *sentimento de infância*. Um dos aspectos que merece destaque, diz respeito à opção dos adultos de relegar à infância, uma contemporaneidade do passado (cf. Rosem-berg, 1976). Esse anacronismo aparece na descrição dos trajés infantis.

O vestido das crianças nada mais é do que o traje longo da Idade Média, dos séculos XII e XIII (...) Escolheu-se então para elas um traje cuja tradição fora conservada em certas classes, mas que ninguém mais usava (Áriès, 1981: 75-77)

Ressurge ainda, na caracterização do brinquedo.

Quantas vezes nos apresentam como brinquedos as reduções de objetos familiares depositados nos túmulos? (...) Aquilo que na idade moderna se

toritaria seu monopólio ainda era partilhado na Antiguidade, ao menos com os mortos. (Ibid. 90)

Além disso, pode ser encontrado também, no teatro de bonecos e na literatura. Outros aspectos da vida cotidiana, contudo, nos fornecem pistas quanto às relações de gênero e ao sentimento de família. A partir do *sentimento de infância*, as contradições de sexo, são recriadas. Houve *a priori* a preponderância dos meninos em relação às meninas, quanto a sua distinção enquanto crianças. Tal fato adquire expressão no vestuário e no acesso ao saber escolar.

Segundo Ariès, o *sentimento de infância* (re)articula conjuntamente, o sentimento de família. Desde o século XVIII, a família (re)estrutura e (re)organiza a sua intimidade tendo em vista os limites de um espaço privado. Tanto o uso de diminutivos, quanto os apelidos, no tratamento familiar, sublinham a formação dessa intimidade. Caracteriza-se desta forma, a criança como sujeito do privado (cf. Oliveira, 1989).

Aos poucos um fenômeno vai ganhando força e configurando uma estreita vinculação entre o *sentimento de infância* e o sentimento de classe. A princípio, os jogos e as brincadeiras constituíam-se como práticas comuns a todas as idades, bem como classes sociais. Essa situação sofre modificações pois, alguns jogos e brincadeiras foram abandonados pelos adultos das classes sociais superiores, persistindo como prática, entre o povo e as crianças (filhos de nobres e burgueses enriquecidos).

Paralelamente, constatava-se uma diversidade entre as práticas dos adultos de condições sociais diferenciadas. É possível concluir a partir daí, que a diferenciação entre a criança e o adulto, aconteceu concomitantemente à distinção das classes sociais. Em meio a um contexto social onde a família estava sendo (re)estruturada, os costumes são laicizados, e a estrutura feudal, cedia o lugar a outra forma de (re)organização da sociedade, tanto o indivíduo, quanto a propriedade privada ganhavam uma nova conceituação.

Nessa perspectiva, surge o *sentimento de infância*, trazendo no seu interior, um significado contraditório. Apesar do reconhecimento quanto a particularidade da criança, a sua especificidade, enquanto sujeito, estava restrita aos limites das diferentes classes sociais. Vale lembrar que essa contradição, que costura por dentro, a ideologia da especificidade, permanece como pano de fundo da construção do *sentimento de infância*, até os dias atuais. Ao pensarmos

na criança, estamos refletindo sobre um sujeito, cuja imagem foi símbolo da morte, mas transformou-se em representação da vida. Passou de uma figura etérea, vinculada as idéias do sagrado, para a condição de ser histórico. Exprime desta maneira, os ideais de perpetuação e renovação da civilização.

No entanto, se por um lado, os estudos de Ariès nos oferecem subsídios para a compreensão da origem do *sentimento de infância*. Por outro, cabe aos educadores, (re)construir as concepções de infância à luz da cotidianidade. É, pois, fundamental resgatar um estatuto de valor para a criança, tendo em vista a sua particularidade de criança e universalidade de homem.

O desafio proposto, perpassa o entendimento da criança como ser do privado, cuja condição de dominado, se justifica em função da sua imaturidade para tomar decisões. É importante frisar que tanto o sentimento de *papiricação*, quanto a *preocupação moral*, traduzem as mudanças na (re)organização da estrutura familiar, bem como as transformações na sociedade do século XVIII. A partir de então, o cuidado com as crianças vai desde as questões ligadas à higiene, até a necessidade de discipliná-la.

Desta forma, o comprometimento assumido pelos educadores pressupõe desvelar, conjuntamente, as relações sociais mais abrangentes, que estão (re)cobertas no espaço privado. Concluo portanto, que através do estudo de vida cotidiana, teremos elementos suficientes para desmistificar a ideologia da especificidade e conseqüentemente não contribuiremos para a reprodução dessa mesma ideologia.

O ESTATUTO DE DESVALOR SOCIAL APROXIMANDO A CRIANÇA DO ADULTO

Verificamos que a criança, considerada como um sujeito histórico, (re)cobre relações sociais mais amplas, extrapolando os limites do espaço privado. Sobre essa questão Snyders (1984) argumenta que o amor privado entre pais e filhos se configura como mediador do amor, na ótica do coletivo. Ou seja,

Há, realmente um caminho que vai do amor pelo meu filho ao amor pelas crianças, e ao amor pelos homens (...) Quando damos uma criança ao mundo, entregamo-la ao mundo, e ela depende agora do destino do mundo; estou ligado ao mundo por seu intermédio... (p. 305)

Para mostrar alguns indicadores desse caminho, Snyders, opta por iniciar o estudo, a partir da temática das assimilações, sendo essa análise o nosso foco de interesse. É por meio da mediação do amor privado entre pais e filhos, que o autor explica a formação de uma pseudo-comunidade social entre a criança e determinados adultos.

A imagem desses adultos na consciência social está assimilada à representação da criança. Desta forma, tanto a irracionalidade e a fraqueza, quanto a irresponsabilidade e a imprevidência, aproximam a criança, do escravo, do negro, do criado, do povo e da mulher.

*Pai, não sei que tipo de amor é esse!
É super proteção, ilusão, falta de compreensão.
Você me criou para si?
Ou pelo menos pensa que criou!!!*

O que permanece como pano de fundo dessas assimilações é um padrão de comportamento pautado no respeito, na obediência e na fidelidade entre os indivíduos.

*Sempre diz que não conheço a vida,
ainda tenho muito que aprender
Mas... e o que eu vivi não conta?*

Devido a predominância de atributos desvalorizados socialmente, a autoridade do adulto é legitimada como forma de conter possíveis atitudes de ingenuidade, teimosia e rebeldia.

*Viva e me deixe viver...
As coisas não são mais como eram,
então deixe-me viver o momento.
Mostre que eu posso confiar em ti.*

O poder exercido pelo adulto sobre a criança, camufla a representação da opressão presente tanto no paternalismo, quanto no escravismo ou mesmo no colonialismo.

*Queria viver os conflitos de gerações,
viver o que viveu,
mas por favor me deixe levar a minha vida.*

Mudamos apenas a figura do oprimido ou do opressor (cf. Freire, 1978), pois a dependência continua da criança ao adulto, configura-se também na subserviência ao senhor e ao colonizador.

*Você não pode confiar em mim,
sem que eu diga onde vou,
com quem vou?
Não correspondo aos seus padrões ideais de filha.
E nem você aos meus de pai.
Queria um amigo e tu és o senhor.¹*

Em se tratando da assimilação escravo-criança, podemos constatar que na Antiguidade Clássica, existia uma certa identidade social entre esses sujeitos. Contudo, se por um lado ambos compartilhavam da mesma condição social, ou seja, a exclusão da participação no governo da polis, por outro havia uma hierarquia entre eles.

Tanto a criança, quanto o escravo possuíam a condição de comandados, porém havia uma diferenciação entre esses sujeitos. Com isso, o comando do pai sobre o filho, repousava na experiência, na idade e na afeição do comandante, cujas qualidades serviam de modelo para o comandado.

Assim sendo, as várias classes de comandantes e comandados (senhor-escravo, marido-mulher e pai-filho), (re)cobriam os diferentes ramos da economia doméstica (cf. Aristóteles, 1985).

Portanto, a infantilização de determinados adultos, camufla as relações de dominação, assim como desqualifica a especificidade da condição de criança. Com isso, aquilo que representa a particularidade desse sujeito, acaba sendo considerado como sinônimo de inferioridade, justificada pela presença constante, de um comportamento imaturo entre as mulheres, os criados, os negros, os escravos ou ainda entre o povo.

(Re)coberta também, pela relação de subordinação dos filhos perante os pais, gostaria de destacar, a assimilação povo - criança. O infantilismo atribuído ao povo, justifica uma situação de exploração, na medida em que,

¹ Juliana FARIA(pseud.), 18na., aluna do 3ano(CEFAM), escreveu essa carta em 8/91 (cf. Nogueira, 1992).

Fazer com que o comportamento dos operários seja considerado imprevidência infantil, os seus movimentos de protesto como arrebatamento também infantil - permite que deixe de haver necessidade de os relacionar com os baixos salários, com os longos períodos de desemprego, com a impossibilidade em que são colocados, em que colocam, de dominarem o seu destino. (Snyders, 1984:56)

Concluimos portanto, que diante da ameaça da perda do poder, a dominação exercida pelo adulto e/ou opressor, utiliza-se do consenso e da unidade para manter a coesão. É, pois, através desse controle que a posse dos seus bens está garantida. A propósito disso, Snyders esclarece, “*a propriedade privada não é apenas a dos bens: também há a minha mulher, os meus filhos.*” (Ibid. 210)

Nesse sentido, a conquista da autonomia entre os sujeitos, interlocutores de projetos comuns, somente será conseguida, a partir do momento em que os indivíduos tiverem consciência das situações que os determinam. Além disso, nosso comprometimento, enquanto educadores, com a (re)construção de um estatuto de valor para a criança, perpassa o resgate das questões relativas às categorias gênero, raça e classe.

Em se tratando da formação do educador, que permanece como pano de fundo é que, ao invés de haver referência a uma política de valorização profissional do Magistério, existe a suposição tática de que o indivíduo abnegado profissionalmente, adquiriu um nível tal de motivação que transcende qualquer tipo de recompensa. E ainda, verificamos que a (re)interpretação do *sentimento de infância*, a partir do âmbito do espaço privado e público, pressupõe uma (re)conceitualização a respeito da relação entre a criança e a natureza.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. O mito da infância feliz: antologia. São Paulo, Summus, 1983

ARIÈS, Phillippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2a ed., Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1981.

ARISTOTELES. Política. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1985.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. Ruth R. Josef. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

D'INCAO, Maria Angela (org.). Amor e família no Brasil. São Paulo, Contexto, 1989.

FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben (org). O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo, UNICEF/FLACSCO/Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo R.N. Pedagogia do oprimido. 5a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, Moacir. Dialética do amor paterno: do amor pelos filhos ao amor pelas crianças. 5a ed., São Paulo, Cortez, 1989.

GOLDSZMIT, Henryk, pseud. (Korczak, Janusz). Quando eu voltar a ser criança. Trad. Yan Michalski - São Paulo, Summus, 1981.

_____, Como amar uma criança, Trad. Sylvia P.N. Araujo. RJ, Paz e Terra, 83.

_____, O direito da criança ao respeito. Trad. Jorge Rochtliz. SP, Perspectiva, 84.

KRAMER, Sonia. A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.

NOGUEIRA, Sandra V. O movimento de (re)apropriação das vivências da infância na formação do educador. São Paulo, Dissertação de mestrado, PUC, 1992.

OLIVA, Sueli Epstein. O brincar do adulto. SP, Dissertação de mestrado, PUC, 91.

OLIVEIRA, Maria de L.B. de. Infância e historicidade. SP, Tese de doutorado, PUC, 89.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. S.P., T.A. Queiroz, 90.

SAINT-Exupéry, Antoine de. O pequeno príncipe. Trad. Dom Marcos Barbosa, 24a ed., Rio de Janeiro, Agir, 1982.

SNYDERS, Georges. Não é fácil amar nossos filhos. Trad. Emílio C.Lima. 1a ed., Lisboa, Publicação Dom Quixote, 1984.

CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean. "O ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal". Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (59). 32-56, nov. 1986.

CIVILETTI, Maria Vitória P. "O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista". Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (76): 31-40, fev. 1991.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. "A criança escrava na literatura de viagens". Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (31): 57-68, dez. 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia. "Educação para quem?" Ciência e Cultura - São Paulo, SBPC, 28 (12): 1466-1471, dez. 1976.

VIEIRA, Tina M.F. "Mal necessário: creche no departamento nacional da criança (1940-1970)". Cadernos de Pesquisa. S.P., Fundação Carlos Chagas. (67):3-16, nov. 88.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo, Cortez, 1991.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos direitos da criança. Informativo FGV. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 18 (9): 41-43, set. 1986.

BRASIL. Ministério da Criança. Projeto "Minha Gente": concepção geral. Brasília, 1991 (Mimeo).

MERCOSUL: PERSPECTIVAS DE ENSINO PARA O PRÓXIMO SÉCULO

Fernando Marson*

RESUMO: *O artigo apresenta uma reflexão a respeito da criação do MERCOSUL e suas consequências sócio-político-econômico-educacionais, reduzindo o conceito de internacionalidade e ampliando o de nacionalidade.*

O projeto MERCOSUL não seria completo se não abrisse espaço para os problemas educacionais da nova realidade. Um projeto que valorizasse a vida da criança-cidadã, abrangendo o moral, emocional, social, intelectual, além do simplesmente econômico, objetivo primeiro da criação do novo complexo de administração econômica da região Sul do Continente Sul Americano. O projeto educacional MERCOSUL deverá incluir uma filosofia de educação segundo a expectativa da sociedade moderna (jovens reflexivos, criativos, críticos, responsáveis, autônomos), ao mesmo tempo em que deve contar com profissionais competentes e atualizados na criação e consecução desses ideais. A garantia do êxito de qualquer projeto educacional, em grande parte, está assegurada pela qualidade de administradores e, principalmente, do corpo de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Mercosul, Projeto educacional, Escola, Cidadão, Globalização, Cotidiano, Profissionalismo.

ABSTRACT: *The article presents a reflection concerning the setting up of MERCOSUL and its social-political-economical-educational consequences, reducing the concept of internationality and enlarging the nationality one.*

The MERCOSUL project would not be thorough if it did not make room for the educational problems of our reality. A project that would value the life of a child citizen, comprising a moral, emotional, social, intellectual aim, besides a simple and pure economical one, for the establishment of a new economic administration complex in the south region on the South American continent. The MERCOSUL educational project will include an educational philosophy to meet the needs of modern society (thoughtful, creative, critical, responsible and autonomous young men), as well as counting on competent and recycled professionals for the establishment and accomplishment of these ideals. The guarantee for success

* Prof. Dr. Fernando Marson, professor associado, livre docente em educação, Faculdade de Educação da USP. Prof. Titular, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

in any educational project, to a great extent, is assured by the quality of the administrators and, especially, by the teaching body.

KEY WORDS: Mercosul, Educational project, School, Citizen, Globalization, Quotidianness, Professionalism.

Precisamos entender, antes de mais nada, que o universo tem que ser visto e compreendido com todas as forças naturais que o controlam, determinando-lhe características específicas.

Assim, diria que ele, hoje, está por aquilo que é, mas que, pela mesma razão de ser, daqui a momentos, estará, embora ligado ao passado, naturalmente diferente. Esta energia que o faz dinâmico na sua existência é que se designa por lei do progresso. Mesmo qualquer corpo considerado momentaneamente em estado de inércia, experimenta inexorável evolução, transformação, assumindo uma forma diferente em suas sucessivas fases de existência.

Diante dele ou nele, o homem vive, agindo e re-agindo, conformando-se a tais forças de transformação, descobrindo/criando novas formas de vida, como busca da satisfação de suas outras necessidades. Os valores ultrapassados requerem mudanças postuladas por outros referenciais (políticos, tecnológicos, sociais), condicionantes de um horizonte diverso de pensar, sentir e agir do homem.

Justifica-se, assim, a criação de expedientes que orientem/ facilitem a transformação dos usos, costumes, formas diferentes de ser, procura de novas verdades, tudo tendo como resposta uma ânsia natural, porém, mais recentemente, até vertiginosa do progresso científico, do avanço dos recursos comunicacionais, de metodologias renovadoras, de tecnologias sofisticadas, de um sistema econômico comprometido com a busca e manutenção do poder, de tal forma que tudo, e de tal maneira compulsória, exige do homem uma postura diferente de orientar seu próprio comportamento, determinado mesmo por valores compatíveis com a natureza das mudanças e das transformações.

O final do século tem apresentado preocupações sistemáticas com a estrutura econômica das nações de todo o mundo.

Observamos que as últimas crises econômicas de potências maiores (Japão, Rússia) chegaram a abalar o mundo inteiro. E o Brasil, ainda que menos poderoso no ranking das nações, foi levado à UTI dos hospitais da economia mundial, face à desvalorização do Real, motivando visitas ilustres do Mercado Comum Europeu e de alguns importantes vizinhos da América Latina, preocupados com o restabelecimento da saúde monetária brasileira, carcomida pelo vírus da desvalorização e da inflação.

Para evitar males piores, a administração pública alterou a legislação tributária, com a expectativa de aumento da arrecadação através de contribuições maiores para suprir lacunas do sistema e restaurar a credibilidade da moeda no mercado internacional.

Argentinos e paraguaios (principalmente) mostraram-se apreensivos devido à alta do dólar e desequilíbrio, com interferências imprevisíveis, no mercado de exportação e importação para e do Brasil.

É que tais países mantêm um bloco de interesses afins com o nosso país, desde 1992, quando da criação do MERCOSUL.

Ora, a união destes países, mediante acordo que atendesse a interesses comuns, teve a orientá-los os expedientes econômicos, sobretudo limitando possibilidades de incursões mais poderosas no mercado consumidor dos países da América Latina.

Consta que uma nova regionalização se traçou na cartografia do sistema econômico sul-americano.

Desde então desencadearam-se inúmeras propostas de coalizão, decorrentes deste neófito mercado comum sul-americano – o MERCOSUL.

Esta iniciativa – a de compor um mercado comum entre países do Cone Sul – gerou necessidades e criou ansiedades significativas:

- 1 – Não seria mais fortalecido o Mercosul, se integrado por outros países da América? Dito doutra forma, por que apenas Argentina, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai?
- 2 – A criação de uma nova região geográfica, unificada sobretudo por

poderosos ingredientes econômicos, provocou nos habitantes desses países, um novo conceito de nacionalidade e de cidadania que ultrapassa os limites geográficos de cada país. Há uma redução da internacionalidade e uma ampliação da nacionalidade. O Mercosul e o Mercado Comum Europeu criam, com efeito, uma nova cartografia, sob a égide de um inusitado critério até então desconsiderado na delimitação do espaço territorial de cada país.

- 3 – Desde a sua criação, a região do Mercosul vem se consolidando como um núcleo catalisador de interesses dos países do Cone Sul e cada vez mais se impõe uma nova ordem político-econômica de ampla representatividade, pelo menos no cenário ocidental.
- 4 – A consolidação do Mercosul exige iniciativa de preservação e ampliação de sua força nos mercados americano e europeu.
- 5 – O Mercosul possibilitou relações mais freqüentes entre os povos dos países que o compõem. Nunca o Brasil recebeu tantos argentinos e uruguaios em seu território como tantos brasileiros têm viajado para Paraguai, Argentina, Uruguai e Chile. Novos valores estabelecem-se, norteando o relacionamento entre os povos desses países. Já não mais Uruguai e Argentina são isolados representantes da América Espanhola. Parece até, e digo-o com euforia, que há maior afetividade no relacionamento entre nós. Que bom! Cabe aqui, por questão de oportunidade, a justa iniciativa de ampliação desta nova região, incluindo países da Cordilheira Andina e os países ameríndios de nosso continente. Afinal, em todas as circunstâncias, o humano deve ser preponderante e, assim, um Mercosul mais amplo teria seguramente, uma representatividade sócio-política mais considerável. Quem sabe, no futuro...
- 6 – Consideramos que o fenômeno da globalização não pode restringir-se a um carro-chefe meramente econômico, mas também sócio-político-cultural-artístico-literário-educacional. A articulação destes outros ingredientes menos considerados no Mercosul, sem dúvida, possibilitarão maior homogeneidade na formação de seus novos valores. A força do Mercosul não será tão só da sua economia, mas da articulação(repito) de todos os valores humanos que o farão mais coeso e lhe darão mais dignidade humana. Não é razoável que os povos sul-americanos conheçam

mais de Estado Unidos , Roma e Paris do que a seus próprios vizinhos. Aliás, esta é também uma triste realidade nas relações entre os Estados brasileiros.

- 7 – Das ponderações acima, decorre uma necessidade urgente: É preciso educarmos os povos para assumirem transnacionalmente o Mercosul. Urge fazê-lo mais conhecido, mais estudado, mais representado. A educação é uma vertente inestimável para este processo. Já se sabe que as escolas brasileiras abraçaram o estudo do Espanhol com manifesta boa-vontade e que o Português tem sido falado pela América Latina com mais freqüência.

- 8 – Por que não um sistema educacional do/para o Mercosul?
Um sistema educacional deve sempre ser pensado/criado, considerando a formação do cidadão desde os seus primeiros passos escolares até o ponto em que a autonomia lhe seja concedida como grau maior de sua auto-suficiência: um homem capaz de escolher seu destino, de definir e definir-se, orientando suas escolhas para o fim maior da vida: o aperfeiçoamento constante e a busca da felicidade ao lado dos seus pares, mas também integrado a eles.

UM PROJETO EDUCACIONAL

O homem, sabemos, não nasceu para viver só; rejeita toda sorte de solidão e, por isso, deve ser educado para construir a sua grandeza ao lado de outro, do qual depende para a prática do amor e do progresso social. Aí está a razão maior da sua felicidade.

Isto posto, qualquer sistema educacional deve estruturar-se, buscando a integral formação do homem, entendido como cidadão. A base é uma sociedade organizada para lhe oferecer condições razoáveis de vida, assegurando-lhe constantes possibilidade de acesso aos direitos sociais: da educação, da moradia, da higiene, da saúde, da economia, do lazer, da alimentação...

Qualquer cidadão bem informado sabe que tais direitos nem sempre são priorizados pelo poder público. Um simples balanço das manifestações da mídia indica uma notável ênfase aos aspectos econômicos orientados para a defesa do poder de barganha nas relações de compra e venda, importação e exportação, preservação do valor da moeda, etc.

O crescimento que interessa é o econômico até mesmo com o sacrifício do crescimento humano.

Ainda não tivemos o discernimento e/ou coragem para elegermos a Educação como locomotiva capaz de arrastar o comboio de crianças, adolescentes e universitários na busca da consolidação dos ideais da criatura humana na plenitude de todos os seus bens. Não creio que haja outro caminho que assegure o surgimento de nações menos privilegiadas, ainda dos infelizes que lutam pelo direito da alimentação, da saúde, da educação, da moradia e do trabalho digno.

Por que nos países pobres têm crescido o desemprego, a falta do trabalho qualificado, os crimes, a insegurança e o medo da vida em sociedade.

O contingente de marginais e criminosos cresce descontroladamente e os cárceres não bastam mais para mantê-los isolados do convívio social.

O mal cresce, a fome grassa, a revolta aumenta e o crime ganha proporções ameaçadoras.

O que queremos postular para os países irmãos do Mercosul é que pensem e valorizem mais a Educação, não só voltada para os seus interesses internos, mas ampliando suas metas, assumindo como responsabilidade a formação de uma comunidade fraterna que transcende os limites políticos do regional-nacional.

O povo latino, repetidas vezes, já deu provas de sua sensibilidade, pois tem a favorecê-lo uma acentuada formação cristã. Este é um ponto altamente positivo, um fator de aproximação e que deve ser considerado imprescindível na relação entre os povos, sobretudo do Mercosul.

Queremos também lembrar que os sistemas educacionais vigentes estão distanciados dos valores humanos, mormente morais. Vivemos, sem dúvida, a crise dos velhos modelos de comportamento e tal fato sugere busca de outros paradigmas que correspondam a novas formas de ser do homem,

Queremos um Mercosul não só voltado para o mercado externo, mas orientado para a grandeza do homem, esta grandeza que dinheiro não faz, nem compra, mas que deve/tem que ser objeto de todo o sistema educacional. Ainda que os valores sociais possam alterar-se, mas não se alteram os objetivos mais

elevados da vida humana: a busca do progresso social como lei natural da vida. Tem-se que encontrar um caminho que possibilite à Educação a condição de agir sobre o humano local, o regional e o internacional.

O grande projeto de Educação não é formar o homem do aqui e agora, mas o homem de competência ampla, de visão totalizante: o cidadão global.

Não devo perder o ensejo que o auditório da SBPC me confere para refletir sobre fatos que têm inibido os melhores e mais otimistas projetos educacionais.

Peço licença para lembrar como agem os empresários de visão, quando criam um produto novo e cogitam lançá-lo no mercado de consumo.

Ponto fundamental é que o produto seja de qualidade. Para que isto ocorra, o produtor contrata mão-de-obra qualificada para garantir que, do início do processo à conclusão, tudo seja realizado com a maior confiabilidade possível. Depois, é apenas uma questão de marketing para despertar no consumidor o desejo da compra.

Em Educação, nada é diferente.

Que fazem as melhores escolas da rede privada de ensino?

Organizam-se de modo a vencerem a concorrência com outras escolas públicas ou privadas. O investimento principal é nos recursos humanos, com ênfase no corpo docente, Contratam os melhores profissionais para que, com a melhor retaguarda administrativa e tecnológica, possam “produzir bons cidadãos”, preparados para o mercado da vida, capacitado para conviver com os problemas e conflitos que a sociedade lhe apresenta.

Esta filosofia, lamentavelmente, não é uma opção do sistema de ensino público oficial. Neste, os profissionais da Educação, sobre não serem, em geral, bem preparados nos institutos de formação profissional, não recebem do poder público a atenção devida para que seu trabalho seja confiável. Constatam-se:

- 1 – Falta de estímulo no prosseguimento de seus estudos.
- 2 – Abandono generalizado à formação continuada, de sorte que, mal formado,

o professor, em pouco tempo, perde o pouco de bom que recebeu na sua formação inicial.

- 3 – O sistema de ensino público não oferece ao professor informações claras sobre o Projeto de Ensino no qual está engajado e pelo qual deve responder.
- 4 – Os profissionais, mal remunerados, devem aumentar sua carga de trabalho para sobreviverem com dignidade moral. Assim agindo, o ritmo de trabalho, a dedicação, o preparo de suas atividades, etc., ficam, evidentemente, prejudicados.
- 5 – Talvez por reconhecer as precárias condições de trabalho oferecidas pelo sistema de ensino, o poder público, na pessoa de seus gerenciadores, não se dispõe a exigir dos profissionais da Educação, principalmente dos professores, um trabalho sério, criativo e mais produtivo. A consequência é a repetitividade, a redundância, o desinteresse, a irresponsabilidade e a inércia.
Não queremos atribuir aos professores a falta de qualidade no ensino público, mas a todo o Sistema Educacional, cujo projeto não tem chegado às unidades escolares com a clareza desejada.
- 6 – Devemos destacar, pela sua importância, a presença do livro didático como instrumento auxiliar do professor. Auxiliar sublinhado, para enfatizar sua estrita função; jamais guindado à condição de substituto do professor. Ocorre, entretanto, que temos constatado a incapacidade de professores no pertinente uso do livro didático, até mesmo no domínio de seu conteúdo. Assim é, pela falta de tempo de preparo das aulas, pelo comodismo que o livro sugere, pois oferece o material da aula “mastigado”, com opções metodológicas definidas no bojo das lições “sugeridas”, o professor acaba assumindo, até de bom grado, as indicações de editoras e órgãos superiores, como um autêntico “vade mecum”, sem o qual a aula se inviabilizaria. Conclusão: professores despersonalizados, escravos do livro didático, nada criativos e cada vez mais atrofiados e incapacitados para aulas reflexivas, criativas e desafiadoras. Mais: aulas previsíveis, alunos desmotivados, ensino de baixa qualidade, apenas destinado àqueles que não gozam do poder econômico suficiente para pagar escolas particulares.

E AS ESCOLAS?

As escolas acabam sendo uma instância onde o poder se instaura na sua expressão mais negativa. Os menos dotados sócio – economicamente acabam vitimados por não reunirem condições para optar, escolher, buscar educação de melhor qualidade. Isto não é educação democrática porque não permite aos alunos, aos pais, às famílias a liberdade de escolha daquilo que lhes convém.

Os alunos tornam-se obedientes freqüentadores da escola porque não lhes resta outra opção. E isto não é democrático.

O poder político faz-se presente pela omissão e pelo descaso. Apoio econômico, a Educação não o tem, ao menos dentro do mínimo desejável. Não basta Educação no discurso político; não bastam investimentos em salas de aula. É preciso manifestar o poder pelo querer intra muros, transformando as aulas ultrapassadas em laboratórios de aprendizagem, nos quais os alunos aprendem a trabalhar os seus conflitos e as suas ansiedades e sejam orientados para o domínio do mundo em que vivem. Este será o futuro homem-cidadão.

Se assim não for, a escola será um espaço marcado pela globalização da ignorância.

O ensino fundamental brasileiro é um dos mais fracos do mundo, principalmente em escolas de periferia, afastadas dos grandes centros. Crianças de 3ª / 4ª séries sem domínio da leitura e da escrita. Foi alterado o sistema de avaliação e promoção dos alunos, mas não se preparou o professor para esta nova realidade. “Agora, dizem, a aprovação é automática, não pode mais reprovar”. Como se a “nota” fosse a garantia da qualidade do ensino.

A escola torna-se cada vez mais uma instância em que o cotidiano alimenta-se do cotidiano e acaba por esmagar o potencial criativo do ser humano: a racionalidade, a criatividade e o gênio se consomem nas cinzas do mesmismo, de um trabalho endógeno, frustrador e pouco conseqüente.

O objeto de conquista da Educação deve estar na formação do futuro cidadão, com habilidade para a gerência dos seus direitos. Um cidadão que saiba de si e da sua realidade, saiba também administrar as esferas de poder grupal, social, institucional que sugerem, definem/ determinam o seu comportamento.

Não há outro caminho senão atingir tal estágio através do discurso – o discurso lingüístico e o discurso matemático.

A escola deverá ser, então, um espaço onde se fala sobre o que se conhece, se faz o que já se fez, mas também uma oficina na qual se fala sobre e se faz aquilo que não se conhece ainda. É a busca do novo através da pesquisa e da descoberta, condição geradora do conhecimento que conduz o futuro cidadão para o domínio do universo, capaz de ser agente da globalização, jamais um número perdido no caminho dos incapazes.

O conhecimento lingüístico, manifesto no discurso de cada um, enriquecido pelo domínio matemático, possibilita a codificação das infinitas experiências humanas, registro do saber e do poder, binômio indissolúvel na vida do cidadão do amanhã, capaz de responder por projetos pessoais e projetos coletivos, comprometidos com o progresso social, já referido, e com a qualidade da vida humana.

A “alfabetização, considera MACHADO, relativamente aos dois sistemas clássicos de representação da realidade – a língua materna e a matemática condição de possibilidade do conhecimento em todas as áreas; a participação no processo político, incluindo-se o direito de votar e ser votado; a participação na vida econômica, incluindo-se o desempenho de uma atividade produtiva e o pagamento de impostos; e, naturalmente, o conhecimento de todos os direitos a que todo ser humano faz jus pelo simples fato de estar vivo.”¹

Já não nos damos por satisfeitos credenciarmos – até porque não há outra alternativa – os discursos lingüísticos e lógico-matemáticos como competentes codificadores do conhecimento projetado para a conquista do universo, consagrados como instrumentos primários de produção de conhecimento em suas áreas específicas e suportes básicos para a organização da pesquisa e descoberta, em todas as demais áreas do conhecimento.

Incomoda sobremaneira a resistência da escola à transformação, mesmo entendendo e aceitando que ela é uma sólida retaguarda na preservação de valores culturais que garantem a estabilidade da vida humana.

¹ MACHADO, N.J. – *EDUCAÇÃO: Seis propostas para o próximo milênio.*

Mas, “Por volta dos anos 1905-1910, sob pressões variadas (ciência, técnica, transformações sociais), os referenciais saltam uns após os outros. A unidade do ‘bom-senso’ e da ‘razão’ vacila e desmorona”. (LEFEBVRE, 1968, p. 140). Eis aí uma reação inevitável à cotidianidade, mormente no interior das salas de aula.

Há valores cuja conservação convém à manutenção da estrutura social vigente. É a garantia da estabilidade, da ordem e do mínimo desejável para uma vida equilibrada. Jamais, contudo, uma oposição ao novo, baseada na inércia e no conformismo, exemplificados pelas enfadonhas gaivotas de Richard Bach (2), cujo único propósito de vida era a alimentação e o descanso como premissas de sobrevivência.

A cotidianidade apresenta características que restringem o potencial criativo e reflexivo do homem.

A característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade que se pode observar nos discursos esvaziados de significação, na prosa enfadonha que pouco ou nada acrescenta na vida das pessoas. São exemplos desse espontaneísmo as telenovelas, as fotonovelas, os programas de auditórios, a literatura de cordel. Tudo preparado para preencher o vazio da cotidianidade.

A análise em causa não atingiria proporções seriíssimas, não fosse a ampliação da espontaneidade, impedindo ou inibindo a conquista mais elaborada do conhecimento, com bloqueio da formação do pensamento crítico e reflexivo.

Não diria que devêssemos viver uma sociedade plenamente crítica porque tal seria um desastre. Seguramente, existe lugar para o comportamento distenso, quando o recolhimento à intimidade ou à simplicidade abre espaço para uma vida sensível, de poucas cobranças, sem avaliações, sem temores. São os momentos de fuga da realidade muitas vezes necessários ao reequilíbrio de energias físicas e psicológicas que devolveriam ao homem suas totais potencialidades.

A pesquisadora registra perplexa:

De forma explícita, não encontrei, no âmbito da escola estudada, momentos utilizados com exercícios de reflexão, nem percebi em relação à professora resultados aparentes de uma verdadeira reflexão pessoal. Algumas idéias já sistematizadas pelo ideário pedagógico faziam parte de seu discurso, porém, sua prática revelava quanto tais idéias estavam ou mal assimiladas ou pouco trabalhadas vis-a-vis à sua própria prática (PENIN, 1990, p. 171).

Este quadro inquieta o rumo da Educação, exatamente no seu terreno mais fértil, mais propício às reflexões da vida humana, das relações entre as pessoas, da produção do conhecimento e do progresso social.

A ausência do pensamento reflexivo constitui-se numa porta aberta a atitudes de credulidade, de boa-fé, de confiança tão freqüentes no seio da cotidianidade. É aí que se encontram os espaços para as credices as superstições, a aceitação do poder da própria mente, por desconhecimento dela. O cotidiano empobrece as relações interpessoais/grupais/sociais. Amplia as oportunidades para atitudes miméticas, analógicas que dificultam a efervescência do pensamento criativo.

Portanto, embora reconhecendo a existência e respeitando o lugar da espontaneidade, da boa-fé, das analogias e mimeses, somos tomados de sério receio de ver nossas aulas no percurso menos significativo da cotidianidade.

Se nos fosse dado criar um projeto para a Educação nos tempos porvindouros, envidaríamos todos os esforços para inocular no sistema vigente o antídoto do dia-a-dia. Não nos agradam os comportamentos espontaneístas, miméticos, analógicos. Queremos o cidadão consciente, preparado para buscar soluções para os seus conflitos onde e quando surgirem. E esta competência encontra seu embrião na sala de aula, através do intercâmbio integrado da teoria e da prática, de cujas influências recíprocas resulta o crescimento para um futuro cidadão agir fora e distante dos limites formais de sua escola.

Antes que nos escape, e por questão de prudência, queremos ressaltar que o estudo do cotidiano é uma iniciativa que se desencadeia desde o início do século e que teve em Marx seu primeiro analista. Mais recentemente, pontificam LEFEBVRE, KOSIK, HELLER, PENIN, AZANHA, entre outros, que, num esforço sistemático de compreensão dos fenômenos da cotidianidade, estudam suas características e sugerem meios para haurir da prática do dia-a-dia recursos que possibilitam ao homem a compreensão dessa realidade, a partir da qual se permitam projeções reflexivas e criativas, orientadoras do progresso social.

Nosso projeto para a Educação do amanhã deverá, como decorrência das reflexões anteriores, oportunizar a formação de mentes capazes de interferir na cotidianidade e, com base no bom-senso e pertinência, trabalhar as transformações orientadas para um fim a curto e longo prazos, comprometido

com um anseio próprio da natureza humana: o progresso que busca a felicidade, entendendo-se como tal a perfeição do homem.

A formação para a cidadania é primordial porque ela convida os homens para a vida comunitária. Se nenhum ser humano nasceu para viver só, mister se faz educá-lo para o coletivo. Parece ser este discurso já conhecido, cuja teoria, contudo, está a demandar uma sistemática e irrepreensível prática, capaz de reduzir as pungentes diferenças individuais num mundo em que os mais privilegiados não são sensíveis às dores e os sofrimentos dos menos abondados da sorte.

“Educar para a Cidadania deve significar, pois, semear um conjunto de valores universais, que se realizam com o tom e a cor de cada cultura, sem pressupor um relativismo ético radical, francamente inaceitável; deve significar ainda a negociação de uma compreensão adequada dos valores acordados sem o que as mais legítimas bandeiras podem reduzir-se a menos slogans e o remédio pode transformar-se em veneno” (MACHADO, 1968,p.5).

Esta educação para a Cidadania

“visa à formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e deve buscar a formação do caráter e da cidadania através do respeito pelos projetos individuais de existência.(Idem, p.4).

O reconhecimento pelos projetos individuais não pode ser o mesmo daqueles que vêm sobrecarregando as prateleiras de bibliotecas, projetos individuais de pesquisas com fins meramente acadêmicos. Projetos pessoais sim, mas orientados para o genérico social.

Em páginas anteriores referimo-nos aos profissionais da Educação para os quais devemos pedir atenção especial a qualquer projeto de ensino. Queremos enfatizar a necessidade de um profissionalismo mais consciente por parte do professor, tal como se vê e se sente no exercício de sua prática docente, reveladora de competência (domínio dos conteúdos, das metodologias, das tecnologias adequadas e dos materiais didáticos específicos), de comprometimento pessoal (a disponibilidade integral para o melhor êxito de sua tarefa e o respeito ao material humano manifesto da vontade constante de fazê-lo crescer, compreender, conhecer) e coletivo (conhecimento e integração do seu a outros projetos coletivos orientados para a formação da cidadania).

Anda muito à moda o professor justificar a inoperância face à falta de apoio do poder público e dos próprios sistemas educacionais. Não lhe negamos razões e diremos até que faz parte do seu profissionalismo a luta pelo progresso da sua categoria. Mas que não seja através dos curtos recursos do amadorismo e do mercenarismo.

O professor, antes de mais nada, deve aceitar que o seu trabalho só poderá atingir o limiar do gratificante na medida em que seja útil àqueles que aspiram, no manancial da sua competência, o ar imprescindível ao seu crescimento e a sua formação homem-cidadão.

A trajetória docente não abre mão da compreensão e do respeito. No primeiro caso, o profissional assume as diferenças e as administra sob a bandeira do humano e o suporte da construtividade e, no segundo, procura aceitar os lapsos, erros e tropeços daqueles que aprendem com a sabedoria necessária para tudo transformar em ponto-de-partida para um novo caminho – o da aprendizagem. É com a compreensão e o respeito que o profissional da Educação identifica o humano e o pratica em todas as suas dimensões.

Para não nos afastarmos do eixo que norteia a realização de projetos para a Educação nos próximos tempos, devemos refletir um pouco a respeito do binômio discurso X ação.

Tantas vezes nos demos conta da dissociação entre do que se fala e o que se faz.

Bem certo é que a verdade do Mestre Maior é tão infalível que não deve distanciar-se dos referenciais que balizam o comportamento dos profissionais da Educação: “Fazer para os outros tudo o que gostaria que os outros lhe fizessem” corresponde a “Fazer para os alunos e para todos os que participam do projeto educativo tudo o que gostaria de receber deles”. É assim que não haverá distonia entre as intenções e atitudes de professores, alunos, diretores e funcionários que trabalham na Educação.

Impõe-se sejam assumidos valores de coerência e afetividade de parte a parte, norteando o processo de formação de pessoas através da confiança mútua e do enriquecimento pessoal a tornar tanto mais quanto possível os homens aptos a assumirem os seus próprios destinos.

Este não é um caminho rígido, de uma só verdade. Por ele pontificam momentos de reflexão, de avaliação, de mudanças possíveis e necessárias, filtradas pela humildade dos que fazem da vontade e do trabalho uma proposta de servir para construir sempre.

Não haverá de faltar uma busca sistemática do equilíbrio entre os que agem e os objetivos a serem atingidos, com a consciência sempre clara de que o educador é responsável pelo alimento indispensável à formação do homem e à saúde da vida.

É por esta razão que a escola e os projetos educativos deve estar sempre voltados para o desenvolvimento pessoal até atingir o ponto desejável pelo referencial que a cidadania venha a exigir.

CONCLUSÃO

Todo o projeto educativo deve estar seguro de que suas propostas giram em torno de três elementos:

1 – O FUTURO

Tudo o que se faz em Educação está voltado para o futuro, sem desprezo dos valores que o passado credencia como importantes/ auxiliares na orientação para os dias de amanhã.

A circunscrição das atividades educativas ao cotidiano dificulta as possíveis antecipações do mundo dos adultos ou da senectude. Viver o presente com todos os seus envolvimento é fundamental, mas com os olhos sempre voltados para o que nos possa reservar o amanhã. Os projetos educacionais devem, assim, oportunizar a reflexão e a criatividade, a formação e a informação, associando prudência e

coragem, honestidade e respeito, humildade e trabalho, motivação e competência, disposição e alegria para servir sempre e com a relevância do crescimento contínuo de todos para desaguar num desejado progresso social que, cada vez mais, deve delimitar atitudes e iniciativas que abram espaços para os que “vivem com”, porém não “convivem” o suficientemente bem para serem felizes.

2 – O PROFISSIONAL

O êxito de qualquer projeto, e sobretudo o educativo, depende, essencialmente, da formação e da competência dos que o criam e o executam. Por isso que o preparo e a seleção do material humano merece especial atenção:

- faz-se mister que a formação inicial e continuada do educador/administrador/professor seja voltada para um homem consciente de seu passado, com os pés no presente e os olhos no futuro. Deve cuidar de sua postura moral em relação à vida e ao próximo; deve preocupar-se com a constante atualização de conhecimentos gerais e específicos para refletir os seus passos, fazer melhores opções e oferecer a todos o melhor apoio intelectual e a melhor qualificação do seu trabalho; que suas opções metodológicas sejam feitas permitindo que os aprendizes sejam levados ao domínio de conteúdos e posturas de vida de modo afetivamente positiva e venham a crescer sem rejeições e bloqueios a pessoas e disciplinas que o futuro lhes cobre como mal relacionadas e malquistas; que se inteirem do material didático e tecnológico que o auxilie nos processos de aprendizagem e produção do conhecimento com a devida ciência de que jamais deva submeter-se a eles; que, enfim, saiba ser profissional íntegro, que lute por seus direitos sem prejuízo do direito alheio, principalmente de crianças e adolescentes que, no mais das vezes, não têm poder para escolher os profissionais que os educam. Saiba-se que tudo o que sobrevém como imposição do sistema educativo deve ter a responsabilidade da conquista e não o custo da imposição.

3- REALIMENTAÇÃO

Um projeto educativo (como qualquer tipo de projeto) deve ser criado e executado com a sistemática preocupação de avaliações e auto-avaliações como recursos de retro-alimentação que lhe garanta constantes adequações às circunstâncias de tempo, espaço, humanas, políticas, econômicas e outras, sem o que poderá correr o risco de comprometimento no que tange à sua eficácia e a seus objetivos.

Portanto, rever atitudes valores, instrumento didático, metodologias, aspectos redundantes, inócuos em favor de medidas emergentes que se impõem pelas mudanças compreensíveis da vida humana são sempre bem-vindas e altamente gratificantes.

Como se verificou, nossas reflexões não giraram em torno de aspectos específicos sobretudo locais, políticos, sociais, próprios de cada região. Deixamos, por limitações nossas, esta iniciativa sob responsabilidades de educadores que vivem o dia - a - dia de cada uma (região). Move-nos a intenção de sobrelevar as circunstâncias que gostaríamos fossem cogitadas nos planos de ensino e projetos maiores do MERCOSUL, capazes de fazer da Educação única instância cuja valorização fosse mais meritória por parte dos responsáveis pelo destino dos nossos países.

A Economia administra-se com jogo de números; a Saúde e a Educação se fazem com jogos humanos, nos quais as pessoas envolvidas merecem ser respeitadas nas suas condições de vida, com direitos, deveres e vontades próprias. Vigiar e zelar por tais direitos não é um mérito do administrador público, mas um respeito ao contribuinte que, de forma direta ou indireta, faz jus a uma formação equilibrada, competente, comprometida e orientada sempre para o progresso social.

BIBLIOGRAFIA

AZANHA, J. M.P. – *Uma idéia de pesquisa educacional*. S. Paulo: Editora da USP, 1992.

BAKHTIM, M. (VOLOCHINOV) – *Marxismo e filosofia da linguagem*. S. Paulo: Hucitec, 1995.

HELLER, A. – *O cotidiano e a história*. S. Paulo: Paz e Terra, 1970.

LEFEBVRE, H. – *A vida cotidiana no mundo*. S. Paulo: Ática, 1991.

MACHADO, N. J. - *Educação: seis propostas para o próximo milênio*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Coleção Série Educação para a Cidadania, No. 16. S. Paulo: USP, out., 1998.

PENIN, S. T. de. de – *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. S. Paulo: Papyrus. 1994.

PONTUSCHKA, N.H.- “O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul”. *Novos caminhos da geografia*. S. Paulo: Contexto, 1999.

SCARLATO, F.C. et al. (org.). - *O novo mapa do mundo. Globalização e o espaço latino americano*. S. Paulo: Hucitec, 1 994..

TOURAINÉ, A. – *Podremos vivir juntos?* B. Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

WIENER, N. – *Cibernética e sociedade*. S. Paulo: Cultrix, 1954

A SEXUALIDADE DA CRIANÇA: REFLEXÃO NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Maria Veranilda Soares Motta*

RESUMO: *A questão da sexualidade infantil é um aspecto de grande relevância a ser considerado na formação do educador, pois desta compreensão dependerá a forma como o professor agirá diante das manifestações sexuais da criança. Este artigo ressalta a sexualidade como um fenômeno natural que quando vivido de forma não repressiva constitui uma sólida base para o desenvolvimento do indivíduo.*

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade, Criança, Professor.

ABSTRACT: *The issue of infantile sexuality is an aspect of great relevance to be considered in the educator's formation, because the way the teacher will act in face of the child's sexual manifestations depends from this understanding. This article places an emphasis on sexuality as a natural phenomenon which constitutes a solid ground for the development of the individual when lived in a non-oppressive way.*

KEY WORDS: Sexuality, Child, Teacher.

Ao pensar na educação das crianças que hoje obrigatoriamente se encontram na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ou seja, numa fase da vida em que a questão da sexualidade é um constante desabrochar, pensamos na formação dos responsáveis por elas nestas instituições. Como tratam as expressões masturbatórias das crianças, suas brincadeiras sexuais? Como instruem o controle esfinterial?

Sabemos que a prática de brincadeiras sexuais é característica de qualquer ser humano, e dentro da ótica reichiana¹ a ausência destas é um sinal de doença e não de saúde (REICH, 1950/1983:68).

¹ Professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Educação – UNIMEP-SP.

¹ Este artigo toma como referência básica o pensamento de Wilhelm Reich (1897-1957), médico e psicanalista austríaco, autor de pesquisas sobre a importância da sexualidade como fator marcante do comportamento humano.

“Em todas as camadas sociais mesmo naquelas que passam fome e privações, a infância é, mais do que todas as idades posteriores, repleta de interesse de ordem sexual. Além disso, devemos ter em mente que a fome, até certo ponto do desgaste físico, só atinge uma parte das crianças, enquanto a repressão sexual atinge, sem exceção, todas as crianças de todas as camadas sociais”(REICH, 1933/1988:185).

É natural e comum vermos crianças exhibir, observar, tocar as partes do corpo, especialmente os órgãos sexuais. Na maioria das experiências educacionais - familiar e escolar – este impulso de exibição e observação costuma desde cedo ser reprimido. Com isso

“a criança logo adquire o conhecimento de que não deve exhibir seus órgãos sexuais nem contemplar os de outras pessoas, e assim desenvolve dois tipos de sentimento: em primeiro lugar, o de fazer algo rigorosamente proibido, quando apesar de tudo cede à sua ânsia, com o que produz sentimentos de culpa; em segundo lugar, o fato de que as partes genitais são cobertas e ‘proibidas’ dá-lhe um caráter místico; de acordo com isso, a luxúria original da contemplação converte-se em curiosidade lasciva”(REICH, 1936/1981:94)

Desde que a maioria dos pais e professores estão condicionados à educação anti-sexual recebida, para eles as brincadeiras sexuais infantis se tornam um sério problema. Em cada impulso instintivo vêem um fenômeno patológico ou então um sintoma de perversidade. Usam, então, medidas disciplinares rigorosas e proibições, inibindo os impulsos sexuais da criança, o que exige dela muita atenção e controle. Não é à toa que muitas vezes as crianças se tornam quietas e começam a se encourçar² contra o mundo, perdendo assim a sua espontaneidade e graça natural. Essa inibição, a partir do medo, torna a criança subserviente. Como qualquer impulso vital passa a ser associado ao medo, a inibição da sexualidade nas crianças provoca uma paralisação da sua capacidade de pensar crítica, pois passa a se sentir alienada da experiência do mundo que começa com a percepção de seu corpo.

Por não compreenderem a criança, pais e educadores não percebem que a sexualidade livre constitui uma sólida base para a adaptação a uma vida social voluntária e para a disciplina do trabalho (REICH, 1936/1981:277). Os educadores, de um modo geral, vêem a criança como um ser imaturo, incapaz,

² Encourçar, expressão reichiana, referente ao processo de criar couraças, ou seja, criar uma blindagem defensiva para proteção dos conflitos existentes.

ignorante. Isso os impede de *ver a criança*, comunicar-se com ela, o que implica ouvi-la como criança, respeitar seus sentimentos infantis.

Annie Reich (1980) exemplifica através de situações em que a criança expõe a curiosidade sexual mostra ser a inibição desta curiosidade um dos elementos provocadores de dificuldades de aprendizagem. *“Nos casos mais simples, as dificuldades de estudar diminuem se se permite que a criança exponha seus problemas sexuais”*(1980:12).

Os professores precisam entender que, se a sexualidade infantil constitui um fenômeno natural, suas manifestações são fenômenos também naturais e necessários. A criança não deve ter a sensação de que sua sexualidade é algo pouco natural, da qual deve ser afastada. Ela não tem a menor idéia de que suas tendências sexuais podem ser julgadas diferentemente das suas outras necessidades corporais. A distorção da vida instintiva desde a infância é um dos motivos provocadores da forma doentia como se vivencia a sexualidade de nossa época. Este é um aspecto fundamental que precisa ser considerado no trabalho educativo. Cabe aqui assinalar o que ALBERTINI diz a este respeito:

“... uma educação que não acolhe, que não propicia condições para a satisfação da curiosidade sexual infantil, está inibindo não só essa curiosidade, mas o próprio desenvolvimento pleno da racionalidade humana”(1997:69).

A questão da sexualidade merece ser melhor pensada e tratada nos cursos de formação de professores. As descobertas freudianas de que a criança tem vida sexual e que a repressão sexual está na base das neuroses merecem ser melhor estudadas por eles. Apesar destas descobertas terem sido apresentadas ao mundo no início do século e apesar das inúmeras teses e dissertações, livros e artigos sobre educação sexual, ainda vivemos numa sociedade sexo-negadora e continua-se ignorando a sexualidade da criança.³

Como já foi dito, a necessidade sexual é natural e de grande importância para a formação de indivíduos mais saudáveis. Na lógica reichiana isso quer dizer que o prazer físico constitui a base para todas as funções corporais. É o prazer

³ O consenso de que fazer mistério em questões sexuais prejudica mais do que favorece fez explodir discursos e mais discursos acerca desta temática. E o falar excessivo tornou-se uma forma de inibição também. Fala-se para não sentir. Assim, a repressão cedeu lugar à permissividade, e com ela a licenciosidade em vez de uma liberdade saudável.

que impulsiona o indivíduo. Por isso é preciso garantir que o prazer da criança em seu corpo e sua capacidade de gratificação sexual não sejam destruídas. Reich evidenciou claramente que uma vida sexual saudável proporciona equilíbrio psíquico e que as pessoas que assim vivem trabalham melhor, pensam com mais clareza e têm mais vivacidade e alegria de viver.

Reich não deixa dúvida quanto às conseqüências da frustração pré-genital: bloqueia o livre fluxo energético das crianças e impede a vivência saudável de sua sexualidade.⁴ A superação dos impulsos reprimidos é uma tentativa de a criança se fazer capaz existencial e culturalmente.

“A maioria das pessoas paga essa superação adquirindo ainda em idade tenra uma neurose mais ou menos séria, isto é, uma restrição significativa de sua capacidade de trabalho e potência sexual” (1936/1981:44).

Devido a estas constatações da importância da sexualidade, muitos interpretam a teoria reichiana como um pan-sexualismo, o que é muito bem negado por RAKNES (1988:105):

“Eu acredito – e sei que Reich também acreditava – que a função da sexualidade assume uma importância exagerada apenas quando é inibida, assim como outras funções – por exemplo, a assimilação de vitaminas – assumem importância de vida ou de morte quando descuidadas ou inibidas.”

Neste aspecto, tudo o que Reich, na verdade, tentou fazer e fez foi introduzir a sexologia na sociologia e provar que a sexualidade afeta a formação da estrutura humana.

“a sexualidade não é tudo na vida. Até acrescentamos que, em pessoas saudáveis, a sexualidade não é um tópico de conversa ou o centro de seu pensamento. Mas como explicar que a sexualidade, que não é tudo na vida, realmente assuma o lugar mais importante na vida e no pensamento do homem? Esse fato não pode ser negado (...) O fluxo de energia biológica, isto

⁴ *“No entanto, é nossa obrigação salientar a atrofia da sexualidade, seu retrocesso para atividades infantis e perversas e o distúrbio mental como conseqüência do modo da abstinência sexual do adolescente. Pois são os mais trágicos os pacientes de 35, 40 e até 50 e 60 anos que vêm ao nosso consultório, com as mais graves perturbações de sua economia mental, neuróticos, irritadiços, solitários e cansados de viver, em busca de conselho e ajuda. Em sua maior parte se vangloriam de não terem vivido ‘intensamente’, o que querem dizer que evitaram o onanismo e as relações sexuais precoces” (REICH,1981:138).*

é, de energia sexual, está perturbado na maioria das pessoas. O mecanismo biossocial da sociedade funciona mal por isso, e às vezes nem funciona”(REICH, 1949/1995:485).

Diante do exposto, a questão da sexualidade da criança torna-se de extrema importância nos cursos de formação de professores, a ser tratada como uma forma do professor ter mais elementos que lhe permitam conhecer a criança. Isso exige que ele encare a sua própria sexualidade, para que seja, ele próprio, emocionalmente sadio e tranqüilo.

É imprescindível, portanto, que a sexualidade do professor seja refletida durante a sua formação. Um professor que possa trabalhar a expressão viva e natural do aluno não pode deixar de pensar na forte presença da sexualidade na vida de crianças, jovens e adultos, batalhando para que o direito a uma vida amorosa sexual satisfatória seja garantida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTINI, Paulo. *A sexualidade e o processo educativo: uma análise inspirada no referencial reichiano*. In: AQUINO, J.G. ***Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas***. São Paulo, Summus, 1997.

REICH, Annie. ***Se teu filho te pergunta: educação sexual para pais democratas***. Trad. Sylvia Moretsohn. Rio de Janeiro, Espaço Psi, 1980.

REICH, Wilhelm. (1949) ***Análise de Caráter***. Trad. Ricardo Amaral do Rego. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

_____. (1936) ***A Revolução Sexual***. Trad. Ary Blaustein, 7ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

_____. (1942). ***A Função do Orgasmo: problemas econômicos sexuais da energia biológica***. Trad. Maria da Glória Novak. 13ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____. (1950) ***Children of the Future: On the prevention of sexual pathology***. Nova York, Farrar Straus and Giroux, 1984.

_____. (1933) ***Psicologia de Massa do Fascismo***. Trad. Maria da Graça M. Macedo. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

LEITURA: BUSCANDO NOVOS CAMINHOS

Damáris Naim Marquez*

Há palavras que são impotentes. Eunucos. Incapazes de seduzir. Outras, ao contrário, são continuações do nosso corpo. O corpo goza nas palavras (e chora)...

Rubem Alves

RESUMO: *Este estudo investiga os diferentes fatores que podem explicar os conhecimentos utilizados na compreensão de uma história. A análise dos textos escritos indica que os conhecimentos anteriores influenciam na compreensão. Assim, a conclusão a que chegou foi que a escola e os professores devem estar preparados para lidar com tais deficiências de conhecimentos, pois estímulos apropriados podem promover a superação dessas dificuldades presentes na educação.*

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Compreensão.

ABSTRACT: *This study investigates the different factors which can account for the knowledge used in the understanding of a story. Written text analysis indicate that previous knowledge influence comprehension. Thus, it was concluded that school and teachers are supposed to be prepared to deal with such knowledge weaknesses, because appropriate encouragement can overcome those difficulties present in education.*

KEY WORDS: Reading, Comprehension.

INTRODUÇÃO

A partir da prática em sala de aula com a leitura e, mais especificamente, com a evidência de que a cada dia formam-se menos leitores na escola, decidi

* Professora da Faculdade de Educação – UFU e Doutora em Linguística Aplicada pela UNESP – Araraquara SP.

dar continuidade às pesquisas anteriormente iniciadas em meu Mestrado¹. O que significa que este trabalho, em si, tem por meta apresentar uma sugestão para o ensino da leitura, crendo ser este um dos possíveis caminhos para aprimorar o desempenho dos leitores. Gostaria de esclarecer que a presente exposição discute atividades desenvolvidas com alunos de uma terceira série².

A aprendizagem da leitura é hoje uma questão desafiadora e polêmica. A cada ano, assiste-se ao crescimento do número de alunos que abandonam a escola ou, então, passam para um grupo maior - dos repetentes. Educadores unem-se num discurso de insatisfação em que a questão é avaliada sem, contudo, serem delineadas ações concretas que possam alterar as evidências.

É verdade que há urgência de mudanças, no entanto fica difícil reverter tal quadro, e daí, o surgimento de um sentimento de impotência frente à árdua tarefa de ensinar o aluno a ler, a gostar da leitura, vendo-a de forma prazerosa, uma vez que pouco sabemos daqueles que se sentam à nossa frente, na condição de alunos.

Hoje há um número considerável de não-leitores e parte desta responsabilidade repousa na escola, mais especificamente, na falta de condições de ordem material e outras de natureza pedagógica.

Frente a essa situação, não se pode culpar apenas os professores, os que diretamente se encarregam de ensinar as crianças a ler e a escrever. A bem da verdade, eles vêm tentando realizar o melhor, apesar das dificuldades enfrentadas no espaço escolar.

Devo, entretanto, destacar que a presente exposição não visa solucionar problemas de leitura, nem oferecer algum receituário. Pelo contrário, tento apenas desenvolver uma ação diferente com relação às práticas de leitura, por meio da sistematização de todo um conjunto de atividades orientadas, com vistas a dinamizar as aulas de leitura, e o próprio despertar do leitor para o texto escrito.

As seguintes hipóteses subsidiaram as atividades aqui relatadas:

¹ Projeto "Aspectos (lingüístico) – cognitivos do processo de interpretação textual.

² Este relato faz parte do projeto "Ler e entender: estratégias de leitura dirigidas para a formação do leitor competente.

- a) suponho essencial a influência de conhecimentos adquiridos no desenvolvimento dos processos de ler e compreender;
- b) suponho necessário o uso de metodologias que facilitem o processo de compreensão, quando aplicadas segundo um planejamento que atenda às especificidades dos alunos, pois são eficazes para melhorar a competência dos leitores;
- c) suponho que o desenvolvimento da consciência da estrutura do texto é um elemento facilitador para a retenção e recuperação de informações na memória do leitor.

Meu objetivo com este trabalho é, portanto, evidenciar, na prática, a articulação de várias atividades em torno de uma ação pedagógico-educativa que conquiste o leitor e o ajude no desenvolvimento e aprimoramento dos requisitos necessários à compreensão de um texto. Assim, as propostas convidam o aluno-leitor ao desempenho de suas habilidades na leitura e escrita, elementos centrais de todo o trabalho.

Tentarei mostrar, ainda, que todos dispomos de vários tipos de conhecimentos como: conhecimento prévio a respeito do assunto; conhecimento geral a respeito do mundo e conhecimentos lingüísticos, que podem ser utilizados frente a qualquer dificuldade de leitura, mas nem sempre os são pela própria inexperiência e ignorância do leitor com relação ao seu potencial (FULGÊNCIO, 1992).

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Estou convencida de que é possível mudar a visão negativa com relação à situação da leitura nas escolas brasileiras. Esta convicção baseia-se nas contribuições e avanços das pesquisas recentes acerca do ato de ler.

Deixando de lado uma série de aspectos importantes relacionados às pesquisas em leitura, tentarei fazer um breve relato de algumas contribuições mais recentes para os estudos das dificuldades de compreensão da leitura.

Uma questão que tem direcionado muitos trabalhos e que os pesquisadores de linguagem têm formulado é: **O que acontece quando compreendemos?**

A busca de respostas a essa questão e o desejo de saber quando se dá o “**clique da compreensão**” têm levado os pesquisadores a se questionarem de que forma os símbolos lingüísticos dão origem aos significados.

Segundo a visão psicolingüística, para compreender a leitura, deve-se vê-la como um processo psicolingüístico e, segundo GOODMAN (1973), existe interação entre pensamento e linguagem. Assim, a leitura é vista como um processo interativo no qual as unidades lingüísticas do texto, desde os níveis sintáticos e grafofônicos, são consideradas necessárias para o leitor, à medida que ele constrói o significado a partir do processamento cumulativo das orações do texto. Desta forma, o conhecimento anterior da linguagem é suporte para o leitor iniciar a leitura do texto.

De posse da informação que se acha disponível, o leitor a utiliza mediante de algumas estratégias cognitivas:

- a) **iniciação** ou **reconhecimento da tarefa** – o leitor decide-se a ler com uma intenção já definida;
- b) **mapeamento** - momento em que o leitor, por meio do “*input*” gráfico e do ambiente, escolhe as informações mais úteis de acordo com o que ele sabe com relação à língua, ao ato de ler e ao próprio texto;
- c) **inferência** - o leitor, com base no que é conhecido, infere a informação que é necessária, podendo ser informações grafofônicas, sintáticas e semânticas (incluindo as pragmáticas). Pode, ainda, inferir informações implícitas e explícitas;
- d) **predição** - neste ponto, o leitor deverá demonstrar habilidade para predizer ou antecipar o que vem a seguir;
- e) **confirmação e não-confirmação** - momento em que o leitor se automonitora para testar a informação nova com as inferências, predições e compreensão anterior;
- f) **correção** - o leitor usa de estratégias para reconstruir o texto e recuperar o significado, muitas vezes, reavaliando informações processadas, elaborando inferências, predições e interpretações alternativas, além de retornar ao texto com o objetivo de conseguir mais informações;

g) terminação - o leitor finaliza o ato de ler.

A visão do ato de ler e, conseqüentemente, a compreensão do texto, como um processo interativo entre o leitor e o escritor, levou alguns pesquisadores a refletirem de que forma o conhecimento do leitor interagia com a informação contida no texto. Uma vez que os conhecimentos individuais afetam diretamente a compreensão, as pesquisas buscaram apoio numa nova teoria - **a teoria dos esquemas**. O principal objetivo da teoria dos esquemas, aplicada à leitura, é especificar a interação entre o leitor e o texto.

Um elemento essencial e que funciona como um instrumento operacionalizador na compreensão é a memória. As pesquisas da Inteligência Artificial, a Lingüística do Texto e outras áreas procuram explicar de que forma os conhecimentos individuais são organizados na memória. Estes conhecimentos não são armazenados isoladamente, mas organizados e representados na mente em conjunto, em blocos, como unidades completas e denominadas de conceitos e modelos cognitivos globais (KATO, 1986:48-52).

Apesar da existência de divergências a respeito da teoria construtivista, os conhecimentos individuais representados por esquemas são ativados pelo leitor durante o ato de ler.

A leitura de um texto permite o suscitar de um número considerável de imagens e unidades, que correspondem a conceitos genéricos, armazenados na memória, e possibilitam o levantamento de hipóteses, a formulação de previsões com relação ao que se espera encontrar no texto.

Assim, a compreensão vai se efetivando mediante o jogo entre o que está explícito no texto (parte percebida e outra prevista) e outros dados que o leitor acrescenta, pela utilização de inferências levantadas de seus conhecimentos anteriores.

Nesse sentido, processos estão presentes no ato de ler e são importantes para uma aprendizagem satisfatória. Contudo, nem sempre são viabilizados em sala de aula. Isto ocorre, muitas vezes, pelo total desconhecimento dos professores quanto à complexidade de fatores indispensáveis à leitura e compreensão.

Há necessidade de avançar em práticas mais interessantes e significativas no ensino da leitura, entendendo-a como um processo dinâmico de construção

de sentido. É possível criar toda uma gama de atividades que levem o leitor ao exercício de observação das pistas ou dicas que o texto informa, como elementos para o levantamento de previsões e de conhecimentos anteriores, arquivados em sua memória, de tal forma que sejam resgatados no momento da leitura, dando-lhe consciência da importância desses elementos, como suportes de idéias e facilitadores da leitura e, conseqüentemente, da compreensão.

Acredito ser possível tal tipo de atividade, diferente das práticas tradicionais, a partir do estabelecimento de metas de trabalho, objetivos bem definidos e direcionados às necessidades dos leitores.

Para a consecução de tais idéias, escolhi, como texto-base de leitura, uma obra de literatura infantil. Mas, **por que literatura infantil?**

Primeiramente, porque a proposta destina-se a crianças entre as idades de 8 a 10 anos. Segundo a Psicologia, a criança passa por fases de transformações que estabelecem as etapas de sua evolução e devem ser consideradas ao se proporem leituras, principalmente no que se refere à leitura de obras de Literatura Infantil.

São três as fases da evolução psicológica da criança; a que nos interessa é a fase do mito. Nesta fase, existe o predomínio da fantasia; realidade e fantasia se unem nessa faixa etária; tanto quanto as pessoas, os objetos têm, para as crianças, almas e reações.

Uma das mais árduas tarefas e a mais importante na formação da criança é a de auxiliá-la a encontrar significado na vida. Se, em seu desenvolvimento, tiver condições de se entender, será capaz de compreender o outro, aprendendo a se relacionar satisfatoriamente, enfim, crendo que também contribui para com a vida. Refletindo sobre este ponto, BETTELHEIM diz que, na condição de educador e terapeuta de crianças, concluiu que, se se pretende capacitá-las para encontrar sentido na vida, é preciso antes **“dotar a vida, em geral, de mais significado”** e a literatura possibilita isto (BETTELHEIM, 1986:12).

Torna difícil saber que significado uma história pode ter para a criança, visto que cada uma apreende diferentes níveis, dependendo do estágio psicológico de seu desenvolvimento e até de possíveis problemas que a estejam pressionando.

Outro ponto que mereceu a atenção do autor, em suas discussões, é o significado psicológico das narrativas para as crianças de todas as idades, independente do sexo e idade do herói da história, que acabam por facilitar mudanças na identificação, pois enfrentam os problemas um de cada vez.

O conto selecionado para os trabalhos foi **Chapeuzinho Vermelho**. Como tantos outros, “Chapeuzinho Vermelho” possui várias versões. A mais conhecida é a dos Irmãos Grimm. No entanto, sua história literária teve início com PERRAULT, que pretendia não apenas entreter o público, mas oferecer uma lição de moral. Isso o levou a modificá-la segundo seus próprios interesses, fato que acabou por tirar todo o significado do conto e não se pode esquecer que:

“O valor do conto de fadas para a criança é destruído se alguém detalha os significados (...). Todos os bons contos de fadas têm significados em muitos níveis, só a criança pode saber quais significados são importantes para ela no momento.” (BETTELHEIM, 1986: 205)

Chapeuzinho Vermelho é uma história que vem perpetuando-se de geração a geração, nos relatos dos pais, avós, babás, e da própria escola. Nesse percurso, a história da personagem-criança, indefesa, cristaliza-se na fala dos contadores, inscrevendo no espírito dos jovens ouvintes-leitores modelos de conduta humana, conferindo significação e valor a suas existências.

O conto **Chapeuzinho Vermelho** fala a cada um de seus ouvintes ora pela personagem principal, ora pelo lobo, ora por caçadores, mas sempre guiado por uma intenção. Fala ainda aos **medos** infantis, pois a ameaça da personagem ser devorada é o fato central da narrativa. Além disso, a própria dor da **perda** representada pelo desaparecimento da avó.

Segundo Rubem Alves, à leitura do conto, cada leitor vai descobrir que “em cada um mora um mito único que precisa ser aprendido, um de cada vez...” (apud MORAIS, 1988: 19).

Quanto ao valor mítico do conto, reside no fato de ainda permitir que cada leitor-criança descubra intuitivamente significados ocultos. Nessa descoberta, é capaz de criar para si o que recebeu. Da mesma forma, contribuem escritores/editores, para a perpetuação mítica de **Chapeuzinho Vermelho**, ao divulgarem versões do texto. Lendo-as, constatei o **quê** da história é relevante em suas óticas (ou foi?). Assim, aos poucos, vão-se introduzindo/retirando ou até mesmo modificando elementos da narrativa segundo suas próprias visões.

Confrontando as diversas versões de **Chapeuzinho Vermelho**, observei a perpetuação da mesma estrutura: primeiro momento - uma menina que deve levar um lanche à avó doente e, para tanto, recebe algumas recomendações maternas; segundo momento - encontro com o lobo; terceiro momento - chegada do lobo à casa da avó e seu encontro/destino da velha senhora; quarto momento - chegada da neta à casa e seu encontro/fuga do lobo; quinto momento e último - o salvamento das duas com a comemoração pelo acontecido ao lobo.

Com relação às ações da personagem **Chapeuzinho** e do **lobo**, as versões oferecem algumas mudanças, que vão desde o percurso realizado pela menina, seus encontros pelo trajeto, ao recurso de que se utiliza para escapar do lobo. Este transforma-se em **anjo** em algumas versões, varia suas falas/argumentos com Chapeuzinho. Além disto, tem interesse maior em se apossar do **lanche** e até ganha a **liberdade** no final da história, diferentemente de sua morte em outras

São várias as alterações inseridas nas versões dos autores e é comum aparecerem nos relatos das crianças. Contudo, este não foi o foco do presente estudo, que buscou avaliar o nível de apreensão da história, por meio de uma análise que fizeram da história e nas produções escritas.

Quero destacar que toda a discussão residiu no levantamento da memória do leitor, em relação à reprodução da história. Dessa forma, avaliei a capacidade de o leitor trazer para o texto escrito conhecimentos anteriores e utilizados durante a escritura do seu texto.

Para tornar mais claro como o trabalho foi realizado, apresento o esquema elaborado para a aula com as crianças, alunos de idade entre 8 a 10 anos, de ambos os sexos e matriculados no ensino fundamental, em uma escola pública.

ROTEIRO DO TRABALHO

História utilizada: **CHAPEUZINHO E O LOBO MAU** (BANDEIRA, P.)

PRIMEIRA ETAPA

a) **Conteúdo** - O conto de fadas - preparação para a leitura

Metas	Procedimentos
Motivar o leitor para a leitura do conto.	1. A professora apresenta o conteúdo da aula - leitura da versão de uma história muito conhecida. A seguir, ela acrescenta que, como não será apresentado o título da história, os alunos devem tentar descobri-lo durante as atividades.

b) **Especificação do conteúdo**

Na atividade de número 1, a professora fornece aos alunos algumas orientações gerais sobre a aula daquele dia.

c) **Esclarecimentos gerais**

Primeiramente, em conversa informal, a professora esclarece os leitores a respeito do livro selecionado para as atividades de leitura daquele dia - contos de fadas. Além disso, informa que, como o título não lhes será apresentado, devem descobrir de qual história se trata, por meio da leitura e participação das atividades propostas.

SEGUNDA ETAPA

a) Conteúdo - A história: leitura das ilustrações

Metas	Procedimentos
Proporcionar uma leitura compreensiva das imagens.	<p>1. A professora apresenta os cartazes contendo as ilustrações da história, um a um, que vão sendo afixados na lousa (8 ao todo). À medida que os apresenta, ela propõe as seguintes perguntas:</p> <p>a) Primeira ilustração: A capa. - O que vêm à mente de vocês à visão desta cena? - Alguém conhece alguma história que se relaciona, a esta ilustração? - Quem são os personagens que aparecem na gravura?</p> <p>b) Segunda ilustração: p. 10 - Quem é a personagem que apareceu agora? - O que faz a personagem? - Na próxima ilustração, aparece esta mesma personagem. Você poderia dizer o que imagina que ela fará a seguir?</p> <p>c) Terceira ilustração: p. 7 - Quem é esta personagem de cabelos loiros que apareceu? - O que imagina que esteja acontecendo na história?</p> <p>d) Quarta ilustração: p. 8-9 - Observe a menininha. O que está fazendo? - Vê-se agora uma nova personagem. Quem é? - O que imagina que ela esteja fazendo? Por quê?</p>

- | | |
|--|--|
| | <p>e) Quinta ilustração: p. 12</p> <ul style="list-style-type: none">- Observe bem a personagem. O que faz?- Por que será que ela está agindo assim? <p>f) Sexta ilustração: p. 13</p> <ul style="list-style-type: none">- Quem é a personagem? O que há de diferente nele?- O que imagina que ele pretenda fazer? <p>f) Sétima ilustração: p. 16</p> <ul style="list-style-type: none">- E esta personagem, o que faz?- O que imagina que esteja fazendo? <p>g) Oitava ilustração: p. 28-29</p> <ul style="list-style-type: none">- Fale sobre o que você está vendo agora.- As duas personagens da história estão abraçadas. Por que será? |
|--|--|

b) Especificação do conteúdo

Atividade 1. compreensão geral das ilustrações.

c) Esclarecimentos gerais

O objetivo da atividade é estimular e acompanhar a compreensão dos alunos, que devem verbalizar os possíveis sentidos apreendidos da história, que é vista, inicialmente, por meio de questionamentos feitos sobre as ilustrações, antes de qualquer contato com o texto que as acompanha.

Tal tipo de atividade possibilita ao leitor a observação de detalhes, a reflexão sobre os elementos não verbais contidos nos desenhos e a construção de imagens, a partir da predição de possíveis acontecimentos para a história.

TERCEIRA ETAPA

a) Conteúdo - Conhecendo a história

Metas	Procedimentos
Oferecer condições de o leitor fazer uma leitura eficiente do conto de fadas.	<ol style="list-style-type: none">1. A professora distribui folhas aos alunos, com a reprodução de alguns trechos da narrativa, intercalados por espaços (lacunas) em branco. A seguir, a professora pede aos alunos que façam, individual e silenciosamente, a leitura do material recebido.2. Encerrada a atividade anterior, os alunos são orientados para ouvir a leitura do material, feita em voz alta, pela professora.

b) Especificação do conteúdo

As duas atividades visam à compreensão do texto.

c) Esclarecimentos gerais

A primeira atividade visa levar o aluno, pela leitura silenciosa, a uma familiarização inicial com partes do conteúdo do texto.

Na atividade 2, a professora faz uma leitura fluente do material, permitindo que os leitores, mais uma vez, tenham contato com a história e concentrem-se no seu conteúdo. De certa forma, os leitores são levados a imaginar uma possível continuidade para o desenvolvimento do conto, uma vez que lhes faltam algumas partes.

Devo destacar que, embora as gravuras da história, sem o texto, tenham sido discutidas primeiramente, na etapa seguinte, cada criança recebeu o respectivo texto-história reproduzido, mas sem alguns parágrafos (Cf. Anexo). Observando as gravuras afixadas no quadro-de-giz, os leitores redigiram as partes que faltavam, complementando o texto. Recolhidas as produções das crianças, a história foi lida enquanto sua respectiva ilustração era indicada. Diz Válio (1993:50): “Se o adulto lê

o texto voltado para os ouvintes infantis, mostrando-lhes a ilustração ao mesmo tempo que faz a leitura, vai possibilitar o acompanhamento da seqüência narrativa”.

A exploração das experiências anteriores ou conhecimento prévio dos leitores, foi um aspecto bastante enfatizado, pois *“A leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora...”* (Foucambert, 1994). Nessa fase, aproveitei para questioná-los a respeito de tópicos extraídos do material de leitura, permitindo que expusessem para o grupo o que sabiam a respeito do que havia sido questionado.

Para ilustrar, transcrevo um fragmento do diálogo estabelecido na aula, quando a sétima gravura da história foi exibida aos alunos:

P. O que você acha que vai acontecer agora?

- *O lobo vai comer a avó do Chapeuzinho Vermelho.*

P. Por que você acha que ele irá comê-la?

Alunos:

- *Porque a avó está gritando...*

- *Porque ela está assustada, por causa que o lobo chegou.*

P. Todos concordam com o que o colega falou?

- *Eu concordo! O lobo chegou, ela está assustada e vai esconder no armário.*

P. Mas isso que você acabou de falar não está escrito aqui! O que existe na gravura que prova que a avó está gritando?

- *Porque ela está com as mãos para cima e a boca bem aberta.*

P. Isso mesmo, o gesto dela prova para nós que ela está gritando.

- *Não, para mim, ela está só assustada... (diz outra aluna)*

P. Agora, o que você imagina que aparecerá na próxima gravura?

Alunos:

- *Eu imagino que ela... não o lobo vai vestir com a roupa da vovó...*

- *Eu acho que ele vai prender a avó no armário e vai pegá roupa dela e vestir...*

- *Eu acho que o lobo tá deitado na cama e o Chapeuzinho já está chegando.*

- *Eu... vai aparecer os soldados.*

- *Os soldados vão abrir a barriga do lobo, tirar a vovó e por pedra dentro dele.*

- *O lobo tá deitado...*

- *Eu acho que o caçador chegou, matou o lobo.*

- *Eu acho que eles vão matar o lobo, por pedras na barriga dele e quando ele acordar, vai no riacho beber água e cai lá dentro.*

- *Os caçadores vão chegar lá e ouvirem os gritos da vovozinha...*

Em vários momentos, encerradas as falas, complementei o assunto, explicando o que ainda era desconhecido, ampliando, dessa forma, suas experiências sobre o assunto discutido.

A análise das produções escritas⁴ mostrou alguns aspectos significativos das elaborações dos leitores. Apresento alguns deles, entretanto, como não estabeleci critérios para a análise dos textos, transcrevo os itens apontados por uma professora, solicitada para avaliar os trabalhos. Embora as produções apresentem problemas de grafia e tenham sido por ela assinalados, não os considere por não serem relevantes aos meus propósitos no presente estudo.

Das vinte e sete crianças que complementaram as partes que faltavam da história, dez (37%) apresentaram em seus textos uma seqüência narrativa coerente e com seus elementos essenciais. Transcrevo, a seguir, uma das melhores, de acordo com a examinadora:

Título: ***Chapeuzinho Vermelho***

Há muito tempo, havia uma menina que usava sempre uma capinha vermelha com capuz e todas a chamavam de Chapeuzinho Vermelho.

A mãe de Chapeuzinho Vermelho á pediu para levar uma cesta de doces até a vovó.

Pronta a cesta, Chapeuzinho deu uma beijoca na mãe e saiu pulando alegremente para a casa da Vovó, que ficava do outro lado da floresta. E naquela floresta, havia um lobo especialmente esperto e terrivelmente faminto.

***Quando o lobo á viu perguntou a ela:
- Para onde você vai levar essa cesta.***

-Vou levar para a Vovó, que mora no outro lado da floresta.

³ Visando evitar desvios ou viéses de minha parte, solicitei a uma professora, com bastante experiência em correção de textos infantis, que examinasse as redações das vinte e sete crianças que participaram dos trabalhos. Foi lhe pedido que assinalasse o que considerava como mais significativo nos textos por elas construídos. As referências que aparecem no texto correspondem aos pontos por ela destacados.

O lobo falou à ela:

- Vá para aquele lado que é mais perto.

Mas como lobo corre muito e menina corre pouco, o Lobo chegou primeiro à casa da Vovó, e bateu na porta: toc, toc!

A velha atendeu e disse:

- Pode entrar minha netinha.

O lobo entrou na casa e comeu a pobre velhinha.

“Tive uma idéia! Vou me disfarçar de avó para enganar a netinha!”

Logo Chapeuzinho bateu:

- Toc... toc... toc...

O lobo falou:

- Pode entrar minha netinha.

Como a senhora está diferente, Vovó...

- Para que esses olhos tão grandes, vovó?

- Para te enchergar melhor - respondeu o lobo.

- Para que essa boca tão grande, vovó?

- Para te comer melhor, Ah...

Sem perder nem um minuto, Chapeuzinho correu.

Para chamar as amigas para dirar a vovó da barriga do lobo.

Segundo a examinadora, como a criança anterior, nove alunos (33,3%) fizeram tentativas de escrita coerente, o que se deu apenas no início da produção, pois seus finais ficaram comprometidos. De acordo com suas observações, as seguintes crianças criaram um final que fugiu ao esperado para a história:

Sem perder nem um minuto, Chapeuzinho correu.

**Vovó entrou e não encontrou sua netinha.
sua vovó chorou, chorou!**

Sem perder nem um minuto, Chapeuzinho correu.

e deu um beijoca na vovó.

Sem perder nem um minuto, Chapeuzinho correu.

E a vovó viu e mata ele.

E a vovó viveu feliz para sempre.

Como a senhora está diferente, Vovó...

É porque eu mim esfriei.

Sem perder nem um minuto, Chapeuzinho correu.

E ela voltou para sua casa.

Como a senhora está diferente, Vovó...

- Porque estou bem melhor.

Sem perder nem um minuto, Chapeuzinho correu.

Mas no caminho encontrou o lobo da floresta.

Ocorreram casos de crianças (29,7%) com bastante dificuldade para estruturar a narrativa, apresentando frases soltas e desligadas do texto, conforme se vê, a seguir:

Título: ***Chapeuzinho Vermelho***

Há muito tempo, havia uma menina que usava sempre uma capinha vermelha com capuz e todas a chamavam de Chapeuzinho Vermelho.

E ela foi levar uma cesta para a vovó.

Pronta a cesta, Chapeuzinho deu uma beijoca na mãe e saiu pulando alegremente para a casa da Vovó, que ficava do outro lado da floresta.

E naquela floresta, havia um lobo especialmente esperto e terrivelmente faminto.

E perguntou: Aonde vai com está cesta.

- Vou levar para a Vovó, que mora no outro lado da floresta.

Ai o lobo pensou conheço um atalho para a casa da vovó.

Mas como lobo corre muito e menina corre pouco, o Lobo chegou primeiro à casa da Vovó, e bateu na porta: toc, toc!

**Quem é perguntou a vovó e o lobo respondeu.
Eu sou sua netinha.**

“Tive uma idéia! Vou me disfarçar de avó para enganar a netinha!”

**TOC TOC: Quem é perguntou o lobo:
sou o chapeuzinho vermelho
Entre minha netinha**

Como a senhora está diferente, Vovó...

**É porque eu vou sair.
E os casadores mataram o lobo.**

Sem perder nem um minuto, Chapeuzinho correu.

E abraçou sua avô.

Nas situações de diálogos, as crianças foram capazes de reproduzir as falas dos personagens. Acredito que isso ocorreu pelo fato delas já conhecerem bem a história. Veja-se, por exemplo, o seguinte texto, apontado pela examinadora, como sendo de “*um aluno que apresentou muita facilidade para desenvolver os sinais de pontuação, trabalhando bem os diálogos (...) usa bem as preposições (...) no final, confunde-se um pouco, apresentando pequenas falhas de organização:*

Título: **Chapeuzinho Vermelho**

Há muito tempo, havia uma menininha que usava sempre uma capinha vermelha com capuz e todas a chamavam de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia sua mãe pediu para ela levar doces para a sua avó que estava doente.

Pronta a cesta, Chapeuzinho deu uma beijoca na mãe e saiu pulando alegremente para a casa da Vovó, que ficava do outro lado da floresta.

E naquela floresta, havia um lobo especialmente esperto e terrivelmente faminto.

Que enganou a pobrezinha.

E o lobo perguntou:

- A onde você vai?

-Vou levar para a Vovó, que mora no outro lado da floresta.

O lobo ficou sabendo onde ela ia e ele pegou o caminho mais curto.

Mas como lobo corre muito e menina corre pouco, o Lobo chegou primeiro à casa da Vovó, e bateu na porta: toc, toc!

A vovó disse:

- Quem é?

- Sou eu vovozinha, disse o lobo.

Quando o lobo entrou na casa a vovó entrou dentro do guarda-roupa.

“Tive uma idéia! Vou me disfarçar de avó para enganar a netinha!”

E logo atrás estava vindo a chapeuzinho vermelho e entrou dentro da casa.

E perguntou:

- Como a senhora está diferente, Vovó...

O lobo respondeu:

- E você ainda não viu nada.

Sem perder nem um minuto, Chapeuzinho correu.

E o lobo estava tentando pegar as duas e a chapeuzinho entrou dentro do guarda-roupa e chegou os caçadores e mataram o lobo.

O seguinte texto produzido por uma criança, também segundo a examinadora, além de conter diálogos bem destacados, apresenta “coerência; organização; pronomes usados com certa correção e um final melhor”:

Título: ***Chapeuzinho Vermelho***

Há muito tempo, havia uma menina que usava sempre uma capinha vermelha com capuz e todas a chamavam de Chapeuzinho Vermelho.

- Sua mãe pediu para ela ir entregar para sua avó.

Pronta a cesta, Chapeuzinho deu uma beijoca na mãe e saiu pulando alegremente para a casa da Vovó, que ficava do outro lado da floresta. E naquela floresta, havia um lobo especialmente esperto e terrivelmente faminto.

- Vigiano Chapeuzinho vermelho.

-Vou levar para a Vovó, que mora no outro lado da floresta.

- Uma cesta muito gostosa.

Mas como lobo corre muito e menina corre pouco, o Lobo chegou primeiro à casa da Vovó, e bateu na porta: toc, toc!

- Quem é?

- Sua netinha.

- Pode entrar.

“Tive uma idéia! Vou me disfarçar de avó para enganar a netinha!”

- Já vou minha avozinha querida.

- Como a senhora está diferente, Vovó...

- Estou com resfriado, não é isto vovó e este olhos tão grade é para te ver melhor e está boca, é para te comer.

Sem perder nem um minuto, Chapeuzinho correu.

E chamou os guardas.

Os guardas pegaram o lobo e o prenderam.

E assim elas ficaram muito felizes.

De acordo com a examinadora, são surpreendentes as tentativas de uso de pronomes realizadas pelas crianças, conforme se observa nos seguintes fragmentos extraídos das produções:

“sua mãe falou”
“sua vó estava duente, ai sua mãe mandou.. para sua avó”
“sua mãe le disse”
“sua mãe lhe avisol”
“ela lhe pedia”
“gostava muito de sua vozinha”
“lhe contou que”
“lhe der um motivo”
“e le perguntou”
“sua vó le chamou”
“vou me fingir”
“auguem me ajuda!”
“ele vai me comer”
“é porque eu mim esfriei”
“te encher gar”
“para ti ouvir... ti cherar... ti comer”
“e se vestiu”
“quer que eu o chame”
“ele se disfarçou”
“levar uma cesta de torta para ela”
“entre minha netinha”

Existem muitos outros pontos que poderiam ser abordados. Entretanto, a discussão prendeu-se somente aos que considerei oportunos. Em síntese, avaliei este trabalho como bastante produtivo, pois os alunos tiveram um avanço significativo, demonstrando interesse em participar, no esforço para interpretar os desenhos, na realização das atividades orais e escritas, como expostas anteriormente.

BIBLIOGRAFIA

BANDEIRA, Pedro. *Chapeuzinho e o lobo mau*. São Paulo: Moderna, 1990.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRAGGIO, S. L. Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAULT, Michel. Formação de professores e profissionais. Palestra proferida no I Simpósio Internacional sobre a leitura e a escrita na sociedade e na escola. Brasília: UnB, ago/1994.

BRITO, Nair Lúcio de. Chapeuzinho Vermelho. In: *Folhinha de São Paulo*. Domingo, 3/06/84.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Círculo o Livro, 1986.

ELLIOT, Alison J. *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FULGÊNCIO, L. & LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.

GOODMAN, Kenneth S. Psycholinguistics universals in reading process. In: SMITH, Frank. *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt Rinehart Winston, 1973.

GRIMM, Irmãos. *Chapeuzinho Vermelho*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. *Oficina da leitura: teoria e prática*. Campinas-SP: Pontes, 1993.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas-SP: Pontes, 1989.

- LESSEPS, Emmanuèle de. *Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Scipione, s/d.
- MARQUEZ, Damáris N. *Aspectos (lingüísticos)-cognitivos do processo de interpretação textual*. Goiânia-GO: UFG, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MORAIS, Regis de (Org.). *As razões do mito*. Campinas-SP: Papyrus, 1988.
- NAHUM, Erdna P. *Meu caderno de redação e criação*. São Paulo: Scipione, 1993. Vol. 1.
- OLIVEIRA, G.M. Medos e mitos em psicologia educacional. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília, Ano 23, nº 91, abr/jun. p.69-77.
- PERRAULT, C. *Chapeuzinho vermelho*. Chile: Cochrane, s/d.
- SILVA, Ezequiel T. da. *A leitura crítica no âmbito do magistério*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ANEXO

Aluno: Nº

PRODUÇÃO ESCRITA

TÍTULO: _____

Há muito tempo, havia uma menininha que usava sempre uma capinha vermelha com capuz e todos a chamavam de Chapeuzinho Vermelho.

Pronta a cesta, Chapeuzinho deu uma beijoca na mãe e saiu pulando alegremente para a casa da Vovó, que ficava do outro lado da floresta.

E naquela floresta, havia um lobo especialmente esperto e terrivelmente faminto.

- Vou levar para a Vovó, que mora no outro lado da floresta.

Mas como lobo corre muito e menina corre pouco, o Lobo chegou primeiro à casa da Vovó, e bateu na porta: toc, toc!

“Tive uma idéia! Vou me disfarçar de avó para enganar a netinha!”

Como a senhora está diferente, Vovó...

Sem perder nem um minuto, Chapeuzinho correu.

DESENVOLVENDO HABILIDADES MATEMÁTICAS TRABALHANDO EM GRUPO

Maria Teresa Menezes Freitas*

RESUMO: *Este trabalho descreve alguns aspectos de interação que ocorrem quando os alunos trabalham em pequenos grupos. A utilização de trabalho em pequenos grupos para resolução de problemas é uma estratégia instrucional que, se bem orientada, contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes para o estudo da ciência em geral e, em especial, da Matemática.*

PALAVRAS-CHAVE: Resolução de Problemas, Matemática, Trabalho em Grupo.

ABSTRACT: *This article describes some aspects of interaction that occurs when students work in small groups. The use of small group for problem solving is an instructional strategy that, if well oriented, can contribute to the development of important abilities for the study of science in general and, especially, of Math.*

KEY WORDS: Problem solving, Mathematics, Group Work.

INTRODUÇÃO

Alguns professores evitam o trabalho em grupo com seus alunos, devido à dificuldade de manejo que algumas vezes esse tipo de atividade propicia. Entretanto, fazer com que os alunos trabalhem em grupo na sala de aula pode ser muito gratificante e compensador. É absolutamente necessário que os alunos percebam a vantagem do trabalho em grupo. Portanto, é importante selecionar um problema ou atividade que seja rica e desafiadora.

Um grupo de professores do Reino Unido listou alguns critérios necessários para uma “atividade matemática rica”(NEYLAND,1994:108). Esses professores indicaram que uma “atividade matemática rica” deveria:

* Professora do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, Especialista em Matemática Superior / Mestre em Educação - UFU.

- ser acessível a todos no início;
- permitir desafios adicionais e ampliações;
- suscitar os alunos a tomarem decisões;
- envolver os alunos em especulações, levantamento de hipóteses e verificação, demonstração ou explicação, reflexão e interpretação;
- não restringir os alunos a procurar em outras direções;
- promover discussão e comunicação;
- encorajar perguntas do tipo “o que acontece se...” e “o que acontece se não...”;
- ter um elemento surpresa;
- ser agradável.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Refletindo sobre essas afirmações e tentando envolver alunos recém ingressantes na Universidade, selecionamos um problema em que o trabalho em grupo seria benéfico.

Ao colocar o problema para a classe, percebemos uma grande confusão relacionada com o problema em si, bem como uma dificuldade de encontrar uma forma de se aproximar da solução neste novo tipo de situação.

Os resultados surpreenderam, pois muitos alunos chegaram de várias maneiras à resposta, com um nível muito alto de entusiasmo, mesmo aqueles que demonstraram, de início, total falta de habilidade para atacar o problema. Este fato será discutido mais adiante, com maiores detalhes.

Como cenário antecipado, antes de apresentar o problema aos alunos, um desenho de um grande avião foi exibido no retro projetor. Os alunos ficaram bastante ansiosos diante da nova situação.

Enquanto os alunos observavam a figura do avião, as seguintes instruções foram dadas:

- Os alunos devem trabalhar em grupo de seis e cada componente será identificado por um número de um a seis (podendo serem feitas adaptações).
- Cada grupo será designado por uma letra (exemplo: A, B, C, etc.).

- O tempo permitido para o grupo trabalhar será de trinta minutos e cada grupo deve garantir a compreensão da solução encontrada por todos os seus membros.
- O nível do som da sala deve ser baixo para não prejudicar as atividades e evitar que os grupos, que estão competindo uns com os outros, escutem as discussões de seus concorrentes.
- Recomenda-se que cada grupo se divida em dois nos primeiros dez minutos e depois se reúnam para compartilhar e discutir suas idéias.
- A resposta final deve ser registrada em um folha em branco e estar disponível quando solicitada.
- O membro do grupo que fará a apresentação para a sala será escolhido aleatoriamente através de um dado numerado de seis faces (podem-se fazer adaptações).
- O dado jogado pela segunda vez indicará o grupo selecionado para expor sua resolução (caso a resposta do grupo esteja incorreta o dado será novamente jogado para sorteio de um outro grupo).

A classe também foi informada que todos os componentes do grupo selecionado e com sucesso no trabalho teriam uma pontuação extra em suas avaliações.

Apesar de não ter sido revelado antecipadamente à classe, todos os outros grupos teriam a chance de conseguir o crédito extra, bastando que apresentassem uma solução, **diferente** da exposta pelo grupo sorteado, na aula seguinte.

O PROBLEMA (Apresentado no retroprojektor)

Um avião de 100 lugares foi fretado para uma excursão para o Japão. A empresa estipulou que cada passageiro deveria pagar R\$2000,00 mais R\$40,00 para cada lugar não ocupado do avião. Encontre a quantia máxima que a empresa pode receber.

Observações sobre o desenvolvimento da atividade:

- Os alunos não compreenderam o problema de imediato.
- Os alunos leram o problema mais de uma vez e explicaram uns aos outros o que tinham compreendido.

- Alguns alunos pensaram, a princípio, que com o avião completamente ocupado, a empresa teria o maior lucro. Esta idéia foi discutida e uns convenceram os outros sobre suas crenças.
- Alguns alunos usaram calculadoras e fizeram tabelas para conferir o lucro da empresa.
- Dois grupos não chegaram à resposta correta no tempo estipulado, mas estavam caminhando na direção correta.

Eis a solução apresentada à sala pelo grupo selecionado:

$x \rightarrow$ lugares não ocupados

$P \rightarrow$ quantia a ser paga à empresa

Se todos os lugares fossem ocupados, ou seja, nenhum lugar ficasse vago:

$$P(0) = 100 \cdot 2000$$

Com um lugar não ocupado:

$$P(1) = 99 (2000 + 40)$$

Com dois lugares não ocupados:

$$P(2) = 98 (2000 + 2 \cdot 40)$$

Com três lugares não ocupados:

$$P(3) = (100 - 3) (2000 + 3 \cdot 40)$$

E assim por diante

$$P(4) = (100 - 4) (2000 + 4 \cdot 40)$$

.

.....

$$P(X) = (100 - X) (2000 + X \cdot 40)$$

Desenvolvendo, teremos:

$$P(X) = -40X^2 + 2000X + 200000$$

Reconhecendo a função quadrática, seu valor máximo está no vértice. Logo, calculando o valor que da abcissa do vértice encontramos 25, isto é com 25 lugares não ocupados a empresa terá seu maior lucro.

$$P(25) = (100 - 25) (2000 + 25 \cdot 40)$$

$$P(25) = 75 \cdot 3000$$

$$P(25) = 225\ 000$$

Portanto, podemos concluir que a maior quantia que a empresa pode receber é R\$ 225 000,00.

Outras soluções apresentadas na aula seguinte:

l)

100 → quantidade de lugares no avião

X → quantidade de passageiros no avião

R\$2000,00 → preço da passagem com o avião lotado

R\$40,00 → multa a ser pago pelo passageiro para cada lugar não ocupado no avião

Quantia que a empresa receberá Q dependerá da quantidade de passageiros no avião X.

$$Q(X) = X \{[(100 - X) \cdot 40 + 2000]\}$$

$$Q(X) = -40X^2 + 6000X.$$

Sendo uma função quadrática, seu valor máximo será no vértice. Logo, para X = 75 a função atingirá seu valor máximo.

Portanto, se 75 pessoas se comprometerem com a excursão, a empresa terá lucro máximo. Logo,

$$Q(75) = -40(75)^2 + 6000 \cdot 75$$

$$Q(75) = 225\ 000$$

R\$ 225 000,00 é a maior quantia que a empresa poderia receber

II)

Outro grupo de alunos apresentou como solução uma tabela da variação do preço da passagem e lucro da empresa por quantidade de passageiros (Tabela 1), bem como um gráfico do preço da passagem, em função da quantidade de passageiros (Figura 1). (vide anexo)

A representação gráfica apresentada propiciou comentários sobre a função linear e domínio de uma função. Os alunos refletiram sobre a representação gráfica mais adequada desta função ser um segmento de reta ou somente pontos alinhados.

Um dos alunos atentou para o fato de que se o problema, inicialmente proposto, pudesse ser resolvido desconsiderando-se o domínio da função; a melhor solução seria superlotar o avião com 50 passageiros extras e desta forma ninguém pagaria pelo bilhete. Esta observação despertou muita atenção de toda a turma que se envolveu apresentando suas opiniões e comentários relacionados à solução.

CONCLUSÃO

Observando os alunos trabalharem em grupo, torna-se evidente para o professor que este tipo de recurso oferece oportunidade aos alunos de compreenderem outras maneiras de pensar, estimulando-os a construir seus pensamentos aliando-os às idéias de seus pares para apresentarem e incorporarem soluções mais efetivas. Perguntas do tipo: “o que é igual e o que é diferente?”, “como você sabe disto?” e “o que seria se..?”, são levantadas naturalmente, enquanto os alunos procuram sentido e possíveis soluções para o desafio em questão. Uma das vantagens do trabalho em grupo é que os alunos se tornam mais hábeis em esclarecer seus pensamentos e idéias a fim de que possam explicá-las a outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NEYLAND, Jim, *Designing Rich Mathematical Activities*. In: **Mathematics Education- A handbook for Teachers**. Wellington, New Zealand: Wellington College of Education, 1994

WOOD, T, YACKEL E. e COBB P. *Developing Basis for Mathenatical Communication within Small Groups*. In: **Journal for Research in Mathematics Education** . Reston, VA., NCTM,1993.

ANEXOS

Tabela 1. Preço da passagem e lucro da empresa em função da quantidade de passageiros

Quantidade de Passageiros	Preço da Passagem	Lucro da empresa
100	R\$2000,00	R\$200000,00
99	R\$2040,00	R\$201960,00
90	R\$2400,00	R\$216000,00
80	R\$2800,00	R\$224000,00
76	R\$2960,00	R\$224960,00
75	R\$3000,00	R\$225000,00
74	R\$3040,00	R\$224960,00
70	R\$3200,00	R\$224000,00
60	R\$3600,00	R\$216000,00
50	R\$4000,00	R\$200000,00
40	R\$4400,00	R\$176000,00
30	R\$4800,00	R\$144000,00
20	R\$5200,00	R\$104000,00
10	R\$5600,00	R\$56000,00
5	R\$5800,00	R\$29000,00
1	R\$5960,00	R\$5960,00

Figura 1. Preço da passagem em função do número de passageiros.

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: ALGORITMOS DA MULTIPLICAÇÃO

Guilherme Saramago de Oliveira*

O conhecimento da história dos conceitos matemáticos precisa fazer parte da formação dos professores para que tenham elementos que lhes permitam mostrar aos alunos a Matemática como ciência que não trata de verdades eternas, infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos. (BRASIL, 1997:38)

RESUMO: *O presente artigo focaliza, especialmente, alguns dos procedimentos de multiplicação utilizados no passado: o método egípcio; o método gelosia; a técnica camponesa; a multiplicação por decomposição; as varas de Napier.*

PALAVRAS-CHAVES: Algoritmos; Multiplicação; História da Matemática.

ABSTRACT: *The present work focuses, in particular, on some of the procedures of multiplication used in the past: the egyptian method; the gelosia method; the countryman's method; the multiplication through decomposing; Napier's bones.*

KEY WORDS: Algorithms; Multiplication; History of Mathematics.

	32
X	24
	128
	64
	768

No quadro acima, temos a ilustração de um algoritmo da multiplicação da forma como ele é ensinado e cobrado dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, em praticamente todas as escolas existentes em nosso país.

* Guilherme Saramago de Oliveira é Mestre e Professor de Metodologias do Ensino de Matemática, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG.

Em cursos de aperfeiçoamento e atualização de professores ministrados em diferentes cidades de Minas Gerais e de outros estados, temos percebido que grande parte dos docentes entendem o algoritmo acima ilustrado, como a única forma existente de multiplicar. E, ainda, a consideram como eterna, ou seja, esta foi e sempre será a forma utilizada pelo homem para obter produtos das multiplicações.

Entretanto, a História da Matemática nos mostra que, ao longo dos tempos, a operação de multiplicação foi realizada de diferentes maneiras.

Entendemos que o trabalho com outros algoritmos, utilizados no passado, valoriza a Matemática enquanto conhecimento social e permite ao aluno a comparação com aqueles que já conhece, seja identificando diferenças e semelhanças, seja percebendo as vantagens e desvantagens de cada um dos dispositivos de cálculo. Isto, com certeza, favorece uma melhor compreensão dos conteúdos permitindo que, numa dada operação o aluno escolha o algoritmo que considere mais adequado, mais interessante e, enfim, aquele com que tenha mais afinidades.

Ao revelar a Matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor tem possibilidade de desenvolver atitudes e valores mais favoráveis do aluno diante do conhecimento matemático. (BRASIL, 1997:45)

Vejamos a seguir alguns dos algoritmos da multiplicação, que demonstram diferentes procedimentos de cálculos.

No Egito Antigo, **as multiplicações eram obtidas através de dobras**. Para multiplicar 15×12 , por exemplo, procediam da seguinte maneira:

1º) Dobravam sucessivamente o 12:

1	2	4	8	16	...
12	24	48	96	192	...

2º) Calculavam o resultado de 15×12 assim:

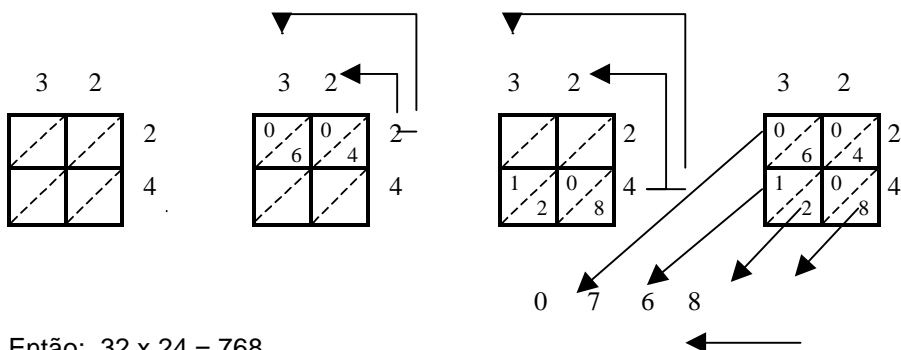
$$15 = \textcircled{1} + \textcircled{2} + \textcircled{4} + \textcircled{8}$$

$$15 \times 12 = \textcircled{1} \times 12 + \textcircled{2} \times 12 + \textcircled{4} \times 12 + \textcircled{8} \times 12$$

$$15 \times 12 = 12 + 24 + 48 + 96$$

$$15 \times 12 = 180$$

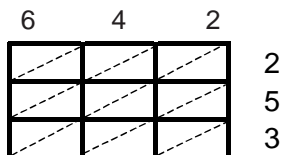
A partir do século XII, em países como a Índia, China e Arábia **utilizavam-se para multiplicar, um método denominado de gelosia**. Para obter o resultado da multiplicação 32×24 procediam assim:



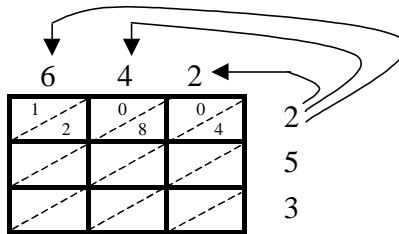
Então: $32 \times 24 = 768$

Explicando melhor o **método gelosia**:

Para usar este método, primeiro organizamos as chamadas grades, cujo número de quadradinhos depende da quantidade de dígitos que compõem os números que se quer multiplicar. Na multiplicação de 642 por 253 temos em cada número 3 dígitos, teremos então uma quantidade de quadradinhos correspondente a $3 \times 3 = 9$. Em cada quadradinho fazemos uma diagonal da direita para esquerda formando celas.

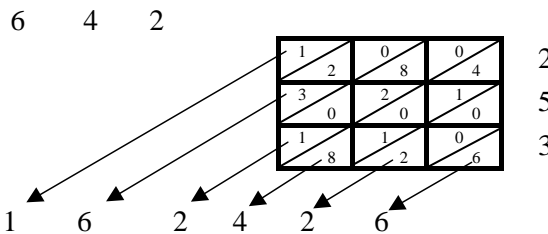


Os dígitos do primeiro fator, são escritos sobre as colunas dos quadradinhos e os dígitos do segundo fator, são escritos à direita, um em cada fila. Em cada cela escrevemos o produto obtido pela multiplicação de um dígito pelo outro da seguinte forma:



A diagonal de cada cela separa os dígitos que representam dezenas, daqueles que representam unidades do produto obtido.

Após efetuarmos todas as multiplicações entre os dígitos dos 2 fatores, somamos os números encontrados nas diagonais, da direita para a esquerda, para obtermos o resultado final de 642×253 que é igual a 162426.

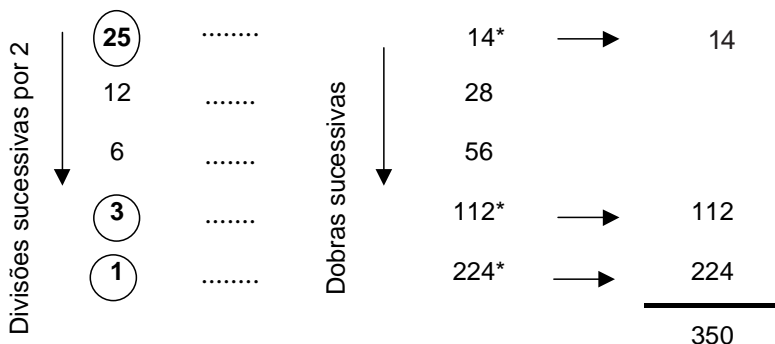


Note que em alguns casos as somas obtidas em algumas diagonais excedem a dez. Neste caso o dígito da dezena deve ser levado a outra diagonal e somado aos demais números.

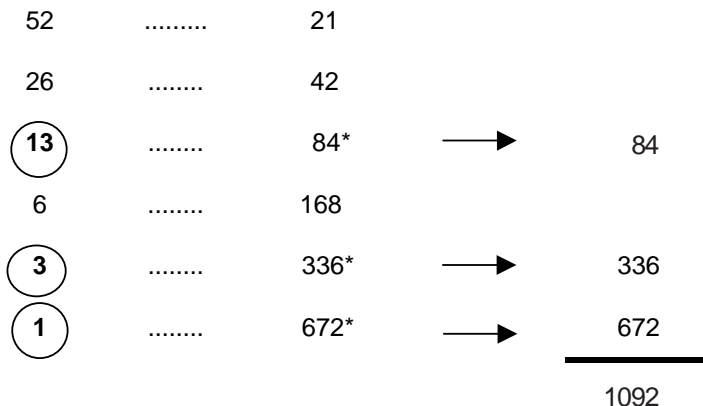
Na Europa, durante a Idade Média, **para efetuar multiplicações, era muito comum a utilização da chamada técnica camponesa.** Esta técnica consistia em dividir por 2 de maneira sucessiva o primeiro fator da multiplicação e

ao mesmo tempo ir dobrando o segundo fator. O resultado era obtido a partir da soma dos valores encontrados na dobra cuja correspondência na metade fosse ímpar.

Veja como exemplo a multiplicação de 25 por 14:



Um outro exemplo: 52 x 21



Uma outra forma de multiplicar muito usada no passado e, ainda, hoje utilizada em muitos países é a **multiplicação por decomposição**. Na multiplicação de 36 por 25 teremos:

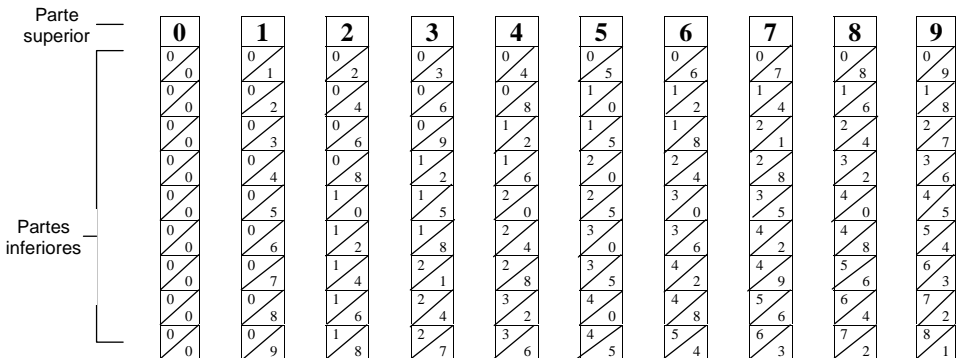
$$\begin{array}{r}
 36 \\
 \times 25 \\
 \hline
 30 \\
 150 \\
 120 \\
 \hline
 600 \\
 \hline
 900
 \end{array}
 \begin{array}{l}
 \longrightarrow (5 \times 6) \\
 \longrightarrow (5 \times 30) \\
 \longrightarrow (20 \times 6) \\
 \longrightarrow (20 \times 30)
 \end{array}$$

No método por decomposição o que ocorre é a aplicação da propriedade distributiva da multiplicação, no caso da operação 36×25 , temos:

$$\begin{aligned}
 36 \times 25 &= (30 + 6) \times (20 + 5) = \\
 36 \times 25 &= (30 \times 20) + (30 \times 5) + (6 \times 20) + (6 \times 5) = \\
 36 \times 25 &= 600 + 150 + 120 + 30 = \\
 36 \times 25 &= 900
 \end{aligned}$$

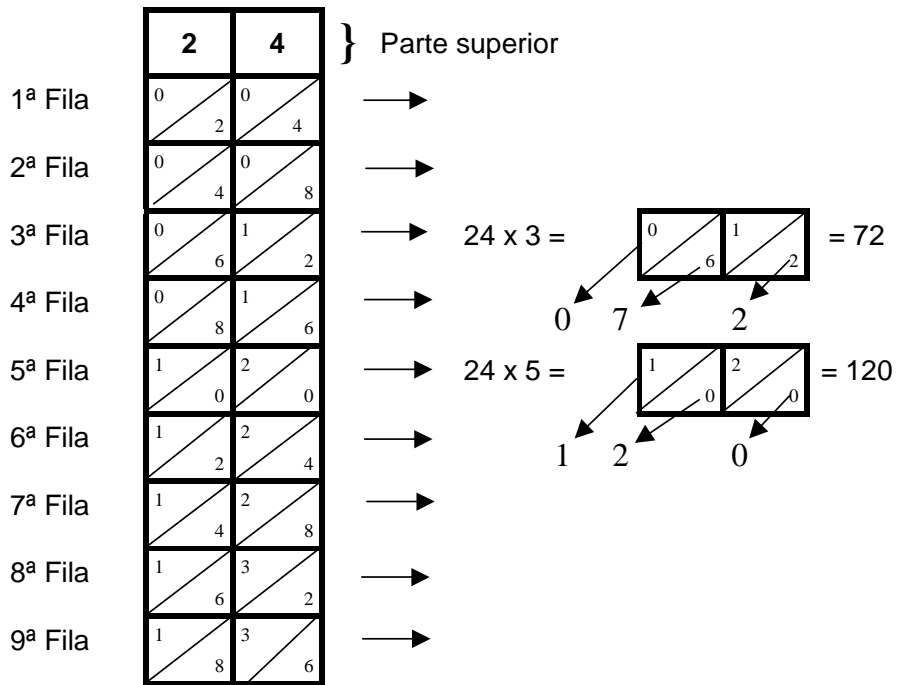
Em 1617, um matemático Escocês, John Napier, criou uma técnica de multiplicação, conhecida como “**Varas de Napier**”.

As **Varas de Napier** são constituídas de 10 fichas. Estas fichas como se observa na ilustração abaixo, são elaboradas e organizadas a partir de determinados números (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) escritos na partes superiores e seus respectivos múltiplos escritos nas partes inferiores.



O trabalho com as “**Varas de Napier**” funciona da seguinte forma:

Por exemplo, para multiplicar 24 por 35, tomamos as seguintes fichas:

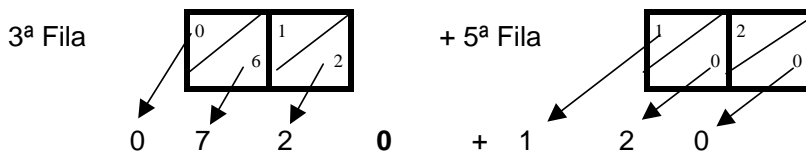


Para o produto de 24 x 35 temos então:

$$24 \times 35 = 24 \times (30 + 5) = (24 \times 30) + (24 \times 5) =$$

Considerando as fichas

$$24 \times 35 = (24 \times 30) + (24 \times 5) =$$

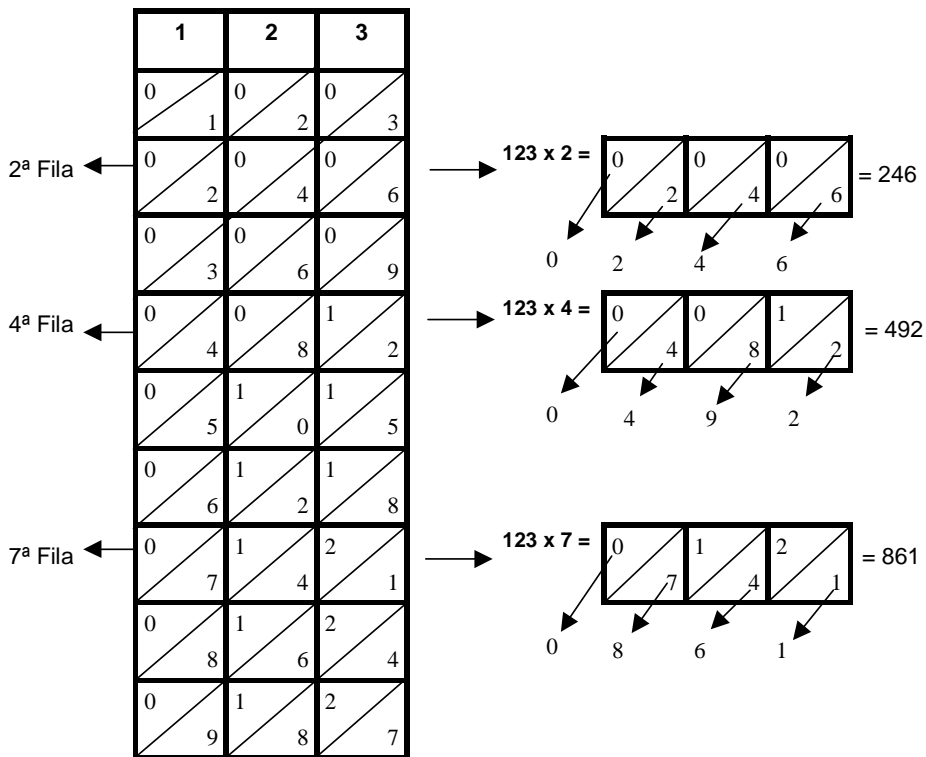


↓
Acrescenta-se zero
(a multiplicação é por 30).

$24 \times 35 = 720 + 120$

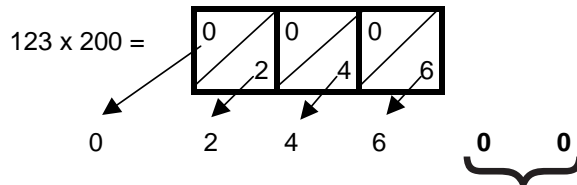
$24 \times 35 = 840$

Como outro exemplo, veja a multiplicação de 123 x 247.

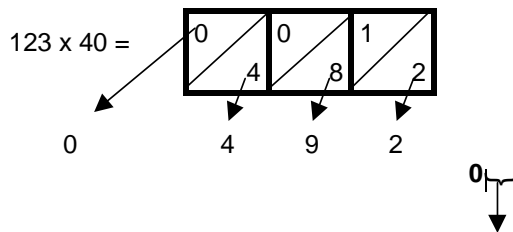


Então:

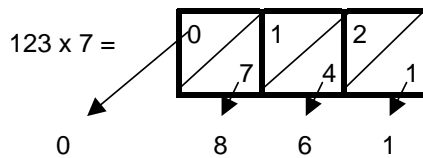
$$123 \times 247 = (123 \times 200) + (123 \times 40) + (123 \times 7) =$$



Acrescentam-se dois números zeros
(A multiplicação é por 200)



Acrescenta-se zero
(A multiplicação é por 40)



$$123 \times 247 = 24600 + 4920 + 861$$

$$123 \times 247 = 30381$$

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho escolar é muito comum nos depararmos com situações de falta de motivação, de aproveitamento e de rendimento. No caso específico da disciplina Matemática, muitos alunos não apresentam motivação pelo conteúdo, pois, muitas vezes são ensinados, desenvolvidos em sala de aula completamente destituídos de significado o que sem dúvida provoca baixo índice de aprendizagem.

De fato é muito difícil querer aprender algo que não apresenta relação com a vida, que não permiti ao estudante constatar a importância que tem aquela informação. Assim, a rejeição a conteúdos sem sentido, arbitrários, torna-se um empecilho ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Na atualidade, o ensino da Matemática apresenta uma variedade de recursos e métodos que o professor pode lançar mão para buscar resolver estes problemas.

A História da Matemática, por exemplo, pode, em muito, contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem, motivando os alunos, enriquecendo as aulas, esclarecendo dúvidas, demonstrando a evolução dos conceitos e das idéias matemáticas, deixando claro que esta ciência está em permanente transformação, ao contrário do que muitos alunos e até mesmos professores imaginam que ela seja estática, hermética, composta de conhecimentos inquestionáveis.

A História da Matemática, mediante um processo de transposição didática e juntamente com outros recursos didáticos e metodológicos, pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem em Matemática. (BRASIL, 1997:45)

BIBLIOGRAFIA:

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **PCNs: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blucher, 1992.

D'AUGUSTINE, C.H. **Métodos Modernos para o Ensino da Matemática**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

GUELLI, Oscar. ***Contando a História da Matemática***. São Paulo: Ática, 1992.

IFRAH, Georges. ***História Universal dos Algarismos***. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1997.

WILLERDING, Margaret F. ***Conceptos Matemáticos: un enfoque histórico***. México: Continental, 1986.

QUOTIDIANO E TRABALHO: proposta interdisciplinar

Raquel de Sousa Silva Ramos*

RESUMO: *Neste texto, apresentamos um exemplo prático de desenvolvimento de um tema, integrando as várias disciplinas e possibilitando ao educando uma visão ampla e crítica sobre os aspectos históricos e sociais do trabalho, bem como entender os diferentes modos de trabalho e suas respectivas valorizações econômicas e sociais em nosso cotidiano.*

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho, Quotidiano.

ABSTRACT: *In this project the aim is to present a practical example to develop a topic integrating the various disciplines and providing the learner with a comprehensive and critical view on the historic and social aspects of work, as well as understanding the different modes of work and its respective economic and social valuation in our quotidianness.*

KEY WORDS: Work, Quotidianness.

JUSTIFICATIVA

Em países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, encontramos várias características que constituem a sociedade na qual vivemos.

Neste projeto enfatizamos o tema TRABALHO. Vários são os pontos que explicam o desemprego, no entanto, deter-nos-emos em dois deles: as características de êxodo rural e a concentração de novas populações em busca de melhoria de vida nas grandes áreas urbanas.

Essa aglomeração de pessoas nos centros mais intensos de atividade, traz conseqüentemente condições de vida sub-humanas: a concorrência pelos empregos faz com que os salários se desvalorizem muitíssimo, sendo com freqüência, insuficientes para assegurar o estritamente necessário.

* Graduada em Pedagogia – UFU e Especialista em Educação Para a Ciência.

Os períodos de desemprego põem imediatamente em perigo a sobrevivência da família. A moradia se reduz freqüentemente a um pardieiro. Falta de higiene, falta de saneamento básico, esgotamento físico, acidentes de trabalho, planos de saúde, subalimentação, potencializam seus respectivos efeitos e criam condições para uma grande descaracterização de vida humana.

Neste projeto de ensino de História e Geografia, objetivamos trabalhar no sentido de possibilitar ao educando uma visão ampla e crítica sobre os aspectos históricos e sociais do trabalho, bem como entender os diferentes modos de trabalhos e suas respectivas valorizações econômicas e sociais em nossa realidade vivida.

Este projeto foi desenvolvido no Centro de Formação Rubens Rommaneli integrando várias disciplinas: Matemática, Português, Ciências, Artes, Literatura, Musicalização, no sentido de vincular e valorizar as diversas atividades, nas quais o conhecimento é igualmente valorizado.

Essa interdisciplinaridade não é uma somatória de disciplinas, pois existem as especificidades de cada uma. O que a caracteriza é a atitude, ou seja, a postura que se dará na prática ao se realizar este trabalho.

O homem é considerado como sujeito de sua história e da história dos homens com os quais convive, e a sociedade em que vive está em constante movimento. A partir disso, nota-se a necessidade de valorizar a importância do trabalho na construção de uma vida melhor. Sem a contribuição do homem, torna-se difícil o crescimento da sociedade, a qual esta em constante transformação, pois o homem é produtor de seu espaço.

No que diz respeito à questão política, torna-se importante formar nos alunos as noções das diferenças sociais, a partir das disparidades salariais, étnicas e culturais que culminam no absurdo de o indivíduo, como por exemplo o “pedreiro” que constrói lares e não tem onde abrigar a sua própria família.

Em suma, desejamos que este trabalho possibilite ao aluno uma nova forma de refletir sobre a realidade na qual estamos inseridos, que ele aprenda a ser crítico e consciente, conseguindo se situar no espaço e tempo presentes. analisando a relação destes fatos com o passado de forma que seja capaz de lutar pelas transformações necessárias para construirmos uma sociedade mais justa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e relacionar os diferentes tipos de trabalho e os diferentes modos de vida das pessoas
- Interpretar as relações sócio-econômicas vividas pelos diversos tipos de população.
- Relacionar os diversos tipos de trabalho das crianças e dos animais.
- Promover a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento que integram o currículo da criança.
- Desenvolver a criatividade, proporcionando o desenvolvimento da criticidade.
- Desenvolver o avanço da leitura e da escrita.
- Desenvolver a linguagem oral.
- Propiciar uma visão global do saber, partindo dos conhecimentos trazidos pela criança e confrontá-los com os já produzidos sobre os assuntos estudados.
- Relacionar o trabalho que as pessoas realizam com a classe social a que pertencem.
- Comparar diversas profissões existentes com seus respectivos locais de trabalho.
- Perceber que o trabalho exige organização, planejamento e disciplina.

DESENVOLVIMENTO

1º PASSO: A HORA DA NOVIDADE

Iniciar a execução desse projeto com a atividade “Hora da Novidade”. As crianças devem sentar em círculo e o professor será o apresentador de uma estória sequenciada. Os desenhos que a ilustram deverão ser ampliados em cartazes de 30x60 cm e estar dentro de uma caixa fechada, porém bem atrativa. A caixa deverá ser apresentada aos alunos a partir de um jogo de adivinhação para elas descobrirem o que está oculto.

Para se desenvolver este trabalho, é importante que o professor instigue a curiosidade dos alunos pois, estimulados, eles darão asas à imaginação (criatividade) e exercitarão sua linguagem oral.

Desenvolvimento da estória sequenciada:

“O TRABALHO”

Numa pequena cidade moravam três irmãos, todos eles pobres e indolentes. Certo dia estavam à beira de uma estrada quando viram passar um rapaz tocando dois burrinhos.

-Aonde vai com tanta pressa ? - perguntaram-lhe

-Aonde vou ? - Para o trabalho, que é a principal fonte de riqueza, como diz meu avô. - respondeu o rapaz.

Os três irmãos entreolharam-se.

Pouco depois passou por ali um velho com um saco nas costas. Fizeram-lhe a mesma pergunta .

-Aonde vou? - replicou o velho - Trabalhar ! O trabalho é nossa riqueza e felicidade.

Envergonhados e sem dizer uma palavra, os três irmãos puseram-se a caminhar. De repente, denso nevoeiro envolveu-os e perderam-se de vista.

O mais moço percorreu muitas chácaras e sítios a procura de serviço. Conseguiu-o, afinal. Depois de algum tempo pode comprar um pedaço de terra. Trabalhando nela de sol a sol, acabou ficando rico .Embora estivesse à procura dos seus irmãos, nunca mais os encontrou, nem deles teve notícias.

Um dia, dois mendigos bateram à sua porta.

Mandou que lhes dessem de comer. Ao passar por eles, olhou-os surpreendido. Aproximando-se mais, reconheceu os dois irmãos. Abraçando-os, perguntou-lhes por que se achavam reduzidos àquele estado.

-Há! - responderam...Estamos nesta miséria por causa da nossa negligência e aversão ao trabalho. Deixe-nos, por favor, morrer em sua casa.

-Não pensem na morte meus irmãos. Terei muito prazer em tê-los aqui comigo. O estado lastimável em que se encontram é o resultado da preguiça. Felizmente descobri isto há tempo. O arrependimento lhes dará coragem para o trabalho que lhes trará saúde e alegria .

Aceitando os fraternais conselhos, os dois preguiçosos resolveram mudar de vida. Após alguns anos cada um deles tinha sua propriedade. E nunca mais se esqueceram do rapaz que lhes tinha dito:

“O trabalho é a principal fonte de riqueza”, e nem do velho, que acrescentou: “e também de nossa felicidade.

- Exploração do 1º cartaz:
 - Qual será o título desta estória?
- Exploração do 2º cartaz:
 - Quais são os integrantes desta paisagem?
 - O que será que os 3 moços estão fazendo?
 - E o menino com os dois burrinhos, o que será que fazem?
 - Quais são as cores do cenário?
 - O que o menino de chapéu leva na mão direita?
 - Para que serve este instrumento?
- Ler a estória, mostrando a seqüência da leitura e deixando as crianças verem a ilustração referente a cada parte.
- Concluída a leitura, a professora deverá retornar ao início da estória, deixando as crianças recontarem de acordo com cada cena.
- Neste momento poderá ser realizado um questionamento sobre a estória, abordando os seguintes aspectos:
 - A importância do trabalho
 - Qual era o tipo de trabalho que eles realizavam.
 - Existem outros tipos de trabalho? Quais são?
 - Por que os irmãos não trabalhavam?
 - Hoje se uma pessoa não trabalha pode ser preguiçosa?
 - Hoje é possível querer trabalhar e não encontrar emprego?
 - Por que será que isto acontece?
 - É possível ficar rico através do trabalho?

Estes e outros aspectos foram levantados através de discussão, pois, serviram de suporte para se introduzir os vários assuntos referentes a este tema.

ATIVIDADE REALIZADA

Montamos um álbum seriado com:

- Recorte e colagem do título da estória
- Ilustração da parte da estória que mais gostou
- Exploração das palavras desconhecidas (dicionário)

2º PASSO: TRABALHANDO HISTÓRIA E GEOGRAFIA: DA FANTASIA À REALIDADE

- Trabalhamos do mesmo modo do 1º passo, no entanto com o livrinho infantil, intitulado: **A Construção dos Bichinhos**.
- Após a exploração de todas as ilustrações, fizemos um paralelo entre o trabalho dos animais e o trabalho dos homens, levantando os seguintes aspectos:
- Que local pode ser considerado mais adequado para se construir uma casa?
- Quais animais que constroem suas casas e quais não conseguem construí-las?
- De qual material o pássaro João de Barro faz sua casa?
- Todo homem consegue construir sua casa? Por que?
- O que deve haver numa casa para que ela seja um ambiente acolhedor?
- Quais os materiais que são utilizados para se construir casas para morarmos.
- Quais os tipos de casa que os alunos conhecem.
- Quais são os profissionais que trabalham na construção de uma casa, desde seu início até o término da obra.
- Qual a utilidade e importância de se ter uma casa (questionar a problemática do aluguel, dos desabrigados, dos sem terra).
- Questionar formas cooperativas para se facilitar o processo de aquisição da casa própria.
- Questionar sobre a origem dos materiais de construção (matéria-prima).
- Questionar sobre os diversos e diferentes profissionais que trabalham para produzir um determinado produto.

OBSERVAÇÃO: Todos estes questionamentos foram registrados no álbum seriado através da escrita, ilustração, recortes e colagens.

Como complemento do trabalho pode-se utilizar o filme dos 3 porquinhos (tanto da Walt Disney, quanto da Alfa Filmes, ambos são encontrados em vídeo locadoras).

Outra sugestão é a distribuição do Mini-Disney da editora Melhoramentos intitulado: O três porquinhos, para manuseio e tentativa de leitura.

3º PASSO: TRABALHO E PROFISSÕES

- Foi solicitado com antecedência que os alunos pesquisassem e trouxessem de casa gravuras que ilustrassem diversas profissões.
- Na sala de aula em círculo, promovemos uma conversa informal sobre o trabalho dos pais.
- Pesquisamos sobre as profissões dos pais.

Perguntamos se algum aluno trabalhava, e qual a sua profissão. (Dentro deste aspecto indagamos sobre o por quê da criança precisar trabalhar tão cedo.

COMENTAR SOBRE OS POSSÍVEIS TRABALHOS QUE UMA CRIANÇA REALIZA:

- | | |
|--------------------|------------------------|
| . Jornaleiro | . Vendedor de picolés |
| . Engraxate | . Guardadores de carro |
| . Entregador | . Carregadores |
| . Lavador de Carro | . Embaladores, etc. |

- Discutimos sobre as possíveis profissões que os alunos poderiam vir a ter através da escola.
- Quais são os seus sonhos, expectativas.

Catalogamos as diversas gravuras que os alunos trouxeram e montamos um mural em conjunto.

Encaminhar a discussão deste tema principalmente para os itens abaixo mencionados:

- Levar a criança a compreender que todos precisam contribuir para o desenvolvimento da família: os pais, trabalhando, sustentando e orientando seus filhos; os filhos, estudando e colaborando nos serviços de casa.

- Conversar sobre os lares em que os pais trabalham o dia todo e não há empregada doméstica, e que muitas vezes os filhos ficam sozinhos em casa, cuidando uns dos outros.
- Explicar que não é justo a mãe trabalhar o dia inteiro e ainda arcar com todas as tarefas da casa. As atividades de cozinhar, lavar, limpar, cuidar das crianças, etc.; devem ser divididas entre todos os membros da família, exceto nos casos em que somente o pai trabalha.
- Explicar que as pessoas recebem dinheiro pelo trabalho que fazem e com ele adquirem o que precisam: alimentos, roupas, medicamentos, casa, lazer, etc...
- Questionar sobre o por quê de muitas pessoas trabalharem e mesmo assim não conseguirem comprar o que realmente necessitam.
- E a vida dos desempregados, como fica?
- Quais são os profissionais que prestam serviços a nossas famílias?
- Qual a atitude que devemos manter para com todas as profissões?
- Como você trata a empregada em sua casa? E o carteiro, o entregador de gás? etc...

4º PASSO: TRABALHO, CIÊNCIAS E SAÚDE

Nesta etapa torna-se importante ressaltar que existem diversos profissionais que trabalham em prol da nossa saúde.

- Indagar se os alunos conhecem quais são estas profissões.
 - Mostrar a importância e o trabalho do lixeiro em nossa cidade.
 - Mostrar a importância e o trabalho do médico, da enfermeira, etc...
 - Mostrar a importância e o trabalho de prevenção que os servidores da SUCAM realizam. (campanha da dengue).
- Aproveitamos a oportunidade e realizamos duas entrevistas. Uma foi com o médico da escola.
- Conseguimos marcar o horário e o local da entrevista no próprio consultório dele que é dentro da mesma.
- A outra entrevista foi cedida por um coletor de lixo que foi até a escola para tal.
- Abaixo colocamos a produção de texto coletivo que fizemos.



O COLETOR DE LIXO

Nós da primeira série fizemos uma entrevista com o coletor de lixo.

Ficamos sabendo que ele estudou cinco anos, e quem paga o seu salário é a Limpel.

Ele nos disse que a metade do lixo da cidade é reciclada e a outra metade é enterrada.

Para ser lixeiro é preciso ser jovem, utilizar luva, bota e jaleco e ainda tem que se acostumar com o mal cheiro do lixo.



O MÉDICO

Nós da primeira série fizemos uma entrevista com o médico da escola. A sua especialidade é a ginecologia porque ele gosta de trabalhar com mulheres grávidas. Ele estudou dezoito anos para ser médico.

Ele usa luvas, máscara e touca e também toma todas as vacinas para se prevenir de doenças.

No final ele nos explicou como faz um parto cesariana.

Após estas produções de texto colocamos as crianças para imaginarem a nossa cidade sem estes profissionais que zelam pela nossa saúde. E também fizemos alguns questionamentos sobre a diferença do estilo de vida desses dois profissionais.

5º PASSO: TRABALHANDO A MATEMÁTICA

Propomos exercícios que levam o aluno a perceber igualdades e diferenças.

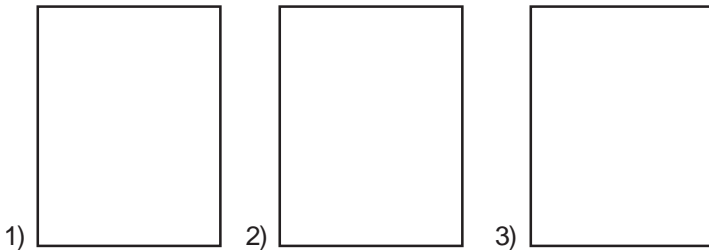
Exemplo:

- Pedir para os alunos observarem os seus sapatos. Quem os fabricou? - O sapateiro!
- Qual é o número de seu sapato? E qual o número do sapato do seu colega da direita? E do seu colega da esquerda?
- Qual é maior? Qual é menor?
- Quantos **pares** de sapato temos na sala de aula?
- Propomos probleminhas que envolviam quantidade de pares de calçados confeccionados com a quantidade de calçados vendidos e/ou comprados.
- Pedimos que as crianças fizessem a seguinte correspondência:

PALAVRA X NUMERAL:

Pintor	5
Professora	3
Giz	6
Tinta	10

Pode-se propor a criança que ela se transforme num pintor e, que utilize a imaginação para pintar as três aquarelas:



6º PASSO: TRABALHANDO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Criança gosta de ação, por isso propomos exercícios de :

EXPRESSÃO CORPORAL:

- Vamos imitar a lavadeira ensaboando a roupa? Enxaguando? Torcendo? Estendendo? (Movimentos imitando uma pessoa que lava roupa)

- Quem vai imitar o jornaleiro?

- E o jardineiro? Capinando? Arrancando matinhos com cuidado...Plantando...Molhando as plantas...Colhendo flores...

- E a faxineira limpando vidraças?

- Quem vem aqui para imitar o guarda de trânsito?

- E a cozinheira?

- E o dentista?

(Fazer o mesmo com relação a diversas profissões)

DRAMATIZAÇÃO ESPONTÂNEA:

Comprador e vendedor

Professora e alunos

Dentista e cliente

Costureira e freguesa

Cabeleireira e cliente

Sapateiro e freguês

7º PASSO: EDUCAÇÃO MUSICAL

- Fazer movimentos sugeridos pela professora, lendo um poema ou cantando uma música, sugestão:

1) De Mercês Maria Moreira Lopes:

Mariquinha ,limpinha,
Cheirosa e de pés no chão
Lava roupa na biquinha,
Lá no fundo do grotão.

O pedreiro mede tudo,
Mede aqui,mede acolá
Junta as pedras com cimento
Com a sua grande pá!

Na pedra, bate cantando,
Roupa branca de doer,
E para, de quando em quando,
Para não se esmorecer.

3)De Nira A. Barbosa
Bailarina delicada,
Na ponta dos pés levanta,
A perna bem esticada,
Pula,gira e nos encanta!

2) De M. Thereza Cunha de Giacomo:

O pedreiro com pedrinhas,
Barro e pá vai trabalhar;
Vai fazer linda casa
Para um de nós morar

Vai soldado marchando
Com a bandeira nacional;
E eu vou acompanhando
O seu passo sem igual!

- Escolhemos uma das sugestões para os alunos fazerem:

* Interpretação oral e escrita da letra

* Identificação da profissão no texto da música ou poema.

* Exploração da palavra, identificação das letras, das sílabas e leitura.

1 - LAVADEIRA

L A V A D E I R A

LA VA DEI RA

LAVADEIRA

2 - PEDREIRO

P E D R E I R O

PE DREI RO

PEDREIRO

3 - BAILARINA

B A I L A R I N A

BAI LA RI NA

BAILARINA

4 - SOLDADO

S O L D A D O

S O L D A D O

SOLDADO

* Recorte da palavra em sílabas, e das sílabas em letras (exercício no processo de formação da palavra, colocando letra por letra, para que a criança perceba a formação da palavra).

* Questionamento sobre as letras (quais são, quantas são, etc)

* Levantamento de outras palavras começadas com:

LA ou com a letra L

PE ou com a letra P

BA ou com a letra B

SO ou com a letra S

OBSERVAÇÃO: Todo esse processo de movimentação em fichas, o aluno deverá acompanhá-lo também em atividades de registro, sugeridas acima, em seu próprio material.

No recorte em revistas ou jornais das letras da palavra e colagem no caderno.

8º PASSO: ATIVIDADES CULMINANTES

Esse último passo sugere um evento para se concluir ou sumariar a unidade trabalhada. Fizemos o seguinte:

- Apresentação das dramatizações realizadas durante o trabalho.
- Exposição dos murais, desenhos e outros

As exposições são usadas para exibir uma grande variedade de materiais e motivar os alunos em relação ao tema trabalhado.

Mais uma vez o tema “TRABALHO” foi trabalhado com os alunos, no que se refere à organização e planejamento da exposição. Foi necessário:

- planejar com antecedência o uso e desenvolvimento da exposição em conjunto com professores e alunos.
- Aproveitar de maneira equilibrada o espaço disponível, usando mesas, quadros de avisos e estante.
- Elaborar um convite aos pais e à comunidade para comparecerem à exposição.
- Usar um fundo relativamente simples, com letreiros concisos para designar os diversos objetos.
- Planejar demonstrações, discussões e relatórios pois tais processos contribuem para maior eficácia da exposição.
- Compartilhar a exposição com as outras salas.

AVALIAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E CONTROLE:

A avaliação do aluno, ocorreu durante todo o processo de aplicação do projeto, e principalmente nas atividades propostas no 8º passo.

Durante e após a execução deste trabalho, o professor esteve se auto-avaliando e ao projeto como um todo. Assim houve possibilidades de se propor modificações que se julgaram necessárias e, até mesmo, ampliar novas idéias e conceitos.

EQUIPE

Este projeto foi desenvolvido pela professora regente com seus alunos, a partir da contribuição e apoio da equipe pedagógica, a qual esteve acompanhando todo o processo, abrindo assim, possibilidades de mudanças no decorrer do mesmo.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Em suma, o projeto desenvolvido foi bem aceito, trouxe novas possibilidades de se desenvolver um tema. As crianças demonstraram grande interesse e participaram ativamente de todo o processo.

Esperamos que este trabalho seja incentivo para se mudar a prática do dia-a-dia do professor, tendo em vista que foi possível aplicá-lo de fato em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

BELLUCCI, Maria Eugênia e CAVALCANTE, Luiz Gonzaga. *Integrando o Aprender*. São Paulo 9ª ed: Scipione, 1991.

BRÉSCIA, Daisy. *Brasília*. São Paulo 4ª ed.; 1961

ROCHA, Arlete Vieira Machado. *Livro de Atividades Visuais*. FAPI, 1992

Filmes: Os três Porquinhos. Produtora: ABRIL VÍDIO. Walt Disney produção 1997.

Os três Porquinhos. Produtora: ALFHA FILMES produção 1994.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

GIARETA, Denise Garcia. Uma Proposta para o Ensino de História e Geografia. Pré-escolas e séries iniciais. In: ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica/EDUFU.

LIVRO DE LITERATURA: A Construção dos Bichinhos. Coleção Profissões dos Bichinhos. nº 1. Ed. Brasil Américas, R.J.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. Programa de Ensino Fundamental (CBA à 4º) - História e Geografia. Belo Horizonte, 1995.

SÃO PAULO. SEE. CENP. Proposta curricular para o ensino de História 1º grau. São Paulo, 1986.

_____. Proposta Curricular para o ensino de Geografia - 1º grau. São Paulo, 1989.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular Básica (Anteprojeto). Uberlândia, 1995.

WALT DISNEY, *Os Três Porquinhos*. Série: Mini Disney Ed. Melhoramentos. S.P. 1997.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DESCRIÇÃO SOBRE O “PROJETO PÉ NA CAMINHADA”

Suzana Alves Escobar*

RESUMO: *O presente trabalho descreve a experiência da Escola Agrotécnica Federal de Januária com comunidades excluídas da dinâmica social, política e econômica e com peculiaridades culturais: algumas aldeias da Reserva Indígena Xakriabá, vazanteiros do Rio São Francisco e os assentados da Reforma Agrária da Fazenda Picos. Trata-se de uma experiência pedagógica realizada numa prática diferenciada de extensão rural que buscava o desenvolvimento comunitário a partir da valorização humana e do respeito à cultura do povo.*

Várias atividades foram desenvolvidas de tal forma que apontava para uma prática pedagógica significativa na construção de uma escola necessária, capaz de contribuir com o desenvolvimento do povo; como cita Moacir Gadotti, no livro Ecopedagogia, um desenvolvimento “economicamente eficiente, ecologicamente suportável, politicamente democrático e socialmente justo”.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Agrotécnica Federal de Januária-MG., Reforma Agrária, Prática Pedagógica.

ABSTRACT: *The present work describes the experience at Escola Agrotécnica Federal de Januária-MG with communities excluded from the social, political and economical dynamics and with cultural peculiarities: some villages of the Indian Reservation Xakriabá, Vazanteiros-MG on São Francisco river and settlers of the agrarian reform on Fazenda Picos. It is a pedagogical experience carried out in a differentiated practice of rural extension which sought the communal development from a human valuation and from a respect for people's culture.*

Various activities were carried out in a way that pointed to a meaningful pedagogical practice in the construction of a necessary school, able to contribute to the development of people; as states Moacir Gadotti, in his book Ecopedagogy, an “economically efficient, ecologically-friendly, political, democratic and socially fair development”.

* Professora e pedagoga na Escola Agrotécnica Federal de Januária-MG.

KEY WORDS: *Escola Agrotécnica Federal de Januária-MG, Agrarian Reform, Pedagogical Practice.*

1. APRESENTAÇÃO:

Descrevo a seguir a minha experiência na coordenação de um projeto pedagógico de extensão rural do qual participei no período de 95 a 98.

Concebido em 1993 por professores da Escola Agrotécnica Federal de Januária, o projeto foi um repensar da prática pedagógica, concretizado através de ações de extensão rural em comunidades excluídas da dinâmica sócio-econômica e política.

Uma instituição educacional só tem sentido quando pensa na sua razão principal de existir – o aluno. Foi pensando na sua formação integral, no futuro cidadão consciente, politizado e participativo que o Projeto Pé na Caminhada foi concebido; pensando o aluno como semente de transformação da sociedade.

O Projeto Pé na Caminhada não era isolado dentro dos limites da Escola, sua existência caracterizava a instituição como plenamente inserida na comunidade regional. Para tanto, contava com a parceria da Diocese de Januária, com a qual foram assinados convênios para transporte, insumos e equipamentos. Com o CIMI – Conselho Indigenista Missionário, órgão não governamental ligado à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o projeto trabalhava a organização dos índios. O CAA – Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas prestava apoio técnico na formação dos seus integrantes, no que se refere a agroecologia e metodologia de intervenção em comunidades rurais de pequenos produtores. Além do apoio ao Projeto Pé na Caminhada as entidades tinham convênios com a Escola para atender os alunos em Estágio Supervisionado do Curso Técnico em Agropecuária.

Para implementar as ações do projeto foram mobilizados outros funcionários da Escola: motoristas, diretores, carpinteiros, pedreiros e outros. De alguma forma todos eram convidados a participar; todos tinham com o quê contribuir.

2. ABRANGÊNCIA NAS COMUNIDADES:

Enumero a seguir as comunidades que foram atendidas pelo Projeto Pé na Caminhada:

- Vazanteiros do Rio São Francisco: povos que moram às margens ou dentro das ilhas do Rio São Francisco e têm nele (no rio) sua base de sustentação e sua cultura. Uma característica histórica daquele povo barranqueiro é o aproveitamento racional da vazante do rio, que “lava a ilha na época da cheia”, deixando para trás, em sua vazante, a certeza (ou seria esperança?) de sobrevivência digna pelo plantio em terras férteis.
- Assentados da Reforma Agrária - Fazenda Picos – povo que, a partir de algumas famílias, há tempos atrás, criou uma comunidade em terras devolutas e precisou lutar contra grileiros pela posse dessa terra. Diferentemente de outros assentamentos, os moradores da Fazenda Picos têm história no lugar pelo qual lutaram. É localizada no interior do município de Januária, a aproximadamente 60Km, entre uma vereda e o Rio Pandeiros, principal afluente do Rio São Francisco na região.
- Reserva Indígena Xakriabá: povo nativo que foi fortemente influenciado pela cultura branca. Conseguiram a posse da terra depois de luta sangrenta, onde foi assassinada uma liderança, perderam na demarcação da terra, o lugar sagrado. Sofrem a influência da governo que criou uma nova organização para eles, com a figura de um cacique que é funcionário da FUNAI.

Em relação às comunidades pode-se observar que são extremamente carentes e marginalizadas. Têm tradições e caminhada histórica peculiares e todas são localizadas em ecossistemas complicados e especiais, o que exigiu do Projeto Pé na Caminhada uma constante busca de experiências alternativas ao padrão tecnológico convencional.

3. OBJETIVOS DO PROJETO PÉ NA CAMINHADA

Por considerar significativo para o entendimento do desenvolvimento do projeto, transcrevo do Documento Básico os seus objetivos:

3.1 – Gerais:

- formar no estudante do Curso Técnico em Agropecuária uma consciência

social, colocando a solidariedade como pressuposto para a construção do saber;

- integrar a Escola com a comunidade na qual está inserida, buscando elaborar conhecimentos dessa realidade e contribuindo com o seu desenvolvimento;
- contribuir para que possa minimizar o nível de pobreza e, conseqüentemente, melhorar e tornar mais digna a qualidade de vida das comunidades participantes do projeto;
- fortalecer a consciência democrática da Escola e das comunidades como fim último de todas as coisas, entendendo democracia como sinônimo de liberdade, igualdade, solidariedade, respeito à diversidade e participação.

3.2 – Específicos:

- desenvolver com os estudantes práticas de uma agropecuária sustentável que tenha baixo custo, alta qualidade e mínimo impacto ambiental;
- desenvolver trabalhos de educação alimentar e programas de saúde, recuperando práticas medicinais e alimentares, descaracterizadas pelo avanço do consumo;
- motivar e resgatar as diversas manifestações culturais das comunidades, firmando sua organização e sua identidade cultural;
- realizar estudos e organizar documentação sobre problemas relevantes dentro do quadro geral da nossa região.

4. METODOLOGIA

A metodologia do projeto partiu do princípio da prática como geradora de conhecimentos, colocando em destaque o processo que ia da ação à reflexão, do real para a busca do ideal, da identificação de problemas a possíveis soluções.

O processo de descoberta dos problemas das comunidades, bem como as possíveis soluções foi desenvolvido democraticamente nas relações que se travavam com as pessoas. Buscou-se superar a prática de se definir pacotes tecnológicos fechados para problemas identificados de maneira pragmática, em diagnósticos superficiais, feitos por técnicos alheios à dinâmica da comunidade.

Ao longo do processo foi-se estabelecendo uma relação de confiança, de solidariedade, de interação que possibilitou o planejamento coletivo das ações

a serem desenvolvidas. Os contatos aconteceram em visitas periódicas, encontros comunitários, celebrações, assembléias e festas. Nestas oportunidades aconteceram discussões sobre a situação em que se encontravam, buscando o entendimento das causas dos problemas apresentados e as possíveis soluções. As atribuições para resolução dos problemas foram discutidas e distribuídas de modo a não criar laços de dependência das comunidades em relação aos parceiros. Assim estabelecido, buscou-se evitar intercâmbio entre comunidades e parceiros caracterizado como doação (como exemplo, o intercâmbio de sementes e equipamentos entre as comunidades e parceiros); todos foram convocados a contribuir para promover avanços no desenvolvimento das comunidades.

5. AÇÕES DO PROJETO

5.1 – Projetos agrícolas:

- No início do projeto aconteceram intervenções isoladas com plantio de feijão nas ilhas e na reserva indígena. O resultado não foi satisfatório, mas o processo de avaliação contribuiu para o êxito de novas intervenções. As comunidades, posteriormente, aumentaram consideravelmente a sua produção que serviu para a subsistência, comercialização do excedente e ainda garantia da semente para posteriores plantios que, em muitas oportunidades foram reproduzidas na Escola.
- Fruticultura na reserva: experiência em uma aldeia, onde, numa primeira intervenção, foram levadas as mudas prontas, acompanhadas de orientações quanto ao manejo agroecológico e conscientização em relação a hábitos alimentares. Numa segunda intervenção as mudas foram levadas e preparadas no próprio local, com orientação em relação à enxertia. Por fim os próprios índios, com orientação de monitores, foram desenvolvendo as mudas com espécies locais. Ainda hoje temos notícia de índios realizando experiências bem sucedidas, numa atitude completamente independente de orientações e insumos das entidades.
- Unidades experimentais de agroecologia nas comunidades. Foram escolhidos locais onde eram atendidas algumas famílias; em áreas pequenas foram feitas experiências com irrigação alternativa, plantio consorciado com utilização de técnicas alternativas de agricultura: cobertura morta, composto orgânico, caldas, etc. Hábitos alimentares foram discutidos na ocasião.
- Unidades de olericultura orgânica na Escola. Sob a orientação do professor

de agricultura foram cultivadas algumas áreas de olericultura nos moldes da agroecologia por grupos de alunos.

- Resgate do plantio da mandioca nas ilhas. Após discussão sobre a cultura da mandioca, observou-se que apesar de tecnicamente eficiente, sua colheita era um ponto de estrangulamento; não havia comércio para o produto in natura e não havia como beneficiá-lo, pois as oficinas eram precárias, distantes e o transporte em canoas era muito complicado. Através da Igreja Católica, em parceria com uma comunidade da Alemanha, foram disponibilizados três equipamentos para construção de oficinas de farinha. As comunidades atendidas construíram as casas e ainda hoje fazem um gerenciamento comunitário para o funcionamento.

5.2 – Projetos zootécnicos

As ações na área da zootecnia foram pequenas mas significativas. As comunidades que trabalhavam com animais de médio e grande porte receberam apoio em campanhas de vacinação. Na Fazenda Picos, onde havia maior expressão com criação de bovinos, as orientações quanto ao manejo representou um grande avanço na produtividade e, junto aos vazanteiros, houve tentativa de resgatar a criação de cabras.

5.3 – Assembléias do Projeto Pé na Caminhada

Aconteceram três assembléias gerais do projeto, nas quais observou-se uma legitimação das comunidades dentro da Escola; era de suma importância ouvir índios, vazanteiros e assentados da Reforma Agrária referem-se a Escola como “nossa Escola” e considerarem-se partes integrantes do processo educacional.

Essas assembléias contavam com a participação de representantes das comunidades envolvidas, dos parceiros, dos alunos e da Escola. Nas comunidades havia uma preparação para a participação na assembléia com a eleição democrática dos delegados.

Foram momentos para avaliação das ações desenvolvidas e definição dos próximos trabalhos. Num clima de confraternização e troca de experiências foram feitas manifestações culturais, tornando estes momentos muito ricos no entrosamento dos povos. As manifestações culturais esquecidas nas comunidades foram resgatadas e, vivenciadas num grande envolvimento cultural entre as comunidades.

Igualmente importantes foram os momentos de espiritualidade; haviam vários momentos celebrativos onde, partindo das experiências do cotidiano, os participantes meditavam e invocavam a presença do sublime, do numinoso, cada um dentro das suas próprias convicções.

5.4 – Foi vivenciado em uma comunidade o DRP – Diagnóstico Rural Participativo, também conhecido como DRPA – Diagnóstico Rápido Participativo de Agroecossistema. Trata-se de um conjunto de técnicas a serem implantadas no meio rural com vistas a um projeto de desenvolvimento. O método é muito dinâmico; durante o processo a comunidade vai se organizando, vai tomando consciência da sua própria realidade e das possibilidades de solução para o pontos de estrangulamento descobertos.

5.5– Entrosamento – Um Programa de Rádio semanal fazia a ligação entre os participantes do projeto. O “Programa Pé na Caminhada” era feito pela coordenação com a participação de alunos e professores; eram discutidos vários pontos do trabalho e serviam como integração social. Os depoimentos das comunidades davam conta da importância deste veículo de comunicação; no dia do programa a sintonia dos envolvidos era muito satisfatória, todos davam notícia dos assuntos tratados e participavam das reuniões marcadas durante a programação. Outro dado importante diz respeito à divulgação do trabalho na sociedade em geral; o programa na rádio ajudava a colocar o trabalho na mídia, dando-nos oportunidade de receber o apoio necessário.

7 – PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS

A forma de organização das comunidades foi se modificando com a participação no projeto. Houve um trabalho de desenvolvimento da auto estima e da esperança da população. Todas as comunidades se sentiram mais envolvidas na dinâmica da sociedade, se sentindo encorajadas a sair dos seus limites e reivindicar seus direitos na sociedade.

Os vazanteiros criaram associações nos moldes tradicionais, mas com uma participação mais efetiva. O principal ganho das associações foi a eletrificação das áreas. Destaca-se como ponto positivo o fato de não se ter criado uma dependência total na relação com a Escola; hoje as comunidades trabalham com assistência mínima.

Os assentados que eram isolados se integraram à MULTICOOP, cooperativa dos assentados e prosseguem desenvolvendo projetos financiados pelo Banco do Nordeste.

Os índios das aldeias que participaram do projeto se “rebelaram” quanto a organização da FUNAI e criaram os “Grupos de Roça” – famílias que se reúnem em função da produção agrícola e que acabam estabelecendo uma relação de interesse e de solidariedade.

O Projeto Pé na Caminhada serviu ainda de sustentação para importantes decisões pedagógicas por ocasião das mudanças curriculares em consequência da implantação da nova LDB 9394/96. Criou-se o Iº Fórum sobre desenvolvimento Agropecuário na área de abrangência da Escola Agrotécnica Federal de Januária que ajudou a apontar os rumos da Escola na conjuntura de mudanças curriculares.

Atualmente a Escola determinou uma área onde se pretende criar uma Unidade Educativa de Experimentação e Produção Agroecológica.

Outro importante resultado do trabalho desenvolvido é em relação aos alunos que dele participaram. É sempre notícia a atuação desses alunos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no que se refere a discussões mais conscientes da realidade agrícola e rural e a participação dos mesmos em Organizações não governamentais, tais como CIMI-Conselho Indigenista Missionário, CAA-Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas, Sindicatos de Trabalhadores Rurais, cooperativas, CPT-Comissão Pastoral da Terra.

8 – CONCLUSÃO

O Projeto Pé na Caminhada significou um marco positivo e diferencial na rede das Escolas Agrotécnicas Federais.

As metas arrojadas colocaram a Escola frente a uma realidade complicada e desafiadora. O projeto não era mera extensão rural; aliás, não é essa a função da escola; a experiência sinalizava para um novo modelo de escola que desafiava sua organização interna e sua ação pedagógica. O modelo de agricultura convencional adotado historicamente foi fragilizado pelas soluções requeridas pelas ações do projeto.

Os passos dados foram pequenos, porém firmes. O lema era “O caminho se faz no caminhar”, inspirado em Paulo Freire que dizia: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (grifo meu).

Os avanços foram medidos no dia-a-dia com o povo, com os alunos e professores. As dificuldades foram enfrentadas como quem protege um sonho.

Por menores que pareçam os resultados obtidos com no universo de desafios, tanto da prática educacional quanto da política social, estas experiências revelam que “o dilúvio da pós modernidade não é capaz de inundar nossos sonhos”. Afinal é possível ter uma prática educacional com uma postura socialmente responsável, sem aderir ao simplismo das soluções mágicas. É possível ter a ambição para definir projetos alternativos que dêem mais vida e dignidade ao nosso povo. Acima de tudo é preciso ter fé na caminhada.

ENSINO EM RE-VISTA

UMA REVISTA QUE VALE A PENA ADQUIRIR

Para isso, basta preencher e devolver o cupom abaixo, juntamente com um cheque nominal pagável à Universidade Federal de Uberlândia, que você a receberá, sem quaisquer despesas adicionais.

Desejo receber a Revista ENSINO EM RE-VISTA	
Nome: _____	
Endereço: _____	
Bairro: _____	Cidade: _____
Estado: _____	CEP: _____
Empresa ou instituição onde trabalha: _____	

Cargo: _____	
Profissão: _____	
Escola (se estudante): _____	

ASSINALE SUA OPÇÃO	
() V. 1 _____	() V. 2 _____
() V. 3 _____	() V. 4 _____
() V. 5 _____	() V. 6 _____
() V. 7 _____	() V. 8 _____
	() V. 9 _____
Valor: R\$ 9,00 cada número	() V. 10 _____

Envie seu pedido para:

ENSINO EM RE-VISTA

Faculdade de Educação

Campus Santa Mônica - Bloco U - Sala 112

Caixa Postal 593 - 38400-902 - Uberlândia/MG - Brasil

Tel. - Fax: (0XX34) 239-4223

E-mail: acmatheus@ufu.br

INFORMAÇÕES PARA OS COLABORADORES

1) O material para publicação deverá ser encaminhado ao endereço abaixo, em duas vias, impressas em uma só face do papel, em espaço duplo. O trabalho deverá ser acompanhado de folha de rosto onde serão indicados:

- título;
- nome do autor (ou autores);
- instituição em que trabalha cada autor e a atividade que exerce na mesma;
- titulação acadêmica do autor (ou autores).

2) Todos os trabalhos, antes da divulgação, serão julgados pelo Conselho Editorial da Revista. A simples menção de originais em autôgrafos para publicação. Não serão aceitos autôgrafos.

3) A redação deverá primar pela clareza, precisão e concisão. O material deverá vir devidamente revisado pelo autor.

4) Os textos, assinados, são de inteira responsabilidade do autor.

5) Mapas, desenhos, gráficos, tabelas, devem ser enviados em folhas separadas, sempre em preto e branco e devidamente numerados em algarismos arábicos contendo a orientação em que devem ser inserir no texto, com seus respectivos títulos e escalas (quando for o caso). A fototipografia (se for o caso) deve ser enviada em preto e branco, devidamente rotulada e orientada. Deve ser enviada em papel branco. Todo material ilustrativo deverá ser apresentado de tal forma que seja possível sua reprodução fotográfica sem retoques.

6) As citações bibliográficas no texto obedecerão as seguintes formas:

- citação direta: "... (BARCELLOS, 1984: 118)
- citação indireta: (LEINZ & AMARAL, 1982: 286) consideram...
- Segundo BARBOSA et alii (1970: 38)...
- citação de citação: SOARES & LANDIM (1972: 110) afirmam SOARES et alii (1980: 82) afirmam...

7) Toda citação feita no decorrer do texto deverá ser incluída na lista de referências bibliográficas no final do texto, em ordem alfabética. Nas entradas das referências bibliográficas, citar-se-á dos autores; quando houver menção no primeiro parágrafo da expressão "et alii".

Observar os exemplos das referências bibliográficas abaixo:

LIROS
CHAUÍ, Marilena S. Cultura e Democracia. São Paulo: Moderna, 1984.

TESES
MARQUES, Damais Naim. Aspectos (linguísticos)-cognitivos do processo de interpretação textual. Goiânia: UFG, 1990, 290p. (Dissertação de Mestrado).

ARTIGOS PERIÓDICOS
LIVEIRA, Maria Beatriz V. Literatura e alfabetização: algumas relações. Ennio em Revista. Uberlândia, vol. 1, n. 1, p. 29-36, dez. 1982.

8) A Revista compromete-se a intromar os autores sobre a publicação ou não de seus artigos. Os originais não serão devolvidos.

PUBLICAÇÕES

PRÓXIMOS LANÇAMENTOS

Revistas

Cadernos de História, N. 8
Biocience Journal, V. 16 - N. 2
Ciência e Engenharia, Ano 9 - N. 2
Direito, V. 28 - N. 1/2
Economia Ensaios, V. 13-2
Educação & Filosofia, V. 15 - N. 29
Ensino em Re-vida, V. 9
História & Perspectivas, N. 23
Letras & Letras, V. 16 - N. 2
Sociedade & Natureza, Ano 11 - N. 21
Veterinária Notícias, V. 7 - N. 1

TÍTULOS PUBLICADOS

Aforismos Jurídicos - 2. ed.
Mariano Parziale (Trad. Comp.)
A Monografia nos Cursos de Graduação - 2. ed.
Geraldo Inácio Filho
Astronomia Elementar - 2. ed.
Roberto Rosa
O Aspecto Verbal no Português - 3. ed.
Luiz Carlos Travaglia
Redação Técnica e Oficial - 4. ed.
Maria Terezinha da Cunha e Neida Junqueira Matos
Dicionário de Bovinocultura
Maria Terezinha da Cunha
Receita de Mineiridade
Mônica Chaves Abdala
Primeiros Tempos/Trajatória/Temas de Direito do Trabalho Rural
Juarez Altafin
O Desafio da Integração
Denise Cristina Ribeiro Gomes
Agricultura, Meio Ambiente e Sustentabilidade do Cerrado Brasileiro
Shigeo Shiki e outros
Um Caldeirão Chamado CSN
Edilson José Gracioli
Por quê se esconde a violeta
Lucimar Bello
A escola que não tive... o professor que não fui
Tiago Adão Lara
A ética de Pedro Abelardo
Márcio Chaves-Tannús
Aids e Vida
Cláudio Vital de Lima Ferreira
Educar Para Quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola
Reinaldo Matias Fleuri
Introdução à Regência
Carlos Alberto Storti
Manual de Acordes - Violão e Guitarra
Antônio Jorge Bertolini
Teatro Infantil
Zeca Ligério
Teoria da Imprevisibilidade
João Edison de Mello
Concurso de Contos
Vários autores
Introdução ao Sensoriamento Remoto
Roberto Rosa

Manual dos Cursos de Lógica Geral
Immanuel Kant
Medicina Alternativa - Plantas que Curam
Alunos da Escola Estadual Lourdes de Carvalho
Metodologia e Prática no Ensino da Língua Portuguesa
Luiz Carlos Travaglia, Maria Helena Santos Araújo, Maria Teonila de Faria Alvim Pinto
O Clube da Arca
Cláudio Henrique R. da Silva
Os Olhos de Luna
Vários Autores
Pensando a Sociedade - textos de Sociologia para 2º Grau
Elisabeth da Fonseca Guimarães (org.)
Plástica do Espírito
José Olímpio de Magalhães
Poesias de Uberlândia
Vários autores

Revistas

Cadernos de História (anual)
Departamento de História - Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História
Biocience Journal (anual)
Centro de Ciências Biomédicas
Ciência & Engenharia (semestral)
Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
Direito (anual)
Curso de Direito
Economia Ensaios (semestral)
Departamento de Economia
Educação & Filosofia (semestral)
Deps. de Filosofia, de F. da Educação e de Princípios e Organização da P. Pedagógica
Educação Física/Espportes (edição especial)
Departamento de Educação Física e Esportes
Em Busca de Novos Caminhos: pré-escola, 1º e 2º graus (semestral)
Núcleo de Estudos da Infância e da Adolescência da Escola de Educação Básica da UFU
Ensino em Re-vida (anual)
Laboratório Pedagógico do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica
História & Perspectivas (semestral)
Curso de História
Letras & Letras (semestral)
Departamento de Ciências da Linguagem e de Línguas Estrangeiras Modernas
Sociedade & Natureza (semestral)
Departamento de Geografia
Veterinária Notícias (anual)
Curso de Medicina Veterinária

Partituras

Calimério Soares
Andante Cantabile/ Bachiana Bineira/
Dois Momentos Nordestinos/ Improviso/ Momentos/
Prelúdio e Allegro/ Três Miniaturas/ Toccata Breve/
Tocatta de Roça/ Trio Disforme/
Serenatas nºs 1, 2, 3 e 4

Jodacil Damaceno

Dez Estudos a Uma Voz (V.I)
Dez Estudos Fáceis (V.II)
Dezoito Peças Fáceis (V.III)

ENSINO EM RE-VISTA

Publicação anual da FAGED – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - MG, Brasil

Reitor: Arquimedes Diógenes Ciloni

Vice-Reitor: Antonio de Almeida

Pró-Reitor de Pesquisa: Jomar Medeiros Cunha

Diretor da FAGED: Geraldo Inácio Filho

Presidente do Conselho Editorial: Guilherme Saramago de Oliveira

Comissão Editorial: Antônia Luisa Miorim, Damáris Naim Marquez, Guilherme Saramago de Oliveira, Graça Aparecida Cicillini, Mara Rúbia Alves Marques Veríssimo, Selva Edilamar Guimarães Fonseca.

Conselho Editorial: Antônio Carlos Rodrigues de Amorim, UNICAMP; Cidmar Teodoro Paes, USP; Ilma Passos Alencastro Veiga, UnB; João Teodoro D'Olim Marote, USP; José Luis Domingues, UFG; Marcos Antônio da Silva, USP; Maria Angela Miorim, UNICAMP; Maria Aparecida Barbosa, USP; Maria Hermínia Marques da Silva Domingues, UFG; Valéria Trevizani Burla de Aguiar, UFJF.

Consultores ad hoc: Marcelo Soares Pereira da Silva; José Carlos Souza Araújo; Helenice Camargos Viana Diniz; Bento Itamar Borges; Olga Teixeira Damis; Edna Mariana Machado Silva; Maria Irene Miranda; Sandra Vidal Nogueira; Sônia Maria dos Santos; Luzia Marivalda Barreiro da Costa

Revisão: Maria Beatriz Villela de Oliveira; Raimundo Aires de Meneses

Digitação: Antônio Carlos Matheus

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Faculdade de Educação

Av. João Naves de Ávila, 2160 - Campus Santa Mônica, Bloco U , Sala 1U112

Caixa Postal 593

38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil

Tel: (0xx34) 3239-4412

Telefax: (0xx34) 3239-4391

Editoração:

EDUFU