
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.7, N.1, jul./jun. 1998/1999/
Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de
Princípios e Organização da Prática Pedagógica/EDUFU.

Anual

ISSN 0104-3757

CDU: 37 (05)

Biblioteca da UFU

SUMÁRIO

EDITORIAL

ARTIGOS

Jogos de Simulação no Ensino de Geografia	7
<i>Valéria Trevizani Burla de Aguiar</i>	
Bichos, Bichanos e Seres Humanos	15
<i>Cristina Bruzzo</i>	
Gravidez na Adolescência e Evasão Escolar	23
<i>Vanessa Bueno Campos</i>	
Livro Didático de História e Geografia: abolir, complementar ou diversificar?	39
<i>Selva Guimarães Fonseca</i>	
O Currículo no Brasil - The Curriculum in Brazil	47
<i>Paulo Hentz</i>	
Parâmetros Curriculares Nacionais e Multiculturalidade no Currículo National Curricular Parameters and Multiculturality in the Curriculum	57
<i>Maria Izabel de Bortoli Hentz</i>	
Pela Construção da Linguagem no Ensino de Língua Materna	79
<i>Oliveira Miranda Neto</i>	
A Pesquisa no Ensino Fundamental	95
<i>Geraldo Inácio Filho e Silma do Carmo Nunes</i>	

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O Bom Professor: Um Estudo Através da Técnica de Seminário	113
<i>Jorgetânia da Silva Ferreira e Marcos Paulo Sousa</i>	
A Proposta Curricular de Histórias de 1986 e Suas Relações Com a Prática de Ensino nas Escolas de Uberlândia	123
<i>João Francisco Natal Greco</i>	

Reflexões sobre a experiência de alguns Centros de Atenção Integral à criança e ao adolescente - CAICs	133
<i>Cláudia Maria de Freitas</i>	

RESENHAS

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis, Vozes, 1995 ...	151
<i>Camila Lima Coimbra</i>	

ABRAMOWICZ, Anete; Wajskop, Gisela. Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.	157
<i>Mônica Guarato</i>	

RESUMOS	161
----------------------	------------

EDITORIAL

É com satisfação que apresentamos o volume nº 7 do periódico Ensino em Re-vista.

Embora vivamos uma das piores crises da universidade pública brasileira, Ensino em Re-vista, com o esforço coletivo da Equipe de Metodologia do DEPOP, de seu Conselho Editorial e dos Consultores ad hoc mais uma vez, se consolida com esta publicação, desempenhando o seu papel de interlocutora entre os diversos níveis de ensino da educação brasileira: Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior.

Neste número, procuramos manter uma relação com os nossos leitores, com artigos, relatos de experiências, resenhas e resumos de produções acadêmicas. Essas publicações possibilitam discutir e refletir sobre a metodologia de ensino de diversas áreas do conhecimento, a formação de professores, bem como a estrutura e organização escolar, voltadas, principalmente, para a Educação Básica e o Ensino Médio.

No sentido de tornar mais prático e agradável o seu uso, modificamos sua apresentação gráfica, tanto em relação à Capa, quanto em sua estrutura dimensional.

Esperamos, com este número, estar contribuindo para novas práticas no interior das salas de aula, bem como em todo espaço escolar.

Prof^a. Dra. Graça Aparecida Cicillini

JOGOS DE SIMULAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Valéria Trevizani Burla de Aguiar*

RESUMO: *O trabalho consiste em apresentar uma proposta alternativa para professores de Geografia, ou seja, a utilização de jogos de simulação como mais um recurso de natureza interdisciplinar na escola.*

ABSTRACT: *The principal aim of this work is to contribute to geography teachers with one more instrument to the learning process in interdisciplinary ways: simulated games.*

As atividades que propiciam a ação das crianças e dos adolescentes sobre os objetos são indispensáveis para o desenvolvimento afetivo e intelectual. No conjunto dessas atividades, que podem ser as mais variadas, ressalta-se o papel dos jogos e brincadeiras infantis. Neste trabalho, destacaremos os jogos de simulação, que são aqueles em que a participação coletiva ou de grupos é imprescindível.

Durante a infância e a adolescência, o jogo é a atividade que mais interessa e diverte o indivíduo, além de constituir um recurso fundamental para o desenvolvimento de suas potencialidades. CHATEAU (1973) destacou que o jogo é indispensável para que o indivíduo se torne um adulto equilibrado. O autor mencionou ainda que uma criança que não sabe jogar será um adulto que não sabe pensar.

OLIVEIRA (1997), analisando a importância das atividades lúdicas, apontou que, “na perspectiva piagetiana do desenvolvimento mental da criança, o jogo e a imitação desempenham papel relevante, pois são atividades espontâneas e que perduram por toda a vida do indivíduo”.

A atividade lúdica, portanto, deve ter um papel de destaque no desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Entretanto, as atividades

* Professora do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Juiz de Fora e Doutora em Geografia pela UNESP - Rio Claro.

escolares concedem pouca importância aos jogos no contexto do ensino/aprendizagem de Geografia. Se queremos elaborar propostas de ensino que possibilitem, por parte do aluno, interferências críticas, conscientes e propositivas em seu mundo, haveremos que inovar nossas ações como professores. A utilização dos jogos de simulação pode ser um dos caminhos a trilhar.

Considerando os jogos como recursos extremamente úteis para despertar o interesse dos alunos, ao lado de enriquecerem e favorecerem processos de aprendizagem significativos e duradouros, ressaltaremos alguns jogos que podem ser incorporados às atividades de sala de aula. Sem a pretensão de esgotar o tema, trataremos de três tipos de jogos didáticos em Geografia: os jogos de tabuleiro, os jogos de representação e os jogos para computador, que simulam estratégias reais de ensino/aprendizagem.

Os jogos de simulação, em Geografia, são aqueles que, segundo GAITE (1995), reproduzem, de forma simplificada, um sistema espacial, real ou realizável, em que os participantes devem tomar decisões com o propósito de apontar soluções para os problemas colocados. Esses jogos, com objetivos didáticos, devem estar relacionados com os temas estudados e não se pautarem, unicamente, na perspectiva de entretenimento e recreação.

Atualmente existem no mercado muitos jogos que podem ser utilizados no contexto escolar; existe, também, a possibilidade de serem elaborados pelo professor, conforme o conteúdo proposto e o interesse dos alunos.

Os jogos, no ensino de Geografia, não são recentes. WALFORD (1969) criou um jogo com fins exclusivamente geográficos para as escolas americanas. Trata-se de um jogo destinado às escolas médias, em que os alunos devem refletir sobre os múltiplos fatores relacionados à distribuição das ferrovias nos Estados Unidos. Para utilizá-lo, eles devem considerar os diversos elementos do meio físico, ao lado dos acontecimentos políticos e sócio-econômicos que exerceram influência, ao longo do tempo, na distribuição da malha ferroviária americana e correlacioná-los.

O referido autor, nesse mesmo estudo, retrocedendo no tempo, apontou que, no século XVIII, uma firma inglesa de cartografia elaborou mapas da Europa em forma de quebra-cabeças. Os mapas eram recortados em uma série de pequenas peças irregulares e tinham o propósito de “adestrar” os alunos quanto à elaboração das formas dos Estados europeus, conforme o

objetivo do ensino de Geografia da época. Esses jogos existem, em grande variedade, no mercado, nos dias atuais e podem ser utilizados com outros objetivos, ou seja, trabalhar relações espaciais de lateralidade, limites, fronteiras, contigüidade, inserção, entre outras.

GAITE (1995) fez referência à elaboração de “mapas de pátio”, em uma escola de Granada (Espanha), na década de oitenta do século XIX. Conforme o autor, tratava-se de um mapa da Espanha, em relevo, pintado no pátio de recreio dos alunos, representando suas diversidades regionais. Através de atividades lúdicas, os alunos simulavam situações que lhes permitiam localizar os diferentes elementos do espaço: formas de relevo, hidrografia, tipos de vegetação, distribuição e ligações das cidades, traçado das vias de comunicação, etc. Para os estudos regionais, os alunos se indumentavam em trajes típicos ou distribuíam pelo mapa os produtos de cada região a estudar. Conforme o objetivo do ensino de Geografia da época, o propósito primeiro era o de localizar os eventos espaciais e o autor não mencionou se havia a intenção de desenvolver outras habilidades a partir desses jogos.

Essas experiências foram pouco divulgadas e os jogos sempre ficaram à margem do processo educativo em Geografia.

Atualmente, a produção de jogos de tabuleiro é grande e estes podem ser adquiridos no comércio, com certa facilidade. Há, ainda, enorme produção de quebra-cabeças, que podem ser utilizados para além da localização espacial, possibilitando construir noções de orientação, deslocamentos e relações espaciais; noção de território, limite, separação, contigüidade espacial, inserção, entre outros; nesse conjunto, há jogos que contemplam variáveis políticas, militares, econômicas e ambientais.

A maior parte desses jogos de tabuleiro tem como base um mapa. Entre eles, os mais conhecidos são War e Monopólio e suas variações, em que os alunos poderão trabalhar com domínios político-territoriais. O professor e seus alunos optarão por seguir as regras dos jogos ou criar suas próprias regras; ou, ainda, criar jogos similares a esses, com outras bases territoriais. Para que o jogo torne-se mais ágil, a turma poderá ser dividida em pequenos grupos. Diferentes temáticas podem servir de base para esse tipo de jogo: fusos horários, coordenadas geográficas (na forma de batalha naval), redes urbanas, industriais, de comunicação, organização dos espaços urbano e rural, gestão ambiental, entre outros.

Outro tipo de jogo que tem atraído o interesse de crianças e, sobretudo, de adolescentes, são os jogos de representação ou, como são conhecidos, os R.P.G. (*Role Playing Games*). Tais jogos, como os demais aqui mencionados, foram criados para diversão, mas, devido ao potencial pedagógico neles contido, passaram a fazer parte da sala de aula.

Nesses jogos, é criada uma situação, uma aventura ou uma história, por uma pessoa do grupo, intitulada de mestre, que pode ser o próprio professor ou um aluno. A função do mestre é a de apresentar a aventura aos demais jogadores, como também a de coordená-la. O jogo deverá ter situações que exijam decisões e escolhas por parte dos jogadores, que assumem o papel dos personagens da aventura, que envolve desafios, perigos, enigmas e os jogadores deverão imaginar-se na busca de soluções.

Conforme MARCATTO (1996),

No RPG, o jogador não é um mero espectador, mas um participante ativo que, como um ator, representa um papel e, como um roteirista, escolhe caminhos e toma decisões, nem sempre previstas pelo mestre, contribuindo na recriação da aventura.

Dessa forma, o jogo possibilita o desenvolvimento da criatividade e imaginação dos jogadores e, por outro lado, incentiva a pesquisa para que se inteirem melhor dos contextos propostos pelas aventuras. De tais jogos participam, via de regra, em torno de seis jogadores, mas, em sala de aula, todos podem participar ao mesmo tempo, formando um grande grupo. Duas estratégias podem ser utilizadas: o envolvimento de toda a turma numa aventura, ou um grupo de voluntários, em torno de seis jogadores; o restante da turma, nesse caso, participará como espectadores/avaliadores que acompanharão o desenrolar do jogo e, ao final, farão uma análise do processo, apontando conclusões. Em ambos os casos, todos devem tomar conhecimento antecipado do tema a ser tratado para desenvolverem pesquisas prévias sobre o assunto.

Há inúmeros temas a serem tratados em Geografia que envolvem decisões de grupos distintos, tais como: construção de uma represa, de um aeroporto entre cidades ou dentro de uma cidade, implantação de indústrias, conflitos territoriais, políticos, problemas ambientais, entre inúmeros outros, sempre adequados aos interesses dos alunos e de acordo com o conteúdo proposto.

No mercado, são encontrados jogos que se adequam à Geografia, como GURPS, nas versões *Viagem no Tempo* e *Illuminati* (mais complexo); entretanto, os mais interessantes são aqueles criados para atender aos objetivos do processo de ensino/aprendizagem de cada turma.

Além dos jogos de tabuleiro e dos jogos de representação, faz-se mister ressaltar os jogos de computador adequados aos alunos de Geografia.

Através do uso de computadores, é possível simular inúmeras situações a partir de programas previamente elaborados. A imagem na tela permite representar os lugares e atuar sobre eles, de modo mais seletivo e ágil. A escolha dos jogos, por parte do professor, deve atender aos objetivos anteriormente mencionados para os outros tipos de jogos.

Nos jogos para computadores, os alunos devem trabalhar em pequenos grupos, ou seja, a escola deve dispor de um número maior de máquinas para possibilitar a participação de todos, caso contrário, trabalhar com pequenos grupos, alternadamente, conforme a disponibilidade de computadores.

Entre os jogos que se adequam ao ensino/aprendizagem de Geografia, destacam-se aqueles da série "SIM" (*Simulated*), que abordam diferentes questões relativas a planejamentos. Os mais conhecidos são os *SimCity Classic* e o *SimCity 2.000*, em que os jogadores terão possibilidades de planejar a vida em grandes cidades, apresentando alternativas sobre construções, traçado das vias de comunicação, seleção de meios de transporte, localização de lojas, fábricas, entre outros equipamentos, com o propósito de propiciar melhor qualidade de vida aos seus habitantes.

Com uma estrutura similar, o *SimFarm* aborda o manejo de uma fazenda, incluindo questões relativas à decisão do tipo de produção, uso de fertilizantes, rotação de culturas, oscilações de preço dos produtos no mercado, entre uma série de fatores que dependem das decisões dos jogadores.

Inspirado na Hipótese Gaia, de James Lovelock, o *SimEarth* propõe o desafio de um manejo do Planeta Terra, abordando os diferentes ecossistemas; o *SimPark* trata da instalação e gerenciamento de um parque de diversões, o *SimAnt* desafia a manutenção de um ecossistema de formigas; o *SimLife* propõe a construção de ecossistemas e a sua manutenção, inter-relacionando fatores como clima, solo, vegetação, animais, entre outros; o *A-Train* propõe uma

desafiante inter-relação entre habilidades de planejamento e criatividade no que diz respeito à construção de ferrovias, urbanização e ambiente natural. Esses, entre outros jogos disponíveis para computadores, são interessantes e educativos para a Geografia escolar. Isso sem mencionar programas relativos a mapeamentos e atlas para computadores, de uso bastante divulgado nos dias atuais.

Além dos citados, existem outros jogos e técnicas de simulação que podem ser utilizados, cabendo ao professor o estabelecimento de critérios didáticos para sua seleção e uso com os alunos.

Resta ressaltar que, além de serem excelentes mecanismos de motivação para a aprendizagem de Geografia, os jogos de simulação contribuem para o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões, a facilidade de visão de conjunto dos fatos e dos eventos geográficos, um aprendizado globalizado, além do espírito de grupo e capacidade crítica e criativa. Assim, podemos afirmar que os jogos são, por natureza, interdisciplinares, contribuindo para o desenvolvimento de propostas mais holísticas na escola.

Finalmente, torna-se necessário registrar que os jogos são instrumentos de um processo e não o processo em si. Desta forma, o jogo é uma ação lúdica para servir à prática educacional.

Bibliografia

CHATEAU, J. **Le jeu et l'enfant**. Paris: Librairie Philosophique J.Vrin, 1973.

GAÍTE, María Jesús Marrón. Juegos e técnicas de simulación. *In*: JIMÉNEZ, A.M. & GAÍTE, M.J.M. **Enseñar Geografía** — de la teoría a la práctica. Madrid: Síntesis, 1995.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do quadro**. São Paulo: A. Marcatto, 1996.

OLIVEIRA, Livia de. Percepção e representação do espaço geográfico. *In*: **Percepção ambiental** — A experiência brasileira. São Paulo: Studio Nobel; São Carlos: UFSCAR, 1996.

OLIVEIRA, V. B. de. **O símbolo e o brinquedo**. Petrópolis: Vozes, 1992.

TAYLOR, J.F. & WALFORD, R.A. **Simulation in classroom**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

WALFORD, R.A. **Games in Geography**. London: Longman, 1969.

BICHOS, BICHANOS E SERES HUMANOS*

Cristina Bruzzo**

RESUMO: *O texto aborda a presença de animais humanizados nos filmes de animação e considera a influência das narrativas populares na construção destes personagens. A partir da análise sobre o antropomorfismo feita por Italo Calvino, é examinada a produção da indústria de entretenimento e é apontada a limitação resultante desta centralidade humana na compreensão da natureza.*

ABSTRACT: *Assuming Italo Calvino's discussion about antropomorfism this paper proposes to focus the antropomorfism in some classical animation films, approaching aspects related to natural sciences and cultural studies.*

- Muito bem. Vamos agora ver se não perdi meu tempo. Que é que você conclui de tudo isto, Pedrinho?

- Concluo, vovó, que as fábulas, mesmo quando não valem grande coisa, têm sempre um mérito: são curtinhas...

- Muito bem. E você, minha filha?

- Para mim, vovó, as fábulas são sabidíssimas. No momento a gente só presta atenção à fala dos animais, mas a moralidade nos fica na memória e de vez em quando, sem querer, a gente aplica "el cuento", como a senhora diz.

- Muito bem. E você, Émilia?

- Eu acho que as fábulas são indiretas para um milhão de pessoas. Quando ouço uma, vou logo dando nomes aos bois: este mono é o tio Barnabé; aquele asno carregado de ouro é o Coronel Teodorico; aquela gralha enfeitada de penas de pavão é a filha de Nhá Veva. Para mim, fábula é o mesmo que indireta.

* Texto produzido para a Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

** Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e da Pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) SP.

Dona Benta voltou-se para o Visconde.

- E que pensa das fábulas, Visconde?

O sabuguinho assoprou e disse:

- Na minha opinião, as fábulas mostram só duas coisas: 1ª) que o mundo é dos fortes; e 2ª) que o único meio de derrotar a força é a astúcia...¹

Este trecho faz parte do encerramento da coletânea de fábulas feitas por Monteiro Lobato, as quais são seguidas por comentários dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. São as tradicionais fábulas que conhecemos desde a infância: aquelas narrativas curtas, em prosa ou poesia, que encerram uma verdade moral e geralmente são protagonizadas por animais: formigas e cigarras; lobos e cordeiros; cegonhas e raposas; sapos, leões, ursos, cavalos, águias, coelhos, jabutis...

Formas eficazes de transmitir “ lições de vida “ para as crianças através de livros, músicas, desenhos animados, histórias contadas nos serões das casas de sítiantes atualizadas em versões para CD-Rom.

Os filmes de animação são repletos destas histórias, em adaptações fiéis ou marotas, ou até em novas construções narrativas nelas inspiradas tendo sempre ‘a frente algum bicho rechonchudo e simpático.

De onde provêm, afinal, estas narrativas tão populares? La Fontaine, é claro. O escritor francês que produziu as famosas fábulas em forma de verso, publicadas em 1644 e que até pouco tempo ainda eram usadas para ensinar francês pela forma elegante e simples de seu ver-sejar.

*Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l' odeur alléché,
Lui tint 'a peu près ce langage: ²*

¹ Monteiro Lobato. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 54

² Trecho inicial da fábula *Le Corbeau et le Renard* sobre o corvo que tinha um pedaço de queijo no bico e a raposa que o elogia tanto até convencê-lo a demonstrar seu canto e assim abocanha o queijo. Extraída de: La Fontaine. **Fables** Paris: Hachette, 1958, p. 5

Seria uma origem respeitável para as fábulas, mas estas já eram centenárias quando nasceu La Fontaine. Na verdade, ele lhes deu o estilo que as tornou famosas e edulcorou-as com a moralidade bem-comportada, tão cara aos pais e educadores.

Registram-se versões escritas das fábulas desde os primeiros séculos da era cristã; há uma famosa coleção em sânscrito, provavelmente do 3º século e uma edição latina feita pelo monge bizantino Maximus Planúdio (séc. XIII-XIV dC). Mas a origem ainda não está nestas obras, porque elas são compilações das breves histórias transmitidas oralmente e cuja autoria é atribuída a um escravo alforriado que viveu na Grécia no século VI aC. Embora ele não lhes tenha dado uma forma escrita, seu nome está definitivamente associado a elas: são conhecidas como as fábulas de Esopo. Eram curtas narrativas, de fundo alegórico e moral, com animais vivendo situações que serviam para transmitir normas de conduta para os homens. Sim porque estas fábulas não eram dirigidas ‘as crianças, mas aos homens livres da Grécia que as ouviam e contavam nos banquetes e praças. Muito mais tarde estas narrativas tomaram a forma de literatura infantil. Acreditam os estudiosos que Esopo não as tenha inventado, mas, como viajava muito, teria ouvido diversas histórias, possivelmente de origem oriental, as quais divulgou. Ele se tornou famoso por sua habilidade em compor narrativas orais, com estilo realista e irônico. Talvez essa forma de alegoria tenha surgido com a fixação das populações nômades antigas, quando os homens- caçadores passaram a observar as características e a representar os animais. As fábulas acompanharam as sociedades em suas transformações, apresentam variantes, mas algo de sua essência permanece. Como disse Italo Calvino, ao término de dois anos de trabalho com fábulas italianas *as fábulas são verdadeiras (...) são uma explicação geral da vida, nascida em tempos remotos e conservada no lento ruminar das consciências camponesas até nós; são o catálogo dos destinos que podem acontecer a um homem e a uma mulher...*³

De uma certa forma é como se estas fábulas viessem sendo contadas e recontadas nas inúmeras historinhas e desenhos que vimos e nossas crianças continuam assistindo. Uma boa questão a se levantar é: quais as preferências na hora de inventar histórias ou criar desenhos animados com animais?

³ Para quem se interessar por conhecer mais sobre as fábulas, veja o prefácio do livro de fábulas italianas compiladas por Italo Calvino: **Fiabe italiane**: raccolte e trascritte da Italo Calvino. Milano: Oscar Mondadori, 1978 (publicado pela Companhia das Letras com o título de **Fábulas italianas**).

Variadas, não resta dúvida, mas alguns tipos predominam. Há uma clara predileção pelos vertebrados: peixes, tartarugas, cobras, sapos, jacarés, cegonhas, patos, papagaios, corvos, corujas e, principalmente, os mamíferos - cães, gatos, coelhos, ursos, elefantes, lobos, raposas, cavalos e burros, focas e até marsupiais como o lobo da Tasmânia. Afinal, quanto maior o parentesco, mais verossímil a humanização. A proximidade geográfica parece também dar um caráter de reconhecimento, assim os animais domésticos surtem grande efeito nos processos de identificação: quem não se comove com a ceia 'a base de um longo espagete envolvendo os personagens principais de **A Dama e o Vagabundo** (Lady and the Tramp, 1955), dos Estúdios Disney ?

Talvez a familiaridade pelo convívio, mesmo que indesejado, explique a presença um tanto estranha do rato. Apesar de ninguém parecer dar muita atenção para este fato, mas Mickey é um mouse. a gente não pensa nele mexendo no lixo ou perambulando pelo esgoto, mas o mestre de cerimônias da Disneylândia, recorde de vendas em exdrúxulos bonés e camisetas, é um rato!

Entretanto, basta vê-lo em ação nas telas para esquecer sua classificação biológica. Em **Fantasia** (Fantasy, 1940) como aprendiz de feiticeiro ele mais parece um garoto ágil, esperto e maroto, com orelhas meio grandes, luvas brancas e pupilas nos olhos que até então eram representados como um indistinto olhar negro⁴.

Nesta família de mamíferos roedores é bom lembrar que há ratos-negros e ratazanas, camundongos e ratos-de-taquara. Uma sutileza que o desenho **A Ratinha Valente** (The Secret of Nimh, 1982), do animador Don Bluth, mostra com diferenças interessantes de tratamento dos animais presentes: os ratos, com ambições e sentimentos humizados, aparecem vestindo roupas, construindo habitações com móveis e utensílios, enquanto o gato, gordo e ameaçador, está na sua condição de caçador de ratos e o desajeitado corvo claramente foi concebido para inserir momentos de animação mais movimentada e engraçada.

Quais características são omitidas, permanecem e até podem ser exageradas neste processo bizarro de dar-lhes um caráter antropomorfo? Aquilo

⁴ Uma análise interessante da evolução das características de Mickey Mouse pode ser encontrada no livro de Stephen Jay Gould, **O polegar do panda**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p.83-94.

que geralmente nos fascina no bicho tende a permanecer. Para tanto basta examinar a obsessão naturalista dos desenhos do Estúdio Disney. Para realizar **Bambi** os animadores desenharam 'a exaustão os movimentos e expressões de um filhote de veado colocado no centro de uma roda de profissionais do estúdio.

A forma do corpo, a agilidade de movimentação, a destreza nos ataques, a suavidade dos passos, as possibilidades de sons, gestos e expressões naturais, isto pode permanecer. Os sentimentos, as reações emocionais, as motivações e intencionalidades são humanos. E tanto mais eficaz será esta associação, portanto menos perceptível, quanto mais a representação se aproximar da natureza. Choramos com Bambi e o Rei Leão, mas o Pernalonga só arranca risadas, ninguém tem muita pena do Coiote, nem do Bip-Bip.

Chama a atenção nos desenhos a profusão no uso estereotipado dos bichos: a cobra traçoeira como em **Mogli, o menino lobo** (The Jungle Book, 1967), sempre tentando hipnotizá-lo; a bondade e doçura das aves como os passarinhos que acompanham a princesa em **Branca de Neve e os Sete Anões** (Snow White and the Seven Dwarfs, 1937); a raposa esperta, o leão corajoso, os urubus desajeitados, dentre outros. Uma categoria 'a parte são as mães dos animazinhos, totalmente boas como em **Bambi** e **Dumbo**.

Curiosos são os personagens com comportamento ligeiramente ambíguo como o Grilo-Falante de **Pinóquio** (idem, 1940) que, apesar de ter a incumbência de ser a consciência do boneco de pau, é malicioso, logo pensa em desistir de sua missão junto ao marionete para "curtir a vida"; ou Balu de **Mogli, o Menino Lobo** que faz o estilo tio solteirão, brincalhão e meio irresponsável que diverte a meninada. Observe que estes são personagens criados para fazer graça e normalmente respondem pelos melhores momentos de animação dos desenhos - evidentemente porque o estúdio destinou a realização destes animais a seus animadores mais criativos.

Não dá para esquecer o Pato Donald, com seu gênio irascível, sempre criando o caos a partir de pequenos incidentes, como podemos ver no curta **O Pneu Furado** no qual Donald, por conta do pneu furado que ele precisa trocar, sobrepõe uma confusão 'a outra numa sucessão de ações desajeitadas que nos lembram como é difícil realizar as operações aparentemente simples neste mundo de máquinas e equipamentos que, segundo dizem, aí estão para facilitar nossa vida e com os quais, parece, estamos em luta contante.

Divertidos, bem divertidos, são alguns meio maus, meio malandros que povoam a animação como a dupla João Honesto, a raposa e Julião, o gato do filme **Pinóquio**. Ou Muttley, o cachorro parceiro de Dick, o vigarista da **Corrida Maluca** sempre dando sua risada sarcástica a cada trapalhada do Dick.

Mas surpreendentes são aqueles que viram de perna para o ar os clichês habituais e elaboram ações sem nexos, agitando-se pelas telas entre ironia e desatino, como o Bip-Bip e o Coiote, Pica-Pau, Tom e Jerry, Pernalonga que subvertem a noção de vítima. Veja, por exemplo, o curta **Uma Família de Presuntos** (One Ham's Family)⁵ do genial animador Tex Avery em que o "pequeno e inocente" porquinho Júnior, na noite de Natal, literalmente tira a pele do malvado lobo. Essa paródia, vale lembrar, começa recordando a história dos três porquinhos, um dos primeiros sucessos de música feita especialmente para desenhos: *Quem tem medo do lobo-mau, lobo-mau, lobo-mau...* Embora porquinho e lobo, estes bichos mandam aos humanos um recado claro: neste mundo não dá para descuidar.

Animais enternecedores, aterrorizantes ou irônicos, nestas histórias continua valendo a análise do Visconde de Sabugosa, não por acaso um sabugo de milho humanizado: as fábulas servem para mostrar que só a esperteza pode vencer a força, neste mundo não ganha nada, pelo contrário, quem pretende "dar a outra face". E, às vezes o consolo para o mais fraco é poder rir ao ver que o rei está nu, no estilo das risadas do Pica-Pau ao final de cada desenho ou como o balançar da bengala do Carlitos seguindo pela estrada, sempre vagabundo. É bom lembrar que os filmes de animação devem muito aos velhos comediantes do cinema mudo.

O animador Chuck Jones, considerado um dos melhores animadores da Warner, é famoso por ter criado muitos desenhos com personagens malucos (como Pernalonga, Bip-Bip e Coiote, Patolino) e imprimir-lhes um ritmo especial. Perguntaram a ele porque, nos desenhos animados, os realizadores costumavam criar animais humanizados. Sua resposta: porque é mais fácil humanizar os animais do que os seres humanos.

Bem, em **Uma Cilada Para Roger Rabbit** (Who Framed Roger Rabbit, 1988) o diretor Robert Zemeckis tentou humanizar colocando pessoas

⁵ Este filme integra a fita **O Natal Inesquecível de Tom e Jerry**.

desenhadas, além dos atores. A sexy Jessica Rabbit, convenhamos, está mais para Carlos Zéfiro, como a Betty Boop dos velhos tempos, de liga nas coxas e saia curta. O vilão é uma caricatura da perversidade. Esta simplificação grosseira serve ao espírito do desenho, porém nos deixa de sobreaviso: pode haver no personagem humano algum recado dirigido a nós, convém não levar em conta. Os humanos nos desenhos clássico da Disney também nunca convenceram.

Assim, como camponeses em volta da lareira, tecendo fios e narrativas vamos ouvindo as histórias de bichos e fadas, ogres, princesas e sapos. Com estes personagens aparentemente distantes vamos aprendendo a enfrentar a vida.

Estes heróis, em geral pouco edificantes, com seus pêlos, patas, garras, rabos e orelhas grandes, são também bastante ridículos: andam desajeitadamente, emitem vozes estridentes, o mais das vezes agitam-se freneticamente conseguindo quase nada como resultado de seus esforços. Ridículos como o coelho Roger Rabbit, fazendo piadinhas sem graça, enfrentando as situações perigosas de forma atabalhoada e sempre precisando de ajuda.

Estas caricaturas nos divertem, é claro. Afinal esta é a finalidade do cinema. Mas também há algo neles que nos comove. Dá para entender que Jessica Rabbit, cujo gingar deixa os homens boquiabertos, revele seu amor pelo coelho pateta: *ele me faz rir*.

Estas figuras animadas destacam nossa falta de jeito neste mundo regido por lógicas que nos escapam como água pelas mãos. Esta é a essência humana destes bichos: Donald irascível, Pernalonga debochado, Pica-Pau sádico expressam nossa perplexidade frente ao mundo dos homens

Criamos os seres mais estranhos: animais, seres mágicos, fadas e bruxas, elfos, damos movimento a bules, xícaras e candelabros (**A Bela e a Fera**). Em tudo colocamos a marca humana, o antropomorfismo é inevitável. O escritor francês nascido na Argélia, Albert Camus destaca que só podemos pensar e olhar o mundo a partir de nossa condição humana. Afinal *o universo do gato não é o universo do formigueiro*.⁶

Outro destes maravilhosos escritores que nos ajudam a entender o que afinal estamos fazendo por aqui, o italiano Italo Calvino, também pensou

⁶ Albert Camus. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989, p.36.

sobre o antropomorfismo e produziu um livro surpreendente: **As Cosmicômicas** para o qual criou um herói de nome impossível - Qfwfq - que viveu os principais acontecimentos ligados à origem do universo e expressa os sentimentos desencadeados pelas transformações cósmicas em narrativas bem-humoradas. Italo Calvino esclarece que seu interesse pela ciência está *na medida em que me esforço para sair do conhecimento antropomórfico; mas, ao mesmo tempo, estou convencido de que nossa imaginação só pode ser antropomorfa; daí meu desafio de representar antropomorficamente um universo no qual o homem jamais tenha existido, ou em que pareça extremamente improvável que possa vir a existir.*⁷

Interessante este mundo que nós só podemos entender como se fosse nosso sonho, projetado eternamente: animais, plantas, minerais, astros, água e ar como se tudo fosse obra humana. Pois este mundo que parece poderia deixar de existir se toda humanidade fechasse os olhos ao mesmo tempo é, na verdade, como a Torre Eiffel citada pelo escritor Mark Twain, em trecho apontado de modo muito pertinente pelo biólogo e paleontólogo Stephen Jay Gould em livro acerca da história da vida na Terra.

*O homem está aqui há 32 mil anos. Que tenham sido necessários 100 milhões de anos para preparar o mundo para a sua chegada é uma prova de que foi para isto que ele foi feito. Eu imagino que sim, não sei. Se a Torre Eiffel representasse a idade do mundo, a camada de tinta que recobre a saliência da parte mais elevada de seu topo representaria o período de tempo que corresponde à presença humana. Qualquer pessoa perceberia que a torre foi construída por causa da película de tinta. Eu acho que perceberia, não sei.*⁸

Gotas de tinta no oceano, seguimos pensando que o mundo foi feito para nós e assim humanizamos os animais para entender melhor a nós mesmos ou para inventar justificativas para nossos atos desconexos e absurdos. Se você duvida, ligue a televisão.

⁷ Italo Calvino. **Seis propostas para o próximo milênio** São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 106.

Italo Calvino. **As Cosmicômicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

⁸ Citação de Mark Twain retirada de : Stephen Jay Gould. **Vida Maravilhosa: o acaso na evolução e a natureza da história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 45.

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR

Vanessa Therezinha Bueno Campos*

RESUMO: *“Esta pesquisa consistiu num estudo de caso no Ambulatório de Adolescentes Grávidas (A.A.G.), do Hospital de Clínicas/UFU, na cidade de Uberlândia - MG, onde, a partir de reuniões semanais com adolescentes grávidas que procuram o Ambulatório, buscaram-se subsídios para entender sua realidade e verificar se existe relação entre gravidez na adolescência e evasão escolar.*

O estudo revelou que a maior parte das jovens entrevistadas deixaram a escola durante o processo da gravidez, alegando vergonha da situação. O imaginário escolar, por sua vez, evidenciou uma estrutura pedagógica despreparada para prevenir, intervir e enfrentar a problemática, contribuindo direta ou indiretamente para excluí-las, através de um mecanismo de rejeição que opera duplamente: a escola não aceita diferenças e as alunas não aceitam a escola tal como ela funciona.

Analisar as declarações destas jovens grávidas significou mergulhar na sua realidade afetiva, familiar e escolar, assistir ao desenrolar de dramas, conflitos, medos, expectativas e alegrias. Representou acima de tudo, a necessidade de repensar a formação do educador e o papel da escola, sobretudo a questão de como verdadeiramente os pressupostos de uma Educação Sexual podem contribuir para permitir a busca pela autonomia destas jovens, sem desconsiderar seus sonhos.”

ABSTRACT: *“THIS STUDY consists of a case study done at the ‘Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia’s’ (1) out-patient clinic for pregnant teenagers, in the city of Uberlândia – Minas Gerais, which aimed to become thoroughly familiar with pregnant teenagers’ realities, who were involved in weekly meetings at the clinic, and verify whether there exists any co - relation between early pregnancy and school evasion.*

* Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia e Professora no Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica.

¹ Clinic Hospital sponsored by the Federal University of Uberlândia

The study reveals that most of the girls involved left school while they were expecting their babies, due to shame of their current situation. The school system showed up an unprepared pedagogic structure to prevent, to intervene or to face the problem, contributing directly or indirectly to exclude these girls from the school system, through a twice-rejection mechanism: (a) school doesn't take differences and (b) the schoolgirls don't take school as it works.

Analysing the girls' statements meant to become deeply aware of their affective, familiar and scholar lives, as well as to watch solving problems, conflicts, fears, expectations and joys.

To conclude, this study stresses the need of rethinking about the school's role and teacher's formation and, above all, how much Sexual Education presuppositions could monitor these girls' autonomy, regarding their dreams.

INTRODUÇÃO

“... Em casa, na escola e na rua ensinaram-me como não ser feliz. Deram-me proteção em troca de obediência e chamaram isso de amor. Exigiram-me sinceridade, mas proibiram-me a expressão dos sentimentos. Eu disse não e dizem que sou louca ...”

Rita Barreto (1993).

A fase de vida que compreende a adolescência representa um universo amplo, rico em emoções, opções, conflitos, tendências e escolhas que não pode ser desvinculado do contexto social. Entretanto, as experiências vividas por adolescentes dos estratos operários diferem das experiências dos jovens das classes média e alta.

Os temas gravidez precoce e evasão escolar evidentemente são polêmicos, e atualmente vêm sendo discutidos de forma ampla, em função do alto índice assinalado em dados estatísticos em todo o território brasileiro, principalmente na população de baixa renda. É, pois, a partir desta problemática, que se buscou estabelecer parâmetros para analisar se existe relação causal entre evasão escolar e gravidez na adolescência.

2. OBJETIVOS

A partir dos registros das reuniões semanais no A.A.G.- HC/UFU, dimensionou-se esta pesquisa tendo por meta atingir os seguintes objetivos:

1. Verificar se a evasão escolar se dá antes, durante ou após a gravidez, assim como os motivos e perspectivas com relação à continuidade dos estudos;
2. Reconhecer a situação de jovens grávidas dentro do contexto social, familiar, escolar e de trabalho, captando a noção de sua identidade social e sexual;
3. Identificar as mudanças ocorridas em consequência da gravidez;
4. Diagnosticar o grau de informações das adolescentes quanto à sexualidade;
5. Verificar, nas escolas em que estas adolescentes estudam ou estudavam, como é tratado o processo evasivo, bem como a questão da educação sexual - explícita ou implícita.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no período de 1995 e 1996. Para melhor dimensionar a análise quantitativa e qualitativa, o estudo foi estruturado em cinco etapas distintas e sucessivas.

Num primeiro momento, trabalhou-se o referencial teórico que conduziu a análise dos vários aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos e emocionais que caracterizam a adolescência. Essa fundamentação teórica baseou-se em autores como Vitiello (1986), Tiba (1994), Takiuti (1993), Suplicy (1983), Chauí (1994), Barroso (1986), Becker (1994), Guimarães (1995), Ribeiro (1993), Patto (1993), Freire (1982), Mota (1991), Cândido (1979), Saviani (1992), Foucault (1985), entre outros, para articular temas aparentemente distintos, na tentativa de elucidar a problemática proposta por esta pesquisa - gravidez na adolescência e evasão escolar: relação causal. Foi perceptível, ainda no levantamento bibliográfico, ser a área de saúde a que mais se tem preocupado com a questão da adolescente grávida.

O segundo momento, base maior desta pesquisa, ocorreu no Ambulatório de Adolescentes Grávidas, HC/UFU, nas reuniões semanais do programa de atendimento às adolescentes grávidas. Durante os oito meses de pesquisa (março a outubro de 1995), em vinte e nove reuniões (uma por semana), participaram 45 adolescentes grávidas e, destas, 38 colaboraram com este trabalho.

O trabalho realizado no A.A.G. exigiu o uso de algumas técnicas de pesquisa. Fez-se uso de observação e anotações em diário de campo, entrevistas abertas, guiadas geralmente pelo tema abordado durante a semana, e aplicação de um questionário. As reuniões não obedeciam a uma programação prévia dos assuntos a serem tratados, sendo estes definidos a partir do interesse das jovens no momento dos encontros.

Ao término das reuniões efetivava-se o atendimento pré-natal, limitando o tempo de contato com as adolescentes. Através destes instrumentos foi possível conhecer um pouco da vida, desejos e ansiedades delas, bem como a escolaridade, noções de sexualidade, condições sócio-econômica e cultural.

Para complementar os dados obtidos nessas reuniões, buscou-se cumprir uma terceira etapa da pesquisa, que consistiu em uma pesquisa documental. As fontes de coletas usadas foram: I.B.G.E., a 40ª Quadragésima Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia e a Secretária Municipal de Educação do município, que forneceram dados sobre a situação escolar da faixa etária que compreende a adolescência (11 a 19 anos) e sobre as escolas da rede pública e particular da zona urbana de Uberlândia, de Minas Gerais e do Brasil.

A quarta etapa deste trabalho representou o momento de análise dos dados coletados. Para facilitar a compreensão das análises, as adolescentes foram classificadas segundo os dados de evasão, evidenciados no codinome das informantes, de acordo com a seguinte chave:

1. Nomes iniciados pela letra “**C**”: identificam as adolescentes que *Continuaram* seus estudos durante a gravidez;
2. Nomes iniciados com a letra “**A**”: identificam as adolescentes que declararam ter parado de estudar *Antes* da gravidez;

3. Nomes iniciados com a letra “**D**”: identificam as adolescentes que se evadiram da escola *Durante* a gravidez.

Realizou-se, ainda, uma quinta e última etapa nesta pesquisa, que não estava prevista no projeto, mas que se impôs como uma necessidade: visitar as escolas indicadas pelas adolescentes do A.A.G., ou seja, as escolas onde estudavam ou tinham estudado. Do total das 38 indicações, 76% eram escolas da rede pública urbana de Uberlândia, 16%, de outras cidades de Minas Gerais e outros Estados, 5%, da rede pública rural, nenhuma da rede particular e 3% não declararam.

Destas escolas, foram selecionadas 19 da rede pública urbana de Uberlândia para coleta de dados, procurando-se evidenciar o imaginário das escolas através dos seus docentes. Para a obtenção destes dados, foram elaborados dois questionários para cada escola, destinando-se um para a(s) pessoa(s) encarregada(s) da administração escolar e orientação pedagógica e outro para um professor, selecionado segundo critérios de cada instituição.

4. RESULTADOS

O Hospital de Clínicas da UFU atende a maior parte da população de Uberlândia e região, sendo considerado o maior em termos de espaço físico e número de leitos e médicos, e é na maternidade desse hospital que a grande maioria das jovens na faixa etária de 11 a 19 anos dão à luz.

Verificou-se, neste hospital, que o número geral de partos correspondente a esta faixa etária, nos últimos seis anos (1990 - 1995), perfaz um total de 3.391. É importante perceber, ainda, a distribuição destes números, tomando por referência a idade das adolescentes, pois constatou-se que a maior incidência de partos se situa na faixa etária de 15 a 19 anos, correspondendo a 95,59% dos partos das adolescentes no período.

Os dados encontrados junto às adolescentes do A.A.G. sobre a idade na época da ocorrência da gravidez evidenciaram que a maior incidência se dá dos 13 aos 17 anos (92,08 %). A grande incidência de gravidez na adolescência reflete, sobretudo, mudanças de costumes, uma vez que a virgindade já não tem a mesma conotação de algumas décadas atrás, bem como a repressão, a desinformação das jovens sobre o próprio corpo e o uso

não correto de métodos contraceptivos. Tal fato pode ser constatado nas seguintes afirmativas das jovens:

“... foi uma surpresa a gravidez (...) No começo achava que, sendo virgem, não pegava filho (...) juro que não sabia que transar podia engravidar (...) Depois a gente usava camisinha (...) acho que fiquei grávida quando tava menstruada...” (Andreia, 16 anos).

“... eu sempre conversei estas coisas de sexo com a minha mãe, mas eu achava que sendo virgem não pegava filho (...) Isso eu não perguntei pra ela (...) Não usei nada pra evitar (...) A primeira vez eu tinha 13 anos. Não gostei muito não, mas eu gostava muito dele (...) Agora ele me largou ...” (Alzira, 15 anos).

Observou-se que a adolescência carente, especificamente a que se tornou objeto de estudo no A.A.G., tem características inerentes ao desenvolvimento físico e emocional com comportamentos e posturas perante a vida bastante diferentes dos de adolescentes das classes média e alta.

Deve-se levar em conta que as diferenças realmente são acentuadas e definidas pelas diversas culturas, crenças, costumes, condições políticas e econômicas, que estratificam as sociedades em camadas e determinam as condições de vida de seus indivíduos. Para melhor compreender esses aspectos, as “falas” a seguir demonstram o “pensar adolescente”:

“... Eu não tive tempo pra saber a diferença de ser criança, comecei a trabalhar muito cedo, pra ajudar em casa. Acho que só vi que tinha crescido quando me formei moça ...” (Adriana, 14 anos).

“... eu gosto de ser assim (...) acho que sou meio louca (...) dou risada por qualquer coisa (...) É dureza estudar, trabalhar e agora meu filho (...) queria ter uma vida melhor ...” (Camila, 15 anos).

As jovens grávidas do A.A.G., a partir da menarca sentem-se ‘adultas’, ou, pelas suas palavras “*formam-se moças*”, ficando desta forma autorizadas, segundo seus critérios, a terem a sua primeira relação sexual. De acordo com as informações dessas adolescentes, pôde-se perceber que a idade da menarca, ocorreu com maior incidência na faixa etária que vai dos 11 aos 13 anos, representando 76,31 % do total das declarações.

Há ainda um aspecto fisiológico que tem sido comumente lembrado pelos estudos relativos ao aumento da incidência de gravidez em adolescentes. Trata-se do amadurecimento sexual precoce observado em diversas partes do mundo. Tal fato pode ser constatado pelo registro de dois casos ocorridos com adolescentes do A.A.G., que declararam terem tido a primeira relação sexual antes da primeira menstruação:

“... quando eu morava lá na roça, a vida era muito difícil (...) nós aprende com a vida (...) A primeira vez que eu tive com um homem, eu tinha 10 anos. Ele tinha uns vinte, eu acho (...) eu formei moça com doze. Lá as menina começa na vida muito novinha...”(Anelise, 17 anos).

“... a minha primeira vez , eu tinha de 9 para 10 anos. Foi com um vizinho (...). A gente

ficava brincando e aí aconteceu (...) eu gostava muito dele (...) não sei como não peguei filho (...) Ah, eu fiquei moça com uns 11 anos ...” (Ana, 13 anos).

As adolescentes pesquisadas pertencem à classe baixa, sendo que a renda familiar média mensal declarada fica entre 1 e 5 salários mínimos. Moram em bairros da região periférica de Uberlândia, algumas em bairros próximos ao HC/UFU. Apenas 15,78% das jovens responderam que moram em casas próprias, suas ou da família, e as restantes (84,22%) residem em casas alugadas. 50% das 38 adolescentes pesquisadas declararam que trabalham como domésticas ou balconistas e que recebem de meio a um salário mínimo.

Quanto ao estado civil das adolescentes do A.A.G., verificou-se que a maior parte permanece solteira (42,11%) e somente 13,16% casaram-se oficialmente. O restante das declarações revelou que 39,47% optaram por ‘ficar junto’ com o pai de seu filho, estabelecendo uma relação mais flexível, ou seja, não assumem, na maioria das vezes, um compromisso de conviverem permanentemente com seus namorados - continuam a morar, cada um, com sua respectiva família.

A maior parte das adolescentes que se casaram, ou ‘juntaram-se’ com o namorado, afirmaram morar em cômodos nos ‘fundos’ da casa de seus pais. As jovens solteiras continuam a morar com sua família. A seguir algumas de suas respostas quanto à condição civil:

"... quando minha família ficou sabendo que eu tava grávida, obrigou a gente a casar. Eles não gostavam dele, mas mesmo assim me obrigaram a casar..." (Diana, 17 anos).

"... acho que mudei muito depois que casei. Antes a minha vida era melhor, saía mais, ia passear (...) a vida de casado é uma coisa só, uma rotina. Agora é muita responsabilidade e um monte de contas para pagar ..." (Dorotéia, 18 anos).

"... não sou casada não. Depois que o pai do filho ficou sabendo que eu tava grávida, terminou tudo, depois da gente estar junto um ano (...) fiquei muito triste, ele me magoou muito, dói muito porque ele disse que o filho não era dele (...) não tenho vergonha de ser mãe solteira (...) pra tá junto de alguém tem de gostar muito (...) agora só quero saber do meu filho ..." (Arlene, 15 anos).

Todas, sem exceção, declararam que no princípio a família achou muito ruim o fato de terem engravidado. Apesar de toda a 'confusão' familiar e após passado o primeiro 'susto', a família as aceita e as apóia, mas afirmam que notaram um tratamento diferente depois que engravidaram, quer seja preconceituosamente ou com a conotação de pena por serem tão jovens.

"... no começo, quando meus pais ficaram sabendo da minha gravidez, foi um Deus nos acuda. A minha mãe disse que achava que eu estava diferente, foi ela que contou pro meu pai. Ele levou um choque, ficou muito abalado, magoado e ficou uns tempos sem falar comigo. Agora acho que ele está mais conformado (Dalila, 15 anos).

"... a minha mãe falou tanto (...) ela não queria que eu pegasse barriga. Mas agora ela está adorando a idéia de ser 'tia'. Ela fala que não tem idade para ser avó, ela tem 39 anos, é muito nova (...) Quando o neném nascer acho que as coisas vão melhorar..." (Dulce, 15 anos).

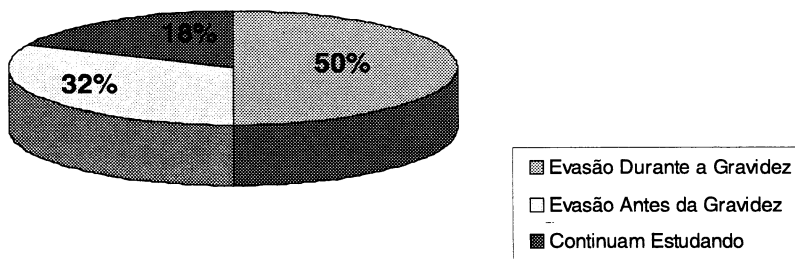
A gravidez precoce revelou ainda que o meio sócio-cultural no qual as jovens estão inseridas interfere sobremaneira na formação de suas identidades. Um aspecto relevante na vida das adolescentes pesquisadas foi a freqüente referência às mães, parentes próximas e amigas que engravidaram precocemente também. Portanto, o fato de serem mães em idades cada vez mais baixas não constitui, de certo modo, preocupação para as adolescentes, pois, no contexto cultural vivido, a gravidez precoce é vista como um fato 'natural'.

“... eu penso que para se ter um filho, não tem idade ideal, tem que ter muita coragem ...” (Dulce, 15 anos).

“... fiquei grávida com 14 anos. A minha avó e minha mãe também ficaram grávidas com a mesma idade que eu (...) Acho que não sou tão nova assim (...) tomo conta dos meus irmãos faz um tempão, até trabalhei de babá (...) Qualquer coisa a minha mãe me ajuda ...” (Adriana, 14 anos).

Constatou-se que 7 (18,42%) das 38 adolescentes entrevistadas continuam os estudos. Um grande número das jovens, 19 (50%), evadiu da escola durante o processo de gestação e 12 (31,57%) deixaram a escola antes da gravidez. Somando-se estes dois últimos dados percebe-se que a grande maioria (82%) está fora da escola. Estes dados evidenciam, sem dúvidas, um quadro caótico da situação educacional, que, em outras palavras, pode ser qualificado como de *fracasso escolar*, como demonstra o gráfico a seguir.

ESCOLARIDADE DAS ADOLESCENTES DO A.A.G. - 1995



Na seqüência destacam-se nas falas das adolescentes os motivos da evasão ou da permanência na escola:

1. PORQUE SAÍ DA ESCOLA ANTES DA GRAVIDEZ :

“... Eu saí da escola antes de ficar grávida, na 5ª série (...) saí porque eu quis, não queria mais estudar (...) aprendo melhor com a vida (...) a escola não ensina nada da vida ...” (Alzira, 15 anos).

2. PORQUE SAÍ DA ESCOLA DURANTE A GRAVIDEZ:

“...saí da escola depois que fiquei grávida. Acho que a escola não aceita a menina quando ela tá grávida (...) Uma mulher grávida não dá para estudar (...) acho que a grávida não aprende. Quem não está grávida não esquenta a cabeça, é mais fácil (...) Depois que o bebê nascer vou voltar pra escola. A minha mãe vai ajudar ...” (Denize, 15 anos).

“... deixei a escola quando soube que estava grávida (...) Fiquei com vergonha, todo mundo comentava (...) Não tenho mais amigas, depois que fiquei grávida (...) também eu não gosto de estudar. Já fiz um monte de recuperação e já tomei bomba.

(...) Eu não quero voltar não (...) meus pais querem que eu volte, dizem que vão tomar conta do bebê, mas eu não quero. Não sei se vale a pena estudar tanto assim na vida (...) quero cuidar bem do meu filho ...” (Dalila, 15 anos).

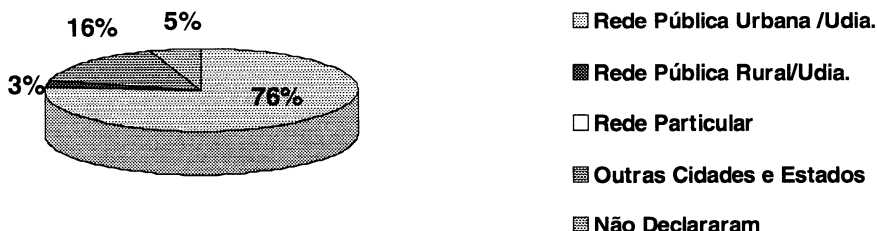
3. PORQUE CONTINUO NA ESCOLA MESMO GRÁVIDA :

“... Eu não penso em parar de estudar. Pra mim é muito importante, ainda mais agora que fiquei grávida (...) Só vou poder realizar o sonho da minha vida se estudar (...) quero ter um bom emprego e ter dinheiro pra dar de tudo pro meu filho ...” (Célia, 16 anos).

“... Estudar é muito importante, porque sem estudo a gente não pode ter um serviço melhor (...) Não é bom ser doméstica. Quero um futuro melhor pra mim e para o meu filho (...) Se eu pudesse voltar no tempo, seria diferente ...” (Angélica, 17 anos).

No total das declarações feitas pelas adolescentes do A.A.G., foram indicadas 38 escolas, sendo que destas foram selecionadas 19 da rede pública, zona urbana, de Uberlândia para coleta de dados, procurando evidenciar o imaginário das escolas através dos seus docentes.

TOTAL DE ESCOLAS INDICADAS PELAS ADOLESCENTES -1995



Fonte: AAG - HC/UFU (1995)

De um modo geral, os educadores têm posturas estereotipadas e repressivas sobre a problemática da gravidez na adolescência, advindas de sanções de ordem religiosa, moral e ideológica.

As declarações dos educadores entrevistados denotam que a gravidez na adolescência estaria diretamente relacionada com a pobreza e as condições sociais, com a fragmentação familiar, ou, ainda, com a *'irresponsabilidade'* da jovem grávida, decorrente das *'perturbações'* ou inquietações físicas da puberdade, que levam à *'curiosidade sexual'*. Nesse sentido a escola pouco pode fazer, segundo declarações de alguns profissionais da educação:

"... a jovem se envolve emocionalmente com o namorado, só que não tem informação sobre sexo e gravidez (...) muitas vezes a curiosidade sobre sexo (...) a televisão também tem contribuído muito com aqueles filmes ..." (Orientadora Educacional, 40 anos).

"... é um problema social e familiar. Falta de orientação e informação correta..." (professora eventual, 43 anos).

"... não sei de quem é a culpa (...) aqui nesta escola não temos este tipo de problema (...) isto acontece com as meninas mais pobrezinhas (...) acho que é por causa das condições econômicas da família (...) pouca instrução dos pais (...) que a escola pode fazer ? (...) não sei ..." (Vice - Diretora, 43 anos).

"... isso acontece mais no noturno (...) a culpa é delas mesmas (...) desculpe a palavra, mas tem umas meninas, que quando entram na

adolescência parece que estão no cio (...) que fogo (...) os meninos ficam atrás delas (...) com aquelas roupinhas (...) acabam ficando grávidas mesmo (...) quem procura acha ...” (Vice-Diretora, 55 anos).

CONCLUSÃO

O processo de evasão tem sido concebido historicamente como um problema individual do aluno frente às exigências escolares. As poucas tentativas de escapar desse julgamento atribuem, em geral, o fracasso às condições anteriores e externas à escola, como as desigualdades sociais, econômicas e culturais. Evidentemente, estes fatores interferem consideravelmente no processo, entretanto desconsiderar que as práticas escolares não influem nesse quadro, não o determinam nem contribuem para que ele permaneça inalterado é um pressuposto no mínimo ingênuo e equivocado.

Patto (1993) afirma que o fracasso escolar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo, legitimando a exclusão.

A escola e a adolescente, diante dos pressupostos evidenciados nesta pesquisa, tornam-se vítimas de um processo fragmentado e contraditório, na medida em que a educação escolar não concorre para que as jovens compreendam o seu mundo vivido, e que essas, por sua vez, submetam-se à condição de excluídas, limitando as possibilidades de transformarem o seu meio social e cultural.

A partir de um modelo escolar e social preconcebido e preconceituoso, erguem-se muros que incitam os educandos a deixarem a escola, desde as crianças nas séries iniciais até os *'inconformados'* adolescentes que anseiam pelo novo. Quando a escola, a família e o meio social insistem em *'controlar'* essa rebeldia, sufocam toda a energia criativa, a vida e a sexualidade do ser em construção, relegando-os a um *'submundo'* social e escolar.

O sistema escolar atribui a culpa do fracasso única e exclusivamente aos alunos, mas, e no caso de gravidez precoce, os *'culpados'* são muitos, e a escola, que tem tantos problemas a enfrentar, relega as conseqüências à própria *'autora'* do problema - a adolescente - ao afirmar que a escolha é da jovem em continuar ou não os estudos.

Através da pesquisa efetivada junto às escolas públicas de Uberlândia - MG, constatou-se que os educadores, em sua maioria, destacam a importância do tema sexualidade na escola, mas têm um certo receio e sentem-se despreparados para enfrentá-lo, encarando a sexualidade como um '*grande problema*'. As opiniões declaradas por esses educadores acerca da Educação Sexual nas escolas dividem-se em dois grupos distintos:

1. Em algumas escolas, segundo seus critérios elaborados sobre os '*problemas adolescentes*', defendem a idéia de que a Educação Sexual não é papel da escola e sim da família;

2. Outro grupo de escolas entende que devem apenas ser trabalhadas algumas informações sobre 'sexo' nos últimos anos do 1º grau, pois afirmam que discutir sobre sexualidade constitui de certo modo incentivo para que '*se transe abertamente*'. Como solução, esses profissionais propõem que sejam oferecidas aos alunos informações que permitam um conhecimento seguro sobre sexo, ou seja, a descrição interna e externa dos órgãos sexuais e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, por intermédio das aulas de Ciências.

É lamentável que se pense a Educação Sexual como responsabilidade apenas do professor de Ciências, quando na verdade deveria ser tarefa do conjunto de profissionais que atuam na escola em parceria com a comunidade. Contudo, transfere-se para a instituição escolar a responsabilidade de '*educar sexualmente*' crianças e adolescentes, sem que essa instituição se encontre preparada para exercer essa faceta da dimensão educacional.

Mediante estas considerações, concluiu-se que os sistemas social e escolar têm participação intrínseca na problemática da gravidez na adolescência e na evasão. As adolescentes do Ambulatório de Adolescentes Grávidas do Hospital de Clínicas da UFU que evadiram durante a gravidez revelam a marginalização que a escola e seus integrantes, explícita ou implicitamente, impõem à suas alunas grávidas, acentuando o sentimento de culpa, manifestado pela vergonha.

Este estudo revelou a existência de relação causal entre gravidez na adolescência e evasão escolar, na medida em que a escola não contribuiu, em nenhuma das situações apresentadas, para a permanência das jovens grávidas

na escola, e, quando estas optaram pela continuidade dos estudos, o fizeram visando somente o preparo para o mercado de trabalho.

É pois, nesta perspectiva, que se questiona a educação instituída na maior parte das escolas aqui evidenciadas, uma vez que estabelecem a sua *práxis* descontextualizada da realidade vivida pelas adolescentes grávidas, impossibilitando às suas alunas um aprendizado transformador, para a vida e com a vida. Para a jovem Carolina (14 anos), aprender transcende os limites da educação escolar “... aprendi muitas coisas depois que engravidei. Fui aprendendo com a vida, aos pouquinhos fui aprendendo ...”

Refletir acerca da gravidez na adolescência como fator de evasão escolar significou repensar todo o processo de ensino-aprendizado e a relação educador-aluno, e, sobretudo, como a escola pode viabilizar a estas jovens o direito de conjugarem o verbo “*adolescere*”, que quer dizer amadurecer, transformar-se, florescer, possibilitando criarem vínculos afetivos com quem convivem para que possam sentir, pensar, agir, amar e viver ...

Sem dúvida a Educação Sexual nas escolas não representa a solução para os ‘problemas adolescentes’, como também não pode erradicar a evasão escolar em função de uma gravidez adolescente, entretanto poderá ser uma resposta frente às novas exigências decorrentes das mudanças sociais e educacionais que vêm ocorrendo nas últimas décadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Rita. Artepoesia. In: RIBEIRO, Marcos et alii. *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. P. 175 - 176.
- BARROSO, Carmen et alii. *Gravidez na adolescência*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Brasília: UNICEF - IPLAN / IPEA, 1986.
- BECKER, Daniel. *O que é adolescência*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CÂNDIDO, Antonio. A Estrutura da Escola. In: PEREIRA, L. e FORCCI, M. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. 10 ed. São Paulo: Nacional, 1979.

- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FOCAULT, Michel. *História da sexualidade I. A Vontade de Saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos. Caminhos da autonomia escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- GUIMARÃES, Isaura. *Educação sexual - mito e realidade*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- MOTA, Maria V. Soares. *A sexualidade silenciada na escola*. Fortaleza: Dissertação Defendida no Programa de Mestrado em Educação / UFC, 1991.
- PATTO, M. Helena S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.
- RIBEIRO, Marcos et alli. *Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1992.
- SUPLICY, Marta. *Conversando sobre sexo*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- TAKIUTI, Albertina. *A Adolescente está ligeiramente grávida e agora? - Gravidez na Adolescência*. São Paulo: Iglu, 1993.
- TIBA, Içami. *Adolescência: o despertar do sexo*. São Paulo: Gente, 1994.
- VITIELLO, Marli T. & LOUREIRO, Geraldo R. Jr. "Aspectos Sociopolíticos da Sexualidade na Adolescência". In: *Sexologia II - Comissão Nacional de Sexologia da FEBRASGO*. São Paulo: Roca, 1986.

**LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA:
abolir, complementar ou diversificar?**

*Selva Guimarães Fonseca**

RESUMO: *O texto analisa a questão do uso do livro didático de História e Geografia nas escolas brasileiras. A autora focaliza alternativas metodológicas para o uso do livro texto em sala de aula.*

ABSTRACT: *This paper aims to analyse the questions related to the use of textbooks for History and Geography in brazilian schools. The autor focuses on methodological alternatives for the use of textbooks in the classroom.*

Para muitos pesquisadores esta questão pode parecer inadequada ou superada. Há no meio acadêmico brasileiro algumas posições que consideram “saturadas” as pesquisas sobre livro didático. Isto porque muito já se investigou sobre o assunto e, apesar de tudo o que já se disse - sobretudo “contra” o conteúdo e a forma do livro didático brasileiro -, ele continua caracterizado por um baixo padrão de qualidade e constitui a principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante no processo de ensino.

O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar. Alguns educadores, ao se referirem ao uso recorrente do livro didático, afirmam: “ruim com ele, pior sem ele”. Isto justifica o debate, as pesquisas, e neste sentido desenvolverei aqui algumas reflexões que me acompanharam enquanto usuária de livros didáticos e, posteriormente, como pesquisadora da área.

Em primeiro lugar, por que o livro didático de História e Geografia, especialmente aquele destinado às séries iniciais do ensino fundamental, caracterizado por um baixo padrão de qualidade, é tão amplamente utilizado no Brasil?

* Professora Doutora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica na área de Metodologia de Ensino e da Pós-graduação na Universidade Federal de Uberlândia-MG.

A resposta parece óbvia. Ele é utilizado porque alguém compra, ou melhor, porque há uma demanda, um enorme mercado consumidor constituído. E, em geral, este público consumidor não exige livros didáticos de boa qualidade. Logo, a Indústria Editorial se comporta como fabricante de um produto qualquer: produz de acordo com as exigências do mercado, testando-o permanentemente com produtos novos, fazendo pesquisas de opinião, operando com poderosas estruturas de marketing e contratando especialistas de renome nas Universidades como autores e/ou consultores. Ou seja, a lógica que prevalece é a do mercado capitalista em geral: a oferta varia de acordo com a demanda. Em outras palavras, se temos livros “ruins” no mercado é porque são aceitos, são consumidos, são adotados por parte dos professores. O raciocínio, à primeira vista, parece simples.

Entretanto, há particularidades no mercado de livros, no Brasil, que devem ser consideradas. A grande fatia do mercado consumidor está concentrada, pois o maior comprador de toda a produção de livros didáticos é o Estado Brasileiro. Este fato conduz a inúmeras implicações não só no nível da produção, como também no da circulação e do consumo.

A política de distribuição do livro didático no Brasil, definida no Decreto Federal 91.542 de 19 de agosto de 1985, instituiu o Programa Nacional de Livro Didático e as regras para sua execução. O processo de gerenciamento e implementação foi concentrado durante anos na FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), órgão ligado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura). A partir do último governo (1994-1998), está em curso uma descentralização desse processo. De acordo com essa política, o MEC se comprometia a distribuir gratuitamente livros didáticos aos alunos de escola pública de 1º grau, sendo a escolha dos livros feita pela escola, professores, secretários, que avaliavam, selecionavam os títulos e os solicitavam ao Governo Federal, que, por sua vez, comprava das editoras e distribuía para todo o Brasil. Ao longo dos anos a execução desse programa, formalmente democratizante, apresentou uma série de problemas:

- 1) O governo não possuía mecanismos de seleção da oferta das editoras. Com exceção do critério não consumível, tudo aquilo que as Editoras ofereciam em seus catálogos entrava nas listas de escolha enviadas às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e às escolas;

2) Os professores, diretores, supervisores e técnicos que faziam a seleção dos livros geralmente não eram orientados quanto à qualidade das obras que compõem o enorme elenco de ofertas, ficando à mercê da estrutura de marketing das maiores editoras que vão para o interior das instituições monitorar e influir no processo de escolha e aquisição. Vale ressaltar que escolher mal o livro não é uma prerrogativa das escolas públicas, pois algumas escolas privadas, de elite, também, por falta de informação adotam livros absolutamente defasados;

3) A estrutura administrativa e gerencial encarregada de implementação da política se revelou extremamente burocratizada, sujeita a pressões e desvios, alguns dos quais já conhecidos e denunciados. Muitas vezes, o livro solicitado nunca chegava à Escola, ou chegava com até com dois, três anos de atraso;

4) Não se criou nenhum mecanismo permanente de avaliação e controle da qualidade de produção didática destinada ao ensino fundamental (como exemplo, à semelhança da avaliação permanente dos cursos de Pós-graduação feita pela CAPES). Isto quer dizer: o MEC, comprou durante, vários anos, milhares de livros sem nenhum critério, sem ao menos saber o que estava sendo enviado para as crianças lerem. Além disto, também, reconhecidamente, não houve um controle rigoroso do investimento de milhões de dólares do contribuinte;

5) As editoras brasileiras conquistaram, nos últimos trinta anos, condições financeiras e técnicas para produzir livros didáticos de boa qualidade, mas não investiram adequadamente na melhoria do padrão porque qualquer tipo de produto didático tem venda “garantida”, especialmente para o MEC/FAE, um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo. As editoras investem as grandes margens de lucro obtidas com a venda dos livros didáticos em lançamentos de outras obras de qualidade para o público consumidor mais restrito e exigente.

A partir de 1994, na gestão do professor Murilo Hingel no Ministério da Educação e do professor Everaldo Lucena na presidência da FAE, iniciou-se um processo de avaliação dos livros didáticos mais utilizados nas escolas brasileiras. As conclusões do grupo de especialistas, publicadas em relatórios do MEC/FAE, em 1994, apontaram uma série de problemas e sugestões para aprimorar a qualidade das obras. Esse processo de avaliação foi retomado pelo Ministério da Educação e algumas medidas já começaram a produzir

efeitos, entre eles a publicação do Guia que classifica as obras de acordo com a avaliação dos especialistas.

O esforço do MEC precisa ser aprofundado, pois, se a preocupação da sociedade e do Estado é construir uma educação básica de qualidade, é imprescindível produzir materiais didáticos de melhor qualidade. Para isso é preciso realizar, a meu ver, uma profunda e permanente avaliação da produção disponível no mercado. O Estado e as escolas públicas e privadas, os maiores compradores, devem exigir seus direitos como consumidores exigentes, propondo mudanças qualitativas às editoras, exigindo a revisão ou a retirada do mercado dos livros desatualizados, dos que contenham erros conceituais e dos que veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos. Mesmo com a política de descentralização, é necessário que o Ministério da Educação invista efetivamente em formas de avaliação permanente da qualidade das obras e coleções, para que assim possa oferecer, aos professores e às escolas em geral, opções e critérios para a escolha do material mais adequado às diferentes realidades.

Em segundo lugar, considero necessário refletir sobre a seguinte questão: se o livro didático é um elemento tão poderoso e determinante no ensino básico brasileiro, quais as possibilidades de reinvenção das relações professor/aluno/livro didático? Em outras palavras, como tornarmos os conhecimentos históricos e geográficos ensináveis e assimiláveis, em nossas aulas, sem nos submetermos à sedução exclusivista do livro didático?

Alguns professores defendem abolir o uso do livro didático nas aulas de História e Geografia, devido ao seu baixo padrão de qualidade. Problema: cuidado, pois não é possível conduzir o ensino dessas disciplinas sem textos. O texto é a principal fonte e ferramenta para o ensino e a aprendizagem de História e Geografia. Logo, essa atitude de negação do livro didático exige a organização e/ou a reprodução de textos alternativos ou a utilização de vários outros livros. Não podemos, no final do século XX, fazer apologia do velho recurso da lousa e do giz. Nem tampouco os nossos professores têm condições de trabalho, tempo disponível, leituras, fontes adequadas para produzir os próprios textos utilizados em sala. A aprendizagem significativa em História e Geografia requer leitura de textos, mapas, documentos, ilustrações variadas para que o aluno possa “viajar” no tempo e no espaço, rumo à compreensão histórica e geográfica.

Hoje, é absolutamente condenada, pela grande maioria dos educadores, a utilização única e exclusiva do livro didático de História e Geografia. Ele vem assumindo a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula. Esta postura metodológica, infelizmente comum na maioria das escolas brasileiras, acaba formando nos alunos uma concepção de livro didático como fonte única, inquestionável de conhecimento. Alunos e professores tornam-se submissos ao livro e às “verdades” por ele transmitidas. Exemplo disso é a insegurança do professor ao contestar, criticar e mesmo detectar erros conceituais nos textos e atividades. Muitas vezes, o professor percebe o erro, mas, por insegurança, não o admite, nem o discute com seus alunos para não abalar a autoridade do manual e de seus autores. Ora, o livro é apenas uma fonte, um material que transmite um saber, um determinado ponto de vista, uma concepção de História e Geografia, mas não é o dono da verdade.

Complementar o livro didático, utilizando outras fontes em sala de aula, é uma opção metodológica que não descarta o uso de outros materiais, nem tampouco considera o livro como mero “bode expiatório”, culpado por todos os males do ensino. Essa postura parte de um pressuposto básico: se o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e geográfico, como toda e qualquer fonte possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos. É incompleto, seletivo e parcial. Necessita ser complementado, explicado, contestado, criticado, revisto, atualizado. Um exemplo da necessidade de complementação está nos recentes livros didáticos de Geografia. As editoras, praticamente, retiraram toda a alfabetização cartográfica, as atividades de leitura e construção de mapas dos livros didáticos, passando a vender os paradidáticos específicos, os chamados cadernos de mapas. Se os professores não complementarem através de outros materiais, os nossos alunos, especialmente os da escola pública, de baixo poder aquisitivo - que não podem comprar os paradidáticos e o Atlas Geográfico, - não terão acesso ao saber cartográfico. Em outras palavras, as escolas e os professores estarão negando aos alunos o direito de aprender localização e representação espacial. Questiono: é possível formar cidadãos que não entendem, não representam, nem localizam espaço em que vivem?

Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido o maior desafio dos professores de História e Geografia na atualidade. Isso implica superar a relação de submissão e não ceder à sedução fácil e exclusivista do livro didático. Requer uma postura de crítica frente ao conteúdo veiculado. Felizmente, há, hoje, inúmeras possibilidades de produzir trabalhos

pedagógicos criativos e significativos. As formas mais comuns de complementar e diversificar os livros são por meio da incorporação de outras linguagens: canções, programas de TV, plantas, mapas, filmes, artigos e materiais de revistas, de jornais, documentários, poemas, obras literárias e também fontes orais, entrevistas, palestras de pessoas-fonte, além dos livros paradidáticos. Uma outra forma bastante recorrente é a organização de projetos de ensino/pesquisa, em que os alunos têm oportunidade de investigar e confrontar diferentes fontes, especialmente diferentes livros didáticos sobre o mesmo tema. Ao final, serão capazes de produzir um outro texto, um outro conhecimento, fruto de uma relação ativa entre sujeitos e saberes.

Esses caminhos metodológicos estão se consolidando e, nos últimos anos, vem ocorrendo um duplo movimento de renovação. Além de rever, ampliar, aperfeiçoar o livro didático, as editoras publicam uma diversificada oferta de paradidáticos, veiculando novos temas e também problemáticas relacionadas à nova produção científica. Esse processo de renovação é tímido, pois o livro didático de História e Geografia, ao simplificar os temas, ao tornar “didáticos” determinados conteúdos, excluem sujeitos, ações, fontes importantes para o processo de ensino/aprendizagem, cujo papel é o da formação da consciência histórica e espacial do aluno.

Neste sentido, deixo como “provocação” a necessidade de rebeldia e ousadia contra a submissão ao livro didático. A formação de sujeitos livres, cidadãos do mundo, requer uma atitude de respeito para com o mundo, para com o conhecimento produzido, mas também de crítica!

Bibliografia

CARRETERO, M. **Construir e ensinar – as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos**. Brasília: MEC/FAE, 1994.

FONSECA, S.G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FREITAG, B., COSTA, W., MOTTA, V. R. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1993.

REVISTA DO LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA.
O livro didático em discussão. Uberlândia, EDUFU, v.1, n.2, ano II, jan. 1995.

O CURRÍCULO NO BRASIL

THE CURRICULUM IN BRAZIL

Paulo Hentz*

RESUMO: *As propostas curriculares estão baseadas em eixos fundamentais, como uma filosofia e uma concepção de aprendizagem. Por filosofia, entende-se uma concepção de homem e de mundo; por concepção de aprendizagem, o entendimento de como o ser humano aprende. No Brasil, o currículo passou por diferentes propostas curriculares no decorrer da História: as concepções jesuítica, positivista do início da república, escolanovista, tecnicista, construtivista, chegando a ter, nos últimos anos, influência da pedagogia soviética, através da concepção histórico-cultural. Na segunda metade da década de 1980 esta última concepção de aprendizagem, associada a outras contribuições do marxismo, influenciou um movimento de reorganização curricular em grande parte dos estados brasileiros, no âmbito de um momento político de hegemonia de centro-esquerda nesses estados. Essa perspectiva curricular refluíu em grande parte deles no início da década de 1990, num momento político de hegemonia da direita. Nos estados em que a perspectiva histórico-cultural continuou, os resultados têm-se mostrado positivos, tanto pela diminuição da repetência, quanto da evasão.*

ABSTRACT: *The curricular proposals are based on fundamental principles, such as a philosophy or a concept of learning. A “philosophy”, is here taken to mean a concept of man and the world; a concept “of learning”, the view of how human beings learn. In Brazil, the curriculum has gone through a number of curricular proposals throughout History: the Jesuitical concept, the positivistic one of the early republican period, the “escolanovista” (“new school”), the technicistic, the constructivistic ones, as well as being, in recent years, influenced by sovietic pedagogy, through the historical-cultural concept. In the second half of the 1980’s, the last-mentioned concept of learning, in association with other contributions from Marxism, influenced a movement of curricular reorganization*

* Mestre em Educação - Teoria e Prática Pedagógica - pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor da Rede Pública Estadual de Santa Catarina.

in a large number of Brazilian states, as part of a political movement of center-left hegemony in the states. This curricular perspective receded in many of them in the early 1990's, in a moment of right-wing hegemony. In states where the historical-cultural perspective has continued, the results have proved to be positive, inasmuch as both students' failure and evasion from school have diminished.

EIXOS NORTEADORES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR

Todas as propostas curriculares norteiam-se em alguns eixos fundamentais. É impensável uma proposta curricular que se dê no espontaneísmo, sem que haja um norte a partir do qual ela se fundamente. Entendemos como eixos fundamentais uma filosofia e uma concepção de aprendizagem.

Chamo aqui de filosofia um determinado conceito de homem e de sociedade, em decorrência do qual é buscado determinado modelo de homem e de sociedade para cuja formação a escola é convidada, explicitamente ou não. Junto com a formação do desejado modelo de homem, para o desejado modelo de sociedade, é determinado o que ensinar.

Da concepção de aprendizagem, que não está descolada da filosofia, decorre a maneira de compreender e provocar a relação da pessoa humana com o conhecimento. Esclarecendo melhor, é pelo conceito que se tem de ser humano que se busca também a compreensão de como essa pessoa humana aprende. Assim, se compreende o ser humano como um ser passivo na sua relação com o meio (o que descarta o meio social), tende-se a pensar que o mesmo aprenda somente por apreensão; se se compreende a pessoa humana como um ser apenas ativo (aqui também é difícil compreendê-lo como social), tende-se a pensar que o mesmo não aprende, mas faz/constrói/elabora/produz o conhecimento autonomamente, sem sofrer influência de nenhum dos seus pares; se se compreende o ser humano como um ser que se relaciona com a natureza e com os outros homens (somente aqui a sua compreensão como social se torna possível), tende-se a compreender a sua relação com o conhecimento como apropriação e construção/elaboração/produção, pois se partirá do suposto de que, relacionando-se com o seu semelhante, a pessoa humana aprende (apropria-se de) o conhecimento do outro, ao mesmo tempo que constrói/elabora/produz conhecimento. Há que se chamar atenção para o fato de

que só se consegue construir/elaborar/produzir a partir do conhecimento que se possui. Portanto, a relação do ser humano com o conhecimento, nesta perspectiva, se dá de uma forma dialética, entre a apropriação e a construção/elaboração/produção.

O CURRÍCULO NO BRASIL

Desde o século XVI, com a colonização portuguesa no Brasil, a educação iniciou sua existência ligada a dois eixos: a cultura portuguesa e os princípios da Companhia de Jesus. Assim, traços fundamentais que o Brasil herdou diretamente de Portugal foram de um lado uma fuga das contribuições do Renascimento (devido ao caráter católico da nação portuguesa) e, por outro, uma grande valorização da assim chamada cultura erudita (que teve como resultado a ênfase na formação de bacharéis e homens de letras).

Os períodos em que o Brasil foi Colônia de Portugal (1500-1808), sede do Reino Unido do Brasil, Portugal e Algarves (1808-1822) e Império (1822-1889) não foram marcados por nenhuma significativa mudança na educação, ressalvando-se o período de 13 anos que sucedeu a expulsão dos Jesuítas de território português por ordem do Marquês de Pombal (1759), em que, no lugar de uma reforma do ensino ligada aos princípios iluministas, em oposição aos princípios da Igreja Católica (o que acontecera nos outros estados nacionais europeus que constituíam governos com influência do Iluminismo), não houve educação nenhuma.

Com a imigração européia não portuguesa, que teve o mais marcante afluxo no século XIX, outros modelos educacionais foram introduzidos no país, à margem do Estado. Como a oferta do ensino, até então, era restrita a partes do meio urbano, e como esses novos imigrantes traziam já incorporada a necessidade de escola como tradição de seus países, mesmo nas localidades rurais donde muitos vieram, criaram esses suas próprias escolas, trazendo consigo professores (ou improvisando-os) que ensinassem a língua e a cultura de origem.

A partir do período republicano (1889-...) passaram a se suceder reformas na educação brasileira que, apesar de procurarem modificar em profundidade os princípios sobre os quais se assentava essa educação, não lograram total êxito até nossos dias. No início da República (1891), a primeira grande

reforma da educação no que diz respeito a princípios procurou substituir o caráter apenas erudito da educação brasileira por um caráter científico. Com forte influência positivista, essa reforma procurou introduzir o ensino das ciências, com primazia sobre a literatura, desde os primeiros anos da escolarização, bem como criar institutos científicos para o fomento da pesquisa científica no país. Dessas duas iniciativas, prevaleceu a ciência apenas nos institutos científicos, sem vingar de pronto nas escolas, cuja tradição jesuítica não foi tão logo quebrada.

No período do Estado Novo (período ditatorial compreendido entre 1937¹ e 1945), consideramos importante ressaltar alguns aspectos:

- a nacionalização do ensino, que consistiu na destruição das iniciativas educacionais comunitárias dos imigrantes, e a instituição da obrigatoriedade do ensino na língua portuguesa; a ampliação da oferta educacional também nas zonas rurais, para fazer frente às escolas dos imigrantes e ao crescente êxodo rural, que era superior ao afluxo populacional que as cidades comportavam com possibilidade de empregar.

- a introdução de uma dualidade no ensino, com a criação de escolas profissionalizantes para *os desassistidos da fortuna*, ao lado das escolas preparatórias ao ensino superior; a introdução dos princípios da assim chamada escola nova, que contribuiu para a expansão da oferta educacional, para a mudança de um ensino baseado na memorização de conhecimentos em um ensino baseado na inter-relação pessoal, na valorização do aluno enquanto indivíduo e no enfraquecimento do conteúdo curricular.

Um outro período ditatorial, comandado por governos militares (1964-1985), que fizeram parte de um movimento de militarização dos governos latino-americanos, para garantir no continente os interesses políticos e econômicos das economias capitalistas desenvolvidas do Norte, marcou a educação com a introdução do tecnicismo, entendido aqui como um movimento que coloca as técnicas educacionais acima dos conteúdos curriculares, a compulsória profissionalização do ensino médio² e um patrulhamento ideológico feroz sobre

¹ Embora desde 1930 o mesmo governo, tomado à força, exercendo o poder como ditadura, não se declarasse tal.

² Com a profissionalização compulsória do ensino médio, os três anos correspondentes a esse nível de ensino podiam ter dedicados, no máximo, um ano e meio ao ensino de conhecimentos gerais.

a educação (assim como sobre a sociedade toda), que só permitia o ensino dentro dos princípios aprovados pelo governo e pelos grupos econômicos aos quais o mesmo servia.

O MOVIMENTO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO BRASIL

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social na educação provocou mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser sumariamente reprimida, só podia ser feita na clandestinidade.

O pensamento sócio-histórico na educação, nessa época, no Brasil, entrou pelos textos de Antonio Gramsci (1891-1937), dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes. É importante registrar, portanto, que o pensar a educação numa ótica sócio-histórica, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses.

Esse pensamento, num espaço muito curto de tempo, passou da clandestinidade a uma legitimidade institucional. As eleições para governos estaduais realizadas em 1986 deram uma vitória massiva a grupos políticos com perfil de centro-esquerda. Isso possibilitou o acesso a cargos governamentais, em grande parte dos estados brasileiros, de professores que eram partícipes das discussões educacionais a partir do pensamento histórico-cultural. O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que, na maior parte do país, se trabalhassem novas propostas curriculares, com apoio oficial, no período entre 1987 e 1991.

CONTINUIDADE E RUPTURA DO PENSAMENTO HISTÓRICO-CULTURAL NO CURRÍCULO

As discussões curriculares continuaram, nos diferentes estados brasileiros, além do período 1986-91, sem no entanto conservarem, em nível nacional, o pensamento que fora predominante naquele período. Como houve, nas eleições estaduais de 1990, uma predominância de governadores vitoriosos com um perfil de centro para direita, sua linha de pensamento também passou, em muitos lugares, a influir nas discussões curriculares nos estados, uma vez que os educadores e burocratas que assumiram, com os novos governadores, a direção da máquina estatal, eram também partícipes de seu ideário.

Começou, nesse momento da história da discussão educacional brasileira, a introdução de linhas pouco preocupadas com a socialização do conhecimento, bem como com a compreensão do funcionamento do processo de aprender e ensinar. Uma dessas linhas de pensamento, que fez fama na educação brasileira, do ponto de vista de muitas autoridades educacionais, é a que vê a educação como uma relação de custo, em cujo âmbito qualidade passa a significar não mais a garantia de apropriação e elaboração de conhecimento por parte dos alunos, mas uma relação enxuta de custos, ou seja, uma educação de qualidade, no âmbito desse pensamento, é uma educação que custa pouco.

Alguns estados brasileiros continuaram com a compreensão histórico-cultural no currículo, apesar das compreensões de caráter empresarial que se impuseram na educação a partir de 1991. Santa Catarina é dos estados que iniciou uma profunda discussão curricular no período entre 1987 e 1991, ligada ao pensamento histórico-cultural e que continua a trabalhar na mesma perspectiva.

A Proposta Curricular desse estado parte do pressuposto de que o conhecimento historicamente produzido deva ser socializado, numa perspectiva de universalidade. Essa afirmação, mesmo que à primeira vista pareça simples, implica numa série de desdobramentos. Alguns deles:

- falar em socialização do conhecimento supõe garanti-lo a todos, pois não se socializa entre alguns. Isso tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão (como por exemplo campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas

de formação) e com posturas dos professores diante do ato pedagógico que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado ao aluno.

- falar em socialização de determinada modalidade de conhecimento, como o das ciências e das artes, implica também encarar a relação desse conhecimento com outras modalidades, tais como o conhecimento popular e o conhecimento religioso. Não se trata de negar a existência, nem a importância dessas modalidades de conhecimento. Trata-se de lidar com essas modalidades como ponto de partida, uma vez que o aluno já as traz consigo para a escola, e trabalhar para que o aluno possa se apropriar também do conhecimento científico e da maneira científica de pensar. Não se trata de trabalhar pura e simplesmente pela rejeição dos conhecimentos que o aluno traz de sua origem, mas oportunizar-lhe a possibilidade de, junto com os conhecimentos que traz, ter um conhecimento mais complexo e socialmente mais legítimo.

A partir do Renascimento (Séc. XVI), o conhecimento que se pôs como dominante na Europa e em todo o mundo então tido como civilizado foi o científico, em substituição ao teológico, cuja legitimidade social reinou absoluta durante toda a Idade Média (476 a 1453). É importante notar que a mudança de eixo do conhecimento, da teologia para a ciência, não fora um acontecimento isolado. Foi decorrência de um conjunto de fatores de ordem econômica e política, ligados à ascensão econômica e política da burguesia e da conseqüente decadência do poder da Igreja. Em outras palavras, o clero governava pela teologia, ao passo que a sociedade burguesa passou a governar pela ciência.

Há, portanto, uma relação do conhecimento considerado mais legítimo, em cada tempo, com o poder. Assim, quanto mais esse conhecimento estiver concentrado nas mãos de poucos, maior é a possibilidade de esses poucos controlarem pacificamente a maioria; quanto mais, porém, esse conhecimento for socializado, maior a possibilidade de conquista ou do controle do poder pela maioria.

Gramsci (1989)³ chama a atenção para a necessidade de as camadas populares terem acesso ao conhecimento próprio da camada dominante da

³ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, 244 p.

sociedade para se tornarem também governantes. Ter o poder político nas mãos ou controlá-lo significa moldar o Estado aos seus interesses. O filme ou o livro *O NOME DA ROSA* (Umberto Eco) servem como ilustração da relação direta entre o conhecimento mais legítimo de uma época com o poder (o conhecimento mais complexo, mesmo da teologia, era escondido também de muitos de dentro da hierarquia da Igreja, para que poucos pudessem mandar mais facilmente em todos).

A socialização é sempre socialização de riqueza. À escola não é possível promover a socialização da riqueza material. A socialização da riqueza intelectual - apanágio da escola - no entanto, é um dos caminhos para a socialização da riqueza material. Isto não significa, porém, que basta ter a riqueza intelectual para a material vir por acréscimo. Significa, por outro lado, que a apropriação da riqueza intelectual abre caminhos para a ação política das camadas populares, capacitando-as para buscarem alternativas sociais de maior distribuição da riqueza material.

É importante frisar, ainda, sobre este assunto: socializar o conhecimento das ciências e das artes implica também oportunizar uma maneira científica de pensar. Apenas oportunizar a informação científica, de forma dogmática, acrescenta muito pouco ao preparo intelectual dos alunos, uma vez que as informações científicas, diante da dinamicidade da ciência, tornam-se rapidamente obsoletas. O que não se torna obsoleto é a maneira de pensar que permita a autonomia de cada um na compreensão do conhecimento e das informações, na busca e na elaboração de novas informações e de novos conhecimentos.

A socialização do conhecimento na perspectiva do universal implica não se prender a conhecimentos localizados, nem à abordagem localizada do conhecimento. Isto, no entanto, não significa uma postura de desprezo para com a realidade dos alunos, mas apenas a necessidade de “saltar para fora” dessa realidade proximal, oportunizando ao aluno o entendimento de que o conhecimento tem características universais. Explicitando melhor: trabalhar com o conhecimento numa perspectiva universal significa saber lidar com a realidade proximal dos alunos como ponto de partida para trabalhar conhecimentos que expliquem essa realidade, mas expliquem, ao mesmo tempo, o mundo. Exemplificando: a história da vida individual de cada aluno pode adquirir um caráter universal, se for compreendida a carga da história universal que determina essa história individual.

O pensamento histórico-cultural na educação é uma concepção relativamente jovem, embora traga também uma carga conceitual que a liga a diferentes momentos da tradição filosófica, desde a antiguidade.

Essa concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão da influência do meio social na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas apenas uma determinação biológica (embora não se desconsidere uma base biológica sobre a qual os fenômenos

sociais se dão). São resultado de um processo histórico e social. A influência do meio social em que cada criança vive é, dessa forma, determinante no desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores.

Portanto, a partir deste ponto de vista, há diferença na formação do que se chama, normalmente, de inteligência, de uma criança que vive em um meio social intelectualmente rico e de outra que vive em um meio social intelectualmente pobre. Ser mais ou menos capaz de acompanhar as atividades escolares deixa de ser visto, nesta perspectiva, como uma determinação da natureza, e passa a ser visto como uma determinação social.

O mais conhecido expoente da concepção histórico-cultural de aprendizagem foi Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Este, junto com outros pesquisadores, realizou estudos e pesquisas com crianças russas de diferentes condições, com o intuito de compreender a ação do meio social sobre a formação das funções cerebrais superiores.

Para a concepção histórico-cultural de aprendizagem, a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto) se relacionam através da interação do social. Não há, portanto, uma relação direta do conhecimento (como algo abstrato) com a criança. Isto equivale a afirmar que o conhecimento não existe sozinho. Existe sempre impregnado em algo humano (ou um ser humano ou uma criatura humana, como o livro, um aparelho, o meio social).

Na educação escolar, o professor é o delegado do social. Portanto, é visto como mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica ser também detentor desse conhecimento.

A discussão do currículo escolar a partir da perspectiva histórico-cultural oportunizou, nos espaços onde foi assumida, uma alternativa educacional

pedagógica e eticamente mais consistente do que as práticas educacionais ligadas à escola tradicional e à escola nova, por ter possibilitado a compreensão do processo de aprendizagem não mais a partir da natureza individual de cada aluno, nem apenas de seu esforço pessoal para aprender.

A compreensão do caráter social da aprendizagem e a consciência de que a escola é um interlocutor privilegiado dos alunos nessa interação social no âmbito da qual a aprendizagem ocorre supera o costume de remeter ao aluno e à sua natureza a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar. Permite uma consciência da responsabilidade profissional e ética da parte dos educadores com a aprendizagem de todos, não apenas dos que conseguem aprender com facilidade.

BIBLIOGRAFIA

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, 244 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais*, 1995-6.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e educação de adultos*. Florianópolis. Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Ensino, 1991.

_____, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *1º Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina. Proposta Curricular. Psicologia histórico-cultural: Vygotsky - 100 anos (anais)*. Florianópolis, 1996.

_____. *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E MULTICULTURALIDADE NO CURRÍCULO

NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS AND MULTICULTURALITY IN THE CURRICULUM

Maria Izabel de Bortoli Hentz*

RESUMO: *O entendimento de que a educação assume papel relevante na implementação de novas políticas culturais nos desafia a estudos que auxiliem na compreensão e na transformação das políticas curriculares que passam a ser o campo de ação para a construção de nova hegemonia. Este artigo discute, inicialmente, a educação no contexto da globalização e a relação entre cultura, educação e currículo. A convicção de que o currículo ultrapassa o campo técnico e metodológico e de que não pode ser analisado e entendido sem uma relação com o contexto político, econômico e cultural em que se insere norteia a análise dos documentos de Língua Portuguesa e Pluralidade Cultural (tema transversal) dos Parâmetros Curriculares Nacionais que estão sendo propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto. Procura, também, estabelecer uma relação com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico. A análise desses documentos busca verificar a concepção de linguagem que fundamenta o ensino de língua e literatura.*

ABSTRACT: *The view that education has a relevant role in the implementation of new cultural politics challenges us to studies that will help to understand and change curricular politics that become the field-of action for building a new hegemony. This article at first discusses education in the context of globalization and the relationship between culture, education and curriculum. The conviction that the curriculum transcends the technical and methodological field and to be analyzed and understood without being related to the political, economical and cultural context in which it occurs guides the analysis of the documents concerning Portuguese Language and Cultural Plurality (transversal theme) of the National Curricular Parameters which are being proposed by the Ministry of Education and Sport. The article also attempts to establish a relationship with the National System of Assessment of Elementary Education.*

* Mestranda em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, professora da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

The analysis of these documents aims to find out the concept of language that underlies the teaching of language and literature.

As transformações por que passa o mundo contemporâneo, marcadas pelos avanços da ciência e da tecnologia, correspondem a mudanças de ordem política, econômica e cultural. No entanto, as discussões sobre o processo de globalização têm assumido um caráter acentuadamente econômico.

Considerando que a globalização, além de criar uma nova ordem econômica e política, cria uma nova ordem cultural, coloca-se como importante a análise das políticas educacionais que se vêm implementando, especialmente a política curricular.

A opção por aprofundar o currículo se deve ao fato de que entendo, fundamentada em Apple (1995), que o ele ultrapassa o campo técnico e metodológico. Como componente curricular, optei por analisar os documentos de Língua Portuguesa e de Pluralidade Cultural (tema transversal) dos Parâmetros Curriculares Nacionais que estão sendo propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto. A escolha desse componente curricular se deu por causa de minha área de formação e atuação no ensino fundamental, por acreditar que a Língua e a Literatura encerram significativos aspectos da cultura de uma sociedade e que, portanto, possibilitam compreender e estudar as características dos diferentes grupos culturais a partir do estudo de suas variedades lingüísticas e produções literárias.

Analisando as variedades lingüísticas e a literatura como manifestações culturais que possibilitam compreender e estudar as características dos diferentes grupos humanos. Considerando a pluralidade cultural de uma sociedade como a brasileira, busco fazer uma breve análise do ensino de língua e literatura nos currículos de influência jesuítica e de influência pragmática. Mais detalhadamente, procuro verificar a concepção de linguagem que fundamenta o ensino de língua e literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Penso, porém, que o estudo do currículo a partir dele mesmo, sem uma relação com o atual contexto político, econômico e cultural, seria um estudo relativamente pobre, pois, como já o aponta Apple (1995), o currículo oficial não pode ser analisado e entendido desvinculadamente. Assim, optei por estudá-lo a partir da relação com a educação e desta com a globalização.

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

As discussões sobre o processo de globalização têm assumido um caráter acentuadamente econômico, na perspectiva de muitos autores. Porém, outros o entendem num contexto mais amplo, ou seja, como uma questão cultural, já que *“trata-se não apenas de criar uma nova ordem econômica e política [...] mas também da criação de uma nova ordem cultural”* (GENTILI, 1995, p.232).

Nesse sentido, a educação assume papel relevante, pois uma das ações políticas da *“nova” direita*¹ é desintegrar a existência do direito à educação para integrá-la nas regras de mercado. Assim, a educação, na sociedade de mercado, é tida como um tipo de propriedade que pode ser comprada e vendida. A possibilidade de comprar e vender está fundamentada num princípio de desigualdade, considerado positivo pela lógica empresarial, pois estimula a competição.

A concretização das políticas educacionais neoliberais vem acompanhada de uma mudança cultural de ataque à escola pública

“a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias” (GENTILI, op.cit., p.244).

Suárez (1995) reforça esse entendimento quando se refere às propostas educacionais como a estratégia cultural do neoliberalismo para a construção de nova hegemonia, apontando a escola como o campo privilegiado e o centro de irradiação da nova política cultural. Ressalta, ainda, que a mudança não é apenas terminológica, pois os valores políticos são substituídos pelos econômicos. Para o pensamento neoliberal, a escola deve formar consumidores e não cidadãos.

À medida que se entende o neoliberalismo como uma ofensiva para criar novos conceitos de sociedade e de mundo, parece insuficiente apenas

¹ Utilizo, neste trabalho, o termo “nova” direita para referir-me aos defensores da política neoliberal, como o fazem GENTILI, Pablo (1995), SUÁREZ, Daniel (1995) e SILVA, Tomaz Tadeu Da (1995).

denunciar as distorções e falsidades desse pensamento. Faz-se necessário *“identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma ‘realidade’ que acaba por tornar impossível a possibilidade de pensar outra”* (SILVA, 1994, Apud GENTILI, 1995, p. 245) para que a sociedade de mercado não se transforme em senso comum, no sentido gramsciano.

Se o senso comum na sociedade neoliberal² está carregado dos interesses burgueses, ou, em outras palavras, se no pensamento das classes subalternas os interesses da classe dominante estão colocados como legítimos, ou até como seus próprios interesses, é possível dizer que, de alguma forma, o trabalhador carrega dentro de si interesses alheios como se fossem seus. A compreensão desses interesses alheios e a conseqüente compreensão dos próprios interesses poderia equivaler à expulsão dos interesses burgueses do meio da classe trabalhadora e um conseqüente dar-se conta do que está escondido atrás das relações sociais, políticas, culturais e econômicas, não perceptíveis a partir da ótica confusa do trabalhador, com o interesse burguês incorporado como seu. Para Gramsci, é através da educação que isso se torna possível.

A perspectiva de Gramsci, de um lado, possibilita a compreensão do sentido e da força da ação neoliberal no campo cultural, em especial na educação. De outro lado, também aponta o campo cultural como o espaço de luta da classe trabalhadora para a reconstrução de uma sociedade democrática pautada pelos princípios da igualdade e da justiça.

Considerando esse entendimento, coloca-se como necessária a análise das políticas educacionais, especialmente a curricular, que vem se implementando, tendo em vista o processo de globalização e a política cultural neoliberal. A compreensão do momento atual implica, também, a relação dessas políticas com políticas educacionais anteriores, para não se incorrer no risco de negligenciar dados significativos para se ter dela uma ampla compreensão. Os problemas que enfrenta o atual sistema de ensino são, em grande parte, reflexo de políticas implementadas no decorrer da história da educação latino-americana e, particularmente, brasileira. Estes, portanto, não são criados a partir do nada.

² É importante dizer que a existência de interesses burgueses dentro da classe trabalhadora não é uma característica exclusiva da sociedade neoliberal, visto que a sociedade liberal se sustenta, em grande parte, nesse senso comum.

A perspectiva histórica permite compreender que, se ações do passado influenciam e, às vezes, determinam as ações do presente, as ações que se desencadeiam atualmente, no interior das relações sociais, podem determinar práticas futuras. Se bem compreendidas as práticas passadas, pode-se contribuir para que o que foi significativo para a construção de uma educação melhor seja ampliado e continue a ser desenvolvido e o que não contribuiu seja transformado. Parece, assim, que conhecer o processo histórico das políticas culturais e educacionais se torna cada vez mais necessário.

Aqui é significativo o trabalho de Fonseca (1995), que aponta a democratização da matrícula, o ensino profissionalizante, a criação de padrões de eficiência e gestão para o sistema de ensino, como as diretrizes do Banco Mundial para a educação, a partir do final dos anos 60, nos países do Terceiro Mundo, com destaque para os países da América Latina. Até então, o banco privilegiava projetos de infra-estrutura³.

Pelos documentos oficiais do banco, de 1970 e 1974, a autora constata que a ênfase foi para o ensino profissionalizante. Pode-se destacar a Lei 5.692/71 como resultado dos acordos MEC/USAID, que instituiu o ensino profissionalizante obrigatório no ensino médio, com o objetivo de preparar a mão-de-obra para a indústria emergente. Como esse ensino não atendeu às expectativas nem dos trabalhadores e nem dos empresários, porque não formou os profissionais que o mercado exigia, a obrigatoriedade para o ensino profissional foi suspensa pela lei 7.044/82. Entendo que, com relação a esse aspecto, pode-se fazer outra reflexão: as escolas privadas, que tinham a responsabilidade de formar as elites, continuaram o seu ensino com formação geral e não profissional, acentuando a diferença no acesso aos bens culturais.

A idéia que é reforçada nos documentos oficiais do Banco Mundial de 1980 é a da eficácia educacional pela gestão autônoma e, em 1990, a ênfase desloca-se do ensino técnico secundário para a alfabetização e para a educação geral.

³ É importante frisar que não se pode estabelecer uma relação linear das diretrizes do Banco Mundial com interesses contrários aos da classe trabalhadora, como às vezes se faz na crítica ao modelo neoliberal. Como exemplo, pode-se citar a universalização da matrícula e o estabelecimento de padrões de excelência na educação como diretrizes benéficas à maioria da população.

Parece-me que, sem deixar de lado a política de universalização da educação básica, a preocupação com o ensino médio, particularmente o profissionalizante, vem ganhando espaços cada vez mais significativos nas falas das autoridades educacionais. As novas tecnologias empresariais exigem hoje um novo perfil de trabalhador e a escola deve prepará-lo, o que poderia implicar um neo-tecnicismo educacional. Não quero, com isso, defender o argumento de que a escola não deva incorporar os avanços tecnológicos e científicos. Essa é, sem dúvida, uma tarefa para a escola. O que a escola deve evitar é o trabalho com as novas tecnologias, principalmente a informática, apenas para instrumentalizar o aluno profissionalmente. Deve, por outro lado, oportunizar a apropriação dessas novas tecnologias por parte do aluno, como uma produção cultural, cuja compreensão é necessária para poder intervir na construção da sociedade.

CULTURA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

Atualmente, o currículo passa a ser assunto nas agendas das políticas culturais, uma vez que se percebeu que este ultrapassa os campos puramente técnicos e metodológicos e se constitui num terreno de produção e criação simbólica e cultural. A *“nova” direita* tem um projeto bem definido para a educação e para o currículo, na medida em que está introduzindo nele os mecanismos de controle e produção empresarial. Daí a importância que o assunto vem assumindo, através da implantação de currículos nacionais e de sistemas de avaliação, para a materialização de nova hegemonia. Apple (1995) aponta para a gravidade da relação entre currículo, sistema de avaliação e o projeto da direita, já que o currículo oficial impõe silenciosamente a cultura dominante.

Entendo que o ponto central da discussão não é ser contra ou a favor do currículo nacional e do sistema de avaliação, até porque acredito que o currículo pode ser socializador de conhecimentos significativos para as camadas populares, dependendo do marco referencial a partir do qual o mesmo se estrutura em caráter nacional. Gramsci (1989), tendo como preocupação a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais significativos, defendia o currículo nacional dentro do conceito da escola unitária. Entendia esse autor que a não existência de um currículo nacional condenava as camadas sociais materialmente mais pobres à pobreza intelectual, enquanto os conhecimentos mais complexos continuariam reservados às camadas mais abastadas da sociedade.

A escolha do conhecimento a ser trabalhado pela escola, a organização deste conhecimento e a forma como deve ser trabalhado são o reflexo das relações de dominação e subordinação que se estabelecem no interior de uma sociedade. A legitimação de um determinado conhecimento em relação aos demais se dá a partir da legitimação cultural que, segundo Bourdieu (1974), é a possibilidade que determinado grupo social (dominante) tem de converter em legítima, para a sociedade toda, a cultura de seu grupo. Assim, há um conhecimento que, socialmente, vale mais porque é o conhecimento de uma determinada classe social e, portanto, deve ser convertido em conteúdo curricular. Há, portanto, uma estreita relação entre conhecimento e poder. Daí a importância de as classes subalternas terem o domínio do conhecimento da camada social dirigente, como um instrumento de superação da subalternidade.

À medida que se contempla somente o conhecimento produzido por uma determinada classe no currículo escolar, a criança que não pertence a essa classe não pode se reconhecer naquele conteúdo e, conseqüentemente, não se vê como produtora de conhecimento porque o que ela produz não é considerado conhecimento pela escola. Como não há uma relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento da vida, o fracasso escolar se instala. Garcia (1995) entende o fracasso escolar como uma forma de resistência à dominação cultural imposta pela escola.

Para essa autora, a escola deveria estabelecer uma relação dialética entre a cultura das crianças e a cultura dominante. Nesse processo,

"a professora passará a usar como conteúdo pedagógico de alfabetização a fala das crianças, uma fala que fala de seu mundo. Da fala de seu mundo, as crianças aprenderão a falar de outros mundos, diferentes do que até então conheciam. Aprenderão, inclusive, que há outras formas de falar, que atingem um auditório mais amplo, e que é importante que elas aprendam a usá-las" (GARCIA, op.cit., pp. 142-3).

Essa relação deve se estabelecer, na escola, não para que as crianças substituam a sua cultura pela dominante ou para se adaptarem a esta, mas para que vejam a sua cultura trabalhada na escola como as demais e para que tenham acesso a outras culturas que não apenas a que já dominam.

Pode-se considerar que o currículo é seletivo na medida em que a cultura escolar não representa todos os aspectos da cultura da sociedade.

Sacristán (1995), entre outros, propõe como alternativa programas multiculturais fundamentados na integração de uma cultura em outra, sem eliminar a cultura de origem, e no respeito às diferenças, que têm origem nos movimentos migratórios. Entende, ainda, que um currículo comum pode significar igualdade de oportunidades, mas sem desconsiderar o ponto de partida, que é diverso.

Para Apple (op. cit.), o currículo nacional, no atual contexto, está se colocando como uma alternativa para reinstituir o poder hegemônico da direita, abalado pelos movimentos sociais. A idéia de currículo nacional, para esse autor, é uma forma de política cultural que se acentua em tempos de crise econômica e de autoridade. O autor entende, ainda, que o currículo nacional não considera a heterogeneidade cultural e se constitui num mecanismo para o controle do conhecimento, através da estruturação de um sistema de avaliação.

Pode-se entender, com Apple (op.cit.), que o currículo nacional pode ter o caráter homogeneizador, quando alinhado aos interesses globalizantes. Porém, existe a possibilidade de o currículo nacional ser resistente à homogeneização, quando alinhado aos interesses da maioria de uma população nacional, como no entendimento de Gramsci (op cit).

É possível afirmar, também, que não há incompatibilidade entre multiculturalidade e currículo nacional. Dizendo de outra forma: para se ter um currículo que atenda à multiculturalidade, não é necessário negar o currículo nacional, desde que o mesmo seja formado por um corpo de conhecimentos efetivamente significativos para toda uma nação. A atenção às características das diferentes culturas que coexistem no âmbito da mesma nação é possível, trabalhando-se um currículo nacional a partir das características culturais de cada grupo cultural. O contrário, considero arriscado do ponto de vista intelectual e político, pois se se trabalhar um currículo para cada especificidade cultural, poder-se-á facilmente caminhar para uma situação em que se passe a ter um currículo para agricultores, outro para pescadores, outro para operários e outro para patrões.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, o currículo nacional e o sistema de avaliação já estão sendo implementados pelo Ministério de Educação e do Desporto como parte dos acordos com o Banco Mundial e também como estratégia de política cultural da

*“nova” direita*⁴. Parece-me que convém resgatar algumas informações já anteriormente citadas sobre a política do Banco Mundial para a educação da América Latina, em especial do Brasil, para contextualizar os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases que regulamentou o ensino brasileiro até o final de 1996, quando da aprovação da Lei 9394/96, foi a Lei 4.024/61, reformulada pela Lei 5.692/71, que introduziu o ensino profissionalizante obrigatório no 2º. grau, decorrente do acordo MEC/USAID. Toda a reforma do ensino determinada por essa lei, aos poucos, foi demonstrando a sua ineficiência, o que levou o governo a alterá-la pela lei 7.044/82, no sentido de propor a **preparação para o trabalho** e não mais a **qualificação para o trabalho** como propunha a legislação anterior, e determinar que a profissionalização no 2º. grau não fosse mais obrigatória.

A Constituição de 1988 já representa grandes avanços para a educação brasileira, no sentido de considerar a educação direito do cidadão e dever do Estado e da família. Concebe o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições de ensino públicas e privadas. O texto constitucional implica a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação e, como decorrência, a necessidade de um Plano Nacional de Educação.

Em meados da década de oitenta, com a abertura democrática, textos de pensadores marxistas, a exemplo de Antonio Gramsci, que dedicaram parte de sua obra à educação, começaram a ser estudados pelos educadores brasileiros. A leitura desses textos proporcionou o debate e a possibilidade de esses educadores se apropriarem de um outro viés de entendimento da educação, chegando a influenciar o movimento de reorganização curricular desenvolvido entre 1987 e 1991 pelos governos estaduais. Esse processo foi possível, em grande parte, devido à participação, em cargos governamentais, de professores que entendiam a educação a partir da perspectiva sócio-histórica. Também a Constituição de 1988, à qual me referi, incorporou a influência das

⁴ No entanto, a escola continua tendo um espaço de liberdade para fazer com que esse currículo incorpore as peculiaridades da cultura que os seus alunos trazem do seu meio social, bem como conhecimentos que auxiliem os alunos na compreensão do contexto sócio-político-econômico-cultural. Fazer com que o currículo nacional não seja uma pura e simples camisa de força imposta à escola depende muito dos professores, como intelectuais orgânicos das classes subalternas, se conseguirem se assumir como tais.

discussões do pensamento gramsciano no meio educacional brasileiro.

O período de 1991 a 1994 foi marcado por um refluxo das discussões pedagógicas ligadas ao pensamento sócio-histórico, pelo menos no âmbito institucional. Aliado ao perfil dos governos estaduais daquele período, a moda da Qualidade Total na Educação começou a tomar corpo em grande parte do país, o que fez com que a maior parte dos estados brasileiros redimensionasse suas propostas curriculares, com a adoção da Qualidade Total também como princípio curricular.

É nesse contexto que o Ministério da Educação e do Desporto coordena a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), *“concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental do país”* (PCN, 1995, p.3). De acordo com o plano, a recuperação do ensino fundamental não se limita ao âmbito interno dos sistemas de ensino, mas envolve a participação efetiva do conjunto da sociedade, já que a educação permeia todas as esferas da vida social.

Ainda,

“a recuperação do ensino fundamental do País envolve, de acordo com o Plano Decenal de Educação, um compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, bem como a constante avaliação dos sistemas escolares visando o seu contínuo aprimoramento. Uma tarefa essencial na busca da melhoria da qualidade do ensino passa a ser a de elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas nas escolas” (PCN, 1995, pp.3-4).

À medida que se estabelece uma relação entre esse documento como resultado da participação brasileira na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, e os interesses da política educacional do Banco Mundial, parece que é possível estabelecer uma ligação desses interesses com o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entendo, porém, que atentar apenas para esse aspecto resultaria numa postura muito unilinear para educadores que estão efetivamente preocupados com a questão educacional brasileira. Parece mais razoável, além de apontar os riscos que representa um currículo nacional, destacar também que a

proposição deste, a partir da esfera governamental, estimula debates que permitirão conceber e empreender um currículo nacional coletivamente. Assim, penso que se torna necessário discutir o que se está colocando como proposta de currículo nacional e como se pode contemplar os interesses da maioria num projeto como esse.

No Brasil, a ação do governo federal, considerando as novas perspectivas mundiais para a educação, ou seja, a necessidade de adequar o sistema educacional às novas demandas do mercado, começou pelo sistema de avaliação e não pelo currículo. Na apresentação do relatório preliminar SAEB/95, essa preocupação parece estar bem explícita quando se lê que esse sistema *“foi concebido com o objetivo de fornecer subsídios para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil”* (1996, p.2).

Desde a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, foram realizados três levantamentos: o primeiro em 1990 e o segundo em 1993, coletando informações a partir de uma amostra nacional, considerando rendimento do aluno, perfil e prática docente e perfil dos diretores e formas de gestão escolar. O terceiro levantamento foi realizado em 1995, introduzindo, além dos aspectos pesquisados nos anteriores, questionários demográficos, sócio-culturais e de hábitos de estudos dos alunos. Nos dois primeiros levantamentos foram pesquisadas apenas escolas da rede pública de 1º. grau. No terceiro, foram pesquisadas escolas públicas e escolas privadas, de 1º. e 2º. graus, ampliando o que havia sido pesquisado no primeiro levantamento do SAEB. **No ano de 1997, foi realizada mais uma avaliação dos sistemas de ensino, envolvendo escolas públicas e privadas, ampliando o leque das disciplinas avaliadas.**

O que se coloca, a meu ver, não é ser contra ou a favor da avaliação de um sistema de ensino, mas quais os reais objetivos e como são considerados os resultados. Na esteira da cultura privatista e da redução da presença do Estado, os resultados podem ir ao encontro de diferentes objetivos. Apesar de os resultados do levantamento de 1995 apontarem a deficiência do ensino como um todo, inclusive do sistema privado, o que se tem divulgado fartamente na imprensa é que o ensino público foi reprovado. Daí para se defender a tese da privatização do ensino público, até por quem depende dele, a distância é pequena.

Entendo que cabe aos educadores e dirigentes educacionais realmente preocupados e empenhados com a defesa de um ensino público de qualidade apontar as diferentes facetas e aspectos envolvidos num processo como esse. O próprio relatório subsidia com dados (o questionário de dados sócio-culturais, por exemplo) que dão conta de que o problema do ensino ultrapassa o espaço interno da escola e é nesses dados que deve se fundamentar-se uma análise e uma crítica mais consistentes do atual quadro do sistema de ensino, para que este não seja apenas alvo do selo de qualidade concedido às empresas comerciais.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Outra necessidade apontada pelo Plano Decenal para melhorar a qualidade da educação era a necessidade de o Ministério da Educação e do Desporto

“coordenar um amplo debate nacional a respeito dos PCN, que necessariamente deverão incluir conteúdos essenciais a serem trabalhados por todas as escolas do território nacional, bem como apresentar diretrizes de ação que possam ser entendidas e colocadas em prática de modo a garantir que se generalizem no país as orientações mais atualizadas e condizentes com o avanço dos conhecimentos no mundo contemporâneo e afinadas com o cultivo dos valores culturais que nos são próprios” (PCN, op. Cit., p.4).

Assim, chegam às Secretarias Estaduais de Educação, no final de 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, desde a sua elaboração até a concretização no currículo de escola, compreende quatro fases. Começa, então, em diferentes pontos do país, o debate acerca do currículo nacional, envolvendo diferentes segmentos da sociedade preocupados com a questão, como as universidades, dirigentes educacionais, professores, entre outros. Isso seria o que compreende a primeira fase de concretização dos PCN. Na segunda fase teríamos a incorporação das experiências estaduais, para garantir as especificidades regionais. A elaboração do projeto educativo da unidade escolar seria a terceira fase de concretização que deveria envolver toda a comunidade escolar para que fossem privilegiadas as características sociais e culturais do meio onde a escola está situada. O planejamento do professor a partir do projeto pedagógico da escola constitui a quarta fase de concretização dos PCN.

Um ponto central para essa análise parece ser a concepção de educação que é assumida nos PCN. Educação é entendida como *“um processo de construção em que tanto o professor como o aluno devem se manter numa atitude ativa, para haver aprendizagem significativa”* (PCN, op. cit., p. 26). Considerando essa concepção, os PCN estão estruturados a partir de áreas de ensino e não por disciplinas, e a opção se justifica por entender que os alunos, nas séries iniciais, aprendem por conjunto de conhecimentos.

O conjunto dos temas sociais atuais e urgentes que precisam ser discutidos e estudados na escola não constituirá novas áreas, mas perpassará os conteúdos das áreas tradicionais. Os temas eleitos são Ética, Saúde, Meio Ambiente, Estudos Econômicos, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, que terão textos de fundamentação por tema.

Os conteúdos estão distribuídos em ciclos e não mais em séries, oportunizando mais tempo para a aprendizagem dos conteúdos e, também, objetivando reduzir a repetência. No primeiro ciclo deve-se priorizar a aprendizagem da língua escrita e da matemática, consideradas pré-requisitos para as demais aprendizagens, reduzindo o tempo de trabalho com as demais atividades.

No conjunto do documento, há uma preocupação constante com diversidade cultural, apontando para a necessidade de a escola considerar os diversos grupos culturais a que pertencem seus alunos, uma vez que essa origem interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

“A atenção à diversidade é um princípio dos PCN, que tem um compromisso com a equidade, isto é, com a garantia do direito de todos os alunos de realizar as aprendizagens consideradas fundamentais para seu adequado desenvolvimento e socialização, e também com o propósito de evitar ou diminuir a evasão escolar daqueles alunos com capacidades, interesses ou motivações distintos da maioria” (PCN, op. cit., p.28).

A pluralidade cultural da sociedade brasileira constitui um dos temas transversais dos PCN. O documento que aborda esse tema destaca a escola como o lugar privilegiado para se trabalhar e desenvolver valores com relação à pluralidade cultural, pois a criança convive com a diversidade e poderá aprender com ela. *“Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos”* (pluralidade cultural, 1996, p.16).

Pode-se dizer que a pluralidade cultural se constitui num tema interdisciplinar, daí a necessidade de se buscar outros conhecimentos, tais como os geográficos, históricos, antropológicos, entre outros, para que as crianças compreendam a trajetória e a participação das etnias na formação do Brasil. Esse conhecimento pode ser buscado, também, de forma lúdica nos cantos, nas lendas, nas danças, nos alimentos, através do que cada criança pode ensinar à outra daquilo que é característico do seu grupo social.

Como toda proposta curricular é historicamente situada, convém que se considere o contexto político e cultural no qual ela se insere para que se entenda o real significado de uma concepção que entende que

“o processo educacional deve exercer uma ação integradora das experiências vividas pelo aluno, propiciar todas as experiências bem-sucedidas de aprendizagem e gosto pelo conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade justa e democrática” (PCN, op. cit. , p. 9).

O conceito neoliberal de cidadania é diferente do conceito democrático e isso é significativo quando se quer preparar cidadãos, uma vez que para os neoliberais interessa formar pessoas produtivas, capazes de se inserir no mercado como consumidores, sem ter presente a dimensão política de cidadão, ao passo que o conceito democrático de ser humano implica a formação de pessoas que possam interferir na construção da sociedade.

Retomo aqui um aspecto colocado anteriormente. Parece-me que a questão não é refutar ou abraçar um currículo nacional, mas ver a que interesses atende, se de uma minoria que quer manter privilégios ou da maioria marginalizada que realmente necessita de um currículo socializador, proporcionando-lhe igualdade de oportunidades. Ou, ainda, se o currículo proposto não for resultado de um projeto coletivo, como a comunidade escolar pode buscar alternativas para incorporar no currículo as suas necessidades.

Para Sacristán (1995), *“currículo não é agora a declaração de áreas e temas - seja ela feita pela administração ou pelos professores -, mas a soma de todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados”* (p.86) e, portanto, não é um objeto delimitado e estático, mas resultado das relações culturais que se estabelecem na sala de aula e no meio que a cerca.

Sob este ponto de vista, um currículo que se coloca como parâmetro para as mais diversas realidades dentro de uma nação, mesmo que a partir de uma perspectiva neoliberal, pode ser um currículo emancipador, se a comunidade escolar tiver clareza, no seu projeto pedagógico, do homem (cidadão ou consumidor) que ela quer formar e para que sociedade (democrática ou de mercado).

A LÍNGUA E A LITERATURA NO CURRÍCULO

As línguas se transformam ao longo dos tempos, à medida que as sociedades se transformam. Nesse processo adquirem novos valores lingüísticos, ligados às novas perspectivas de cada sociedade. A transformação da língua propicia modos diferentes de falar. Esses modos têm sentidos diferentes de acordo com os valores sociais das pessoas que os falam. A escola, como instituição dessa mesma sociedade, incorpora esses valores e faz o mesmo com seus alunos. Esse entendimento remete a uma breve análise de como a língua e a literatura foram trabalhadas na nossa história educacional.

O processo educacional brasileiro se inicia ainda no Brasil Colônia, mais especificamente com a chegada dos padres jesuítas. Estes têm como atribuição evangelizar os índios, manter a fé católica na colônia e professar a cultura portuguesa. Esse momento da educação brasileira caracterizava-se pela unidade do ensino, isto é, o ensino na colônia mantinha as mesmas diretrizes do ensino na coroa, além de manter os ensinamentos doutrinários católicos. Outra característica desse momento era o predomínio, em termos de conteúdo, da literatura e da oratória. Essa característica do ensino *“correspondia aos ideais de ‘homem culto’ em Portugal, onde, como em toda a península ibérica, se encastelara o espírito da Idade Média e a educação, dominada pelo clero, não visava por essa época senão formar letrados e eruditos”* (AZEVEDO, 1963, p.516).

A influência da proposta pedagógica jesuítica perpassa o ensino da época em que o Brasil era colônia de Portugal, no período em que se constitui como Império, e adentra a República. Isso se reflete na ausência, no Brasil da época, de um corpo de intelectuais envolvidos com atividades científicas e técnicas e, de outro lado, na existência de um grande número de bacharéis, letrados e clérigos. Apesar da reforma Benjamim Constant, de cunho positivista,

“a proeminência dos estudos literários sobre os estudos científicos permanecia tão fortemente marcada, no sistema cultural do país, que ainda constituíam e deviam figurar por muito tempo, como instituições solitárias, sem irradiação, as raras escolas ou institutos prepostos ao ensino científico, não aplicado, ou a pesquisa no domínio das ciências naturais” (AZEVEDO, op. cit., p.623).

Pode-se concluir que a importância que ganhou a literatura, no currículo escolar de influência jesuítica, era parte de um projeto cultural mais amplo do contexto da época. As terras descobertas representavam a possibilidade de a Igreja Católica restabelecer a hegemonia que havia perdido na Europa com o Renascimento. Mesmo com destaque para a literatura no currículo, esta era previamente selecionada, de modo que não era qualquer literatura que se trabalhava na escola.

A supremacia da literatura sobre a ciência no currículo da escola jesuítica, não a vejo como correta. Apesar de valorizar a literatura como um conhecimento importante, considero que esta não deve colocar-se como um conhecimento absoluto dentro de um currículo. Assim, vale dizer que a pedagogia jesuítica não pode ser tomada como referência (uma vez que negava o conhecimento das ciências), por mais que se valorize a literatura.

Assim como a pedagogia jesuítica não pode ser tomada como referência, tampouco o pode ser um currículo exclusivamente pragmático, preocupado apenas com o ensino de conhecimentos diretamente utilitários para o processo produtivo, tanto no que diz respeito ao ensino da língua como da literatura.

Para Sacristán (op. cit.) um currículo pragmático e fundamentado na ideologia dominante implica na não compreensão da multiculturalidade que caracteriza uma sociedade. Este autor entende que

“a ciência é uma linguagem que, no que tem de universal, facilita a comunicação entre os seres humanos. Só que seu domínio pode desalojar o conhecimento social, as humanidades e as artes do currículo escolar, sendo esses âmbitos ou dimensões culturais aqueles nos quais mais se podem apreciar as peculiaridades dos grupos humanos e das culturas, que é o terreno no qual surgem os conflitos e as incompreensões” (SACRISTÁN, op. cit., 101)

Nesse sentido, pode-se entender as diferentes variedades lingüísticas e a literatura como manifestações culturais que possibilitam compreender e

estudar as características dos diferentes grupos humanos e a sua presença ou não num currículo que considera a pluralidade cultural de uma sociedade é significativa. Assim, o resgate dos regionalismos, sotaques, gírias, bilingüismos e da tradição oral com o estudo de mitos, lendas, estórias, contos de diferentes épocas, lugares e povos, possibilitaria conhecer a história dos grupos que formaram o Brasil. Ainda, o estudo das diferentes linguagens contemporâneas permitiria conhecer a diversidade cultural brasileira.

Considerando que se aprende a linguagem à medida que se interage no grupo social do qual se faz parte, a escola não pode deixar de considerar e conhecer os conhecimentos lingüísticos que as crianças dominam e produzem quando chegam à escola, resultado das interações das quais participaram/participam, no seu meio social.

Uma vez que a língua e a literatura encerram aspectos significativos da cultura de uma sociedade, procurei verificar qual é a concepção de linguagem que fundamenta a proposta de currículo nacional elaborada pelo Ministério da Educação e do Desporto, materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Busquei esta referência nos documentos de Língua Portuguesa e de Pluralidade Cultural. Ambos os documentos fazem referência à necessidade e à importância do estudo da língua e da literatura, a partir da concepção interacionista. Considero que há um aspecto que diferencia os dois documentos. Enquanto que no documento da Pluralidade Cultural se observa uma grande relação com a história e com a cultura de cada grupo nos temas que podem ser abordados no estudo da língua e da literatura, no documento de Língua Portuguesa a interação se coloca mais no plano da resolução das necessidades individuais do cotidiano.

No documento que aborda o tema da Pluralidade Cultural, o estudo da língua e literatura é parte do conteúdo que estuda **o ser humano como agente social e produtor de cultura**. Nesse eixo temático, língua e literatura são entendidas como linguagens que caracterizam a identidade de um grupo ou de um indivíduo. Assim, a ampliação de códigos e universos lingüísticos do aluno e a criação literária de diferentes grupos étnicos e culturais podem ser estudadas como exploração de linguagem e como conhecimento ligado a diferentes tradições culturais.

Como a proposta não é fechada, cabe ao professor o cuidado de não privilegiar determinados tipos de texto porque são mais fáceis de se entender

ou de se ter acesso, ou ainda porque os conhece melhor e, portanto, exigem menos preparo. Uma postura assim não se constituiria numa prática pedagógica democrática, principalmente para com aqueles alunos que têm na escola a única possibilidade de acesso aos textos escritos.

No documento dos PCN que aborda o ensino de Língua Portuguesa, a Literatura é entendida como “*um espaço de expressão das múltiplas práticas textuais - orais e escritas - capazes de dar conta da riqueza das ações e do imaginário humanos*” (PCN - Língua Portuguesa, p. 12). Esse é um universo no qual o aluno precisa ser inserido e cabe à escola essa tarefa.

Neste documento, considerando que a escola deve trabalhar com as mais diferentes tipologias textuais, a literatura ganha destaque na medida em que é o único tipo de texto que é especificamente referenciado. Isso me parece significativo, já que este documento é parte de uma proposta cultural mais abrangente e que tem como objetivo o trabalho com conteúdos mais pragmáticos. Mais uma vez se coloca a necessidade de a escola ter um projeto pedagógico definido, para poder atuar no sentido de socializar os bens culturais produzidos pela humanidade.

Outro aspecto que chama a atenção no documento é a constante referência à necessidade de se construir na escola um espaço para leitura (biblioteca, sala de leitura, cantinho da leitura, banco do livro) e a preocupação com a qualidade dos livros a serem oferecidos aos alunos para leitura. Num momento em que, para muitas pessoas, o computador parece substituir o livro, a ênfase que é dada à leitura ganha relevo especial.

Entendo que ambos os documentos aqui analisados se fundamentam numa concepção interacionista de linguagem. Tanto o de Língua Portuguesa quanto o de Pluralidade Cultural apontam como necessário a escola trabalhar a partir dos conhecimentos lingüísticos da criança para que se observe que há diferenças lingüísticas entre os grupos sociais e étnicos. Mas é necessário destacar que nenhum dos dois contempla as relações ideológicas e de poder que subjazem ao uso de diferentes dialetos numa sociedade de classes como a nossa, uma vez que as variedades lingüísticas têm a ver com a relação de forças simbólicas estabelecidas na dinâmica social. Dizendo de outra forma, as marcas de prestígio ou estigma de um dialeto têm relação com a classe social dos seus falantes.

Esses aspectos, não discutidos nos parâmetros curriculares, a meu ver se colocam como fundamentais na discussão de um currículo multicultural. Penso que devam, necessariamente, estar presentes na construção do projeto pedagógico da escola a partir da discussão e da definição do homem que se quer formar.

CONCLUSÃO

A educação sempre esteve ligada às políticas culturais, assumindo papel relevante na implementação de novas políticas deste tipo. Nos últimos anos, a prioridade para a educação tem ocupado espaço nas mais diferentes plataformas políticas. O Governo Federal a tem colocado como alternativa para a modernização do país e está investindo, atualmente, recursos para que a tecnologia chegue rapidamente às escolas, com o argumento de que o trabalhador atual precisa dominá-la, para estar mais ajustado ao mercado de trabalho.

A história educacional brasileira aponta outros momentos em que a preocupação com a educação não se fundamentava no acesso ao conhecimento científico, erudito e universal pela maioria da população, mas na solução de outros problemas sociais por meio da escola. Duas situações podem exemplificar esse entendimento. No início da República, a educação foi colocada como necessária para se aumentar o número de eleitores, pois, com a possibilidade de eleições democráticas, seriam necessários cidadãos capazes de eleger os seus governantes. Na ditadura militar, também se fez crer que o problema do desenvolvimento do país era a falta de trabalhador qualificado para a indústria, e o **tecnicismo pedagógico** se colocou como alternativa para a educação.

As mudanças educacionais foram operadas, não raras vezes, atendendo aos interesses de alguns, e não da clientela que dispunha da escola pública, isto é, a maioria da população. Os interesses não necessariamente são internos à nação e isso parece estar se concretizando novamente a partir das políticas curriculares.

É importante destacar que a atual preocupação do governo brasileiro para com a educação é parte do processo de globalização, no qual a escola se torna o campo privilegiado e o centro de irradiação da nova política cultural.

Dentro desse contexto, destacam-se a implementação de currículos nacionais e de sistemas de avaliação, como duas ações do projeto educacional da “nova” *direita*. No Brasil, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Não quero aqui fazer a apologia desse documento, mas também não acredito que a alternativa seja desconsiderar totalmente a proposta. É necessário ter a clareza de que ela parte de um projeto de educação mais amplo que entende que a escola deve formar consumidores e não cidadãos. Porém, este mesmo documento aponta para a necessidade de a escola estruturar o seu projeto pedagógico, contribuição significativa do documento que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para a construção do projeto pedagógico da escola, entendo como necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, entidades governamentais e não governamentais que também atuam na comunidade onde se situa a escola, a fim de garantir que todas as características sociais e culturais sejam contempladas no currículo, parte do projeto da escola. Ainda, a comunidade escolar precisa ter clareza, quando da elaboração do seu projeto pedagógico, do homem (cidadão ou consumidor) que ela quer formar e para que sociedade (democrática ou de mercado). Nesta perspectiva, o projeto pedagógico da escola se tornaria emancipador se os Parâmetros Curriculares Nacionais fossem tomados como uma das referências e não como a única, restringindo a ação pedagógica ao que estes determinam.

A partir do projeto da escola, cada professor estrutura o programa da sua disciplina que, necessariamente, deve contemplar as diretrizes do projeto da escola e considerar que o ponto de partida de cada aluno pode ser diverso, já que diferentes alunos podem pertencer a diferentes grupos culturais.

Dentre os diferentes tipos de texto que a escola deve trabalhar, o texto literário é o único que é especificamente referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso é significativo numa proposta de currículo que tem como objetivo o trabalho com conteúdos mais pragmáticos. Mais uma vez se coloca a necessidade de a escola ter um projeto pedagógico definido, para poder atuar no sentido de socializar os bens culturais produzidos pela humanidade.

Conclui-se, assim, que qualquer proposta ou parâmetro curricular é uma questão de política educacional. Porém, políticas educacionais, por si sós, não garantem ação pedagógica eficaz. O que a garante é a confluência de políticas educacionais com posturas profissionais comprometidas da parte dos professores.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995. pp. 39-57.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995. pp. 59-93.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4.ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963. 802 p.
- BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974. pp. 99-181.
- FONSECA, Marília. O banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 169-195.
- GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: Reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 114-143.
- GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. 303 p.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1995. 204 p.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 244 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais*, 1995-6.

_____. *Relatório preliminar do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB)*. 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 82-113.

SILVA Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 184-202.

PELA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Oliveira Miranda Neto*

RESUMO: *Este artigo procura investigar as relações do processo ensino-aprendizagem nas aulas de língua materna e a concepção de linguagem interferente nesse processo. Para tal refletimos sobre os conteúdos veiculados neste ensino, bem como sobre o material nele utilizado, além de apresentarmos uma apresentação avaliação crítica da visão metalinguística do ensino do Português. Utilizamos-nos, para isso, dos recursos teórico-metodológico da Análise do Discurso de Linha Francesa e da Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Materna.*

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to investigate teaching/learning relations in First Language Teaching (Portuguese), and the concept of language interfering in this process. Using the theoretical and methodological frame of Applied Linguistics, more specifically Discourse Analysis (French School), we present a discussion about the content to be presented as well as the material to be used for the teaching of Portuguese as a mother tongue. A critical analysis of the metalinguistic view applied in this process is also presented.*

Este trabalho tem por objetivo lançar um olhar crítico em torno do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Elegemos como foco principal de análise as inter-relações professor-aluno e a influência do ensino metalingüístico nesse processo.

Para tal, analisamos alguns materiais didáticos utilizados nas aulas de língua portuguesa, além de resgatarmos a própria concepção de linguagem, fenômeno esse que se torna mediador da prática do profissional de ensino.

Optamos por não nos posicionarmos rigorosamente em nenhuma teoria pré-determinada, ou mesmo em nenhuma abordagem epistemológica pura. Ter uma visão que se pretende crítica já nos posiciona claramente nesse processo, do qual tentamos apenas resgatar alguns estudos já realizados e

* Graduando em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia e bolsista de iniciação científica pelo PET (Programa Especial de Treinamento).

outros em andamento. Alegrar-nos-emos se aqui ficarem levantadas algumas polêmicas sobre o tema proposto.

Já é tempo de refletirmos sobre nossa prática de educadores, principalmente numa época em que a própria razão e, conseqüentemente, o próprio conhecimento estão sendo colocados em xeque, ou melhor, sobre como estes até o momento foram encarados, tendo em vista o fato de sermos sujeitos constituídos e constituintes de uma sociedade tão heterogênea.

Este e outros questionamentos tentaremos abarcar no percurso deste trabalho.

UMA TEORIA APRIORÍSTICA

Não é de hoje que a Educação tem se configurado num mero “anexo” dos problemas sociais. No muito, invocam-se questionamentos em torno das más condições de trabalho do professor, das intermináveis filas de matrículas nas escolas públicas, além da incoerência no valor dos salários de alguém que, para sobreviver, tem que “dobrar” ou “triplicar o turno” para permanecer com um salário no nível de suas necessidades.

Nesse contexto, descrito de forma eufemística, há um ponto, ou melhor, um contraponto que reduz significativamente a dinâmica educacional: a superficialidade com que é tratado o processo de ensino-aprendizagem, pautado numa filosofia e numa prática nas quais ensinar é sinônimo de *transmitir*, linguagem é sinônimo de *comunicar*. Sendo assim, aquele espaço de *conflito*, *interação*, *criatividade* e *construção* dá lugar a um espaço de *passividade*, *opressão*, *mecanização* e *reprodução*.

É nesse movimento de idas e voltas que se estrutura uma forte mentalidade no ensino de língua materna, ainda centrada na **gramática normativa** e nos **manuals didáticos**. Sobre aquela, Travaglia (1996: 30) explicita-nos um conceito ao afirmar que:

A gramática normativa é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial (...), apresenta e dita normas de bem falar e escrever(...).

Aparentemente não haveria nenhum problema ou contradição nessa

postura, perpetuada sob a forma de uma imagem que, por sua vez, reflete a chamada **língua padrão**, “abstrata” e “ideal” no processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar que língua padrão vincula-se à variante de prestígio, inventariada pelas gramáticas e dicionários (Gnerre, 1985), em oposição às variantes populares, não credenciadas e prestigiadas pelo uso da escrita, como também não previstas por algumas teorias de linguagem.

A exemplo do que afirma Soares (1989: 41):

(...), os preconceitos sociais, que valorizam certas regiões do país em detrimento de outras, determinados contextos, em relação a outros, alguns grupos sociais, em oposição a outros, levam leigos e até especialistas a atribuir superioridade a certos dialetos regionais, certos registros e, sobretudo, a certo dialeto social, criando-se, assim, estereótipos lingüisticamente inaceitáveis.

De acordo com essa concepção, temos a formação de um imaginário social, de uma representação lingüística responsáveis pela manutenção e imposição de determinados padrões de comportamento, capazes de atribuir juízos de valor tendo como parâmetro a deficiência lingüística do sujeito e não as diferenças de uso da linguagem existentes na dinâmica social. Isto é, falar de forma diferente da língua padrão é sinal de inferioridade e não de diversidade cultural.

Segundo Dubois et alii (1973: 379), uma concepção de língua baseada nessas características estruturais origina-se em Saussure, afirmando os autores que:

(...) a língua é um produto social no sentido de que o “indivíduo a resgata passivamente”; essa parte social da linguagem é “exterior ao indivíduo”, que não pode nem criá-la, nem modificá-la. É um contrato coletivo, ao qual todos os membros da comunidade devem submeter-se em bloco, se quiserem se comunicar.

É a partir dessa visão que a Lingüística se torna um sistema epistemológico perfeitamente instaurado como ciência. O estruturalismo, dessa forma, evidencia seus métodos de análise, que, como vimos, dissociam o homem de sua língua, tornando-o passivo perante ela e, ao mesmo tempo, levando-o a percebê-la sob a forma de *recortes sincrônicos*, portanto estáticos e descontextualizados.

Esse dissociar passa-nos a idéia de separação entre o homem e o seu mundo social. A língua, se vista em oposição ao conjunto das interações sociais, torna-se um instrumento externo, predeterminado, que se configura nos planos abstratos do pensamento, ou até mesmo fora dele.

Isso pode explicar a ocorrência, nas aulas de Português, do uso de frases isoladas, ou mesmo de “pseudotextos” para que sirvam ao aluno de modelos de análise sintática, ou, ainda, para preenchimento de lacunas e identificação de categorias gramaticais subjacentes.

Com relação a esses **pseudotextos**, poderíamos caracterizá-los como fragmentos de livros, de artigos, que, por perderem a sua vinculação com o todo textual, deixam de apresentar a sua noção de unidade, uma vez estando fora do seu contexto de origem.

Um exemplo dessa centralização no enunciado podemos perceber em frases isoladas do tipo:

*Um troféu estava vazio*¹

Qual o sentido de realização lingüística desse enunciado?

Poderíamos simplesmente utilizá-la para explicitar a noção de predicatividade, enfatizando a presença do verbo **estar**.

- O troféu - Sujeito
- estava - verbo de ligação
- vazio - predicativo do sujeito

Por outro lado, nenhuma realização lingüística tem razão de ser, caso não se realize numa situação real, concreta, contextual. Que sentido há em se saber a classificação morfossintática de *O troféu estava vazio* (visto na perspectiva do ensino de língua materna), sendo esta uma construção isolada?

Se o objetivo do ensino de Português for treinar o aluno a classificar categorias gramático-normativas, temos um vasto campo de exploração em análises e diagnósticos de categorias lingüísticas. Todavia, se o objetivo é

¹ Faraco & Moura (1992: 53), Língua e Literatura. V.3 - 2º Grau.

possibilitar a proficiência e domínio da leitura e da escrita, não há motivo de se descontextualizar algo que só se configura, determina e é determinado no plano contextual. É por isso que um ensino de língua que vise à formação crítica do indivíduo, mas que se circunscreva à metalinguagem, corre sérios riscos de estar se contradizendo.

A falta de contexto e significação para o aluno explicitam-lhe uma língua distante dos enunciados produzidos nos confrontos sociais, ou seja, nas interações interindividuais, nas intenções denunciadas pelo uso e construção de uma linguagem contextualizada, na qual e com a qual nos constituímos enquanto sujeitos.

Através de uma língua abstrata, de estruturas convencionais utilizadas para a comunicação, ou ainda *vista enquanto prisão do homem* (Geraldi, 1996), percebemos um sujeito que se desvincula do seu processo de construção. Não percamos de vista, ainda, o uso (ou imposição?) de manuais didáticos produzidos por uma realidade “ideal” e transferida a diversas culturas que se configuram como realidades distintas.

Certamente não resta outra saída ao professor senão a de perpetuar um saber destinado a diferenciar, identificar e nomear classes de palavras, orações, períodos, decorar regras de funções sintáticas, inúmeras regências sobre as quais se poderia refletir num contexto próprio ao conhecimento prévio dos educandos.

Quando nosso aluno diz ou escreve: “vamos no cinema”; “vamos assistir o jogo de futebol”, ele não está quebrando as regras de sua língua (sua organização mínima para se tornar compreensível pelos falantes). Tanto é verdade que sua fala é perfeitamente compreensível a qualquer falante nativo, ou mesmo estrangeiro. O *problema* não está, como percebemos, no romper com as regras da linguagem, e sim em não se utilizar de uma norma inventariada, credenciada por toda uma convenção social.

Cabe ao educador propiciar a seus alunos a utilização de suas respectivas variantes lingüísticas, pois estas fazem parte de toda uma história de constituição como sujeito.

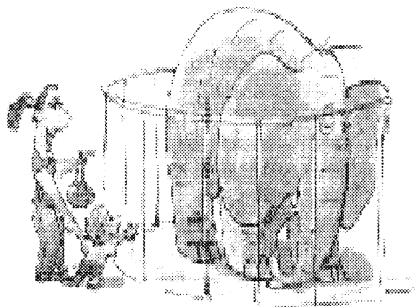
Dessa forma, seria interessante partir do saber de mundo que o educando traz para a sala de aula (essa diversidade cultural), além de permitir

que espaços de reflexão se instaurem na sala de aula, tendo por objetivo possibilitar que o indivíduo perceba a existência de uma variante de prestígio que o obriga, se quiser penetrar no “mundo das palavras”, a utilizar, no contexto escrito principalmente, ou em situações estratégicas (conferências, conversas com pessoas ilustres) variantes do tipo: “vamos **ao** cinema”; “vamos assistir **ao** jogo de futebol”.

Com isso, é importante que se permita ao aluno construir as próprias regras do *jogo lingüístico*, caminhando na e com a linguagem, “sacando” os mais variados sentidos de um texto através da sua leitura, assim como na sua produção. Isso possibilitará a existência de um sujeito actante na sala de aula e no contexto social (se é que podemos separar as duas coisas), permitindo que a língua se apresente como algo concreto, dinâmico e presente em sua (do aluno) realidade.

Ilustrando um mundo distante do educando, os manuais didáticos acabam desconsiderando uma série de referenciais do EU-ALUNO, impondo-lhe um outro EU-VIRTUAL, que desconsidera o conhecimento de mundo e a realidade que permeiam a existência daquele.

A figura abaixo foi extraída de um livro didático utilizado no ensino de língua portuguesa no 1º grau, destinado especificamente ao ensino de 5ª série.



Se atentarmos para os detalhes da ilustração, descrevendo seu enunciado (sua forma), perceberemos a presença de três personagens: a *mãe*, seu *filho*, e um *elefante*. A cena se passa num zoológico. Observemos também as roupas, a expressão das personagens. Parece que a criança vive um

momento de alegria, de descoberta, ao ver um animal tão grande a sua frente. Por outro lado, a gravura reflete a expressão triste do animal, pelo fato de estar preso, longe de seu hábitat natural.

Juntos, agora, vamos construir os sentidos desse enunciado, isto é, o que está por “trás” da ilustração, aquilo que só pode ser percebido na **contraleitura**, no **mundo implícito**, no **plano ideológico** determinante e determinado pela dinâmica da interação entre leitor e texto.

As personagens mãe e filho seguramente não estão inseridas nas classes sociais menos favorecidas economicamente. As roupas limpas, o brinco, a bolsa, a aparência física descartam a possibilidade de eventuais dificuldades de sobrevivência. Nota-se o estado de alegria no relacionamento entre pais e filhos. Ainda poderíamos nos permitir perguntar como conseguiram dinheiro para visitar um zoológico (caso seja pago). Ou mesmo discutir os problemas de ordem ecológica: o desequilíbrio ambiental presente ao demonstrar a violência contra animais, aprisionando o elefante.

Após estas observações, é importante que não nos prendamos apenas a uma única leitura, pois são possíveis várias outras - o limite delas se encontra na própria comunidade interpretativa² presente no processo de construção dos sentidos. É necessário, nessa dinâmica, “sacarmos” quais são as intenções subjacentes em se colocar uma gravura, permitindo a construção de todas essas leituras que permeiam os planos ideológicos constituintes da própria função do livro didático, elemento presente no mundo de professor e alunos, que, muitas vezes, não possuem espaços para refletir criticamente sobre o material pedagógico usado nas diversas instituições de ensino.

Quem já viu um elefante algum dia? No Brasil é comum existirem elefantes? O zoológico é um lugar de fácil acesso aos nossos jovens?

Muitos dos leitores que já tiveram oportunidade de viajar para o exterior ou conhecer algum zoológico, circo, etc, dirão que sim. Mas certamente haverá muitos outros leitores que responderão negativamente. Buscar as causas dessa oposição é resgatar a memória dos problemas sociais, das lutas de classes, entre outros fatores.

² De acordo com Braga (1990), uma comunidade interpretativa é composta de sujeitos que compartilham um mesmo foco seletivo de informações no processo de leitura.

Os pais hoje em dia têm tempo para passear com seus filhos? E aqueles que são obrigados a trabalhar a semana inteira para sobreviver à custa de um salário e têm que sustentar toda uma família morando numa cidade cuja paisagem denuncia a fome, a seca, a caatinga como vegetação predominante, tão diferente das pastagens, das florestas e dos elefantes da África?

Para Vu (1975: 30, apud Faria, 1996: 70):

A contradição realidade-discurso encontrada no livro didático é própria da ideologia burguesa, é uma influência antidialética sobre o pensamento, o discurso não é ilusório, o que é ilusório é considerar a produção intelectual desligada da base material, com vida própria.

Nas aulas de língua portuguesa não se deve desprezar o livro didático, que é às vezes, o único material (quando existe) a que os professores têm acesso. O que não se deve é retirar a liberdade tanto do professor quanto do aluno de questionar o próprio material usado durante as aulas.

É arriscado e impraticável ter apenas como referência de realização lingüística uma única realidade, uma única visão dessa mesma realidade. Limitar as condições de produção da linguagem é limitar a constituição de uma consciência crítica do sujeito que constitui a linguagem e se constitui na linguagem e pela linguagem.

Freire (1995: 11) já demonstrava a importância de se considerar o conhecimento de mundo dos educandos, suas diferenças no processo de ensino-aprendizagem, quando afirmava na célebre fala:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra; daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (o destaque é nosso).

Até agora, este artigo privilegiou a descrição de alguns problemas detectados no ensino de língua materna. Problemas esses que se evidenciam na realidade de nossas escolas, dos vestibulares, das universidades: o domínio da **forma** (gramática) no ensino da língua; a supremacia desta em oposição às suas próprias **condições de produção**.

Até o momento, além do *descontexto* da língua ao *contexto* do aluno, vivemos a omissão por parte da escola de espaços de liberdade para a

constituição de mentalidades que verifiquem as reais condições do funcionamento da linguagem: onde, por que, e para quem falamos e escrevemos.

Se nos depararmos com frases do tipo *Me passa o fogo, por favor...*, visualizaremos as lacunas dos métodos de análise lingüística empregados nas instituições escolares. Essa frase transcende o mundo da **estrutura**, da **forma**, e se determina na **situação**, nas **intenções**, na ENUNCIÇÃO. Não é possível determiná-la apenas com padrões gramaticais. Enunciação, aqui se configura como as condições de produção de um enunciado. Condições estas povoadas de intencionalidade, memória, ideologia.

- *Passar o fogo* é uma construção incorreta para a lógica formal (elemento determinante nas teorias de linguagem), mas é perfeitamente possível na *lógica das interações humanas*³, e é essa interação que se constitui como o processo fundamental da linguagem.

Se essa postura de “ensinar a língua” visa à formação de um leitor/ scriptor⁴ críticos, cientes do como e para quem a língua se estrutura, acreditamos assim alcançar um paradoxo, uma contradição entre a teoria e a prática no contexto educacional, em específico nas aulas de língua materna.

Nossos alunos estão saindo da escola após estarem em contato treze anos (em média), com estudos sobre a linguagem sem entretanto, conhecerem os próprios mecanismos de funcionamento desta e sem, saberem que *vivem* a linguagem constantemente como algo inalienável de sua constituição como sujeitos heterogêneos.

Esse distanciamento entre o EU-MUNDO, EU-LÍNGUA e EU-OUTRO é determinado por vários elementos, entre os quais a centralização, no ensino, de uma **teoria apriorística**.

Pensar num ensino de língua materna em que a teoria precede a prática é imaginar um futuro jogador de futebol que, para se tornar um goleiro, ou

³ Entenda-se por *lógica das interações humanas* as expectativas de troca de sentidos que permeiam as ações de sujeitos envolvidos em um processo enunciativo.

⁴ *O scriptor é representado pelo sujeito minimamente capaz de interagir com a linguagem escrita e produzir textos* (Duarte & Santos, no prelo).

centroavante proficiente, tenha que passar vários anos sentado num banco escolar aprendendo teorias e técnicas de como jogar. Após algum tempo, receberá o certificado de jogador e, ao entrar num campo de futebol, percebendo uma realidade que só conhecia pela teoria, não conseguirá dar o primeiro chute. Ao contrário disso, se desde os primeiros momentos começar a treinar em campo, descobrindo as regras do jogo, caindo, se machucando, “sacando” as intenções nos lances do adversário, as condições de produção desses lances, certamente virá a se tornar um jogador proficiente. Quem sabe, se nessa escola houvesse espaço de discussão e liberdade, poderia ele modificar algumas regras, construindo e desconstruindo seus lances de acordo com as suas condições físicas, seus reflexos, sua realidade: cada jogador usando sua chuteira, sua bola, sua camisa, sua CRIATIVIDADE.

E a teoria?

Essa viria paralela ou posteriormente aos treinamentos, às experiências de mundo dos alunos ensinando a alguns lances clássicos, jogadas possíveis, histórias de gols sensacionais, técnicas de lançamento, tudo partindo da prática, do contato direto com o jogo. Indicando aos jogadores que, caso não venham a praticar determinado lance, ou deixem de respeitar certas regras, não conseguirão espaço para serem reconhecidos, e mesmo se não forem, ali, naquela escola, todos são respeitados, pois cada um possui as suas próprias habilidades que não os tornam melhores ou piores, mas diferentes.

PELA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM

Para Geraldí (op.cit: 38),

Do ponto de vista sociointeracionista da linguagem, a variedade lingüística que a criança domina, em sua modalidade oral, foi aprendida nos processos interlocutivos de que participou. E para participar de tais processos, a criança não aprendeu antes a linguagem para depois interagir: constituiu-se como sujeito que é ao mesmo tempo que construiu para si a linguagem que não é só sua, mas de seu grupo social.

Diante desse quadro, podemos perceber que é no uso e na interação com a linguagem e não falando ao seu respeito que nos constituímos enquanto sujeitos. Todos somos jogadores que apresentam suas próprias habilidades e, a partir delas, tentam marcar seu espaço de poder na sociedade em que vivem.

Desconsiderar isso é desconsiderar o próprio sujeito, o aluno, no nosso caso, e também o professor.

Vimos no item anterior que a prática deve preceder a teoria. Por isso, no ensino de língua materna, nas suas fases iniciais, o aluno deve entrar em contato com a linguagem de forma que a possa vivenciar em suas mais diversas representações, sejam televisivas, escritas, orais, etc.

Deve ter, o aluno, o espaço para discordar, refletir sobre si mesmo, repensar sua sociedade. Antes de aprender sobre um mundo distante do seu, uma realidade que não lhe é própria, repensar suas condições de vida. Resgatar sua memória, seu conhecimento prévio. Certamente esse aluno sentirá mais confiança na sua própria língua, sabendo que pode utilizá-la para ler e escrever para si mesmo. Posteriormente, de maneira contextualizada (uso de livros, artigos, textos produzidos pelos próprios educandos), irá percebendo que a sua língua apresenta determinadas regras de funcionamento. E nesse funcionar constante, houve uma época da história em que a escrita assumiu uma posição de prestígio no convívio social, estabelecendo, para si, normas que devem ser seguidas segundo toda uma convenção social e a todo um processo de organização da própria escrita. Não se pode, esquecer entretanto, que esta nunca irá substituir outro tipo de linguagem: a fala.

O aluno deve ter também, desde tenra idade, a noção de **Situação/Leitor**⁵. Aprendemos português para nos tornarmos leitores e scriptors críticos, e para isso é necessário conhecer os mecanismos de funcionamento da própria leitura e escrita. Ao escrevermos para alguém, projetamos no nosso texto a imagem virtual desse alguém: o leitor virtual. Só que esse leitor virtual apresenta intenções ao ler o texto, muitas vezes, vai desconfiar daquilo que escrevemos. Por isso, devemos utilizar estratégias para que a estrutura textual se torne clara, que convença ou esclareça sobre aquilo que queremos dizer, ou mesmo, iludi-lo (o leitor), utilizando determinadas construções lingüísticas que o enganem, conquistando-o ou mesmo provocando-o.

Como leitor, não podemos perder de vista que os diversos textos com os quais entramos em contato (seja um folheto de propaganda eleitoral, seja

⁵ *Situação/Leitor* é a relação intencional que o scriptor, ao conceber um texto, estabelece entre suas pretensões textuais e os referenciais projetados de um leitor virtual idealizado para o seu texto.

um livro de literatura, um recadinho de amor), todos apresentam uma história de produção⁶. Apresentam intenções, e que foi alguém, povoado por outros “alguéns” (vozes - intertextos) possuidores de referenciais, memória social e ideológica que está tentando nos convencer, nos informar, ou nos iludir, como também pode estar sendo sincero(a), ou não.

A **Situação/Leitor** é chave para o nosso ensino de leitura e escrita. A metalinguagem⁷ deve vir com o passar do tempo, à medida que o nosso aluno já domine a sua escrita e a leitura. Aí sim, nosso livro didático poderá contribuir, como elemento acessório para o aluno e para o professor, com o intuito de facilitar a compreensão de determinadas regras, normas da língua de prestígio (língua padrão), ou mesmo servindo como um contraponto para percebermos a importância de estabelecer um contexto real nas nossas aulas. A partir dessa mentalidade, poderemos, inclusive, utilizar os próprios textos produzidos pelos alunos na condição de “recurso didático” para partir de uma realidade concreta na qual a linguagem se constitui. A partir da produção dos textos, e é importante que não se imponham temas e métodos rígidos de correção deles, o professor poderá construir as próprias regras da língua, mostrando e discutindo o funcionamento da leitura e da escrita de forma que não venha a inibir seus alunos ou tirar-lhes o espaço de criatividade.

Construir a linguagem significa, antes de mais nada, considerá-la parte integrante do indivíduo, algo inalienável de si mesmo. E, por ser inalienável, é por meio dela que nos constituímos enquanto sujeitos e ao mesmo tempo constituímos ela mesma. Construir a linguagem é possibilitar vários elementos interagindo entre si e buscar na memória de cada um desses elementos as suas próprias condições de produção, tais sejam: a estratégia de uso de determinada variante segundo o contexto em que se insere; a escolha de determinados conectivos, modalizadores lingüísticos, tipologia utilizada, entre outros.

Referimo-nos anteriormente a espaços configurados na sala de aula como de *conflito, interação, criatividade e construção*. Tendo como referencial

⁶ A história de produção de um texto é toda a estratégia utilizada no ato de escrevê-lo, assim como as intencionalidades presentes é que determinarão os elementos de coesão textual a serem utilizados, ou mesmo a tipologia usada em determinada situação.

⁷ Metalinguagem está sendo empregada no sentido de ensino de língua equivalente à apreensão de regras gramaticais.

o ensino de língua portuguesa, tentaremos caracterizar esses espaços, ou melhor, essas mentalidades:

Espaço de conflito: espaço no qual vozes se entrecruzam na constituição de um determinado saber. Opõe-se aqui ao “ensino tradicional”, no qual observamos uma única voz presente na interlocução professor-aluno. É importante ressaltar que no espaço de conflito o aluno tem liberdade de discordar, questionar, debater, negociar sentidos com o professor, com o livro didático, com seus colegas e com a própria escola num todo. O sujeito evidencia sua fala e no jogo de enfrentamento entre a sua voz (saber de mundo) e a voz do outro é que temos a constituição do saber lingüístico.

Isso significa que a linguagem e suas diversas variações dialetais se constituem na troca de experiências entre os falantes. Esse *outro* com o qual interagimos é o sujeito actante que evidencia seus referenciais existenciais, políticos, culturais, históricos, entre outros, com os nossos referenciais. Nesse enfrentamento, negociamos os nossos discursos, nossas relações interindividuais e, ao mesmo tempo, constituímos-nos sujeitos heterogêneos na mesma proporção em que a linguagem se constitui. Nesse sentido, podemos afirmar que se torna inviável estabelecer teorias predeterminadas de linguagem, uma vez que esta, a todo instante, se instaura numa dinâmica intrincada de movimento e transformação.

Interação: processo em que os referenciais do aluno (existenciais, políticos, culturais, lingüísticos, entre outros) entram em contato com os referenciais de outrem. Dessa maneira, esse aluno demarca, por meio da interação, seu espaço de poder e intenções, além de ter esse espaço para manifestar esses referenciais de forma que não sejam alienados pelos referenciais de outrem, como os do professor, os do livro didático, os da prova, entre outros.

Criatividade: componente essencial para que a linguagem se constitua. Segundo Franchi (1987: 11),

A criatividade se manifesta pelo modo próprio com que cada um se coloca em relação a seu tema: nos diferentes pontos de vista e perspectivas em que representa os eventos ou processos, organiza os aspectos da realidade que descreve, orienta a argumentação, expressa suas atitudes.

Aproveitando a sua fala (op.cit: 5), Franchi estabelece uma ponte entre a noção de criatividade e a própria gramática normativa, largamente utilizada nas aulas de Português:

(...) a criatividade é fruto de um comportamento original e assistemático, realimentado a cada momento em cada circunstância da ação humana; a gramática, ao contrário, seria um trabalho de "arquivamento", de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais.

Dessa forma, entendemos que, com relação ao ensino de língua materna, a criatividade deve ser uma prática constante do professor e do aluno, ambos manifestando suas experiências de mundo, de tal forma que o **eu-professor** não ultrapasse ou impeça a liberdade de criar do **eu-aluno**. A criatividade é importante porque leva em consideração as individualidades do educando e do professor, assim como propulsiona a prática do *construir*, em oposição ao simples ato de reproduzir.

Construção: opondo-se à reprodução, é o instante em que o falante ou o scriptor consegue produzir os sentidos de um texto identificando os outros textos que permeiam o seu processo de elaboração (intertextualidade), além de projetar intencionalidades para o sujeito com o qual entra em interação. Os referenciais do aluno, inclusive o seu conhecimento de mundo, entram em enfrentamento com os referenciais do pressuposto leitor com o qual interage e, nessa dinâmica constante, um saber vai sendo produzido e elaborado. Ou seja, a linguagem vai-se formando, trazendo presentes em seu interior outros conhecimentos, outras interações, outras criatividade (processos de constituição do saber), que, num movimento ininterrupto de construção, "desconstroem" o conhecimento pronto, predeterminado pelos livros, renovando e inovando, a um só tempo, a própria linguagem.

A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DO PORTUGUÊS

Nesses caminhos difíceis de percorrer, tentamos expor aqui o nosso ponto de vista sobre alguns fatores importantes que permeiam o ensino de língua materna. Tratamos da Educação em sentido amplo, resgatando problemas fundamentais que limitam a prática do nosso professor e do nosso aluno. Enfocamos a linguagem como elemento fundamental desse processo. Nisso, constatamos, de forma sucinta, que um ensino do português somente

baseado na metalinguagem, ou seja, numa teoria que precede a prática da linguagem e isolando esta da relação **situação/leitor**, corremos sérios riscos de limitar o processo de ensino-aprendizagem, circunscrevendo-o em moldes mecanicistas que acabam desconsiderando o próprio sujeito do mundo.

A interdisciplinaridade no ensino de língua materna, tema para um próximo artigo, é importante ser aqui resgatada, no intuito de percebermos que o conhecimento tem sido fragmentado pelas instituições de ensino, inclusive pela própria Universidade, na qual o saber deveria ser focado no seu aspecto amplo, tratando dos aspectos humanos em sua totalidade.

A interdisciplinaridade, ao contrário, busca resgatar as **diferenças**⁸ epistemológicas e construir um saber, a partir dessas diferenças, que leve em consideração o sujeito e sua heterogeneidade (os diversos referenciais que o sujeito possui e vivencia).

Segundo Fazenda (1991: 18),

*O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que caracteriza o pensar interdisciplinar pode diluir-se na **troca**, no diálogo, no **aceitar** o pensar do outro. Exige uma passagem da subjetividade para a **inter-subjetividade**.*

É aceitando as diferenças do outro, seu falar, sua escrita, sua cultura que conseguiremos atingir um ensino que consiga privilegiar um saber voltado essencialmente para o construir, para o fazer social.

Não se pode mais pensar um ensino de língua materna voltado para o transmitir, comunicar uma vez que constituímos a linguagem e somos constituídos por ela, num jogo de conflitos constantes, no qual, muito mais do que comunicar algo, tentamos nos posicionar e demarcar nosso espaço numa sociedade também repleta de conflitos. É por essas razões que o exercício da linguagem continua sendo ainda um exercício fascinante. Estudá-la e compreendê-la torna-se um grande desafio quando nos propomos sujeitos da nossa própria realidade, ou, talvez, daquilo que se encontra nas “entre-linhas” dessa mesma realidade.

⁸ O termo *diferenças* é aqui focado no sentido de estar enfatizando os variados princípios filosóficos/científicos que permeiam e delimitam a construção de um determinado saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, D.B. (1990). **Critical reading: a socio-cognitive approach to selective focus**, In: Reading London: University of London. (Tese de Doutorado).
- DUARTE, G.M & SANTOS, J.B.C. **O ensino de línguas como um espaço de interação**. (No prelo).
- DUBOIS, J. et alii. (1973). **Dicionário de lingüística**. 10. ed., São Paulo: Cultrix.
- FARACO, C.E. & MOURA, F.M. de. (1992). **Língua e literatura**. 12. ed., V.3 - 2º Grau. São Paulo: Ática.
- FARIA, A.L.G. de. (1996). **Ideologia no livro didático**. 12. ed., São Paulo: Cortez.
- FAZENDA, I.C.A. (org.). (1991). **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed., São Paulo: Cortez.
- FRANCHI, C. (1987). Criatividade e Gramática. In: **Trabalhos em lingüística aplicada**. Nº. 9. Campinas: Editora da UNICAMP.
- FREIRE, P. (1995). **A importância do ato de ler - em três artigos que se completam**. 3 ed., São Paulo: Cortez.
- GERALDI, J.W. (1996). **Linguagem e ensino**. Campinas: Mercado de Letras - ALB.
- SOARES, M. (1989). **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática.
- TRAVAGLIA, L.C. (1996). **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez.
- VU, N.N. (1975). **Ideologie et religion d'après Marx et Engels**. Paris: Editions Aubier Montagne.

A PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Geraldo Inácio Filho*
Silma do Carmo Nunes**

RESUMO: *Este artigo tem como objeto de reflexão a maneira como a pesquisa é utilizada como técnica de ensino na escola fundamental, as propostas de pesquisa prescritas pelos professores do referido nível de ensino e as solicitações de auxílio por parte dos alunos, pais de alunos e profissionais de bibliotecas que se vêem em apuros no momento de orientar as pesquisas propostas pelos docentes desses alunos. Algumas reflexões teóricas acerca da questão possibilitaram-nos manifestar nossas idéias sobre a maneira mais adequada de se utilizar da técnica em pauta. Exemplos ilustram a reflexão.*

ABSTRACT: *This article has as an object of inquiry: the way research has been used as a technique of teaching in the primary school. The aforementioned technique can be spotted in the research which teachers require from students; in the needs of the students to cope with the problems they come across; in the students parents who happen to be librarians as well, on the moment they have to advise them. Some theoretical reflections about this problem allowed us to articulate our ideas on how to better use the technique being focused upon. Examples are brought up illustrate our point of view.*

I. INTRODUÇÃO

A pesquisa como procedimento didático no ensino de fundamental já se tornou, desde algumas décadas, algo corriqueiro tanto para alunos quanto para professores. Ela foi o procedimento didático do qual lançou mão grande parte dos docentes que pretenderam sair da rotina do ensino tradicional, da aula expositiva como única metodologia utilizada na educação fundamental.

* Professor do Departamento de Fundamentos da Educação e Coordenador do Programa de Mestrado em Educação da UFU. Doutor em Educação pela UNICAMP. E-mail: gifilho@ufu.br.

** Professora de História do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU). Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: datatech@nanet.com.br.

Todavia, parcela significativa dos profissionais que atuam nesse nível de ensino, embora o faça com a melhor das intenções, nem sempre explicitam claramente as finalidades da utilização de tal procedimento. Além disso, falta bibliografia especializada no assunto, o que dificulta ainda mais a utilização adequada dessa pesquisa.

O que temos presenciado, no que se refere a propostas de pesquisas para alunos do ensino fundamental, é desanimador devido à intensidade das lacunas e falta de objetividade. Os maiores prejudicados são os alunos, em especial aqueles das camadas populares, dadas as suas dificuldades de acesso às bibliotecas, periódicos de informação e, principalmente, especializados. Os familiares, as bibliotecárias e outras pessoas da comunidade com as quais esses alunos vão buscar auxílio para suas pesquisas, sentem-se impossibilitados de ajudá-los.

Se, como já foi dito, a pesquisa é um procedimento didático utilizado com frequência, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, quais seriam as razões para tantas dificuldades?

Objetivamos, através deste texto, sintetizar algumas reflexões acerca do uso da pesquisa, de forma quase que indiscriminada no ensino fundamental. As afirmações nele contidas refletem as observações e constatações da prática cotidiana de muitos professores e professoras de diferentes componentes curriculares.

Tentaremos alinhar aqui alguns desses motivos, como resultado de observações concretas da utilização da pesquisa nas escolas de ensino fundamental e médio. Para isso, centraremos nossa atenção apenas nos problemas detectados nas escolas do ensino fundamental que é a nossa preocupação no momento.

As questões aqui colocadas não terão outra finalidade que a de iniciar a discussão, a qual certamente será enriquecida com a participação daqueles que, como nós, acham-se empenhados em definir melhor a finalidade, os métodos e as técnicas para a utilização do procedimento didático em pauta.

II. OBJETIVOS DA PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL

De maneira geral, o uso da pesquisa na educação básica tem sido citado como um procedimento didático, como uma técnica ou mesmo como uma metodologia de trabalho empregados no ensino dos diversos componentes curriculares escolares. A sua finalidade, de acordo com as diferentes indicações, tanto nos diversos componentes curriculares quanto nos variados autores de manuais didáticos ou obras pedagógicas, parece ser a de ampliar ou enriquecer o conhecimento do aluno. Geralmente é utilizada como meio de complementar o estudo de um tema ou mesmo torná-lo mais agradável, mais interessante para os alunos. Assim, quando o professor se propõe a preparar um seminário, um debate, um jornal mural ou mesmo levar os alunos a produzirem um texto sobre um determinado assunto, ele lança mão da pesquisa para alcançar seus objetivos.

A partir dessas observações e das análises de indicações de pesquisas contidas nos manuais didáticos, constatamos que esta é empregada com a finalidade de motivar os alunos para o estudo de um tema e/ou para enriquecer sua aprendizagem acerca do conteúdo. Entretanto, não podemos deixar de mencionar casos em que o professor, ao ver-se em apuros por desconhecer um determinado conteúdo, não titubeia em prescrever aos seus alunos uma pesquisa acerca do assunto. Dessa maneira, ele transfere a sua responsabilidade ou a responsabilidade que deveria, no máximo, ser partilhada com seus discípulos, para estes últimos.

A pesquisa, quando adequadamente orientada, é um ótimo procedimento para iniciar o discente na produção e elaboração do saber e também para formar nele o hábito de uma leitura mais sistematizada e crítica daquilo que lhe é ensinado.

Apesar de a possibilidade da produção do saber constituir-se em um tema polêmico, entendemos que a pesquisa como procedimento didático ou como metodologia de trabalho no ensino de fundamental abre a perspectiva de iniciar o aluno na condução de seu aprendizado de maneira ativa, desde as séries iniciais ou o(s) primeiro(s) ciclo(s) do ensino fundamental, tornando-o sujeito crítico, capaz de interpretar e interferir na realidade social do seu cotidiano.

Concordamos com os pressupostos de que a pesquisa no ensino fun-

damental possibilita enriquecimento de conteúdo, motivação para o aluno estudar, de maneira aprofundada, determinado tema. Auxilia-o na preparação de seminários, de debates, na montagem de murais, na confecção de textos, de poemas, de cartazes e outros.

Tudo isso que até aqui conseguimos perceber conduz os alunos pelo caminho da produção, da elaboração de um saber que, individual ou coletivamente, vai além da simples reprodução do conhecimento. Para que isso se torne realidade faz-se necessária a orientação no sentido de trabalhar criticamente o material com o qual os estudantes lidarão nas suas investigações.

O trabalho de orientação do professor é relevante para o sucesso da empreitada. Se ele não for adequado, a pesquisa perderá sua objetividade e correrá o risco de não contribuir para a aprendizagem do aluno, ou, o que é pior, produzir mais confusão que resultados positivos, em especial para os alunos das séries iniciais, ou do(s) primeiro(s) ciclo(s) do ensino fundamental, principalmente para aqueles que não dispõem de recursos financeiros em casa e na família. Além disso, muitas técnicas necessárias ao bom andamento do procedimento didático são, em muitos casos, desconhecidas do professor, tornando o expediente uma farsa:

... eu diria que, para o exercício pleno dessa função, é mister que o conhecimento seja produzido previamente no professor de forma sistemática como condição para que ele possa, de forma deliberada e também sistemática, desenvolver o processo de produção do conhecimento nos alunos... (SAVIANI, 1997, p. 140)

Considerando que a pesquisa é uma modalidade de produção do conhecimento, cabe discutir o que significa isso no ensino fundamental. Para tanto tomaremos como base o texto acima citado de Dermeval Saviani o qual, com muita propriedade, lança luz à questão. Cabe mencionar uma primeira modalidade de conhecimentos que o professor necessita dominar, quais sejam, os conhecimentos específicos (relativos à disciplina que ministra), e também os processos, as formas através das quais os conhecimentos específicos são produzidos no âmbito do trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola.

Mas, dominada essa primeira modalidade, surge outra, relativa à maneira como os conteúdos devem ser organizados pelo professor no sentido de

elaborar um processo de produção de conhecimento nos alunos. Em outras palavras, como esses conhecimentos serão dosados, seqüenciados e trabalhados na relação professor-aluno. Trata-se de compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem. Que conteúdos o aluno em idade escolar (7 a 14 anos, do ensino fundamental) está maduro para apreender e trabalhar. Não apenas memorizar. Isso está relacionado à aquisição de conteúdos relativos à Didática, à Psicologia da Aprendizagem, à Estrutura e Funcionamento do Ensino, às Metodologias de Ensino específicas (de cada disciplina).

Embora essas duas modalidades de conhecimento predominem no que nos interessa da produção do conhecimento na escola, elas não esgotam o assunto. Uma terceira modalidade, segundo o autor em pauta, diz respeito à produção teórica das ciências da educação e sintetizadas nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Assim, na Teoria Tradicional o conhecimento produzido no aluno dar-se-á pela ação do professor, via transmissão, enquanto na Escola Nova o agente principal do processo de produção do conhecimento no aluno é o próprio aluno e o papel do professor é auxiliar nesse processo. Apenas conhecendo as teorias poderá o professor tomar posição em relação a elas.

Outra modalidade de conhecimento está relacionada às condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Os alunos devem ser preparados (também nas escolas) para integrar a vida em sociedade, desempenhar determinados papéis de forma ativa e inovadora. Dessa maneira, compete ao professor compreender o movimento da sociedade, suas expectativas atuais e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade.

A última modalidade abordada no referido trabalho, fazemos questão de transcrever na íntegra:

Finalmente, eu incluiria uma quinta modalidade que eu chamaria de "saber atitudinal". Esta categoria compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao professor, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e eqüidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do pro-

fessor, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos (SAVIANI, 1997, p. 136).

O professor Saviani discute a relação professor-aluno a partir das perspectivas da sofia e da episteme. Inicialmente, a sabedoria do professor deve predominar, dada sua experiência maior e o volume maior de conhecimento que adquiriu ao longo da vida. A sofia é expressão da experiência. Daí a importância do tempo vivido, os novos conhecimentos vão se dando a partir do já sabido, mesmo quando se constituem em negação destes. Já a episteme diz respeito ao saber sistematizado, ao conhecimento metódico. Dessa forma, essa perspectiva deve ir crescendo à medida que se aprofunda o trabalho com o aluno, dando-lhe autonomia para aprender, estudar, investigar, conhecer. No ponto de chegada do educando deve prevalecer a episteme. Aí não há privilégio para o tempo vivido, mas, sim, para o saber produzido, o conhecimento assimilado e, mais que isso, modificado.

III. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Parece-nos claro, ao menos diante do que já foi dito aqui, que os métodos e técnicas de ensino estão vinculados ao referencial teórico utilizado pelo professor ao trabalhar o seu conteúdo. O conjunto desses elementos define a sua postura pedagógica mediante uma determinada prática social que ele se propõe a desenvolver:

Analogamente à conceituação de método científico, propomos que o método de ensino seja constituído por um conjunto de processos de que o professor lança mão para prosseguir a finalidade de ensinar (ARAÚJO, 1991, p. 25).

Pensando assim, as técnicas são instrumentos utilizados pelo professor de modo a auxiliá-lo na obtenção dos resultados aos quais ele pretende chegar no exercício da sua proposta pedagógica. Esta última é aqui entendida como a sua opção teórica e metodológica, frente à educação que, por sua vez, está inserida em um contexto social e, como tal, exige do educador uma postura político-social.

O professor que faz uso da pesquisa como recurso didático sem muita clareza das questões supra mencionadas, pode correr o risco de não obter o resultado esperado. Pode ainda defrontar-se com situações complicadas que exigirão dele uma definição para a qual talvez não esteja preparado, causando-lhe embaraços e transtornos frente aos alunos e às vezes até junto às famílias dos alunos.

Por isso, é preciso um mínimo de cuidado ao se utilizar da pesquisa como um procedimento de ensino nessa fase da escolaridade. Isso pode iniciar-se pela escolha do tema, pois, pensar o assunto é pensar, também, o objeto desse assunto. Ele tem a ver com o que se pretende com a pesquisa.

Recomendamos ao docente que nas primeiras tentativas de trabalhar com o referido procedimento didático, eleja temas do seu domínio, para se sentir seguro no momento de orientar seus alunos. À medida que se sentir mais seguro, paulatinamente poderá diversificar os temas a serem estudados, lembrando sempre que estudar é uma tarefa inerente à vida docente. Não se admite recomendar um texto ao aluno sem explorá-lo (ao texto) devidamente. Outra recomendação é que verifique, antes de determinar o tema da pesquisa didática, se é viável sua investigação. A inexistência de bibliografia, por exemplo, pode tornar-se um impedimento para o sucesso da tarefa (INÁCIO FILHO, 1995, pp. 52-53).

Em qualquer tipo de pesquisa, em especial quando se trata de alunos de ensino fundamental, além da explicitação clara do assunto, inclusive determinando os sub-temas a serem abordados, deve-se ainda deixar claro quais serão os objetivos a serem atingidos com a pesquisa. Além disso, deve-se propor as questões que serão respondidas pelos alunos de forma clara e objetiva.

É desnecessário dizer que não se trata de mais uma série de questões enfadonhas, arroladas nos conhecidos questionários, cujas respostas os alunos encontram no livro texto (INÁCIO FILHO, 1986, pp. 79-81). No caso do ensino fundamental, mesmo se tratando de uma pesquisa didática, esta deve ser direcionada ao tratamento de um problema, o qual deverá ser colocado com clareza e em consonância com o nível do ensino. Ademais, não é descabido lembrar que os alunos do nível de ensino aqui abordado não estão em condições de escrever teses ou coisas do gênero. Se aprofundarmos a crítica, perceberemos que não apenas eles, porém, muitos entre nós, professores, não conseguimos.

Pesquisas de campo ou pesquisas survey, dada a sua complexidade e a exigência de rigor na elaboração dos instrumentos de coleta de dados, não são muito recomendáveis, a menos que o docente, além de formação técnica adequada, tenha também segurança suficiente na hora de orientar os alunos. O mais recomendável é a pesquisa bibliográfica. Se nossos alunos chegarem ao ensino médio com alguma experiência nesse tipo de pesquisa, já teremos avançado.

Mas, qualquer que seja a modalidade de pesquisa a ser utilizada no ensino fundamental, é indispensável fornecer ao aluno uma bibliografia adequada. Desnecessário será dizer que essa bibliografia deverá ser lida anteriormente pelo professor, para que ele se certifique da sua adequação tanto em termos de nível de ensino, quanto de tema e de referencial teórico-metodológico a ser trabalhado. Este último, além de necessitar ser explicitado pelo professor, deverá ser o mesmo em todos os textos recomendados aos alunos, ao menos nas primeiras experiências com pesquisa. A diversificação teórico-metodológica deverá vir depois de se trabalhar com mais de uma delas isoladamente, para evitar que, por não dispor de experiência com teorias, o aluno elabore um trabalho inconsistente, confuso e, principalmente, incongruente. Portanto, se o objeto e/ou objetivo da pesquisa for o de confrontar diferentes posições teóricas, então isso deverá ficar claro para o aluno.

No caso de se optar pela pesquisa de campo, além da bibliografia específica sobre o tema, faz-se necessário definir com os alunos os rumos da referida enquête. É preciso definir o material com o qual se trabalhará, como serão sistematizados os dados coletados e como eles se relacionarão com o referencial teórico fornecido pela bibliografia com a qual o aluno trabalhou.

A bibliografia deve ser indicada obedecendo-se às normas técnicas para evitar problemas de localização, tanto para os alunos quanto para os pais, os bibliotecários e demais pessoas envolvidas, seja na escola ou fora dela.

Ao solicitar a produção de um texto, de uma redação, de uma minimonografia, devemos adotar critérios técnicos adequados evitando as cópias de livros, enciclopédias e outras fontes. Devemos cobrar a interpretação daquilo que foi lido pelo aluno, de acordo com a sua capacidade e a sua maturação. Ensinar-lhe que, no caso de fazer citação literal (copiar trechos, frases de autores), deve colocar aspas (" ") nas citações e indicar o autor, a obra e a página,

nesta seqüência. Mesmo quando se parafraseia o pensamento de um autor, ou seja, quando se utilizam as idéias, mas com outras palavras, a referência deve ser indicada. Ensinar, desde cedo, que copiar aquilo que é de outro como se fosse seu é plágio, é desrespeito, é roubo de direitos autorais. Informar o aluno que existe legislação sobre o assunto.

Exigir que, ao final de todo relatório de pesquisa, venha a referência bibliográfica e orientá-lo dentro de uma técnica de referênciação. Evitar mais de uma norma, pois isso poderá levar a confusões desnecessárias. Se o aluno for corretamente orientado, cobrado, estimulado, suas relações futuras com a Metodologia Científica serão mais confortáveis. Mesmo quando se trata de pesquisa para montagem de mural, há necessidade de referenciar todo o material utilizado: fotos, recortes, gravuras, textos e outros.

Mediante esses pequenos cuidados poderemos, gradativamente, melhorar a forma de trabalhar com a pesquisa no ensino fundamental, visto que ela é um procedimento didático interessante e que produz resultados pedagógicos, independentemente do conteúdo e do referencial teórico-metodológico do professor.

IV. ALGUMAS AMOSTRAS DE PESQUISAS QUE DIFICULTAM O TRABALHO DOS ALUNOS, DOS PAIS, DOS BIBLIOTECÁRIOS E DE OUTROS

A seleção aqui arrolada faz parte de exemplos recolhidos em nosso contato com alunos da escola de ensino fundamental:

1. Faça uma pesquisa sobre Minas Gerais e escreva no seu caderno tudo que você encontrou sobre este Estado. Não vale copiar de livros. (3ª série ou segundo ciclo do ensino fundamental).

2. Faça uma pesquisa sobre todos os cursos que a UFU oferece, (3ª série ou segundo ciclo do ensino fundamental).

3. O índio brasileiro.

Valor: _____ pontos

Data de entrega ___/___/___ (5ª série ou terceiro ciclo do ensino fundamental).

4. Os símbolos nacionais

Procurar em qualquer livro de EMC. Ilustrar o trabalho.

Valor: _____

Entrega dia: ___/___/___ (7ª série ou quarto ciclo do ensino fundamental).

5. Faça uma pesquisa sobre os acontecimentos do Leste Europeu.

Procure em revistas, jornais ou livros.

Valor: _____

Entregar dia: ___/___/___ (8ª série ou quarto ciclo do ensino fundamental)

6. Os recursos renováveis produzidos na localidade e no Estado em que você mora. Inclua na sua pesquisa a produção do álcool.

Faça um resumo das informações que obtiver e conte algumas de suas conclusões ou impressões, (5ª série ou terceiro ciclo do ensino fundamental).

7. Complemento nominal

Procure em uma gramática o que é complemento nominal.

Dê exemplos.

Não serve copiar do livro, (7ª série ou quarto ciclo do ensino fundamental).

8. Escolha um país participante da I Guerra Mundial e fale sobre a sua situação após a guerra: política, economia, sociedade, geografia.

Valor: _____

Entregar dia: ____/____/____ (8ª série ou quarto ciclo do ensino fundamental).

9. O 13 de maio.

Valor: _____ (4ª série ou segundo ciclo do ensino fundamental)

10. Faça uma pesquisa sobre a participação do trabalhador brasileiro na geração da riqueza nacional.

Valor: _____

Data de entrega: ____/____/____ (6ª série ou terceiro ciclo do ensino fundamental)

V. AMOSTRAS DE COMO TENTAR SER MAIS PRECISO AO ELABORAR ROTEIROS DE PESQUISA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEMA I (para a 8ª série ou quarto ciclo do ensino fundamental):

A industrialização e seus reflexos para o mundo.

1.1 discutir como se deu a passagem da indústria manufatureira para o sistema fabril;

1.2 explicitar os resultados políticos da industrialização para o mundo contemporâneo;

1.3 explicitar os resultados sociais da industrialização levando em consideração as condições de vida do operariado industrial, bem como a situação da mulher e da criança no mundo industrializado.

1.4 Considerações finais: faça uma síntese crítica.

1.5. Sugestão de BIBLIOGRAFIA para consulta do aluno.

DECCA, M.A.G. (1993). **Indústria, trabalho e cotidiano no Brasil: 1889 a 1930**. 4 ed., São Paulo: Atual.

MARQUES, A. e outros. (1991). **Os caminhos do homem**. Belo Horizonte: Lê, pp. 36-42. V. 3.

PAZZINATO, A. L. e SENISE, M.H.V. (1992). **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, pp. 89-96.

PILETTI, N. e PILETTI, C. (1990). **História e vida**. São Paulo: Ática, pp. 40-6. V. 4

O QUE VOCÊ DEVERÁ SABER SOBRE A PESQUISA:

1. Fazer as leituras indicadas e fichá-las;
2. Escrever um texto sobre o tema contendo todos os itens nele relacionados;
3. Referenciar a bibliografia ao final do texto, conforme as normas trabalhadas em classe;
4. Realizaremos um seminário sobre o tema da pesquisa e cada grupo, através de sorteio, encarregar-se-á de um dos itens nele contidos;
5. Após o seminário o texto será entregue à professora para correção e avaliação.

TEMA II (para a 3ª série ou 2º ciclo do ensino fundamental):

Uberlândia: uma cidade progressista, ordeira e disciplinada?

- 1.1 Localizar os fatores que deram a Uberlândia o título de uma cidade progressista e moderna;
- 1.2 verificar como acontece a desigualdade social na Uberlândia do progresso e do desenvolvimento;
- 1.3 detectar as razões de se tentar ocultar a pobreza existente em Uberlândia;
- 1.4 discutir os conceitos de progresso e de desenvolvimento;
- 1.5 Conclusões.
- 1.6 Sugestão de BIBLIOGRAFIA para consulta do Aluno.

MACHADO, M.C.T. (1991a). Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia: UFU,

04: 37-53, jan-jun.

_____ (1991b). A História de Uberlândia por um outro viés: a sociedade do trabalho. **Educação e Filosofia**, Uberlândia: UFU, 2(3): 25-34, jul-dez.

Na Rota da Fortuna. (1986). **Revista Veja**. São Paulo: abril, 26 fev.

NASCIMENTO, D.A. (1992). **O drama da favela e do favelado**. Uberlândia: Câmara Municipal. (Mimeografado).

O QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A PESQUISA:

1. A bibliografia citada encontra-se a sua disposição nos seguintes locais:

a) biblioteca da escola

b) Laboratório de História no Departamento de História da Universidade Federal de Uberlândia. Campus Santa Mônica, Bloco H, sala 53.

2. Você deverá ler os textos indicados e fazer as anotações que julgar necessárias à sua pesquisa.

3. Escrever um texto, com suas palavras, sobre o tema indicado. Não esquecer nenhum dos objetivos apresentados.

4. Ao final do texto escreva uma crítica (sua opinião) como conclusão.

5. Não se esqueça de citar a bibliografia utilizada em sua pesquisa e referenciá-la no final do relatório.

6. Realizada a pesquisa haverá um debate na classe sobre o assunto.

7. Terminado o debate, o texto será entregue ao professor para corrigir e avaliar.

TEMA III (para a 8ª série ou 4º ciclo do ensino fundamental):

Como vivem os trabalhadores na Uberlândia de hoje?

1.1 emprego e desemprego;

1.2 salários;

1.3 relação dos trabalhadores com o movimento sindical;

1.4 condições de moradia e transporte;

1.5 considerações finais: síntese crítica.

1.6 Sugestão de bibliografia para consulta do aluno.

BOLETINS DA CGT. Ver os números existentes no sindicato da Construção Civil.

BOLETINS DA CUT. Números: 08, 10 e 11.

BRESCIANI, M.S.M. (1984). **Londres e Paris no século XIX**: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense.

SEGATO, J.A. (1987). **A formação da classe operária no Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto.

SINGER, P. (1987). **A formação da classe operária**. 4 ed., São Paulo: Atual.

OUTROS RECURSOS:

1. ENTREVISTAS

1.1 Entrevistar trabalhadores de diferentes categorias, em Uberlândia.

1.2 Entrevistar sindicalistas do movimento sindical de Uberlândia.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

2.1 Realizar as leituras teóricas e elaborar os fichamentos necessários.

2.2 Proceder ao levantamento dos dados para análise através das entrevistas referidas. Cada grupo de 4 ou 5 alunos preparará, em sala de aula, o roteiro de entrevista, sob a orientação do professor.

2.3 Sistematizar os dados das entrevistas, também em classe.

2.4 Escrever uma dissertação sobre o assunto, de acordo com o roteiro indicado.

2.5 Citar e referenciar a bibliografia, bem como os demais materiais utilizados pelo grupo.

3. ENDEREÇOS DOS SINDICATOS

3.1 O professor contatará os dirigentes sindicais e será fornecida a relação de endereços daqueles que se dispuserem a conversar com os grupos de alunos e dar entrevistas.

4. DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS:

4.1 Cada grupo trabalhará com dois sindicatos, de preferência de tendências diferentes. Isto será feito através do roteiro elaborado pelas equipes, sob a supervisão do professor.

4.2 Cada elemento do grupo entrevistará três trabalhadores, de categorias diferentes.

4.3 As leituras teóricas e os fichamentos dos textos deverão ser feitas por cada aluno, individualmente.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas observações e constatações nos têm chegado através de discentes que nos procuram para auxiliá-los em tarefas de “pesquisas” as quais não conseguem resolver devido aos problemas que deixamos transparecer ao longo do texto. Além dos discentes, em cursos ministrados para profissionais que atuam em bibliotecas escolares, as principais reclamações quanto às dificuldades de atendimento aos alunos que procuram as bibliotecas referem-se aos problemas citados anteriormente. Fazem coro com estas reclamações os profissionais das bibliotecas públicas e os familiares dos alunos que muitas vezes se vêem às voltas com os problemas relacionados às pesquisas que os filhos levam como tarefas escolares.

De acordo com estes profissionais de bibliotecas, alunos e seus familiares e como pudemos constatar em vários momentos em que fomos procurados para ajudá-los a resolver problemas ligados à pesquisa escolar, a maioria dos docentes parecem desconhecer técnicas e métodos de pesquisas científicas. Por esta razão, não conseguem utilizar adequadamente este recurso

didático-pedagógico e metodológico para auxiliar na melhoria do ensino ministrado aos seus alunos.

Na maioria das vezes, o que poderia ser uma maneira de enriquecer os conteúdos e despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem, acaba se transformando em dificuldade para estes e, em muitos casos, para seus familiares, bibliotecários e outras pessoas de suas comunidades com as quais vão buscar ajuda para realizarem o que chamam de pesquisa. Assim, descrevemos alguns exemplos de “pesquisas” sem nenhuma organização ou estrutura científica, indicada aos alunos do nível fundamental, ressaltando a impossibilidade de se fazer um bom trabalho pedagógico utilizando esquemas a exemplo de alguns demonstrados neste texto.

Procuramos, também, citar alguns modelos de organização de trabalhos de pesquisas que podem ser desenvolvidos por alunos do ensino fundamental, dentro de uma estrutura metodológica capaz de levar o aluno à aquisição de conhecimentos que podem ser reelaborados por ele, fugindo da pura e simples reprodução de saberes. Além disso, são propostas de trabalhos experimentadas nas várias etapas do ensino fundamental e que auxiliam o aluno a desenvolver habilidades mínimas, dentro da técnica da pesquisa.

Reconhecemos que o aluno do citado nível de ensino ainda não é um pesquisador. Ele poderá apenas ser iniciado neste campo do conhecimento, facilitando sua vida escolar futura. Mas, por isso mesmo, não podemos passar a ele uma idéia distorcida do que seja a pesquisa, mas devemos orientá-lo sobre como elaborar um trabalho científico dentro de algumas normas que estejam ao alcance do seu nível de ensino. Isto já lhe permitirá, no futuro, lidar com dados coletados e com uma bibliografia mínima com menos problemas que a maioria dos nossos estudantes universitários, sobretudo aqueles recém-ingressados na universidade.

Mas, mesmo que a maioria dos nossos alunos não chegue a freqüentar a universidade, eles têm o direito de aprender a lidar criticamente e com competência com bibliografias, dados estatísticos e a redigir com técnicas corretas, de acordo com as normas científicas e os códigos definidos como corretos.

Uma outra preocupação que tivemos foi a de despertar a atenção dos docentes do ensino fundamental para algumas propostas de pesquisas

sugeridas por alguns livros didáticos, sem qualquer critério científico e que não contribuem para uma aprendizagem mais significativa do aluno.

Procuramos ressaltar, ainda, um outro viés que norteia a pesquisa no nível de ensino em questão, que é o seu uso para suprir a falta de conhecimentos do docente sobre uma determinada temática. Assim, ele joga a responsabilidade que é sua e que poderia ser dividida com o aluno, apenas para este último. Esta atitude, ao invés de se tornar educativa, torna-se deseducativa. Isto porque cria no aluno a idéia de que a pesquisa é algo banal, sem critérios elaborados e definidos. Assim, este aluno fica com a sensação de que qualquer coisa que ele reproduzir ou copiar, sem a elaboração de um problema, de uma hipótese ou sem justificativas e objetivos definidos passa a ser pesquisa. É a total distorção do sentido da pesquisa enquanto metodologia de trabalho intelectual. O aluno acaba por realizar apenas cópias, às vezes do texto completo, outras vezes de trechos ou parágrafos que são pinçados do original e colocados no “trabalho escolar”.

Pesquisar inclui a maneira correta de elaborar síntese e resumos, fichamentos e o próprio esquema do texto que se elaborará como resultado final da “pesquisa”. Temos notícia de professores que prescrevem a tarefa de resumir ou sintetizar, para seus alunos do ensino fundamental. Quando estes desejam saber como se faz, recebem a orientação de copiar um parágrafo e saltar o seguinte, procedendo dessa maneira até o final do texto. Ora, isso é uma atitude desrespeitosa para com o aluno e que demonstra ignorância de quem (des)orienta e em nada contribui para o desenvolvimento do aluno.

Por considerar a pouca disponibilidade de referência bibliográfica sobre o assunto, voltada para as necessidades do ensino fundamental, buscamos contribuir com as nossas reflexões e experiências para o início de um repensar sobre quando e como utilizar a pesquisa no citado nível de ensino. Reconhecemos a necessidade de ampliar estudos sobre o assunto e acreditamos que o docente que dele tomar conhecimento procurará refletir sobre o seu uso prático, tão citado e tão mal empregado no ensino fundamental. Assim, muitos problemas aqui apontados poderão ser evitados quando do uso da pesquisa como procedimento didático-pedagógico e metodológico em termos de fundamentação para a educação escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, J.C.S. (1991). Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, pp. 11-34.
- INÁCIO FILHO, G. (1986). Os métodos e técnicas de pesquisa e de estudos e a melhoria do ensino. **Educação e Filosofia**, 1(1): 79-81, Uberlândia, jul-dez.
- _____. (1995). **A monografia na universidade**. Campinas: Papirus.
- NUNES, S.C. (1996). A prática avaliativa no ensino de História: análise de uma experiência. **Cadernos de História**, Uberlândia: EDUFU, 6(6): 41-80, janeiro.
- SAVIANI, D. (1997). A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, 11(21-22): 127-40, Uberlândia: EDUFU.
- SEVERINO, A.J. (1984). **Métodos de estudos para o 2º grau**. São Paulo: Cortez-Autores Associados.
- VIEIRA, M.P.A. e outros. (1989). **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática.

O BOM PROFESSOR: UM ESTUDO ATRAVÉS DA TÉCNICA DE SEMINÁRIO*

Jorgetânia da Silva Ferreira**
Marcos Paulo Sousa***

“O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a realidade tal como fazem e refazem”

Paulo Freire

RESUMO: *Este artigo relata o estudo que fizemos sobre as diferentes imagens construídas acerca do “Bom Professor” – presentes em músicas, filmes e na literatura pedagógica – e que foi socializado na sala de aula por meio da técnica de seminário.*

ABSTRACT: *This article relates a study project which was done on the different images which are being constructed about the “Good Teacher” – these images are present in music, films and teaching literature – and was shared in the classroom by means of the seminary technique.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca do “bom professor”, propiciadas pela disciplina Didática Geral. O assunto foi abordado na terceira unidade do programa, cujo tema era **O trabalho do “bom professor”: os desafios da tarefa docente**. A metodologia adotada foi o seminário, técnica de ensino socializado ou “grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina ou curso”. (VEIGA, 1991:107). Assim, a pretensão não era apresentar o seminário como uma aula dada pelos alunos, mas como um momento privilegiado da produção e socialização do conhecimento. Nesse processo, a professora e os alunos tiveram

* Trabalho apresentado no 1º semestre de 1997, na disciplina Didática Geral, sob a orientação da professora Olenir Maria Mendes, do Depto de Princípios e Organização da Prática Pedagógica - UFU

** Mestranda em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

*** Mestrando em História Social pela Universidade Estadual de Campinas.

diferentes atribuições que possibilitaram um bom resultado do estudo. A prática do seminário nos deu a oportunidade de fazer um estudo crítico, tanto no âmbito da investigação quanto no da reflexão junto aos colegas da disciplina. Estudar a técnica de seminário ajudou-nos sobremaneira, tornando claros os objetivos a serem atingidos durante essa unidade. Portanto, o nosso intuito era investigar o problema, sob diferentes perspectivas, tendo em vista: alcançar profundidade de compreensão; analisar criticamente a idéia dos autores estudados; propor alternativas para resolver as questões levantadas; instaurar o diálogo crítico sobre o tema, tentando desvendá-lo, averiguando suas causas, seu contexto político e histórico. (VEIGA, 1991:110)

O seminário sobre o “bom professor” foi dividido em três momentos. No primeiro, fizemos o seminário a partir das lembranças que tínhamos do “bom professor”, intitulado **O “bom professor” na memória**. No segundo, estudamos **O “bom professor” na literatura pedagógica**. Para isso, utilizamos os autores Amaral FONTOURA, José Carlos LIBÂNEO e Ezequiel Teodoro da SILVA. No terceiro e último momento, estudamos **O “bom professor” em filmes**, onde pudemos pesquisando o perfil do “bom professor” nessa modalidade de comunicação.

Educação: “Trabalho, Política e Sociabilidade”

“Ela [a educação] é mediação fundamental para que os homens se humanizem, integrando-se construtivamente no tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura, essas três modalidades da prática que tecem sua existência”.

Antônio Joaquim Severino

Estamos compreendendo a educação como um processo de formação contínua que se dá em diversos grupos e que deve levar o indivíduo à sua humanização. No entanto, como o termo humanizar já foi utilizado com diferentes significados, é preciso esclarecer o uso que dele fazemos neste texto. Para SEVERINO, humanizar não é desenvolver uma natureza humana já previamente fixada. Tampouco trata-se de deixar que o ser biológico se desenvolva naturalmente. Em sua concepção, humanizar é preparar o indivíduo para viver os três universos de sua existência concreta: o trabalho, a cultura e a política.¹

¹ O trabalho, ou seja, a prática produtiva se caracteriza pela relação do homem com a natureza da qual ele retira, direta ou indiretamente, os meios necessários para a sua sobrevivência.

Então, o humano se constrói no seu próprio fazer.

"[...] vamos nos fazendo humanos, pelo nosso agir, agir que é simultaneamente histórico e social [...] Por isso mesmo seremos aquilo que nós nos fizermos, e só nos faremos fazendo as coisas, agindo no decorrer do tempo histórico e no convívio social". (SEVERINO, 1995:21)

A educação deve proporcionar ao homem a sua inserção consciente na sociedade. O homem deve ser capaz de refletir sobre a realidade em que se insere. Todavia, essa reflexão não pode terminar em si mesma. Ela precisa promover a ação, ou seja, deve culminar em atividades que busquem transformar a sociedade, tornando-a justa.

O professor é um profissional fundamental no processo de desenvolvimento da capacidade de reflexão dos seres humanos. Nesse sentido, aquele que estimula os seus alunos a pensar crítica e criativamente acerca da realidade social já pode ser considerado um "bom professor". A disciplina Didática Geral propôs, por meio do seminário, a reflexão sobre as características do "bom professor", as quais apresentaremos a seguir.

O "bom professor" na memória

"O 'bom professor' em minha memória é um professor de português de ensino médio. Um homem baixo, um pouco gordo, um pouco calvo. Um professor com uma bela letra, muito inteligente, extremamente rigoroso e rígido na cobrança de responsabilidades. Ele foi o meu professor de português durante as três séries do ensino médio. Com ele aprendi o conteúdo da disciplina, isto é, aprendi 'realmente a ler e escrever' e, sobretudo, a gostar de fazê-los. O 'bom professor' em minha memória não foi apenas um professor que transmitia conteúdos, ele foi muito além. Ele me ensinou a fazer uma análise sintática, mas ensinou também a ver a sociedade de uma outra forma. Uma

Todavia, esta relação se dá no âmbito de uma sociedade dividida em classes sociais. Assim, para que os homens consigam sobreviver nela, é necessário que se inter-relacionem por meio da prática política. Por meio desta, os homens possuem o direito de opinar, de discutir, de tomar decisões quanto à organização social nos diversos setores que compõem a sociedade. Por fim, a prática humana é norteada por referências que permeiam as ações dos homens, ou seja, a prática simbolizadora. Ela se constitui enquanto prática subjetiva do homem, as representações de tudo que está presente no seu cotidiano, os meios e os fins de todas as suas ações. Contemporaneamente, o produto desta prática - o conjunto dos elementos simbólicos - é denominado de cultura. (SEVERINO, 1995: 21-23)

sociedade repleta de desigualdades sociais, onde existem poucos com muito e muitos com quase nada. O meu 'bom professor' me ensinou o que é verbo transitivo direto, um verbo transitivo indireto e, até mesmo, um verbo intransitivo. Todavia, com ele também aprendi o que é fazer parte de uma classe social dominante e o que é fazer parte de uma classe social dominada, explorada. O meu 'bom professor' me ensinou o que é uma oração coordenada, uma oração subordinada substantiva, uma oração subordinada adjetiva. Entretanto, o meu 'bom professor' me ensinou a refletir sobre o que é viver nessa sociedade, uma sociedade capitalista".²

No primeiro momento do seminário, buscamos resgatar as competências do “bom professor” em nossa memória. A partir das redações individuais e do debate na sala de aula tentamos resgatar os perfis de bons professores de que cada aluno se lembrava. As características que mais se destacaram foram: “era uma pessoa amiga, afetiva, simpática, carinhosa, inteligente, atenciosa, engraçada, carismática, extrovertida, calma, democrática”. Constatamos, portanto, que os aspectos afetivos prevaleceram na lembrança dos alunos. Inclusive “amor à profissão” e “paixão em ensinar” se apresentaram como elementos significativos para compor o perfil do “bom professor” na memória. Tais características revelam uma concepção de ensino bastante difundida na sociedade, mas que tem se mostrado ineficaz quanto a sua contribuição para a aprendizagem dos alunos. Sabemos que o fazer pedagógico do professor precisa estar relacionado com o fazer social, portanto características como: compromisso político, domínio de conteúdo, saber crítico e criativo são essenciais. De acordo com SEVERINO, a questão do compromisso político é de fundamental importância, pois dela decorre a concepção de educação, o compromisso do educador com a sua formação, a leitura que este faz da sociedade e a interferência que sua ação terá nos rumos da mesma.

O “bom professor” na literatura pedagógica

Como ser um “bom professor?” Em busca de respostas para esse questionamento, inúmeros estudiosos se detêm na reflexão de questões que permeiam a prática docente. Para este estudo foram selecionados pela professora três autores: Amaral FONTOURA, José C. LIBÂNEO e Ezequiel T. SILVA.

² Redação feita no primeiro momento do seminário sobre o “Bom Professor” por Marcos Paulo de Sousa.

FONTOURA, em seu texto *Importância do Professor: seus atributos fundamentais*, nos fala das diferenças entre o professor e o educador: “Professor é aquele que ensina isto é, que ensina, as matérias do programa: Matemática, Português, Geografia. Educador é aquele que, além de ensinar as matérias, cuida da personalidade do educando”. (FONTOURA, 1984:35) Além de estabelecer uma separação entre educador e professor, Fontoura apresenta inúmeras características necessárias para ser um “bom professor”: amor à criança, alegria, cortesia, finura, companheirismo, boa conduta moral, entusiasmo, capacidade de formar caráter, de cuidar da alma do aluno, preocupação com a formação moral e religiosa. O “bom professor” ainda deve ser idealista, despojado de ambições materiais, didático e vocacionado. “[...] o indivíduo cuja estrutura psíquica não possui determinados traços não será bom professor nem que o queira, visto que não depende dele, mas de seu temperamento, da sua constituição psíquica, elemento que estão completamente fora de seu controle.” (FONTOURA, 1984:39)

Dois conceitos apontados por FONTOURA centralizaram as discussões em sala de aula: “vocação” e “espírito religioso”. O autor acredita que essas características são imprescindíveis para aqueles que pretendem ser “bons professores”. Não obstante, acreditamos que, em uma sociedade capitalista alicerçada em gigantescas desigualdades sociais, as pessoas não têm a possibilidade de escolher suas vidas profissionais. O direito à escola, lugar institucionalmente criado para, entre outros objetivos, para a formação profissional do homem, é sutilmente desrespeitado e negado àquelas pessoas que têm de trabalhar para sobreviver. Para elas, restam os cursos noturnos: os profissionalizantes (em mecânica, eletrônica ...) e, em menor grau de oferta e escolha, os de nível superior. Neste contexto social, marcado pela hegemonia das idéias e práticas capitalistas, temos dificuldades em localizar a “vocação” apontada por FONTOURA. A concepção de educação apresentada por esse autor é frontalmente diferente da nossa. Para nós, o professor se constrói no seu próprio fazer a partir de sua vontade e constante aperfeiçoamento. As características inatas apontadas por FONTOURA como fundamentais para o “bom professor” não se sustentam. Acreditamos que ninguém nasce predestinado para essa ou aquela profissão, mas vamos nos fazendo profissionais dentro das nossas necessidades, escolhas e possibilidades oferecidas pelo nosso grupo social. Assim, não é o amor à criança, a crença religiosa ou idealismo que constroem o “bom professor”. Ele se fará na sua própria prática, fruto de sua vontade e de suas condições concretas de existência.

SILVA, antes de dizer “como ser um bom professor”, pincela as características de um “mau professor”. Estas “dicas”, segundo o autor, contribuem “[...] para o aumento das horas de acomodação, tão necessárias ao sossego e indiferença do professor e, conseqüentemente, para o aumento cada vez maior da falta de criticidade dos nossos alunos”. (SILVA, 1989:29) O autor aponta características facilmente perceptíveis em nossos professores do ensino fundamental, médio e, até mesmo, superior. As “más qualidades” citadas pelo autor são: não permitir o diálogo em sala de aula; não se movimentar pela sala; fazer chamadas em todas as aulas; usar expressões estrangeiras; utilizar apenas os seus textos publicados; criticar abertamente os seus colegas, etc.

Já o “bom professor”, para SILVA, deve propiciar às novas gerações a capacidade de reflexão face às contradições sociais objetivando a superação das mesmas. O professor, assim como os demais seres humanos, é um ser histórico. Assim, ele deve assumir uma postura profissional, metodológica de acordo com as necessidades e os desafios sociais de seu tempo. O “bom professor” deve: priorizar a transmissão dos conteúdos; garantir a continuidade sistemática do estudo; relacionar a matéria dada à história; despojar-se de sua “ideologia pequeno-burguesa”; participar de associações docentes e, sobretudo, atualizar-se constantemente. Nesse sentido, o autor afirma que “é o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão”. (SILVA, 1989:33)

Para ele as características do bom professor variam de acordo com a sociedade em que se vive e o momento histórico. Atualmente, o bom professor na sociedade brasileira necessita dominar os conteúdos e selecioná-los criticamente, fazer trabalho coletivo na escola, atualizar-se, participar das entidades docentes buscando uma transformação da sua realidade.

LIBÂNEO reflete sobre as causas e sobre a postura do professor frente aos problemas sociais. Para o autor, o fracasso de um aluno em sala de aula não está estritamente relacionado às “causas naturais”, ou seja, os problemas emocionais, a imaturidade e os fatores hereditários que propiciam a existência de diferenciados tipos de inteligência. Pelo contrário, estas são as que influenciam em menor grau a reprovação de um aluno na escola. Assim, LIBÂNEO afirma que são os fatores externos à escola e, em grau significativo, a prática escolar e/ou docente os maiores contribuintes para esse acontecimento.

Para que se possa construir uma sociedade democrática e justa, de-

vemos reivindicar uma escola também democrática e comprometida com o “[...] *desenvolvimento científico e cultural do povo, preparando as crianças e jovens para a vida, para o trabalho e para a cidadania, através da educação geral, intelectual e profissional*”. (LIBÂNEO, 1991:44) É preciso lidar com as diferenças de classes e/ou culturais para que os alunos das classes menos favorecidas não sejam discriminadas e abandonem a escola. Dessa forma, estaremos contribuindo para que as pessoas possam participar mais ativamente das decisões que influenciam suas vidas, escolhendo suas profissões, seu jeito de morar, de estudar, suas crenças políticas e religiosas. Nesse sentido, *“a qualidade de ensino é inseparável das características econômicas, sócio-culturais e psicológicas da clientela atendida”*. (LIBÂNEO, 1991:42)

Por outro lado, visando um ensino em que o aluno reflita e atue na realidade social, o professor deve se constituir como o profissional responsável por oferecer as condições necessárias para que isto aconteça. *“O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade”*. (LIBÂNEO, 1991:47) O “bom professor” precisa: conhecer a realidade sócio-cultural de seus alunos; manter-se informado acerca dos novos trabalhos sobre sua matéria; manter-se informado sobre acontecimentos políticos, culturais etc.; ser claro ao expor a matéria; propiciar a participação dos alunos em trabalhos de grupo e discussões em sala de aula, etc. Libâneo nos chama a atenção para as habilidades que o bom professor precisa adquirir: saber planejar, dirigir o ensino e a aprendizagem e saber avaliar.

A partir das leituras de FONTOURA, SILVA e LIBÂNEO identificamos diferentes concepções acerca do que é ser um “bom professor”. Tais diferenças foram responsáveis pelo rico debate travado entre nós, pois nossas concepções puderam ser explicitadas ao discordar de ou concordar com um dos autores. Percebemos que, de acordo com o conceito de educação adotado, a imagem do “bom professor” adquiria uma nova forma: ora a de um “professor-cristão”, comprometido com a formação do caráter, com o cuidar da alma do aluno; ora a de um “professor-educador”, comprometido com a criatividade e criticidade do aluno.

O “bom professor” em filmes

Este foi o terceiro e último momento do seminário. Tal experiência possibilitou-nos um descontraído estudo sobre o “bom professor”. Os filmes utilizados foram: **Um Dia um Gato** (Dir. Vojtech Jasný), **O Preço do Desafio** (Dir. Ramon Menendez), **Mentes Perigosas** (Dir. John N. Smith), **Meu Mestre Minha Vida** (Dir. John G. Avildsen), **A Árvore dos Sonhos** (Dir. John Avinet), **Mr. Rolland - Adorável Professor** (Dir. Steppen Herex), **Loucuras de Uma Paixão** (Dir. Michael Jenkins), **Sociedade dos Poetas Mortos** (Dir. Peter Weir), **Madame Souzalska** (Dir. John Schlesinger), **Boda Branca** (Dir. Jean Claude Brisseau), **A História de Marva Collins** (Dir. Peter Lewin) e **Um Tira no Jardim da Infância** (Dir. Ivan Reitman).

As qualidades do “bom professor” presentes na maioria dos filmes não diferiram muito das qualidades registradas na memória dos alunos. O perfil do “bom professor” em filmes se concretiza basicamente em um profissional que ama sua profissão, que não se submete às normas da escola e está sempre em conflito com a direção. Esse “bom professor” faz qualquer coisa pelos seus alunos, destacando-se atitudes heróicas e, muitas vezes, se envolve emocionalmente com os alunos. Seu trabalho geralmente é isolado dos outros colegas da escola, obtendo sempre êxito no final. Caracteriza-se ainda por apresentar qualidades, virtudes e bom caráter, mesmo sendo sério e extremamente rígido. Quanto à metodologia, observamos que quase todos esses professores utilizam estratégias de ensino nada convencionais: aulas extra-classe, envolvimento do aluno, material concreto, muita ousadia, fugindo, muitas vezes, da aula expositiva.

De forma geral, poderíamos dizer que a visão que se tem do professor em filmes é idealizada e não corresponde às características as quais estamos elegendo para um “bom professor”. Não consideramos que a amizade do professor com o aluno, os atos heróicos, os trabalhos isolados, a luta contra a direção da escola, etc. sejam suficientes para preparar os alunos para o trabalho, para viverem seus valores simbólicos e participarem da vida política, enfim para se tornarem seres humanos plenos: *“Ora, a educação só se legitima enquanto for, por sua vez, mediadora dessas mediações de nossa existência histórica concreta, ou seja, enquanto ela nos prepara para exercermos sem degradação nossas relações de trabalho, para participarmos ativamente da vida social, sem a opressão política, para praticarmos nossa atividade simbólica, sem nos alienarmos pelo enviesamento ideológico”*. (SEVERINO, 1995:23)

Dessa definição brotam para nós os desafios, enquanto educadores, de contribuímos para a humanização de nossos alunos.

CONCLUSÃO

“O que é ser um bom professor?” Para nós, um “bom professor” nunca está pronto e precisa estar sempre atento às questões de seu tempo, pois, se percebermos a intrínseca relação da escola com a sociedade - e esta passa por contínuas modificações - a busca de novos conhecimentos precisa ser contínua. Assim, a conclusão a que chegamos com este estudo diz respeito a necessidade de o professor estar sempre buscando atualizar-se para que a sua prática não seja conivente com a manutenção de uma escola e sociedade com que muitas vezes ele não concorda mas não se instrumentaliza para mudar. É importante perceber que “[...] *toda verdade é produção humana e de que importa descobrir o processo de sua produção, pois aí se revelam os interesses em jogo, as forças em contenda, as pessoas se formando, e estruturando em instâncias do fazer material, poder e saber especiais [...]*”. (LARA, 1996:193).

Dentro da concepção de *Educação* que trabalhamos, adotamos termos o professor precisa conhecer a realidade em que vive e responder aos anseios e necessidades colocados por ela. Para o “bom professor”, a educação é uma arma para transpor limites, tanto os colocados pela escola como pelo Estado e pelos setores conservadores da sociedade. A superação dos problemas da escola-sociedade se dará não apenas no âmbito da primeira e por isso o professor precisa participar das associações docentes, incentivando também a participação política de seus alunos. O “bom professor” precisa oferecer condições para que o aluno compreenda e, em não compreendendo, tenha condições de questionar, de pensar, de participar. O “bom professor” deve saber escolher a matéria a ser estudada e ser coerente com a realidade do aluno, utilizando um vocabulário acessível, dando significado ao conteúdo apresentado. O “bom professor” deve relacionar todo o conteúdo à história e mostrar que ela é construída por todos, homens, mulheres e crianças, e que, mesmo não sendo dominante, ela interfere e que importa conhecê-la para transformá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.
- FONTOURA, Amaral. **Didática Geral**. Rio de Janeiro: 1984. pp. 33-53.
- FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LARA, Tiago A. **A escola que não tive... o professor que não fui ...** São Paulo: Cortez, 1996. pp.183-240.
- LIBÂNIO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. pp. 43-48 e 71-74.
- PIMENTA, Selma G. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. & OLIVEIRA, M. R.. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997. pp. 37-69.
- SEVERINO, Antônio J. "Trabalho, política e cultura na sala de aula". **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, nº 5, 1995. pp. 19-27.
- SILVA, Ezequiel T. **O Professor e o combate à alienação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989. pp. 29-35.
- VEIGA, Ilma P. "O seminário como técnica de ensino socializado". In: VEIGA, Ilma P. (org.) **Técnicas de Ensino: por que não?** Campinas: Papyrus, 1991. pp. 102-113.

A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA DE 1986 E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DE ENSINO NAS ESCOLAS DE UBERLÂNDIA.

*João Francisco Natal Greco**

RESUMO: *Este artigo analisa as influências Políticas sobre os programas oficiais de História na cidade de Uberlândia a partir de 1986.*

ABSTRACT: *This article analyses the political influences over the official school programs of story in the city of Uberlândia, from 1986 until now.*

Várias produções científicas têm apresentado as mais diversas críticas sobre o programa de História de Minas Gerais/86, apontando como suas principais falhas as formas de sua elaboração, as contradições teóricas e metodológicas de seu conteúdo, a formação do professor somada às péssimas condições de trabalho e uma política salarial desestimulante e a falta de projetos direcionados ao aperfeiçoamento e atualização constante dos professores. E, ainda, a ausência de um acervo didático-pedagógico condizente com a metodologia do programa.

Um outro problema que aflorou no desenvolvimento de seu processo de consolidação, tendo grande repercussão na sua efetivação, sobretudo nas escolas públicas de Uberlândia, foi a política adotada pelo sucessor de Hélio Garcia ao governo de Minas Gerais, Newton Cardoso, eleito em 1986, que, na intenção de implantar a política de municipalização do ensino, em nome da “racionalização e moralização” de sua administração, assinou o decreto (MG) nº 27.452, de 16 de outubro de 1987, o qual, segundo Luiz Antônio Cunha:

“...criou o Programa de Municipalização do Ensino, que previa a realização de acordos entre o governo estadual e as prefeituras, visando transferir verbas e responsabilidades para os municípios”¹.

* Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia e historiador do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História da UFU.

¹ CUNHA, Luiz A. **Educação Estado e Democracia no Brasil**. p. 187.

Mais grave ainda foi a aprovação da resolução 6.518, de 17 de fevereiro de 1989, que determinou a realização de cortes drásticos nos investimentos educacionais, despedindo a grande maioria dos professores contratados, os quais, apesar de não serem efetivos, por serem recém-formados e estarem ingressando na profissão, boa parte deles possuía formação mais condizente com a metodologia do programa. No lugar destes, foram chamados a assumir as aulas de História aqueles professores que possuíam cargos efetivos mas que estavam afastados havia muito tempo da sala de aula².

Proibiu-se a oferta de vagas para novos alunos, a construção de novas salas de aula, dispensou-se um grande número de funcionários, em setores variados nas escolas, tais como secretários, auxiliares, serventes, bibliotecários, etc., e os que se mantiveram nos cargos tiveram que assumir, pelas próprias necessidades das escolas, diversas funções e ainda tiveram seus salários reduzidos³.

Somando-se a essas condições, o funcionamento das escolas públicas mineiras tornou-se insustentável na medida em que se agravavam os antigos problemas de falta de material, inexistência de uma política de aperfeiçoamento docente, manutenção física dos estabelecimentos de ensino, além de vários problemas novos que surgiram em decorrência da política praticada a partir de 1986, na gestão do governo Newton Cardoso. Todas as conquistas obtidas durante o Congresso Mineiro de Educação, responsável pelos rumos da política educacional através da participação da população, não foram respeitadas, causando um grande descrédito e falta de confiança. Conseqüentemente, a prática de uma metodologia marxista da História sob uma concepção crítica, conforme ficou estabelecido no programa de História, consolidado em 1987, tornou-se um paradoxo nas escolas mineiras.

Uberlândia, assim como as demais cidades mineiras, também sentiu o peso da “política educacional” adotada pelo governador Newton Cardoso. No entanto, a revolta da população e as angústias e frustrações dos professores, funcionários e alunos das escolas públicas puderam ser sentidas e analisadas em documentos, nos debates ocorridos nos encontros de professores das escolas públicas e em alguns departamentos da Universidade Federal de Uberlândia, além de publicações em revistas especializadas e trabalhos cientí-

² Idem, *ibidem*, p187

³ FRANCO, A. Pádua. **Cadernos de História**, p. 55-62.

ficos, após o período de sua gestão.

A polêmica do programa de História de Minas Gerais/86 em Uberlândia começou durante o seu processo elaboração, na medida em que o partido político no poder, o PMDB, nos níveis estadual e local, já havia conseguido divulgar a ideologia de participação nos assuntos administrativos, fazendo com que a população e sobretudo os professores de História das escolas públicas que estavam participando da elaboração de uma proposta para o ensino de História acreditassem que seus esforços e sua participação estavam sendo respeitados. No entanto, essa realidade começou a ser desfeita quando a primeira versão do programa for encaminhada à 26ª Delegacia Regional de Ensino, hoje 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, para compor o programa do estado, o que gerou muitas reclamações e protestos na medida em que não foram considerados muitos itens da Proposta, além de esta ser encaminhada à revelia⁴.

Durante esse período, o grupo de professores de História encarregado de elaborar e encaminhar uma proposta alternativa para reformulação curricular, acatando as aspirações da maioria dos envolvidos, ficou perplexo com as dificuldades burocráticas encontradas logo no início do processo de encaminhamento e também com a falta de consideração a todo um trabalho feito em conjunto, uma vez que se descobriu posteriormente que a participação dos professores de História na montagem da proposta serviu somente para dar suporte a um programa que já havia sido definido pelos técnicos da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG), com auxílio dos professores Universidade Federal de Minas Gerais, cuja finalidade era a neutralização do poder e influências conservadoras nos setores estratégicos da pasta da educação. Com isso, ficou evidente que não havia compromisso com um programa educacional que tinha como objetivos a formação de uma cultura, mas, sim, a preocupação em utilizar a educação como estratégia política para garantir a manutenção do partido no poder.

Um outro problema verificado foi quanto à oficialização do programa que fora elaborado para eliminar os métodos tradicionais e promover um novo conceito de História. Embora essa metodologia tenha avançado em direção a uma compreensão crítica da realidade, algumas produções e debates para

⁴ GRECO, J. F. Natal. **Dilemas e Perspectivas do ensino de História nas escolas públicas estaduais de Uberlândia**, 1986-1994, p. 169.

avaliação de seus resultados têm revelado, nas escolas de Uberlândia, que ainda hoje continua muito falha e encontrando resistências por parte de um grande número de professores.

Diante dessa realidade, devemos considerar que a mudança de um programa não significa uma mudança instantânea de métodos. Isto porque, constituindo-se em uma mudança profunda em um momento histórico de transição, não seria possível sua aceitação imediata por professores e instituições de ensino, uma vez que a maioria das escolas foi estruturada para manter as ideologias de poder e dominação.

Por outro lado, a grande maioria dos professores de História, no início da implantação do programa, além de estar condicionada pelas influências do regime político anterior, tinha sua formação em licenciatura curta, na área de Estudos Sociais, o que já se tornava um agravante da dificuldade de assimilação da nova metodologia, uma vez que essa formação estava totalmente desarticulada das pretensões do programa recém-implantado.

Diante das dificuldades de compreensão da teoria e dos novos métodos para o ensino de História, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que mantém o Curso de Graduação em História, sentiu-se na obrigação de fornecer subsídios àqueles professores que não tiveram oportunidade de uma formação sobre sua nova visão. Sensível a esse aspecto, procurou, através de seus órgãos de extensão, agilizar suas atividades e direcioná-las para esses problemas que vinham afetando grande parte dos professores de 1º e 2º graus.

Debates e encontros foram promovidos com essa finalidade, mas muitas vezes não eram bem aceitos e acabavam sendo repudiados, tanto pela 26ª Delegacia Regional de Ensino quanto pelos próprios professores da rede estadual. Isso acontecia porque, na tentativa de fornecer subsídios teóricos e auxiliar na busca de novas práticas de ensino, alguns professores da UFU, envolvidos nessas atividades, não foram bem compreendidos, deixando transparecer uma falsa postura de superioridade.

As críticas e aversões a essas posturas não se limitavam a indivíduos em particular e acabavam sendo propagadas de forma generalizada, prejudicando a continuidade das atividades voltadas para a melhoria de qualidade do ensino de História. Essa situação dificultou um conhecimento sobre os verda-

deiros problemas que atingiam professores e alunos das escolas da rede pública de Uberlândia. Conseqüentemente, os planejamentos para sanar essas dificuldades muitas vezes eram elaborados e executados com base em dados superficiais, comprometendo, portanto, o resultado dos trabalhos e causando má impressão.

Conforme NUNES,

“Podemos perceber, de certa maneira, que a universidade também se encontra fora da realidade dos problemas que afetam o ensino de 1º e 2º graus e, conseqüentemente, faz críticas a esses níveis de ensino, mas concretamente não consegue ajudar em quase nada para a mudança do quadro educacional que hoje está colocado”⁵.

Consciente dos problemas da estrutura política nas escolas públicas de Uberlândia e da comunicação e integração entre os professores dos três níveis de ensino, a UFU, através de seu Departamento de História, tomou a iniciativa de acatar sugestões levantadas durante o Primeiro Encontro de Profissionais da Área de História, ocorrido em dezembro de 1988, e realizar, pela primeira vez depois da implantação do programa de História/86, um levantamento junto aos professores de História (5ª a 8ª séries do 1º grau e 2º grau) e de Organização Social e Política (1ª a 4ª séries do 1º grau), no que diz respeito tanto ao aperfeiçoamento profissional quanto à troca de experiências didático pedagógicas⁶.

Os resultados desse levantamento confirmaram *“o distanciamento entre os professores dos três níveis de ensino, a necessidade de aperfeiçoamento sobre a nova metodologia do ensino de História, melhores condições de trabalho e maior autonomia sobre o processo de ensino”⁷*. Pode-se confirmar, também, a precariedade física das escolas da rede pública estadual de Uberlândia pela falta de recursos materiais para subsidiar as aulas, tais como bibliotecas, laboratórios, projetores de slides, etc.

⁵ NUNES, S. do Carmo. “Resistência às novas propostas de História nas escolas estaduais” In: **Educação e Filosofia**. Vol.. 5 e 6 nº 10 e 11 jan./dez. 1991 p. 125.

⁶ Os documentos **“Expectativas de aperfeiçoamento”** referentes a este levantamento encontram-se no Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História - UFU.

⁷ GRECO, J. F. Natal. **Dilemas e perspectiva do ensino de História nas escolas públicas estaduais de Uberlândia, 1986-1994**. p.116-124.

A maior reivindicação desse item recaiu sobre a falta de um acervo de material didático de qualidade, condizente com o novo programa. Observou-se que em um grande número de escolas as aulas eram desenvolvidas basicamente com o suporte dos livros didáticos, os quais, em muitas delas, ainda estavam sendo adotados e distribuídos pelo Programa da Fundação de Assistência ao Estudante, do Ministério da Educação e Cultura (FAE/MEC), cujo conteúdo mantinha uma visão oficial e conservadora.

Predominou, portanto, durante esse período, a prática de uma metodologia para o ensino de História que impossibilitava ao aluno sentir-se como sujeito da História e do conhecimento. Conseqüentemente, o que se nota é que, apesar de todas as orientações e tentativas de direcionamento para um ensino baseado em uma metodologia marxista, conforme o programa, a maioria dos professores continuaram aplicando a metodologia do programa anterior.

Decorridos alguns anos da consolidação do programa, várias atividades foram desenvolvidas pelo Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH) da UFU e pela 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, para refletir sobre as causas da ineficiência do programa de História nas escolas e, conseqüentemente, tentar algumas soluções para os problemas. Entre essas atividades podemos destacar debates ocorridos durante a Semana de História, em outubro de 1995, dos quais participaram vários profissionais e ex-alunos do curso de História da UFU, hoje atuando nas escolas da rede privada e pública (estadual, federal e municipal), em Uberlândia.

Os resultados desse encontro puderam representar a realidade local, uma vez que os problemas são conhecidos e aparecem em várias produções científicas e documentações sobre a prática do ensino de História nas escolas de Uberlândia. Dentre as várias ineficiências apontadas nesse diagnóstico, convém ressaltar algumas.

Conforme relatório “Semana de História da UFU”, 25/10/95,

“...O ensino de História está uma ‘bagunça’ na cidade, cada escola adotou um tipo de programa...Saímos de um programa antiquíssimo para um marxista que foi implantado à força. Ficou determinado que a partir de agora estabelece-se o novo.”

...A escola se vê obrigada a contratar, para ministrarem aulas de História, professores com formação em Direito, Economia, Administração de Empresas, Pedagogia e Geografia.

...essas disciplinas são constantemente reprimidas pela escola, pelo motivo de suas próprias características críticas, e os professores que as ministram não aceitam passivamente as determinações das escolas.

...tem até estudante de veterinária dando aulas de História.

...Hoje não se debatem as questões do ensino...A maioria do pessoal, nas escolas, passou a se dedicar ao comércio de produtos do Paraguai, para ajudar em seus orçamentos”⁸.

Apesar dessas falhas na estrutura do sistema escolar de Uberlândia, o programa de História de MG/86 foi aceito pelos professores de Uberlândia com mais simpatia do que o programa anterior. Reconheceram que trouxera muitas contribuições, na medida em que promoveu uma nova forma de pensar sua prática de ensino, além de ter atendido suas antigas reivindicações de valorização e aumento da carga horária da disciplina de História.

Quanto à postura teórica e metodológica dos professores de 5^a a 8^a séries, observada nessas escolas, concluiu-se que, apesar de o programa propor uma nova visão da História e uma nova metodologia, suas práticas continuam, na maioria das escolas públicas, sob uma visão tradicional, linear e cronológica. Os planos de aulas, bem como a prática de ensino observados têm refletido bem essa visão, na medida em que apresentam os fatos históricos encadeados numa relação de causa e efeito e numa visão muito pouco crítica.

A História é transmitida de forma absoluta, ou seja, impossibilitada de ser modificada por quem a vivencia no momento atual, constituída portanto de elementos de exclusão do aluno em seu processo de participação e mudanças. É apresentada como fato acabado, perdendo sua dinâmica, ou seja, sua caracterização. A historicidade cede espaço ao determinismo e a visão crítica acaba sendo anulada nesse processo.

A polêmica sobre o despreparo e a falta de conhecimento dos professores sobre a teoria, os métodos e as concepções da história não se restringe

⁸ Fita de vídeo **Mesa Redonda. “Semana de História da UFU”, 25/10/95.**

aos profissionais de outras áreas que ministram a disciplina. As pesquisas acadêmicas mais recentes têm revelado que grande parte desses professores continua desconhecendo os pressupostos que fundamentam a disciplina na qual se formaram e com a qual trabalham, o que tem prejudicado a evolução do processo de ensino e aprendizagem, independente do programa curricular.

Conforme pesquisa realizada por LIMA,

“Enquanto o professor não conhecer as concepções de história, não tiver condições de distinguir, por exemplo, os conceitos fundamentais que norteiam a História Nova daqueles que embasam o materialismo histórico, o instrumental ‘crítico’ (seja ele na linha dos Annales, do marxismo, da historiografia inglesa, etc.) que lhe for colocado à disposição (livros, programas de ensino, filmes, revistas, músicas e outros) não passará de ‘receitas’, que, usadas acriticamente, em nada contribuem para que ele possa mostrar ao aluno que a história é um processo em construção que resulta da relação de todos os homens ao trabalharem e construir a realidade que os cerca”⁹.

Apesar de todos os obstáculos decorrentes da estrutura política do sistema escolar de Uberlândia, (a precária formação do professor, os baixos salários, a falta de apoio a uma política de aperfeiçoamento e atualização constante), a metodologia que passou a eleger a História como Ciência, nas escolas públicas de Minas Gerais, cumpriu uma importante parte de suas determinações, na medida em que iniciou um processo de rompimento com a historiografia oficial que predominou até os anos 70. No entanto, não conseguiu atingir os objetivos propostos, pela dificuldade de materializar sua consolidação.

O atual currículo de História de 5^a a 8^a séries do Estado de Minas Gerais/96, em implantação, contém um discurso que procura sanar os obstáculos do programa anterior. No entanto, procura fazê-lo através da racionalização no sistema educacional, baseado nos modelos taylorista e fordista em nome da qualidade total, tornando-o, também, contraditório. Nesse sentido, a História como Ciência, proposta pelas reformulações de 1986, é descaracterizada.

Por outro lado, sabemos que a implantação de um programa curricular, conforme o modelo do Estado de Minas Gerais em 1986, consegue consoli-

⁹ LIMA, S. C. Fagundes. **A História que se conhece, a História que se ensina.** p.222.

dar-se somente depois de um determinado tempo e sem alterações de seu método. É o que não vem ocorrendo com o atual programa.

E ainda, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação nacional, uma série de políticas públicas vêm sendo implantadas sucessivamente, dentre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propõem uma reorientação curricular para atender ao novo modelo de escola, educação e cidadão.

A rapidez e as formas de implantação dessas políticas não têm deixado espaços para a participação e reflexões, o que vem preocupando alguns setores da sociedade comprometidos com a educação de qualidade. Neste sentido, embora ainda não tenhamos subsídios para analisá-lo, podemos afirmar que os aspectos teórico e metodológico, iniciados no programa curricular de História de Minas Gerais/86 será confrontados com o novo programa curricular que vem sendo estabelecido.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos. "Integração Universidade/Escola de 1º grau: Uma experiência" In: **Cadernos de História**. UFU, Uberlândia: Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História, nº 6, jan/dez. de 1990.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

DÂNGELO, Newton. "Reflexões sobre o novo currículo de História de 5ª a 8ª séries do estado de Minas Gerais - 1996" In: **Cadernos de História**. UFU, Uberlândia: Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, nº 6, jan.95/ dez.1996.

FRANCO, Alécia P. Franco. "É possível ensinar História na escola que temos?" In: **Cadernos de História**. UFU, Uberlândia: Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História, nº 1, jan/dez. de 1990.

GRECO, João F. Natal. **Dilemas e perspectivas do ensino de História nas escolas públicas estaduais de Uberlândia, 1986-1994**. Mestrado - Educação, UFU, Uberlândia, 1996.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes. **A História que se conhece, a História que se ensina.** Mestrado - Educação, UFU, Uberlândia, 1997.

NUNES, S. do Carmo. "Resistência a novas propostas de História nas Escolas Estaduais" In: **Educação e Filosofia**, UFU, Uberlândia, n° 10 e 11, 1993.

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ALGUNS CENTROS DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE - CAICs

Cláudia Maria de Freitas*

RESUMO: *A Atenção Integral se desenvolve em unidades próprias ou adaptadas. Conta, porém, com a assistência de Pólos de Suporte Técnico vinculados às Universidades brasileiras. O PRONAICA tenta disseminar a atenção integral através de onze subprogramas (educação escolar, educação infantil, educação para o trabalho, proteção à criança e à família, saúde, alimentação, esporte, cultura, suporte tecnológico, gestão e mobilização), que articulam-se entre si. O projeto político-pedagógico da escola segue os princípios democráticos, que visam à formação de cidadãos críticos, conscientes e aptos para o exercício da cidadania.*

ABSTRACT: *“Atenção Integral” (Total Attention) is developed either in its own units or adapted units, wich counts on support provided by the technical support section of Brazilian Universities. PRONAICA tries to call attention through eleven sub-projects: school education, youth education, education for professional work, health, food, sport, culture, children and family protection, technical support, management and mobilization, that are somehow linked. The pedagogical school political project is guided by democratic elements, wich aims to develop critical and conscios citizens able to practice citizenship appropriately.*

1 - Introdução

O presente artigo é resultado do estágio extra-curricular realizado na Pró-Reitoria de Extensão – DIEPS (Divisão de Ensino de 1º e 2º graus), no período de Março de 94 a Julho de 96, no decorrer da realização do curso de licenciatura em Geografia, na Universidade Federal de Uberlândia .

Os elementos que subsidiaram esta reflexão foram coletados durante os vários encontros, cursos de aperfeiçoamento, seminários, palestras, alguns

* Licenciada / Bacharel em Geografia – 1997, pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Escola Básica da UFU – (ESEBA).

documentos provenientes do MEC/UFU, além dos materiais produzidos pelos participantes (cartazes e textos). Participaram desses encontros profissionais de nove Centros de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente - CAICs que atuam nas áreas de educação, administração, saúde, alimentação, cultura, esporte, creche, biblioteca, entre outras.

A proposta de fazer uma reflexão sobre esses Centros se dá num primeiro momento em nível nacional, fazendo-se para isto uma resumida abordagem histórica da situação da educação no Brasil. O segundo e o terceiro momentos foram dedicados à apresentação do programa e subprogramas que compõem a atenção integral, juntamente com o Pólo de Suporte Técnico, observando-se a realidade dos Centros de Atenção Integral assistidos pelo Pólo de Suporte de Uberlândia. No quarto momento, tentou-se expor, em linhas gerais, qual é o projeto político pedagógico dos CAICs e alguns questionamentos e dificuldades ainda encontrados na implantação do projeto e dos subprogramas.

Em cada um desses momentos existiu a tentativa de pensar o significado desses Centros para a mudança do quadro educacional/social no Brasil (a partir da experiência dos CAICs assistidos pelo Pólo de Suporte Técnico de Uberlândia), com a perspectiva também de um país com reduzido índice de analfabetismo, menos violência contra o menor e a garantia de uma educação realmente para todos, além do reconhecimento do poder transformador da escola.

Pretende-se assim contribuir para futuros estudos na área da educação, pois o surgimento destes Centros de Atenção deve ser embasado por uma teorização sistemática .

2 - História da educação no Brasil - resumo de algumas contribuições

Para refletir sobre esses Centros de Atenção é necessário fazer um breve resgate da história da educação no Brasil.

A primeira contribuição marcante na história da educação no Brasil (sem se fazer aqui nenhum julgamento quanto aos aspectos positivos ou negativos dessa contribuição) foi dos jesuítas, que fundaram as primeiras escolas de ler, escrever e contar, em 1549. A educação dos jesuítas se destinou à

formação de um pequeno grupo que estava voltado para servir os senhores e a igreja, obedecendo-se os padrões romanos jesuíticos, vindos da metrópole e impostos à colônia. Em 1759, foram expulsos os jesuítas, e deixaram todo um sistema educacional voltado para uma orientação acadêmica, livresca, com estudos dirigidos para a formação de bacharéis.

A questão educacional no Brasil começa a se estruturar com pontos polêmicos, como a educação voltada para uma minoria privilegiada e um estudo voltado para realidades que não eram as nossas. Permanece ainda hoje, década de 1990, a dificuldade de garantir o aumento de oportunidades, acesso de todos à escola e permanência nela (principalmente das camadas populares), como uma das questões mais graves no quadro educacional do país.

Segundo SOUZA & SILVA (1984), no período imperial (1822-1889), as questões ligadas à educação ficaram em segundo plano, tendo prioridade por parte dos políticos os problemas voltados para a institucionalização do Brasil, entre outros.

No período da República, tiveram início as primeiras tentativas para a efetivação de uma educação popular, livre e gratuita, mas que não teve sucesso devido à situação econômica do Brasil, na época.

Após a Primeira Grande Guerra, todos os esforços se voltaram para a simples alfabetização do povo (considerado por SOUZA & SILVA (1984), o primeiro passo independente e real na história da educação brasileira).

Vários movimentos, leis e resoluções tiveram até a década atual o intuito de contribuir para melhoria da situação da educação no Brasil, a exemplo do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, que defendia novas idéias, como a educação pública e obrigatória; a educação adaptada aos interesses dos alunos; formação superior para todos os professores (mesmo do primário), a adaptação da educação às características regionais e o uso da educação como instrumento de reestruturação nacional.

A Constituição de 1946 foi a primeira a estabelecer as diretrizes e bases da educação de forma diferenciada.

Em 1961, a lei nº 4024 foi a primeira a englobar todos os graus e modalidades do ensino, após treze anos de discussão. Uma de suas características foi a diversificação dos conteúdos curriculares, que deixaram de ser rigidamente padronizados.

Em 1971 a lei nº 5692, modificada pela lei n. 7044/82, teve como objetivos gerais proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, a preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

A educação é um dos problemas mais urgentes ainda hoje no Brasil, passando também por uma fase de muitos conflitos e descréditos.

Segundo NISKIER (1992), o próprio MEC (Ministério da Educação), em 1988, após consultar todos os Estados, sintetizou, em um documento com o título de "A Escola que temos", as suas características: elitista, vazia, discriminatória, insegura, desvalorizada, fechada ao diálogo, autoritária, vítima da interferência político-partidária e indefinida.

No ano seguinte (1989), sucessivas greves realizadas por professores em diversos pontos do país mostraram e trouxeram a público outros problemas como a falta de condições satisfatórias para o funcionamento dos estabelecimentos oficiais de ensino (falta de giz, apagador, merenda ...), além da insatisfação salarial.

É nesse clima de crise na educação que surge em 1990 mais um programa, o PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), visando solucionar, mesmo que em parte, o problema da falta de escola para crianças e adolescentes no Brasil, com a construção de centenas de CAICs, com a finalidade de propiciar sobrevivência, desenvolvimento, proteção e participação.

3 - PRONAICA

Segundo o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), em seu capítulo IV, que dispõe sobre as medidas e instrumentos de implantação do Plano, destacam-se os seguintes programas e ações:

. PRONAICA

- . Projeto Nordeste de Educação
- . Sistema Nacional de Avaliação Básica - SAEB
- . Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas
- . Programa de Apoio à Inovação Pedagógica e Educacional
- . Desenvolvimento da Leitura e da Escrita
- . Expansão e Melhoria da Educação Infantil
- . Sistema Nacional de Educação à Distância
- . Estratégia de Equalização no Financiamento
- . Descentralização dos Programas de Assistência ao Estudante
- . Eficiência e Agilidade do Sistema de Financiamento
- . Participação no Pacto pela Infância

Dentre esses programas e ações destaca-se o PRONAICA.

O grande objetivo deste projeto é o de garantir à criança e ao adolescente os seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, preparando-os também para o exercício da cidadania. Elaborado em 1990, primeiramente como “Projeto Minha Gente”, visava em sua fase inicial a implantação das bases físicas dos CIACs - Centros Integrados de Apoio à Criança. Hoje com a denominação de CAICs - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, tem como finalidade a execução também dos subprogramas que vão garantir a Atenção Integral. O CAIC é uma escola que tem estrutura arquitetônica moderna e luta pela singularidade, mas ainda permanece como unidade administrativa.

De acordo com o Plano Decenal (1993:50),

O PRONAICA é um forte instrumento para alcançar os objetivos de atenção integral à criança e ao adolescente, compreendendo a defesa da criança e do adolescente, a promoção e defesa da saúde, creche, pré-escola e educação escolar, esporte e lazer, difusão cultural, educação para o trabalho, alimentação e teleeducação.”

A Atenção Integral se baseia em uma filosofia e política próprias de atendimento à criança e ao adolescente, por meio de um conjunto de ações integradas e articuladas, desenvolvidas pela família, escola, comunidade e Estado, nas áreas de educação, saúde, esporte, cultura e lazer, incluindo opções de proteção especial de formas diferenciadas, assegurando oportunidades iguais e visando ao pleno exercício da cidadania.

Segundo publicação do MEC (1994), as três estratégias básicas que o programa contempla na implantação dos CAICs ou Unidades de Serviços (US) são:

- . articulação, fortalecimento e integração de serviços setoriais ;
- . adequação, melhoria de espaços físicos e serviços existentes na localidade;
- . construção de CAICs ou US, para a oferta da atenção integral.

No Brasil, segundo dados da SEPESPE (Secretaria de Projetos Especiais), existem no total 263 Unidades de Serviços, implantadas nos diversos Estados (Quadro 1). Esse agrupamento de US leva em consideração a existência de universidades na região, que têm a função de pólos de suporte técnico ao PRONAICA.

QUADRO 1 - CAICs POR ESTADOS

Estados	no. de CAICs
Alagoas	8
Ceará	10
Distrito Federal	14
Maranhão	18
Minas Gerais	60
Paraná	37
Rio Grande do Sul	21
Santa Catarina	27
São Paulo	61
Sergipe	07
Total	263

Fonte: SEPESPE - Sec. de Projetos Especiais. s/d.

4 - Pólo de Suporte Técnico

A implantação dos Pólos de Suporte Técnico se deve à necessidade de integração dos vários órgãos e instituições envolvidos no processo de desenvolvimento da atenção integral, na tentativa de regionalização das ações e estabelecimento de parcerias.

O papel dos pólos vinculados às universidades se caracterizou por meio de estudos e pesquisas; mobilização institucional e comunitária; capacitação e atualização tecnológica dos recursos humanos e assistência técnica às unidades de serviços. Outra estratégia básica dos pólos é a tercerização da prestação de serviços referentes à assistência técnica e à capacitação de recursos humanos. A importância da tercerização no processo de desenvolvimento da atenção integral é a garantia de contribuição e participação de equipes multidisciplinares no processo de implantação do Pronaica.

4.1- Pólo de Suporte Técnico (PST) - Uberlândia

O Pólo de Suporte Técnico de Uberlândia foi implantado pelo Ministério da Educação e do Desporto/MEC, através de convênio firmado entre o MEC e a Universidade Federal de Uberlândia em 1999; e atendendo a oito municípios com um total de nove CAICs : Uberlândia, Uberaba, Araguari, Araxá, Patrocínio, Patos de Minas, Ituiutaba e Catalão. O Quadro 2 mostra uma síntese das ações desse Pólo.

5 - Os Subprogramas e a realidade atual dos CAICs assistidos pelo PST de Uberlândia

O PRONAICA prevê a efetivação de onze subprogramas básicos, oito deles com caráter finalístico e três instrumentais. Os primeiros contemplam as áreas prioritárias de acordo com as especificidades das fases de desenvolvimento da criança e do adolescente, considerando-se também as situações peculiares da família e do contexto sociocultural. São eles :

- Proteção Especial à Criança e à Família;
- Proteção da Saúde da Criança e do Adolescente;
- Educação Infantil (creche e pré-escola);
- Educação Escolar;
- Esporte;
- Cultura;
- Educação para o Trabalho;
- Alimentação.

Os subprogramas de caráter instrumental, subsidiam os de caráter finalístico, facilitando a execução dos serviços e integrando os processos e resultados. São eles:

- Suporte Tecnológico;
- Gestão;
- Mobilização.

De acordo com o Quadro 3, nem todos os subprogramas encontram-se implantados nos CAICs assistidos pelo PST de Uberlândia.

Segundo o relatório final deste PST (1995), de forma resumida a situação desses CAICs quanto aos subprogramas é a seguinte:

- O subprograma de Educação Infantil (creche e pré-escola) visa atender a clientela de 0 a 6 anos, mas cada CAIC desenvolve seu projeto educacional, levando em consideração a formação e experiência dos profissionais que nele atuam: professores, monitores, pajens, coordenadores e supervisores pedagógicos. Existe um esforço para a melhoria deste quadro que é feita pelos encontros e cursos.

Como proposta pedagógica de qualidade na Educação Infantil, alguns CAICs vêm desenvolvendo um trabalho diferente através da brinquedoteca e do programa de alimentação alternativa voltada para o berçário.

- O Subprograma de Educação Escolar - é o subprograma central, seu desempenho está vinculado a três fatores que compõem uma relação complexa e condicionante: política e vias de fomento no nível do MEC; organização de pessoal e linha pedagógica no nível do Estado; administração/manutenção e organização de pessoal e linha pedagógica no nível do Município. É este subprograma o instrumento possibilitador da consolidação e disseminação dos princípios da atenção integral. Encontra-se implantado em todos os CAICs, onde se verificam algumas dificuldades, como conseguir evitar a simples identificação do CAIC com a escola, assim como redefinir os aspectos dessa inter-relação.

Deve-se considerar aspectos fundamentais como a centralidade da Educação escolar no processo de formação da cidadania (cidadania entendida como processo de formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deve-

res; capazes de refletir e se posicionar diante de uma realidade) dentro do que se denominou 'Fábricas de Cidadania', a relação entre formação geral/universal e demandas de caráter singular/particular/cotidiano - questões teóricas relevantes para a compreensão do PRONAICA.

- Subprograma de Cultura - em seu texto legal este subprograma se caracteriza como Centro de Pesquisa, promoção e difusão cultural, tem como eixos principais a leitura e a biblioteca, que extrapolam os muros dos CAICs atingindo também a comunidade. Implantado em todos os CAICs, o subprograma enfrenta problemas, pois tem se resumido a um conjunto de atividades fragmentadas em forma de oficinas nas áreas de música, artes plásticas, teatro e dança. As ações desenvolvidas contemplam projetos tais como: Projeto Cidadão; CAIC em Ação; cursos de capoeira, artesanato e percussão.
- Subprograma de Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente - apresenta variações quanto à sua organização e funcionamento. Enfrenta problemas como falta de equipamentos próprios e de recursos humanos lotados na instituição. Ainda não apresenta condições de alcançar os seus objetivos quanto à preservação e promoção da saúde, que inclui ações como o estímulo de hábitos de higiene, alimentação e conscientização sobre o risco de doenças como a AIDS, que vão além de ações localizadas e emergenciais.
- Subprograma de Alimentação - Os objetivos deste subprograma vão além da merenda escolar. O estímulo e orientação à alimentação saudável é feito não só com as crianças, mas também com as suas famílias e com a comunidade. Seus profissionais já contam com atuação de pessoal qualificado na orientação dos cardápios, assim como na formação de hortas escolares e comunitárias. Encontram-se em fase de implantação ações relativas a hábitos alimentares, alimentação alternativa, nutrição e produção de alimentação.
- Subprograma Proteção Especial à Criança e à Família - encontra-se em fase de estruturação e, de acordo com o Quadro 3, não foi implantado em nenhum CAIC. Algumas iniciativas foram observadas no sentido de prestar um atendimento sistemático às famílias e às crianças em situação de risco, mas ainda através de ações isoladas e emergenciais, apesar de o texto legal prever a estreita articulação entre entidades e serviços especializados.

- Esportes - os CAICs contam com professores de educação física. Destacam-se algumas experiências como a organização de escolinhas de futebol, basquete e vôlei e aulas de ginástica com a participação também da comunidade.
- Subprograma Educação para o Trabalho - em fase de estruturação em alguns CAICs, que contam com oficinas onde se ministram cursos tais como: bordado, crochê, corte e costura, datilografia, reciclagem de papel, confecção de brinquedos pedagógicos em madeira e de bolas de futebol, pintura em tecido, culinária, oficina de redes. Esse subprograma visa não só à iniciação para o trabalho, mas também a reciclagem profissional a partir das necessidades da população e do perfil do mercado de trabalho local.

Segundo ARROYO (1980), muito tem-se discutido e muito já foi debatido por diversos autores sobre a função reprodutora da escola e as verdadeiras relações entre escola e organização do processo produtivo.

POIGNANT(1976) acredita que a escola deva ter a preocupação de formar futuros trabalhadores, manuais e intelectuais, capazes ao mesmo tempo de utilizar as técnicas ensinadas e adaptá-las futuramente de acordo com as novas técnicas. O autor acredita também que se devam desenvolver as finalidades humanas, sociais e democráticas, mas sem esquecer a formação para o mercado de trabalho.

- Suporte Tecnológico - este subprograma instrumental encontra-se implantado apenas no CAIC de Patos de Minas. Atua e participa do processo de consolidação do PRONAICA, capacitando os recursos humanos, avaliando e acompanhando as atividades e o desenvolvimento de tecnologias aplicáveis à pedagogia da atenção integral.
- Gestão - Programa ausente em alguns CAICs, onde falta um grupo gestor. É suprido pelo PST, que conta com o auxílio de coordenadores das Universidades, visando assegurar o funcionamento da Unidade, bem como a integração entre os serviços oferecidos e sua qualidade.
- Mobilização - Este subprograma antecede a própria implantação da U.S. e instrumentaliza a definição e consolidação de suas propostas. Deve garantir a participação comunitária no programa e perpassa todas as atividades do PRONAICA. Está ausente apenas no CAIC de Ituiutaba.

A maioria dos CAICs foram inaugurados oficialmente em 1994, sendo os mais recentes inaugurados em 1995 e, por último, o CAIC de Ituiutaba, em 1996.

6 - O Projeto Político-Pedagógico dos CAICs assistidos pelo PST de Uberlândia

Sendo a educação escolar da criança e do adolescente a tônica da atenção integral, tenta-se aqui refletir sobre a questão do projeto político-pedagógico desses centros, abordando-se ainda alguns problemas, soluções e a visão dos participantes de alguns centros diante dessas questões.

Toda escola realiza planejamento em grupo ou individual de acordo com a proposta de ensino que cada uma adota.

O projeto político-pedagógico dos centros de Atenção Integral, como processo de reflexão e discussão dos problemas das escolas, busca alternativas viáveis para a efetivação da intencionalidade da escola. O projeto, por seu aspecto político, está intimamente comprometido com os interesses reais e coletivos da população e, por seu aspecto pedagógico, visa formar cidadãos responsáveis, compromissados, críticos, criativos e participativos. Esses objetivos são prioritários para que haja uma real diferença entre esta e as escolas comuns.

O CAIC realiza o planejamento participativo e para isso utiliza um diagnóstico da realidade concreta de todos os envolvidos no processo: alunos, pais, professores, pessoal administrativo, serventes e população atingida.

Esse diagnóstico subsidia todas as tomadas de decisões, tornando possível a concretização de um projeto pedagógico participativo e adaptado aos interesses da escola.

Segundo BERGER (1980: 155),

“Quanto ao sistema educacional pode-se dizer que em toda a história sempre houve uma distância muito grande entre teoria pedagógica e política educacional e a realidade concreta, significando a crescente qualidade do tipo de educação preferido um distanciamento sempre maior da realidade (...)”

A proposta dos Centros de Atenção Integral é uma tentativa de romper com essa desarmonia entre o político e a “realidade concreta” pedagógica, como início de uma educação diferenciada.

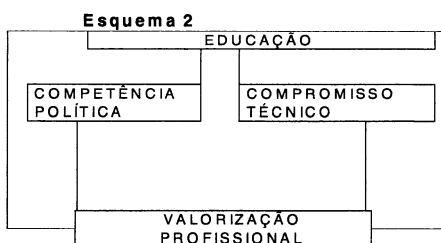
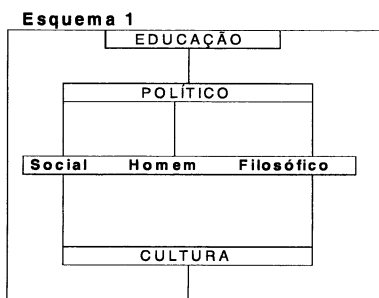
Ao contrário da escola conservadora, onde predominava o autoritarismo, o CAIC tenta ser uma escola transformadora e democrática, pois é concebido como um instrumento institucional que busca o questionamento, a reflexão, a interdependência, a redistribuição do poder através da distribuição de tarefas e da não divisão do trabalho.

Entende-se como democrática a escola que busca igualdade, qualidade, liberdade, gestão participativa e valorização dos seus profissionais.

Devem ser garantidas ao aluno condições de igualdade quanto ao acesso à e permanência na escola, com a busca constante pela qualidade, que não deve ser privilégio apenas das minorias econômicas e sociais.

A escola democrática tem ainda como grande princípio a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber. Em sua gestão são repensadas a estrutura de poder da escola, a valorização do magistério, garantindo-lhe algumas de suas reivindicações, entendendo que todo processo de mudança e qualidade depende, em grande parte, desse profissional.

Os Esquemas 1 e 2 mostram a visão dos dirigentes dos nove CAICs assistidos pelo Pólo de Suporte Técnico de Uberlândia sobre a situação dessas instituições. O primeiro esquema mostra o homem como centro e objeto ou sujeito da educação, a partir do que a escola questiona que homem nela irá se formar para a sociedade. A visão deste homem como um ser social e político vai definir a questão pedagógica.



No segundo esquema aparece o profissional com seu compromisso e competência técnica e política, que precisa também sentir-se valorizado para não comprometer o processo da educação.

A partir de esquemas como esses, construídos por grupos heterogêneos, ou seja, formados por professores, diretores e representantes do Pólo, foram feitos vários questionamentos que permearão a construção do projeto pedagógico da escola e para ela contribuirão:

- Que tipo de aluno queremos formar? Crítico, participativo, consciente, capaz de fazer uma leitura crítica do mundo e agir para transformá-lo? Que tenha autonomia?

- A existência da necessidade ou não do treinamento de profissionais para trabalhar com os novos aparelhos (vídeo cassete, computador, etc.).

7 - Considerações Finais

Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (entidades de serviços especiais para a oferta da atenção integral) fazem parte das estratégias básicas de implementação do PRONAICA. A partir da reflexão realizada em torno das experiências dos nove CAICs anteriormente citados, pode-se concluir que ainda falta muito para que o PRONAICA tenha sua essência completamente assimilada, executada e difundida.

Como todo programa “novo”, observa-se que este ainda enfrenta muitas dificuldades para ser implementado na íntegra nas unidades em estudo e que apresenta problemas estruturais em seus subprogramas. Devido à grande quantidade de tarefas realizadas pela escola, ela também reconhece que não deve assumir papéis que não são seus e tenta assim evitar o clientelismo e o assistencialismo .

O CAIC é uma escola de estrutura arquitetônica moderna, luta pela singularidade, mas ainda permanece como unidade administrativa.

Os subprogramas implantados nos CAICs visam a promoção da educação, saúde, assistência, promoção social e integração comunitária, mas, ao serem desenvolvidos, alguns enfrentam problemas, como a necessidade de

aperfeiçoamento dos recursos humanos, falta de equipamentos, falta de integração/articulação dos subprogramas, entre outros. Além disto todos os subprogramas apresentam características específicas, dependendo do desenvolvimento e das condições de trabalho de cada CAIC. Existe uma grande preocupação por parte do Pólo de Suporte Técnico em capacitar seus profissionais através de cursos periódicos oferecidos a todos os setores. A grande quantidade de CAICs no Brasil, assim como no Estado de Minas Gerais, mostra a emergência de se melhorar o quadro educacional nas suas bases e de se redefinir o papel da escola na sociedade.

Lamentavelmente o convênio MEC/Universidade Brasileira não foi renovado em 1997, deixando portanto as universidades de contribuírem como P.S.T para o PRONAICA.

Durante o período em que o P.S.T. esteve atuando, várias necessidades foram detectadas, mas nem todas solucionadas. Essas necessidades eram basicamente relacionadas à realização cursos de reciclagem para todos os setores. Nesse sentido o P.S.T. vinha contribuindo para amenizar algumas dessas carências, pois já estava realizando alguns cursos e o que se observava ao final de cada um destes encontros era a necessidade crescente de que eles fossem promovidos com mais regularidade e em períodos diferentes.

O Pólo poderia continuar contribuindo para amenizar ou solucionar os diversos problemas ainda existentes nos CAICs, cumprindo o papel que lhe fora dado pelo MEC e que vinha executando com bastante êxito, mas teve que cessar suas atividades.

Na realidade, o fim desse convênio ocasionará o retrocesso do Programa, com graves conseqüências para o quadro educacional brasileiro.

8 - Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação. *Educação e sociedade*, Rio de Janeiro: Cortez, jan.1980. p.05-23.

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo: Difel, 3 ed., 1980.

BOLETIM INFORMATIVO DO PROGRAMA NACIONAL DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE. Uberlândia: UFU, nº 01, Jun.1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). Secretaria de Projetos Educacionais Especiais/ Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. *Concepção geral*. Versão condensada. Documentos básicos 2, Brasília, jun.1994.

BRASIL. MIINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental, *Plano Decenal de Educação para Todos*, Brasília, 1993, 102p.

NISKIER, Arnaldo. *Educação em primeiro lugar*. São Paulo: Moderna, 1992 (Coleção Polêmica).

POIGNANT, Raymundo. *Curso de planejamento da educação*. São Paulo: Saraiva, 1976.

SOUZA, Paulo Nathanael de e SILVA, Eurides Brito da (coord.). *Educação: escola - trabalho*. São Paulo: Pioneira. 1984.

UBERLÂNDIA - Secretaria de Projetos Especiais.s/d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *1º, Visita Técnica aos CAICs: Pólo de Suporte Técnico*. Uberlândia, 1995, 11p. (relatório).

Reflexões Sobre a Experiência de Alguns Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAICs - Cláudia Maria de Freitas

QUADRO 2 - SÍNTESE DAS AÇÕES REALIZADAS PELO PST/UFU

Meta	Sub Programa Subprograma	Atividade	Caic/Município	Outros Equipamentos/Movimentos Sociais	Público Atingido	Parcerias
Capacitação	Educação Infantil	<p>Cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Projeto Pedagógico para a Educação Infantil - Aperfeiçoamento e treinamento em serviço para auxiliares de creche 	Uberlândia, Uberaba, Araxá, Catiaí, Itulaba, Araguari, Patos de Minas, Patrocínio	Secretarias Municipais de Educação e Ação Social, Creche/UFU	45 60	Creche-USP-Ribeirão Preto; Secretaria de Ação Social, Escola Infantil Doce Mel, Brinquedoteca BH
	Cultura	<p>Cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização de bibliotecas e Promoção de Leituras; - Organização de bibliotecas (2 módulo) 	CAICs pertencentes ao Pólo	Biblioteca/ESEBA, Biblioteca/UFU, Biblioteca Municipal	36	Biblioteca-BH.
Assistência Técnica	Educação Escolar	<p>Curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento e Avaliação no Ensino Fundamental 	CAICs pertencentes ao Pólo		45	UnB
	Esportes	<p>Curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Prática esportiva na interação CAIC/ Comunidade 	CAICs pertencentes ao Pólo	Centros Poliesportivos	28	Secretaria Municipal de Esportes FUTEL- Fundação Uberlandense Turismo Esporte e Lazer
	Alimentação	<p>Oficina - Alimentação alternativa</p> <p>Oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primeiros Socorros; - Orientação Sexual: um caminho viável 	CAICs pertencentes ao Pólo CAIC's pertencentes ao Pólo	Associação de Moradores Associação de Moradores	30 30	Sector de Nutrição e Saúde Escola Técnica de 2 Grau/UFU Escola de Educação Básica/UFU
Mobilização	Educação Escolar	<p>Assessoria em serviço: Projeto Político Pedagógico da Escola</p>	CAICs pertencentes ao Pólo	Escolas Municipais	450	UnB e Secretarias Municipais de Educação
	Gestão	<p>I Encontro Regional dos CAICs;</p> <p>II Encontro Regional dos CAICs</p> <p>Encontro local: A Atenção Integral e políticas públicas municipais;</p> <p>Reuniões – Criação do grupo gestor do Pólo de Suporte Técnico.</p>	CAICs pertencentes ao Pólo	Secretarias Municipais de Educação	45 45 450	SEPEPE MEC-SEF DEMEC-MG
Estudos e Pesquisas	Gestão	<p>Elaboração de diagnóstico analítico sobre a realidade dos CAICs</p>	CAICs pertencentes ao Pólo		18	DEMEC-MG UFMG

Fonte: DIEPS

Quadro 3 - CAICS IMPLANTADOS

CAIC/	SUBPROGRAMAS IMPLANTADOS E/OU EM IMPLANTAÇÃO														Parcerias		
	Ed.esc.	Ed.Inf.	Proteç	Saúde	Espor	Cult.	Ed Tra.	Alim.	S. Tec.	Gestão	Mobil.	Alunos Edu. Escriñf		Usuár. Subpro.		Prof.	Demais Profs.
												N.	Total				
Município	X	X	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-	508	1.300	18	42	(Discriminação) Associação de Bairros, Secr. Do Município, Secretarias do Município
Araguari	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	1.359	1.380	39	44	Secretarias do Município	
Araxá	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	1.153	1.383	46	54	S.Est. Educação, Empresas locais, Cons. Tutelar da Criança e do Adolescente	
Catalão	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	420	420	30	13	Secretarias do Município	
Itulubá	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	942	1.585	58	63	S. M. Educação, S. M. Saúde, Ass. de Bairros	
Patos de Minas	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	X	491	1.100	13	47	Secretarias do Município	
Patrocinio	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	X	950	1.300	35	85	Esc. Agro. Federal Fac. de Medicina, Ass. de Bairros	
Uberaba	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	X	1.419	1.539	60	34	Sec. Do Município, FERUB- Fun. Educ. Rural de Udi., Clubes de Serviço	
Uberlândia/ Guarani	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	X	1.745	1.925	90	49	Sec. Do Município, FERUB-Fund. Educ. Rural de Udi.	
Uberlândia/ Laranjeiras	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	X						

FONTE:CAICs - ANO: 1996.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

*Camila Lima Coimbra**

O livro “Currículo: teoria e história”, escrito pelo professor Ivor F. Goodson, constitui uma coletânea de artigos e ensaios cujo tema central retrata a importância da história do currículo para o estudo da escolarização.

A apresentação realizada por Tomaz Tadeu da Silva explica a seleção das produções do autor editadas nesta coletânea, com a preocupação de não sobrecarregar a leitura com detalhes específicos da situação inglesa, transformando o livro em um material de grande valia para os educadores brasileiros. Ainda na apresentação, Tomaz Tadeu contribui com a descrição da história do Currículo na Inglaterra a partir de Michael Yong, na primeira fase da Nova Sociologia, percorrendo discussões latentes acerca do conteúdo tematizado no livro.

Considera que

“uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado.” (p.10)

É nessa perspectiva que se enquadra o livro de Goodson, tentando demonstrar que o currículo educacional que existe hoje é fruto de uma construção histórica em que estiveram presentes conflitos sociais, rupturas e ambigüidades.

O capítulo 1 define currículo entendendo-o como fundamental para o estudo da escolarização e ainda concentra-se na definição de currículo pré-ativo, pois, segundo o autor, tal confecção de currículo irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes nesse nível, além de estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola.

* Mestranda em Educação Brasileira na Universidade Federal de Uberlândia e professora da UFG - Campus Avançado de Catalão.

Norteador por esse mapeamento inicial, o autor recupera alguns exemplos empíricos para demonstrar que o currículo pré-ativo deve ser encarado como uma construção histórica e social, pois, se concebido de outra forma, torna-se a invenção de uma tradição, ou seja, algo pronto e acabado, fácil de reprodução e mistificação tanto na forma quanto no conteúdo.

No segundo capítulo, o autor realiza uma retrospectiva histórica na perspectiva de compreensão da origem e significado de currículo no que se refere a sua etimologia e epistemologia.

“...O conceito de currículo como seqüência estruturada ou disciplina provém, em grande parte, da ascendência política do Calvinismo. Ou seja, desde esses primórdios, houve uma relação homóloga entre currículo e disciplina, aliando o currículo a uma nova ordem social, onde alguns recebiam uma escolarização avançada e outros um currículo mais conservador.” (p.43)

Em contrapartida, Goodson aponta como alternativa o interesse dos educadores em estabelecer uma prática e um currículo igualitários, com a necessidade do diálogo, defendendo a reconstrução do conhecimento e do currículo.

Na primeira parte do capítulo 3, discute a relação entre currículo e a teoria curricular, entendendo que ambas são interligadas, porém o elo raramente é perfeito, já que as teorias historicamente comprovadas são muito distantes da realidade (alienadas).

Dessa forma, apresenta duas perspectivas, uma evidenciada nas décadas de 1960 e 1970, quando a ideologia tecnocrática presente na escolarização americana influenciou a teoria prescritiva do currículo. A outra, explicitada na oposição de educadores que defendiam uma visão de educação preferencialmente libertadora e estimuladora. Ou seja,

“Queriam, acima de tudo, mergulhar na ação, e não na teoria.” (p.49)

Para Goodson, as duas tendências, uma que privilegia a teoria e a outra que privilegia a prática, conduzem a uma visão simplista e a-histórica do processo.

“Tanto os teóricos prescritivos quanto os de tendência ativa ignoraram o que é, pois estavam em busca do que pode ser...” (p.51)

Nessa perspectiva, o autor cita exemplos históricos do apoio da teoria curricular como prescrição e da reação à teoria da alienação, concluindo ser necessária uma teoria de contexto que justifique a ação, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução de currículo.

O capítulo 4 enfatiza, inicialmente, o quanto o estudo sobre currículo vem sendo, segundo o autor,

“multifacetado, construído, negociado, renegociado em vários níveis e campos.” (p.67)

Tentando modificar tal situação/realidade, Goodson sintetiza a necessidade de compreensão do currículo não como prescrição, mas sim como construção social. Dessa forma, define o currículo como prescrição explicitando as relações de poder evidentes através da história do currículo.

Nesse sentido, considera que os governos centrais, as burocracias educacionais e as comunidades universitárias é que controlam tal currículo, exemplificando, através da relação escola/ universidade, o saber público e o saber universitário.

Após apontar os entraves existentes na história do currículo, o autor apresenta a solução na perspectiva construcionista social do currículo.

“Uma fase culminante no desenvolvimento de uma perspectiva social construcionista seria desenvolver estudos que integrassem, neles próprios, estudos sobre construção social, tanto em nível pré-ativo como no nível interativo.” (p.79)

O que se exige é uma abordagem combinada, um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política, combinada com uma análise das negociações e realização desse currículo prescrito, voltado para a relação essencialmente dialética dos dois.

É nesse capítulo que o autor define melhor a sua posição como um programa para a história do currículo, apontando caminhos para a modificação e reestruturação. Para tanto, considera que na pesquisa curricular existe uma série de enfoques acessíveis ao estudo construcionista social: enfoque individual,

enfoque de grupo ou coletivo e enfoque relacional, que deve entender a necessidade de associação entre currículo pré-ativo e interativo. Concluindo, afirma que

“precisamos buscar e desenvolver enfoques integradores para o estudo construcionista social”. (p.79)

O capítulo 5 se inicia com uma pergunta: já que o currículo é confessadamente uma construção social, por que em alguns estudos sobre a escolarização esse construir social é um dado atemporal?

Tentando responder, o autor busca a discussão da teoria do currículo escolar numa perspectiva construcionista social, embasada nos conceitos de mentalidades (Escola de Anais de Historiadores) para exemplificar as dicotomias, conexões e complexidades incorporadas à forma curricular.

Demonstra, através de quadros, a forma como se estruturou o currículo na Grã-Bretanha, levando em consideração as “aptidões sociais” dos alunos.

“No período histórico aqui considerado, pode ser nitidamente percebido o deliberado estruturar-se de uma escolarização estatal em que a cabeça tenha a preferência sobre as mãos. A forma acadêmica do currículo era sistematicamente favorecida pela máquina de recursos e finanças. Por isso, um modelo que priorizava certos grupos sociais era substituído por um processo aparentemente neutro que priorizava determinadas formas de currículo. Todavia, embora tenha mudado o nome, o jogo era quase o mesmo. Entretanto, a internalização da diferença camuflou efetivamente esse processo social de preferências e privilégios.” (p.98)

Com uma descrição pessoal do autor sobre a experiência escolar na Grã-Bretanha, Goodson inicia o sexto capítulo, explicitando sua origem camponesa operária e perguntas que fazia desde pequeno já desmascarando as diferenças sociais existentes. “Por que tínhamos que caminhar a pé mais de três milhas até a escola? Por que papai trabalhava tanto?”

O autor relata a sua escolarização, inclusive a sua passagem para a escola secundária, “grammar school” (exceção, já que advinha da classe popular), onde sempre questionou o currículo institucionalizado (prescritivo).

Tendo em vista sua experiência pessoal, Goodson revela a necessidade do estudo das origens da escolarização e análise para o surgimento das matérias escolares, desenvolvendo, assim, um programa de estudo que leve em consideração o currículo como conflito social.

Dessa maneira, demonstra através de exemplos empíricos como a história do currículo da música e de ciências comprovou ora o privilégio do currículo pré-ativo, ora do currículo ativo. Assim, Goodson define o currículo escrito e o currículo ativo, exemplificando o perigo em privilegiar apenas um dos dois em qualquer análise que se queira realizar.

Finaliza dizendo:

“A batalha para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos do passado em relação ao currículo precisa, portanto, ser recuperada. Caso contrário, os nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e sem análise um série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização.” p.113)

No capítulo 7, o autor demonstra o gradativo aumento de interesse pelos estudos sobre a história do currículo, principalmente na escola secundária, nos EUA, Grã-Bretanha e Austrália.

Goodson considera salutar tal interesse, por acreditar que a história do currículo procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes. Ou seja,

“(...) oferece pistas para analisar as relações complexas entre escola e sociedade”. (p.118)

Para exemplificar tal posicionamento faz uma análise comparativa entre a história da psiquiatria do hospício no século XIX e a história da biologia como matéria escolar. Nessas duas situações procura evidenciar as relações de poder, os conflitos, o que foi o processo de um resultado curricular tanto para o curso de Psiquiatria quanto para o curso de Biologia.

O ponto chave do autor nesse capítulo é a demonstração empírica de realidades históricas no sentido de comprovar a necessidade de incorporação

do currículo como objeto de estudo da História da Educação.

A linguagem utilizada por Goodson valoriza o livro, fazendo da leitura um ato prazeroso. Acredito que esse livro, apesar de tão voltado para a realidade inglesa, torna-se um instrumento fundamental para a compreensão da dimensão histórica e social do currículo escolar.

Os exemplos históricos citados pelo autor no decorrer do livro tornam a compreensão mais eficaz, além de facilitarem a relação com a história da educação brasileira, no sentido de se compreender as várias facetas no que se refere à teoria e à história do currículo.

ABRAMOWICZ, Anete; Wajskop, Gisela. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

*Mônica Guarato**

A presente resenha versa sobre o excelente livro **“Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos”**, tendo como autoras Abramowicz e Wajskop, duas grandes especialistas, mestres em educação infantil pela PUC-SP e doutorandas. A primeira na área de Metodologia do Ensino de Alfabetização pela Faculdade de Educação da Unicamp-SP, e a segunda na área de metodologia do Ensino Pré-Escolar pela Faculdade de Educação da USP.

No que se refere aos aspectos organizacionais, o livro revela de forma clara e objetiva as expectativas das autoras com relação ao seu público alvo, apresentando didaticamente um sumário que contempla **três grandes partes** que tratam de diferentes temas, além de uma bibliografia recente contendo referências nacionais e até internacionais, de modo a auxiliar o leitor no seu manuseio e entendimento.

Subdividida em sete capítulos, sintéticos e de fácil compreensão, a **primeira parte** da obra está ligada ao desenvolvimento de temas específicos, sempre relacionando teoria e prática a partir de uma discussão teórica consistente e atual, ligada a princípios abordados por autores como Vigotsky e Piaget e, relacionada diretamente ao cotidiano da creche.

Os capítulos seguem, de modo geral, uma mesma estrutura contendo no desenvolvimento dos textos *“notas de rodapé”* e *“lembretes”* com informações explicativas de termos e/ou palavras, sugerindo ao final de cada um, questões reflexivas e uma bibliografia complementar de aprofundamento temático conforme o interesse do leitor.

O primeiro dos sete capítulos, **“Princípios educativos da Creche”**, discute os princípios fundamentais da creche, abordando o seu significado, sua origem e evolução ao longo da história, dando ênfase aos movimentos sociais como um dos responsáveis pelas principais modificações sofridas que deram à instituição um novo significado.

* Professora de pré-escola da rede particular de ensino. Pedagoga e aluna do Curso de Especialização na área da Psicologia Social da Universidade Federal de Uberlândia.

O capítulo seguinte “**A programação - bases para sua elaboração**”, trata da importância da construção coletiva de um projeto educativo na creche em que se privilegie um ambiente agradável e acolhedor com atividades que levem em conta as relações existentes na instituição, as realidades e necessidades das crianças, de modo a contribuir com o desenvolvimento global das mesmas, definindo assim, o próprio conceito de criança como ser cognoscente, dinâmico, social, criativo, autônomo e singular.

Já o terceiro capítulo titulado “**Os instrumentos de trabalho da educadora**”, como o próprio título diz, versa sobre os principais instrumentos de trabalho da educadora de creche como sendo um dos elementos definidores da qualidade do atendimento de crianças de 0 a 6 anos, devendo estar relacionados com a satisfação das necessidades dessa clientela. Para tanto, as autoras, baseadas no conceito de qualidade, indicam os principais critérios que, segundo elas, podem orientar e avaliar em termos qualitativos a instituição.

O capítulo quarto, “**As rotinas diárias**”, centra-se na questão da rotina diária como parte prática do planejamento e orientação da ação infantil. É através dela que a criança torna-se capaz de se situar na relação espaço-tempo. Neste sentido, as autoras apontam para a necessidade de que os profissionais de creche observem e concebam a rotina como momento dinâmico e motivador, e não como mero cumprimento de uma sequência de tarefas pré-determinadas, sugerindo ainda estratégias de como melhor planejar essas rotinas conforme faixas de idade especificadas.

No quinto capítulo do livro, “**Os espaços físicos**”, relata-se a importância, os objetivos e as possíveis formas de organização dos espaços físicos, seja estes internos ou externos à instituição, para o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo da criança, na medida em que propiciem uma melhor interação, criança-criança, criança-objeto e criança-adulto.

Ao iniciar o capítulo seguinte, “**Brincar nas creches**”, enfoca-se a questão do brincar como atividade social ligada à possibilidade da criança estar construindo uma identidade autônoma, cooperativa e criativa através da sua representação e experimentação. Em suma, o capítulo descreve o brincar como forma possível de manifestação do indivíduo, sugerindo atitudes adequadas das educadoras-mediadoras frente a este processo de construção.

O sétimo e último capítulo, “**Leitura e escrita: creches-espços culturais**”, enfoca a creche como lugar de diversidades econômicas, étnicas, religiosas e essencialmente culturais e como tal, propiciadora do desenvolvimento integral da criança, seja através das inter-relações, seja através do contato com novos conhecimentos. Traça ainda o histórico e a evolução da leitura e escrita ao longo das épocas, para então chamar a atenção das várias formas de suas manifestações nas crianças, finalizando sobre a importância de mantê-las em contato com o mundo da leitura e da escrita na ampliação do seu universo cultural.

Apresentados os capítulos, segue-se a **segunda parte do livro** ligada mais aos aspectos práticos de explicação e exposição de atividades criteriosamente selecionadas que exploram o corpo e o movimento, as artes, a literatura, a escrita e as noções matemáticas, de forma coerente com a fundamentação teórica desenvolvida nos capítulos anteriores.

Já na última e **terceira parte** é apresentando uma listagem de 172 livros de literatura infantil e 51 tipos diferentes de brinquedos recomendados e especificados segundo faixas etárias específicas que vão do nascimento até os 6 anos de idade, servindo assim como sugestão ao leitor.

De modo geral, a obra em toda sua extensão conta com um riquíssimo recurso visual. As ilustrações utilizadas são figuras reais e fictícias relacionadas diretamente ao tema exposto, tendendo a facilitar a compreensão do leitor quanto à leitura e execução das atividades propostas, tendo ainda a preocupação de retratar a vida cotidiana de uma creche fundamentada nos princípios de uma instituição progressiva.

De leitura fácil e agradável, o livro combina teoria e prática ao retratar a vida cotidiana de uma creche fundamentada nos princípios de uma instituição progressiva, enfatizando uma nova abordagem de ação com crianças pequenas.

Ao percorrer caminhos e conceitos, ele define critérios de qualidade e fornece instrumentos básicos para o trabalho educativo, possibilitando aos profissionais de educação infantil, bem como aos adultos que lidam com crianças de 0 a 6 anos de idade, disporem de um material rico que sugere atividades práticas, possibilitando uma reflexão permanente sobre a natureza da relação criança – criança, criança – objeto e criança – adulto, enfim, sobre o desenvolvimento global dos infantis.

CICILLINI, Graça Aparecida. **A produção do conhecimento biológico no contexto da cultura escolar do Ensino Médio: a Teoria da Evolução como exemplo.** Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 1997. (Tese de Doutorado)

RESUMO: Considerando a complexidade de relações entre as diferentes formas de saber que envolvem a cultura escolar, podemos afirmar que existe um distanciamento entre o conhecimento cientificamente produzido e o conhecimento divulgado pela escola como consequência da ação educativa. O presente trabalho tem por objetivos verificar a produção do conhecimento biológico em escolas públicas do ensino médio bem como elucidar alguns aspectos das condições de construção desse conhecimento. Nesse sentido, utilizamos como foco de análise os conteúdos relacionados à Teoria da Evolução.

Através da observação direta das aulas de três professores de Biologia de duas escolas, de entrevistas e de análise de documentos escolares verificamos as diferentes formas de representação que esses professores possuem sobre os conteúdos de Evolução e Seres Vivos. Para tanto, selecionamos como parâmetros de análise a Seleção de Conteúdos e suas Formas de Abordagem.

Constatamos que o Ensino de Biologia é apresentado nessas escolas de modo fragmentado, bem como impregnado de conotações ideológicas. Estas características foram evidenciadas principalmente pelo processo de exclusão de partes do conhecimento evolutivo, da forma de apresentação desse conhecimento aos alunos, como também pelas características da linguagem dos professores utilizada em aula.

Embora reconheçamos a diferença entre o conhecimento científico e o conhecimento construído pelo professor durante as aulas, verificamos que a organização da escola - seja como sistema ou unidade de ensino - e a formação dos professores são condições determinantes que acentuam esse processo de diferenciação. Nesse sentido, notamos, algumas vezes, que além das características que diferenciam as duas formas de conhecimento aconteceram também problemas de distorção dos conteúdos evolutivos.

MARQUEZ, D.N. **Ler e entender: estratégias de leitura dirigidas para a formação do leitor competente.** Uberlândia, 1999. 579 p., Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 1999. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". (Tese Doutorado em Lingüística Aplicada).

MARQUEZ, D.N. **Ler e entender: estratégias de leitura dirigidas para a formação do leitor competente.** Uberlândia, 1999. 579 p., Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 1999. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". (Tese Doutorado em Lingüística Aplicada).

RESUMO: Pode-se auxiliar o leitor-criança na leitura e compreensão de texto? Como intervir nesse processo, para um melhor desempenho leitor? Esta pesquisa volta-se para o exame dos processos envolvidos na compreensão de textos, com vistas a detectar as estratégias cognitivas e as imagens mentais que direcionam o leitor na apreensão de significado no ato de ler. A leitura é vista como um processo psicolingüístico pelo qual o leitor reconstrói uma mensagem, com apoio teórico sustentado, inicialmente, nas idéias de Frank Smith (1989) e Kenneth Goodman (1973), tendo sido aprofundado a partir das contribuições da Psicologia Cognitiva e da Lingüística. Parte-se do pressuposto que a criança pode tornar-se um leitor proficiente, se utilizar estratégias de leitura e elaborar o envisionamento, elementos facilitadores da compreensão. Verifica, com alunos da terceira séire do Ensino Fundamental, que estratégias de leitura são utilizadas no processamento de textos e levanta as dificuldades mais evidentes na elaboração do envisionamento e, conseqüentemente, a compreensão. Analisa, segundo o modelo de Leitor Ideal e os níveis de envisionamento propostos por Fillmore & Kay (1981), os dados obtidos e, em função do baixo índice dos resultados demonstrados pelos leitores, apresenta proposta de ensino no uso de estratégias que explorem o conhecimento de mundo do leitor, bem como aquelas que valorizam as pistas léxico-gramaticais garantidas pelo texto. Os resultados desta pesquisa oferecem subsídios teórico-práticos mais explícitos, relativamente ao tema discutido, pois, além de permitir uma visão adequada das dificuldades do leitor na compreensão, constitui-se em ponto de partida para a proposição de atividades alternativas que visem ao aprimoramento da leitura.

MENDES, Olenir Maria. **Os cursos de Licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da Educação**. Uberlândia, 1999. (Dissertação Mestrado em Educação).

MENDES, Olenir Maria. **Os cursos de Licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da Educação**. Uberlândia, 1999. (Dissertação Mestrado em Educação).

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar as propostas curriculares de quatorze cursos de Licenciatura da UFU, buscando conhecer o movimento de configuração de cada curso ao longo do tempo e suas relações com as políticas educacionais, inseridas no contexto sócio-econômico e político brasileiro. O intuito foi analisar os objetivos gerais e específicos de cada uma das propostas, relacionar o perfil do professor encontrado nas mesmas com as principais exigências e necessidades postas pela literatura acerca da formação do professor no Brasil e compreender as condições de implementação das propostas através da análise das grades curriculares dos cursos estudados. Adotamos como categoria metodológica o estudo do objeto inserido na dinâmica relação com o contexto do qual é parte. Nessa perspectiva, procuramos explicitar como se estabelecem os principais nexos entre os determinantes históricos e a criação de cursos de Licenciatura na UFU e as universidades brasileiras. Para isso analisamos os documentos principais referentes à criação e desenvolvimento de cada curso investigado e entrevistamos os coordenadores dos cursos, como forma de complementar as informações necessárias para o estudo. Os resultados mostram que os Planos Curriculares dos cursos não incorporam as propostas e orientações feitas pelas associações de profissionais da Educação e pelos estudos e propostas mais recentes sobre as Licenciaturas no País. Prevalece uma certa valorização do saber específico em detrimento do saber pedagógico. A estrutura curricular implementada por esses cursos apresenta, um modelo bastante criticado pela literatura, o qual não tem respondido às necessidades básicas da realidade social no que se refere à formação de professores. Entretanto, novas perspectivas se apresentam em tentativas de superação dos problemas expressos em algumas propostas analisadas.

MIRANDA, Maria Irene. **O processo de aprendizagem e seus desvios na perspectiva piagetiana: uma análise psicopedagógica.** Uberlândia, 1998. (Dissertação Mestrado em Educação).

MIRANDA, Maria Irene. **O processo de aprendizagem e seus desvios na perspectiva piagetiana: uma análise psicopedagógica.** Uberlândia, 1998. (Dissertação Mestrado em Educação).

RESUMO: O presente estudo consiste em um trabalho de pesquisa realizado na escola municipal do bairro Pacaembu, na cidade de Uberlândia. Os objetivos foram detectar os intervenientes sociais a propósito da “ não-aprendizagem”, assim como identificar as representações de alunos considerados como problema de aprendizagem (P.A.), acerca de sua própria condição; e ainda, analisar as implicações dessa condição de P.A. nas interações com os pares, pais e professores. Considera-se que um maior conhecimento sobre a realidade dos alunos P.A., poderá contribuir para o seu desenvolvimento, restituindo-lhes a capacidade de aprender.

Para tanto, foram entrevistados oito alunos P.A., seus pais e seus professores. Todos os alunos cursavam a primeira série e tinham, no mínimo, dois anos de repetência. O modelo de entrevista utilizado foi o semi-estruturado, conforme a orientação do método clínico, e seu roteiro contemplava questões referentes a família, a escola, ao ensino regular, ao Ensino Alternativo e aos tipos de interações estabelecidas pelo sujeito P.A.

O conteúdo das entrevistas foi analisado com base nos objetivos propostos, na problematização do tema e à luz dos princípios psicogenéticos de Jean Piaget, que subsidiaram teoricamente esse estudo.

As constatações sugerem que a construção das representações de alunos P.A. acerca de sua própria condição, assim como as possibilidades de superação, estão vinculadas as interações que o mesmo estabelece, pois suas estruturas não são estáticas, mas passíveis de modificações qualitativas. Para tanto, faz-se necessário conhecimento e competência do mediador em propiciar conflitos cognitivos.

MOTA, Maria Veranilda Soares. **Princípios reichianos fundamentais para a educação: base para a formação do professor.** (Dissertação de Doutorado).

RESUMO: Os problemas que nos afetam neste final de século exigem de nós educadores novas formas de pensar a educação. Para tanto a obra de Wilhelm Reich tem grandes contribuições no que diz respeito a uma possível mudança na forma de concebermos a prática educativa.

Desde o início de suas pesquisas, Reich teve como foco de interesse o papel da energia no funcionamento de organismos vivos. Em toda sua trajetória, dedicou-se a pensar a organização da vida humana, numa expectativa de compreendê-la e viabilizá-la prazerosamente. Uma de suas descobertas fundamentais foi perceber que as experiências emocionais dão origem a certos padrões musculares que bloqueiam o livre fluxo de energia. Tomando da biologia o princípio de que todos os organismos vivos têm uma tendência à autorregulação, ele percebe mais acentuadamente esta tendência nas crianças, chamando a atenção para o fato de que precisamos pensar nos mecanismos produtores de dificuldades de aprendizagem vivenciados na escola. Ao tratar da questão da neurose humana, esboça uma crítica ao sistema educacional e social, pois a seu ver são estes que promovem o bloqueio da energia humana. Reich, pensa uma educação que ajude a quebrar os bloqueios energéticos perceptíveis nos indivíduos.

Transportar as idéias de Reich para nossos dias, nos faz pensar a formação de educadores numa perspectiva mais sólida, o que, hoje, requer também considerar os estudos da complexidade, da energia, do cérebro, acompanhando as perspectivas de um mundo que rapidamente se modifica. Pensamos uma formação do professor que o permita compreender mais profundamente a criança. Para isso, além da dimensão do conhecimento, necessário se faz uma reflexão sobre a pessoa do professor. Uma sólida formação exige uma considerável análise das condições sociais e políticas que influenciam o trabalho do professor. Mas isso não basta. É preciso uma reflexão sobre si mesmo. Consciente ou não ele tem um papel decisivo em todas as relações no âmbito educacional.

A partir da concepção de homem energético elaborada por Reich, o professor é visto pela sua capacidade de se expressar, pelo modo como usa sua energia, como se abre para o contato afetivo. Somente professores cheios de contato despertam a sua criatividade, pois são mais intensivos, relaxados e espontâneos.

SILVA, Lázara Cristina da. **Participação e Sucesso Escolar: construções cotidianas**. Brasília, UnB. 1998. (Dissertação de Mestrado).

RESUMO: Este trabalho representa um estudo realizado de acordo com a abordagem qualitativa, mais precisamente um estudo de caso. Seu objetivo geral é identificar e analisar as concepções de participação e de sucesso escolar tanto para a escola como para sua comunidade.

Os dados organizados e analisados apontaram para a existência de uma concepção de participação e de sucesso escolar do aluno e da instituição similares tanto para a escola quanto para a comunidade. Identificamos a predominância de uma participação tutelada, simbólica, fruto de uma estrutura governamental, não surgindo, assim, espontaneamente, da necessidade e da vontade da comunidade escolar e local. Esta participação encontra-se a serviço da manutenção das condições de poder existentes na estrutura administrativa das instituições estaduais, contribuindo com poucas situações capazes de gerar mudanças significativas em suas estruturas de poder. A participação política não é fomentada no grupo - escola e comunidade.

Com relação ao sucesso escolar dos alunos e da instituição, a preocupação central identificada encontra-se direcionada aos elementos de resultado - aprovação, reprovação e evasão. Não existe uma preocupação concreta, traduzida em ações cotidianas, voltada para a formação da consciência política do grupo, portanto para a formação de pessoas críticas, reflexivas, criativas e construtivas, capazes de agir em seu meio social modificando-o. Identificamos uma concepção de sucesso escolar - tanto do aluno como da instituição - a serviço do mercado de trabalho, moldado segundo os interesses imediatos do sistema capitalista.

Este trabalho desvela uma instituição cheia de vontade de crescer e acertar, de contribuir para o desenvolvimento de seus alunos e de seus profissionais, compromissada com a comunidade, mas que, em seu cotidiano, ainda não conseguiu dimensionar todas as suas construções teóricas e anseios, deixando que sejam diluídos e enfraquecidos no transcorrer do processo. A *práxis* ainda não se tornou uma realidade, mas é uma luz que sinaliza no fim do túnel.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Relações de Trabalho na Escola Pública: Práticas Sociais em Educação em Minas Gerais (1983-1994)**. Campinas. Universidade Estadual de Campinas-SP, 1999. (Dissertação de Doutorado).

RESUMO: O presente estudo tem como objeto de investigação questões referentes à gestão da escola pública em Minas Gerais, mais especificamente aspectos relacionados com a organização dos processos de trabalho na escola. Seu objetivo é apreender e compreender como se configuram as relações de trabalho no interior da escola e os princípios e diretrizes que engendram e determinam tais relações de trabalho no interior da escola e os princípios e diretrizes que engendram e determinam tais relações, tanto na perspectiva das políticas educacionais implementadas pelo governo estadual, quanto na perspectiva do movimento sindical docente e dos sujeitos da educação. Nesse sentido é que o estudo se propõe a captar as dimensões e significados da dinâmica das práticas sociais em educação, no período de 1983 a 1994. Utiliza como fonte de pesquisa documentos oficiais e atos normativos publicados pelo poder executivo mineiro e que tratam da temática em questão, assim como jornais publicados, a princípio, pela União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (UTE) e, mais tarde, pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE). Além dessas fontes documentais, foram realizadas entrevistas com trabalhadores da educação que atuam ou atuaram na rede estadual de ensino no período considerado nesta pesquisa. Num primeiro momento, o trabalho analisa a trajetória de Minas Gerais e as transformações sócio-econômicas, políticas e educacionais ocorridas na década em questão. A seguir o estudo se detém em alguns aspectos concernentes à gestão e organização do trabalho escolar, que, a partir da pesquisa documental, se evidenciaram como centrais para compreender os contornos das relações de trabalho na escola. Os aspectos focalizados são: colegiado escolar, organização do trabalho e quadro de pessoal das escolas, calendário escolar, processo de escolha do diretor de escola e o papel e atuação dos especialistas em educação. Em seguida, a partir dos elementos postos pelas práticas sociais em educação em Minas Gerais, mostra como se configuram determinadas questões nas relações de trabalho da escola. Nesse sentido, são objeto de discussão a questão da participação, do controle, da dominação, da democratização e da qualidade total na organização do trabalho escolar. O estudo se detém, ainda, no mapeamento e análise dos temas e lutas levantados pelo movimento sindical docente no período. Ao final, sintetiza elementos importan-

tes que ajudam a compreender os novos contornos e significados da educação pública, no contexto do discurso liberal em tempos de globalização dos mercados e transnacionalização do capital e discute alguns aspectos a serem considerados e aprofundados pelos trabalhadores da educação, na perspectiva de se construir novos contornos nas relações de trabalho na escola pública, num processo de redefinição dos princípios e diretrizes que engendram e determinam tais relações.

SILVA, Sarita Medina. **A compreensão do homem e a produção do conhecimento**: uma contribuição da Filosofia para a Educação. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1997. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Sarita Medina. **A compreensão do homem e a produção do conhecimento**: uma contribuição da Filosofia para a Educação. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1997. (Dissertação de Mestrado).

RESUMO

Este trabalho objetiva explicitar que a Pedagogia, desde suas origens constitui-se em bases antropológicas e epistemológicas que evidenciam um projeto de homem e sua relação com o conhecimento, tendo, portanto, como pressuposto que o processo educativo é uma produção histórica e social determinada pelas condições de produção da sociedade. Para tanto, recupera-se o percurso do pensamento pedagógico através do estudo de representantes dos períodos clássico, moderno e contemporâneo, identificando em suas propostas a visão de homem e de conhecimento que a educação produziu. Parte-se das raízes gregas caracterizando a proposta pedagógica que emergiu deste contexto procurando analisar seus desdobramentos na educação a partir da incorporação dos referenciais interpretativos do contexto Moderno e Contemporâneo. Nesse sentido caracterizam-se as bases fundamentais da Pedagogia, mostrando-se que elas se constróem historicamente traduzindo sempre um projeto educativo. A compreensão do homem e do seu processo educativo são produzidas historicamente pela estrutura econômica e social predominante. Finalmente, apontam-se algumas perspectivas que possibilitam à Pedagogia construir uma proposta pedagógica capaz de responder aos desafios do novo projeto de homem que emerge das contradições sociais do contexto atual.

